



**CONGRESO
IBEROAMERICANO**
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**CONGRESSO
IBERO-AMERICANO**
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVEMBRO 2014

MODALIDADES INNOVADORAS DE EVALUACIÓN

Prof. Dra. Edith Barinaga, Lic Natalia Murias

MODALIDADES INNOVADORAS DE EVALUACIÓN

Prof. Dra. Edith Barinaga. draedithbarinaga@gmail.com

Lic Natalia Murias natalia_murias@yahoo.com.ar

Universidad Isalud

INTRODUCCION

La educación universitaria se enfrenta en la actualidad a diferentes retos. Entre ellos, el papel que puede desempeñar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y la importancia del desarrollo de competencias profesionales. Una forma de aunar estos dos aspectos es fomentar la participación de los estudiantes, en los procesos de evaluación de sus propios aprendizajes y el de sus compañeros.

En este marco, en la carrera de Nutrición de la Universidad Isalud, en la cátedra de Educación Terapéutica en Pacientes Crónicos del 4to año de la carrera, hemos utilizado como instrumento de evaluación la realización de mapas de conversación

Fue inspirado en un material educativo e interactivo desarrollado por Healthy Interactions, una empresa líder en el desarrollo de herramientas para la educación en salud, con el asesoramiento de la IDF (Federación internacional de Diabetes) y el laboratorio Lily.

Referido a la experiencia de aplicación de la técnica de Metaplan, para la evaluación integradora de los conocimientos y habilidades adquiridos, se realizó en la materia Instituciones educativas y grupos de aprendizaje, en primer año del profesorado universitario, en Universidad Isalud.

El metaplan es una herramienta de trabajo grupal que tiene en cuenta la búsqueda de solución de problemas que involucra a todos los participantes y al mismo tiempo una herramienta de comunicación que estimula la interacción y motivación para el desarrollo de ideas, opiniones, formulación de objetivos, elaboración de planes de acción. Su utilidad es demostrada en distintos contextos.

EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN CON MAPAS DE CONVERSACION

En la primera experiencia planteamos la utilización de mapas de conversación como estrategia para la enseñanza de diferentes enfermedades crónicas, y en vinculación con la segunda instancia de evaluación (segundo parcial).

El mapa de conversación surge como herramienta didáctica en el campo de la salud, creado particularmente para la educación de pacientes con diabetes, teniendo en cuenta los principios de la educación terapéutica (Assal, J P. 2000).

La decisión de utilizar mapas de conversación como estrategia de enseñanza y evaluación se fundamenta en nuestro propósito de favorecer los procesos de autorreflexión y metacognición.

En su desarrollo se integran tres dispositivos de trabajo:

Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación

- Dispositivo grupal, que favorece la participación activa y fortalece el sentimiento de trabajo en equipo.
- Trabajo vivencial, que facilita la adopción de actitudes y acciones como futuros profesionales de la nutrición.
- Trabajo con imágenes, que fortalece las formas de transmitir con mayor claridad, conceptos y soluciones.

Los propósitos de esta propuesta son:

- Proporcionar conocimientos prácticos y didácticos para el abordaje de los pacientes crónicos.
- Ayudar al estudiante a construir soluciones.
- Fortalecer diferentes maneras de transmitir conocimientos en el abordaje de enfermedades crónicas.
- Otorgar un rol central al estudiante durante la evaluación.

Organización de la tarea:

En el primer paso, se conformaron los grupos de trabajo, con cuatro estudiantes cada uno, con elección voluntaria por afinidad, para facilitar la tarea y evitar la interferencia de relaciones interpersonales en la dinámica de los grupos. Luego se eligió una enfermedad crónica para realizar el mapa. Los temas fueron: Hipertensión, Colón irritable, Celiaquía, SAOS y Obesidad, se indicaron los siguientes contenidos: qué es la enfermedad, la mirada del paciente, los cambios en la alimentación y la actividad física.

Se distribuyeron las responsabilidades a cada miembro, y para determinar etapas se realizó un cronograma de trabajo.

El segundo paso consistió en trabajar con las consignas planteadas por los docentes (ver anexo 1), pautar las entregas parciales, los contactos virtuales y las fechas de devolución.

El desafío que se presentó a los estudiantes fue la articulación entre los contenidos de la materia, las características de la enfermedad crónica elegida y las preguntas disparadoras que permitan la construcción de los mapas.

El tercer paso, fue la realización de una carpeta conteniendo la fundamentación, desarrollo y secuencias de la tarea, como trabajo previo a la elaboración del mapa.

Una vez planteados los eslabones de la pieza gráfica, se indicó diseñar las tarjetas con preguntas disparadoras, mitos y verdades, reflexiones referidas a los aspectos desarrollados de la enfermedad, que sirven para interactuar con el mapa y fomentar el diálogo entre los miembros del grupo.

En este período, se realizaron tutorías con entorno virtual para cada grupo. Consideramos que la supervisión del proceso de trabajo es decisiva para la implicación y el compromiso del grupo con la tarea, y para que logren seguir el plan elegido y alcanzar la meta propuesta.

Finalmente, en la fecha establecida, cada grupo hizo una presentación ante sus compañeros utilizando la técnica de simulación, es decir, que cada grupo coordinó la presentación como si sus compañeros fuesen pacientes con la enfermedad presentada.

La evaluación partió de la presentación de los mapas de conversación por cada uno de los grupos, esta instancia se centró en el proceso y la calidad de la producción del grupo, el modo en que sus integrantes trabajaron como equipo y los aportes realizados por cada miembro para cumplir el objetivo planteado.(Anexo 2)

Sumamos además, la autoevaluación del estudiante, cada miembro del grupo evaluó su actuación con criterios establecidos. Esto se llevó a cabo de forma individual por medio de una planilla tipo “rúbrica”(Anexo 3)

También se realizó una instancia de evaluación entre pares (*collaborative assessment, participative assessment, co-assessment*), que consistió en dar la oportunidad de que los estudiantes se evalúen entre sí, a través del uso de una grilla donde se presentaban los criterios de evaluación seleccionados por los docentes (Anexo 4).

A su vez, el equipo docente asume la evaluación final, y consideramos fundamental la retroalimentación, para que los estudiantes identifiquen sus fortalezas y debilidades, y sean capaces de desarrollar conductas autocorrectivas. (Anexo 5)

Análisis

Según Díaz Barriga (2010) se deben considerar como estrategias metacognitivas de enseñanza: las preguntas, ilustraciones, analogías, comparaciones, diálogos, el trabajo grupal, la identificación de problemas y alternativas de solución, autorreflexiones, el diseño de planes de acción, mapas y redes semánticas, resúmenes, cuadros sinópticos, pistas topográficas, estructuras textuales, torbellinos de ideas, sucesos de la vida diaria, y autoevaluaciones.

Diversos estudios (Buttner, Dignath& Leonard, 2009; Botha&Cilliers, 2009; Grosser et al, 2009; Salas, Morales, Arévalo y Assael, 2010) demuestran que la utilización de programas orientados desde la experiencia, permiten promover la mejora de procesos cognitivos, tales como la metacognición, autorregulación y pensamiento crítico. De este estudio, también se desprende la importancia de considerar el proceso de transferencia (Feuerstein, 2006), donde los propios estudiantes se nutren de los elementos trabajados y transfieren estas habilidades a diversos ámbitos.

En el trabajo, observamos que la regulación del aprendizaje se dio en tres momentos:

1. Antes de iniciar la actividad, con la planificación y organización de la tarea, la búsqueda bibliográfica, formas de graficar los conceptos, tomar decisiones. .
2. Durante el proceso de realización ajustando, revisando y reformulando si es necesario, este momento favoreció para conocer mejor a cada estudiante y evaluar sus habilidades, como así también el trabajo en equipo.

Este proceso favorece las consultas de los estudiantes a las docentes, en forma presencial, y fundamentalmente en forma virtual favoreciendo el contacto que va más allá del aula. .

3. Después de la presentación del resultado y la autoevaluación, retroalimentación de los pares y el equipo docente.

El proceso de autoevaluación, (*self-assessment*) permitió a los estudiantes aprender sobre sus propios estilos de aprendizaje, reflexionar sobre sus avances, dado que lleva en sí mismo un proceso metacognitivo que profundiza sobre el modo de aprender, mejora la regulación del aprendizaje y aumenta el autocontrol.

En palabras de CABERO y GISBERT (2002) la autoevaluación consiste en “un conjunto de actividades autocorrectivas o acompañadas de soluciones, que permiten al estudiante comprobar el tipo y grado de aprendizaje respecto de cada uno de los objetivos de la acción formativa”.

En cuanto a la evaluación entre pares, podemos considerar desde nuestra experiencia, que es una de las formas más efectivas para promover la colaboración y cooperación entre los estudiantes. Como refieren Liu y Carless (2006), la “retroalimentación por compañeros” es un proceso de intercambio a través del cual los estudiantes desarrollan un diálogo relacionado con su ejecución y rendimiento.”

Dado su carácter de evaluación formativa, la autoevaluación y la evaluación de pares no otorgan una calificación al estudiante, les sirve para comprobar su nivel de aprendizaje, en tanto que los errores les son útiles para saber dónde realizar su esfuerzo para mejorar el aprendizaje (aprendizaje constructivo). Conviene destacar que, si bien existe coincidencia en considerar la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación como un aspecto clave y fundamental de los procesos de evaluación centrados en el aprendizaje del estudiante, aún se detecta cierta reticencia en otorgarle un papel relevante en el proceso de calificación (Buscà, Cladellas, Calvo, Martín y otros, 2011).

En el trabajo con los mapas de conversación y las técnicas de evaluación utilizadas, se identificaron aspectos positivos y negativos. Entre los aspectos positivos de esta experiencia, podemos identificar que:

1. Se potenció la creatividad de los estudiantes, en el desarrollo de mapas de conversación y tarjetas con preguntas disparadoras, para el abordaje de la educación del paciente con enfermedades crónicas.
2. Se profundizó en las posibilidades de comunicación horizontal que permite este dispositivo, la interacción fluida y permanente entre los estudiantes y el equipo docente, necesarias para favorecer el análisis y la reflexión personal sobre el trabajo.
3. Se logró la integración de los conceptos desarrollados en la materia y la puesta en acción, mostrando las habilidades adquiridas en el proceso de estudio.
4. Los estudiantes lograron a través de un ejercicio de simulación, ser moderadores de la actividad, organizando el flujo de interacción y los tiempos para cada uno.
5. Se lograron adelantos en la implicación de los estudiantes en dinámicas de trabajo colaborativo, así como en metodologías activas de aprendizaje.
6. Se desarrolló un proceso de interacción, mejora de habilidades personales y sociales, junto a progresos en los procesos cognitivos, procedimentales y metacognitivos.

También nos enfrentamos con obstáculos, entre ellos:

1. Al ser un dispositivo innovador requiere tiempos de elaboración muy extensos, difíciles de sostener en una materia cuatrimestral; por eso son necesarias las tutorías virtuales.
2. El equipo docente invirtió más tiempo que el disponible de la carga horaria de la materia, para la supervisión y seguimiento del progreso de cada grupo.
3. La falta de experiencia de los estudiantes en el manejo del tiempo durante la presentación.

4. Se presentaron dificultades en los momentos de evaluación entre pares, la falta de experiencia en evaluar a sus compañeros, a pesar de las instrucciones.

EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN CON METAPLAN

En la experiencia del metaplan, aplicada como evaluación de proceso, teniendo en cuenta la metacognición como uno de los aspectos de autorregular el propio aprendizaje.

En el marco de la asignatura, "Instituciones educativas y grupos de aprendizaje" que se desarrolla en primer año de la carrera del profesorado universitario en la Universidad Isalud y como continuidad de la estrategia de enseñanza para el trabajo con grupos en el aula, nos planteamos una de las instancias de evaluación con una técnica integradora de los conocimientos y habilidades adquiridas en el desarrollo de la materia, llamada Metaplan.

Es una herramienta de visualización y producción grupal que se apoya en algunos elementos físicos (panel, papel, tarjetas, pegamentos, rotuladores, etc.) pero, principalmente, en las habilidades de dinamización de grupos, buscando la interactividad y motivación para el desarrollo de ideas y opiniones, acuerdos, formulación de objetivos, planes de acción.

Se originó a finales de los años 60 en Alemania, y consiste en la utilización de un panel de corcho o papel afiche en la que se ubican tarjetas de "cartulina" de diferentes colores escritas con ideas, conceptos, imágenes. La visión panorámica de estas diversas ideas permite su clara diferenciación, análisis y depuración, lo que puede ser aprovechado en discusión y aprendizaje grupal, puede emplearse en procesos de reflexión y evaluación, ya que estimula a la percepción y conlleva un efecto motivador.

Los propósitos del equipo docente para la implementación de esta experiencia fueron:

- Conocer el grado de cumplimiento de los objetivos de la materia y valorar el rendimiento
- Diagnosticar dificultades de aprendizaje en las propuestas, métodos y enfoques.
- Reforzar temas de estudio sobre grupos de aprendizaje.
- Perfeccionar nuestras prácticas docentes.

Planteamos la actividad como cierre de la materia y evaluación del proceso de los conocimientos y habilidades adquiridos en el desarrollo de la materia.

Los pasos del desarrollo del metaplan fueron los siguientes:

a. En forma individual

Cada uno contó con tarjetas, marcador y un tiempo para escribir dos ventajas y dos desventajas de los contenidos, el número de tarjetas es limitado a cuatro para priorizar los aspectos más importantes.

El anonimato de las intervenciones en las tarjetas - habitual aunque no obligatorio ni rígido - invita a expresarse honestamente e impide protagonismo, predominancia y control entre los estudiantes. Además despersonaliza los argumentos y facilita la definición de conceptos compartidos.

b. Trabajo en pequeños grupos

Posteriormente se desarrolla la fase de transmitir las propias ideas en pequeños grupos de 5 estudiantes en forma voluntaria con el objetivo de compartir, aclarar y descartar las tarjetas con ideas repetidas o elegir entre ellas las que mejor expresan la idea. Esta instancia favorece la discusión grupal, impulsando procesos interactivos entre los estudiantes y la corresponsabilidad de una reflexión colectiva.

c. Los participantes ubican y categorizan las tarjetas

Las estudiantes de cada grupo pegan sus ideas escritas en un afiche, de acuerdo con la consigna expresada y la organización que deciden entre todos.

D .Exposición de cada grupo

Un miembro del grupo presenta el afiche y expone lo que han realizado, preguntando lo que ha quedado con dudas o lo que el grupo quiere aclarar o agregar.

En esta instancia no se discute, solo se escucha el aporte de todos los grupos sobre el tema planteado.

e. Síntesis de los facilitadores

En esta instancia el equipo docente junto con todos los grupos realiza la discusión y categorización de las ideas de todos los afiches, para establecer las conclusiones generales.

Los docentes que se desempeñan como moderadores y facilitadores de la actividad realizan preguntas para buscar el consenso, por ejemplo: ¿Cuál de estos temas / ideas son, para ustedes los más importantes?

El docente no interpreta el resultado, sino que ayuda al grupo a interpretarlo.

La intervención docente es importante en:

- Explicar la consigna y fases del trabajo.
- Organizar los materiales y espacios para proceder al trabajo,
- Realizar el seguimiento de la tarea para evitar la pérdida del foco de la consigna planteada y asesorar en la formulación de los enunciados.
- Controlar el tiempo de cada fase y de la discusión plenaria para realizar aclaraciones y depurar los puntos que así lo requieran.

En la planificación de esta experiencia nos planteamos las siguientes preguntas: ¿evaluamos solo el proceso o también el producto del trabajo en grupo, o una combinación de ambos?; ¿Cuáles son los criterios de evaluación?

Para la solución a estos interrogantes planteamos que en esta primera experiencia la evaluación es grupal siguiendo los siguientes criterios para evaluar el proceso y el producto del trabajo

En una escala de 1 a 5, donde 1 es pobre, de 2 a 3 bueno, 4 muy bueno y 5 excelente

Grupo

Nombre de los integrantes

	1	2	3	4	5
Contenidos					
Organización					
Presentación					
Conclusiones					

Los efectos que hemos observado al aplicar esta técnica, que estimula en los estudiantes del profesorado habilidades cognitivas (razonamientos, observación, análisis, juicio crítico).

Como refiere Zabalza (2000): “La evaluación y el control se emplean para determinar el grado de asimilación de los conocimientos impartidos, aptitudes, motivación y actitudes adquiridas por los alumnos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje como sistema total “.

Es decir, el proceso que comprende tres tiempos: Observar, analizar y brindar mejores oportunidades de aprendizaje (Anijovich, comp. 2010).

La técnica promovió la conclusión del trabajo grupal, haciendo uso óptimo de las de las estrategias de información y comunicación para facilitar el resumen del proceso de evaluación del proceso de aprendizaje y no solamente al resultado final.

Observamos que favoreció una trasmisión clara y concisa, con una secuencia lógica y sistemática, la importancia del trabajo con grupos en el aula. Por otro lado el tener a la vista los paneles está explicitadas las ideas de todos, creando un clima de amplitud de criterios y representativos del todo el grupo.

Los estudiantes experimentaron con la aplicación de esta técnica que nadie sabe todo, pero todos saben algo, que todos ayudan a todos, fortaleciendo la confianza, facilitando el intercambio de información, preparando las exposiciones visualizadas, e impulsando y estructurando el contenido del trabajo a través de la tarea.

Una de las conclusiones que fue compartida por los diferentes grupos es que el trabajo grupal en el aula ofrece a los estudiantes mayor oportunidad para discutir, para aprender unos de otros y para alentar la excelencia entre ellos.

Un estudio de revisión (Johnson et al., 2000) destaca tres razones que contribuyen al creciente uso del aprendizaje grupal cooperativo: la amplia evidencia empírica sobre su eficacia, su variedad (desde altamente concretos y prescriptivos hasta conceptuales y flexibles) y su fundamentación en diversas teorías (desde antropológicas, sociológicas y económicas hasta psicológicas).

El meta-análisis más reciente (Johnson et al., 2000), realizado sobre 158 trabajos publicados entre 1970 y 1999, revela que los ocho métodos de Aprendizaje Cooperativo analizados allí dieron lugar a un rendimiento mayor que los competitivos o individualistas. Concretamente, Aprender Juntos y Grupo de Investigación son los métodos con mayor efecto.

También han encontrado que promueven el logro cognitivo y el rendimiento académico, al menos en comparación con métodos competitivos (dos o más individuos colaboran en lograr el resultado, creando interdependencia entre los miembros) e individualistas (cada individuo es recompensado según su propio rendimiento, con independencia del rendimiento de los demás).

Mello (1993) que cita cinco beneficios de trabajar y ser evaluado en pequeños grupos y que pudimos observar en el desarrollo de la experiencia:

- Los estudiantes ganaron en la percepción del trabajo con grupos.
- La evaluación grupal permite el desarrollo de atribuciones más amplias que las que permite la evaluación individual.
- La evaluación grupal desarrolla habilidades interpersonales de los estudiantes.
- Los estudiantes están expuestos a otros puntos de vista.
- Motiva y estimula su participación activa en el proceso de aprendizaje.
- Hace de la evaluación un proceso compartido y no un proceso solitario.
- Dirige a los estudiantes hacia un aprendizaje más directo y efectivo.
- Favorece la autonomía de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- Muestra a los estudiantes que su juicio es respetado y sus vivencias son apreciadas.
- Desarrolla habilidades personales e interpersonales.
- Produce una comunidad de aprendizaje en la cual los estudiantes se sienten partícipes.

Esta combinación de beneficios intelectuales y actitudinales, expresa que es la conclusión del trabajo realizado en el desarrollo de las clases de la materia, incorporando las técnicas de dinámica grupal para la transmisión de los conceptos de grupos de aprendizaje.

El objetivo logrado en esta experiencia fue un progresivo perfeccionamiento de docentes y estudiantes, desde lo profesional como también desde lo personal, como el contacto social y emocional entre los estudiantes, compartir los conocimientos desde las diferentes disciplinas, utilización y renovación metodológica de materiales educativos, cooperación dentro y fuera del aula.

Esta experiencia nos deja ver como plantea Ovalle (2005):

“El constructivismo proporciona un fundamento epistemológico para el proceso pedagógico referido a una serie de visiones de cómo aprende el individuo, como actúa sobre el mundo y como comprende concretamente los procesos y el medio”

Cabe destacar la importancia del propio estudiante en el proceso evaluador, desde una concepción constructivista del aprendizaje y centrada en la cooperación, la evaluación debe atender no sólo a un objetivo sumativo, igualmente necesario en algunos momentos del proceso, sino a todo el proceso, y tanto a escala individual como del grupo, entre iguales y por el docente (De Benito y Pérez, 2003).

Los aspectos positivos que hemos observado en esta experiencia son

COOPERACIÓN. Los estudiantes se apoyan entre ellos para adquirir firmemente los conocimientos de la temática en estudio. Además de desarrollar habilidades de trabajo en equipo (socialización), comparten todos los recursos, logros, metas. El éxito individual, depende del éxito del equipo.

RESPONSABILIDAD. Los estudiantes son responsables del porcentaje del trabajo que le asignó el grupo. Permanecen involucrados con la tarea de cada uno de los integrantes y se apoyan en los momentos de dificultades.

COMUNICACIÓN. Exponen y comparten la información relevante, se apoyan en forma eficiente y efectiva, se retroalimentan para optimizar su trabajo, analizan las conclusiones de cada integrante y por medio de la reflexión buscan obtener resultados de mejor calidad.

TRABAJO EN EQUIPO. Los estudiantes aprenden juntos a resolver la problemática que se presenta, desarrollando habilidades de comunicación, liderazgo, confianza, resolución de problemas y toma de decisión frente a un problema.

AUTOEVALUACIÓN. Cada grupo evalúa su desempeño, tanto sus aciertos como sus errores, para enmendarlos en la siguiente tarea a resolver. El equipo se fija las metas y se mantiene en continua evaluación para rectificar los posibles cambios en las dinámicas con la finalidad de lograr los objetivos.

RETROALIMENTACION. Como todos participan, todos escuchan y el fee back es constructivo, creando un clima de comunicación libre, sin enjuiciar.

VISUALIZACION PERMANENTE. Los participantes debaten, en parte, por escrito: anotan sus ideas en tarjetas que se colocan en paneles visibles para todos. Así, en poco tiempo, se obtienen muchas aportaciones. Las ideas de los otros, siempre a la vista en los paneles, animan a generar más ideas.

CONCLUSIONES FINALES

En el análisis de estas experiencias señalamos:

- 1.- Los estudiantes desarrollan el pensamiento conceptual, de alto nivel, con el profesor que estimula durante la realización de la tarea.
- 2.- El efecto de la interdependencia tanto de objetivos como de recursos está mediada por la cantidad y tipo de interacciones.
- 3.- Respecto a la tarea y a su estructuración, tanto la excesiva como la falta de estructuración da lugar para que los estudiantes se queden en un nivel concreto y pobre de interacción, sin atreverse a pensar por sí mismos y a entrar en discusiones e intercambios más ricos

Como se evidencia, podemos concluir que cuando los estudiantes se involucran activamente se logra compromiso, participación, trasmisión no solo de resultados, sino del proceso de estimulación de las estructuras cognitivas y sus explicaciones (metacognición), acompañado por el monitoreo y regulación por parte del equipo docente a través de la interacción virtual.

De esta forma, buscamos diseñar un sistema holístico de evaluación teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Consideración de todas las dimensiones del aprendizaje colaborativo, desde una redefinición de los roles docentes y estudiantes, a través de una red de implicaciones (individuo- grupo-docente), tanto presencial como virtual.
- Inclusión de todas las dimensiones del saber (cognitivo, procedimental, social, afectivo y es-tratégico).
- Valoración tanto del proceso mismo de aprendizaje (según el ritmo y calidad de los aprendizajes de los grupos) como de los resultados-productos de ese aprendizaje.

Estas nuevas estrategias la aplicamos para que los estudiantes interactúen entre sí con un objetivo común, la realización de un proyecto, siendo partícipes de un proceso y favoreciendo la libre expresión de creativities.

El clima en que se desarrollaron las experiencias fortaleció las relaciones, comunicación, participación, confianza en un ambiente de trabajo en equipo, con concentración en la tarea y esfuerzo colectivo.

Por otro lado, en cuanto a la evaluación, encontramos que desde hace 15 años, en la literatura internacional está cobrando importancia la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación, por las ventajas que supone el desarrollo de diferentes competencias, y el logro de mejores niveles de aprendizaje. (Boud y Falchikov, 2007; Brown y Glasner, 2003; ; Dochy, Segers y Dierick, 2002; Falchikov, 2005; Knight, 2005).

En este sentido, la valoración, autorregulación y reflexión, el aprendizaje social, y el aprendizaje en grupo, permite que los estudiantes interactúen para organizar, planificar y cooperar. La autoevaluación y la evaluación de pares, son estrategias que potencian la metacognición e incentivan al estudiante a reflexionar sobre su conocimiento de manera constante. Como refiere Escobar (2003) plantea que las actividades de evaluación repercuten sobre qué y por qué aprenden los estudiantes y sobre qué enseña y cómo lo hace el docente.

BIBLIOGRAFIA

- ANIJOVICH, R (Comp): (2010) "La evaluación significativa".1ª ed. Ed Paidós. Buenos Aires
- ADAMS, D. y HAMM, M. (1998). *Collaborative Inquiry in Science, Math and Technology*.Portsmouth, NH: Heinemann.
- ALVAREZ MENDEZ, JM. (2000) *Evaluar para aprender, examinar para excluir*. Madrid:Morata.

Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación

- ASSAL, J.P.: (2000) "De la biomedicina a las necesidades del paciente: Un desafío global, regulador y cibernético." Servicio de Educación terapéutica para enfermedades crónicas, Universidad Hospital Ginebra.
- AYALA AGUIRRE, F, G.: (2002), *La función del profesor como asesor*, Trillas-ITESM, México.
- AXELROD, R. (1984). *The evolution of cooperation*. Nueva York: Basic Books
- BARABERA, E. (2003) Estado y tendencias de la evaluación en educación superior". En Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria, vol 3, nº 2.
- BIGGS, John (2005): *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BONSON, M. y BENITO, A. (2005). Evaluación y Aprendizaje. En A. Benito y A. Cruz(coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 87-100). Madrid: Narcea.
- BOUD, D; FALCHIKOV, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.
- BRAVO ARTEAGA; FERNANDEZ DEL VALLE, J. : "La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica", en revista *Psicothema* 2000 vol 12 Supl nº 2 pp 95-99-
- BROWN, S. & GLASNER, A. (2003) "Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques". Madrid: Narcea
- BUSCA, F; CLADELLAS, L; CALVO, J; MARTIN, M; PADROS, M; CAPLLONH, M.: (2011) Evaluación formativa y participativa en docencia universitaria. Un estudio sobre los artículos publicados en revistas españolas entre 1999 y 2009., *Aula Abierta* 2011, Vol. 39, núm. 2, pp. 137-148. Universidad Oviedo.
- CABERO, J.; y GISBERT, M. (2002). *La evaluación*, en Cabero, J. (dir.) "Materiales formativos multimedia en la red. Guía práctica para su diseño". Sevilla: SAV.
- CASANOVA, María A. (1999): *Manual de evaluación educativa*, 6.ª ed. Madrid, Editorial La Muralla.
- CASTILLO ARRENDONDO, S. y CABRERIZO DIAGO, S. (2003): *Prácticas de evaluación educativa*. Madrid.
- CEREZO, R., NUÑEZ. J.C. (2010). Programas de intervención para la mejora de las competencias de aprendizaje autorregulado en educación superior. *Revista Perspectiva Educativa* 50 (1), 1-30.
- CROOKS, T.J. (1988). The impact of classroom evaluation practice on students. *Review of Educational Research*, Winter 1988. (58) 4, pp. 438-481.
- DAVIDSON, J.E. & R.J. STERNBERG, Smart problem solving: how metacognition helps, in D.J. Hacker, J. & Dunlosky, (Eds), *Metacognition in Educational Theory and Practice*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, pp.47-68, 1998.
- DE BENITO, B. SALINAS, J. (2002): Aplicaciones para sistemas virtuales de formación. En Aguaded, J.I y Cabero, J. (Coord.): *Educación en red. Internet como recurso para la educación*. Aljibe.
- DIAZ BARRIGA, F. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Ed. McGraw-Hill Interamericana México
- DOCHY, F.; SEGERS, M.; DIERIK, S. (2002) Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de Evaluación. *Boletín de la RED-U*, vol 2(2) 13-30.
- FALCHIKOV, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Oxon: Routledge.
- FEUERSTEIN, R., FALIX, L.; RAND, Y. (2006). *The Feuerstein Instrumental Enrichment Program*. Israel: Icelp Press.
- FLAVELL, J.H. (1976): Metacognitive aspects of problem solving. En Resnick, L. (Ed.): *The nature of intelligence*. Hillsdale: LEA.

- GATFIELD, T. (1999). Examining students satisfaction with group projects and peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 365-377.
- HIGHER EDUCATION ACADEMY. (2004). *Assessment of group work*. www.heacademy.ac.uk/668.htm [ref. del 5 abril 2005].
- ISSAS, G. (2002). *Assessing group tasks*. Teaching & Educational Development Institute, University of Queensland, Australia. <http://www.tedi.uq.edu.au/teaching/assessment/groupass.html> [ref. del 7 de abril de 2005].
- JAMES, R., MCINNIS, C. y DEVLIN, M. (2002). *Assessing learning in Australian universities*. Centre for the Study of Higher Education. University of Melbourne, Australia. <http://www.cshe.unimelb.edu.au/assessinglearning/> [ref. del 6 de abril 2005].
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. y STANNE, M.B. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis. <http://www.co-operation.org> [ref. del 30 de enero de 2006].
- KNIGHT, P. (2005) *El profesorado de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- LOPEZ-PASTOR, V.M. (coord.) (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- LIU, N.F. Y CARLESS, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290.
- MELLO, J. A. (1993): "Improving individual member accountability in small group work settings", *Journal of Management Education*, 17(2), pp. 253-259.
- MILTON, J (2005). "Self and peer assessment." www.lts.rmit.edu.au/renewal/assess/faq2.htm#judging. RMIT University [ref. 5 junio 2005].
- MONTSE TESOUTO (2004). "Innovemos la evaluación utilizándola como instrumento metacognitivo", en *Revista Aula de Innovación Educativa* 137
- OVALLE, M, A.: (2005): "Constructivismo en la pedagogía del diseño industrial? Qué aprenden los alumnos?", en *revista de Estudios Sociales*, 21. 37-51
- OXFORD CENTRE for Staff and Learning Development (OCSLD) (2002). *First words*. Oxford Brookes University. <http://www.brookes.ac.uk/services/ocsd/firstwords/> [ref. del 5 abril de 2005].
- PETERS, M. (2000). "Does Constructivist Epistemology Have a Place in Nurse Education?" En *Journal of Nursing Education*, 39, N° 4: 166-170.
- POZO, J.I. (2002) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. 7ª Ed. Madrid, España: Morata
- ROSALES, C., (2000) "Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza", Narcea, Madrid,
- SANTOS GUERRA, M. A., «Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica», *Investigación en la Escuela*, núm. 30 (1996), págs. 5-14.
- SIMON, D.; BJORK, R. (2001): "Importancia de la metacognición para el aprendizaje de habilidades motoras". *Revista de Psicología Experimental: Aprendizaje, Memoria y Cognición (A.P.A.)*, 4 (27).

Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación

- TORRANO, F.; GONZALEZ, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa* 2 (1), 1-34.
- ZABALZA, M. A. (2000). "Diseño y desarrollo curricular". (8ª ed.). Madrid: Narcea Ediciones.
- ZIMMERMAN, B.J., MARTINEZ-PONS, M., (1998). Construct validation of a strategy model of student self-regulated. *Journal of educational Psychology* 80, 284-190.

CONSIGNA DEL TRABAJO DE MAPAS DE CONVERSACION

Educación Terapéutica en Pacientes Crónicos

2da Instancia de Evaluación

Equipo de cátedra: Prof. Dra. Edith Barinaga - Lic. Natalia Murias

Este trabajo tiene como propósito establecer los criterios que organizan y fundamentan su mapa de conversación:

1. Selección del tema:

- a) ¿Cuál es la enfermedad crónica sobre la que van a elaborar el mapa de conversación?
- b) ¿Por qué eligieron trabajarla?
- c) ¿Qué dimensión de esa enfermedad les interesa indaga?: ¿Qué es la enfermedad? - El rol de la familia - Vivir con la enfermedad, la mirada del enfermo o Alimentación saludable y actividad física.
- d) ¿Por qué decidieron desarrollar ese eje?

2. Objetivos pedagógicos: ¿qué resultados a corto y mediano plazo apuntan a conseguir por parte de los participantes del mapa de conversación?

3. Fundamentación de la maqueta:

- a) ¿Por qué eligieron ese escenario de conversación para trabajar la enfermedad?
- b) ¿Cómo está conformado? (Describanlo de manera exhaustiva).
- c) ¿Por qué consideran que esa maqueta es la más apropiada para abordar el tema?

4. ¿Cuáles son las secciones que trabajarán en el mapa? (Al menos cuatro núcleos temáticos).No olviden:

- a) Definir el listado de temas que se proponen abordar en cada sección.
- b) Pautar el tiempo necesario para trabajar cada sección.
- c) Especificar dónde se encuentra ubicada dentro del mapa la referencia visual que permite trabajar cada una de las secciones.

5. ¿Cuáles consideran que son las fortalezas de la herramienta “mapas de conversación” para el trabajo con pacientes crónicos, en contraste con materiales más convencionales?

Resultados

Ejemplos

Mapa de conversación: Hipertensión



Ejemplo de Tarjetas:

¿Qué modificaciones se produce en las arterias de una persona con Hipertensión Arterial?

¿Con que conductas podemos prevenir el aumento de la hipertensión arterial?

¿Cuáles son los pilares (que cosas hay que hacer) del tratamiento?

¿Qué estrategia se te ocurre para comer sin sal?

¿Qué tipo de platos seleccionarías en un restaurante, bar, kiosco?

Mapa de conversación: Obesidad



Ejemplo de tarjetas

¿Soy gordo o estoy gordo?

¿Por qué creo que engordo?

De 1 a 10 ¿Qué importancia le doy a bajar de peso?

¿ Cuáles son mis razones para adelgazar?

Rúbrica para la Auto-evaluación Presentación

Marcar con una X las opciones de MB: muy bueno; B: Bueno; R: regular; M: Malo

	MB	B	R	M
Dominé ampliamente el tema				
La introducción del tema fue adecuada				
Seguí el orden y la estructura definida				
Las transiciones de un tema a otro fueron lógicas				
Hice un uso adecuado del tiempo				
Demosté seguridad				
Me expresé con corrección				
La información que presenté se entiende				
Pude aclarar dudas o conceptos				
Usé un vocabulario adecuado y variado				
Presenté la información de forma creativa				
Mi volumen de voz fue lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia a través de toda la presentación.				
Tuve buena postura, estuve relajado y seguro de mi mismo. Establecí contacto visual con todos en el salón durante la presentación.				
Utilicé elementos visuales tales como tablas, ilustraciones y gráficas. Las imágenes fueron relevantes al tema, tenían el tamaño adecuado, fueron de buena calidad y aumentaron el interés del lector.				

ANEXO 4

Evaluación de pares

Los criterios de la evaluación responde a la siguiente guía

Responda con M: mucho; B: Bastante; A: Algo; N: Nada

Criterios	M	B	A	N
Se nota la integración del equipo de trabajo				
Es clara la comunicación de los conceptos de ET				
El mapa representa la enfermedad				
Las preguntas de las tarjetas son motivadoras				
La organización de la tarea es adecuada				
La capacidad de despertar interés				
Mostraron entusiasmo en la presentación				

ANEXO 5

Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación
Rúbrica de evaluación docente

CATEGORIA	4	3	2	1
Organización	Los conceptos de ET fueron reflejados en el mapa	La mayoría de los conceptos de ET fueron reflejados en el mapa	Algunos conceptos de ET fueron reflejados en el mapa	Pocos conceptos de ET fueron reflejados en el mapa
Información	Todo los componentes se presentó en forma clara y precisa	La mayoría de los componentes se presentó en forma clara y precisa	Algunos de los componentes se presentó en forma clara y precisa	Pocos de los componentes se presentó en forma clara y precisa
Presentación	Muy dinámica y mantiene el interés de la audiencia	Dinámico por momentos, y fluctúa el interés de la audiencia	Poco dinamismo y hay dificultades en mantener el interés de la audiencia	No se planteó una dinámica. No hay interés en la audiencia
Exposición del tema	El equipo se presentó perfectamente preparado, manteniendo a la audiencia con gran interés.	Buen manejo del tema y léxico apropiado, aunque fue monótono, lo cual causó desinterés de la audiencia.,	Mostraron gran nerviosismo por falta de dominio del tema.	El equipo presentó falta de manejo del tema. Sus participaciones fueron desordenadas.
Responsabilidad Individual	Siempre han hecho su parte de trabajo individual	Casi siempre han hecho su parte de trabajo individual,	Ha hecho una parte del trabajo que le correspondía	No ha hecho su parte de trabajo individual
Uso del tiempo	La información es ofrecida en el tiempo pautado.	Termina el tiempo adecuadamente, aunque en algunos momentos con prisa o demasiada lentitud.	No maneja adecuadamente El tema demasiada lentitud	No lograron terminar a tiempo
Presentación visual del contenido o tema a tratar.	Las imágenes del mapa son creativas para expresar los contenidos.	Las imágenes del mapa son adecuadas para expresar los contenidos	Las imágenes del mapa son más o menos adecuadas para expresar los contenidos	Las imágenes del mapa no son adecuadas para expresar los contenidos