



Una experiencia para reforzar el aprendizaje autocrítico

Autores: Adrián A. Abal*; Anabel M. González**; Patricia S. Pérez***; Melina Procopio Rodríguez****; Andrea M. Tanevitch*****

*Doctor. Profesor Titular de Dimensión Psicológica de la Atención Odontológica de la FOUNLP

**Odontóloga. Jefe de Trabajos Prácticos de Microbiología de la FOUNLP

***Odontóloga. Ayudante de Dimensión Psicológica de la Atención Odontológica de la FOUNLP

****Odontóloga. Ayudante de Histología y Embriología de la FOUNLP

*****Doctora. Mg en Educación Odontológica. Ayudante de Bioquímica Estomatológica de la FOUNLP

Correo de correspondencia: Andrea Tanevitch. atanevitch@gmail.com

RESUMEN

El objetivo fue desarrollar y valorar una experiencia de aprendizaje con apoyo de MOODLE en una asignatura de segundo año de la carrera de odontología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) para fomentar el aprendizaje autocrítico. Diseñamos bloques temáticos con actividades que tenían una instancia presencial con discusión en pequeños grupos y luego cada estudiante elaboraba una producción individual para entregar en forma virtual. El trabajo grupal presencial reforzaba el aprendizaje colaborativo mientras que las actividades asincrónicas pretendían promover en los participantes la organización y el desarrollo de habilidades comunicativas del lenguaje y el razonamiento crítico. Las tareas virtuales eran calificadas en una escala del 0 al 100 con un comentario de retroalimentación. No había una nota mínima para aprobar. Se determinó el rendimiento académico y la satisfacción de los estudiantes en relación a la experiencia de aprendizaje. Se establecieron frecuencias sobre las tareas entregadas y las calificaciones obtenidas. Se instrumentó un cuestionario tipo escala para conocer la opinión de los estudiantes. El 54,5% de los estudiantes entregó el total de tareas virtuales y un 30% aproximadamente 4 o 5. Sólo el 13,2% volvió a entregar la tarea corregida siendo los más interesados los de calificaciones altas. Con relación a la opinión de los estudiantes sobre la experiencia propuesta, el 85% acordó que trabajo



en grupos le facilitó la resolución de las tareas. Valoraron el análisis de casos clínicos, la relación odontólogo paciente y la reflexión crítica del actuar odontológico. Un 85% de los estudiantes cree que la explicación del profesor es más importante que realizar las tareas. El nivel de satisfacción del curso fue bueno. Concluimos que los recursos virtuales optimizan los procesos de enseñanza aprendizaje aunque requieren un replanteo del rol docente y del estudiante.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje- Moodle- Odontología

INTRODUCCIÓN

Los Entornos Virtuales de Enseñanza- Aprendizaje (EVEA) constituyen una herramienta valiosa para el desarrollo de estrategias de enseñanza en todos los niveles educativos. En el ámbito de la universidad, cada vez se afirma más su incorporación, a la vez que genera desafíos a la creatividad de los docentes para su mejor aprovechamiento. Proveen ventajas relacionadas con la flexibilidad espacial, temporal y organizativa, siempre que tenga acceso a un ordenador y a Internet (1). Además proporcionan otros beneficios tales como competencias de búsqueda y gestión de la información, comunicativas (lenguaje escrito, lectura, interpretación), capacidad de aprender en forma independiente, competencias sociales (ética, responsabilidad, colaboración), destrezas del razonamiento (1). Sin embargo, plantean nuevas situaciones que conducen a redefinir los roles de docentes y estudiantes (2). Ronquillo (3) sostiene que si los profesores no tienen una buena formación en la educación virtual, puede producir un deterioro del pensamiento reduciendo el conocimiento a esquemas preestablecidos. El fin no es crear entornos virtuales visualmente atractivos sino brindar múltiples experiencias que basadas en principios pedagógicos favorezcan la apropiación de los contenidos.

En la formación del estudiante, la adquisición de las competencias resulta decisiva para alcanzar el perfil profesional esperado. Para ser competente es imprescindible la reflexión, que nos aleja de la estandarización del comportamiento. La reflexión sobre el procedimiento seguido y los resultados obtenidos, previstos y no previstos, nos permite reorientar la siguiente acción (5). Celman (6) considera necesario que los trabajos prácticos realizados en la asignatura deberían



configurarse como instancias de evaluación formativa, o como suelen denominarse “evaluación dinámica”. Una de las modalidades de evaluación continua centrada en el alumno es la autoevaluación, a través de la cual el estudiante puede reflexionar sobre su proceso de aprendizaje sin estar condicionado por la expectativa de la nota.

En la asignatura Dimensión Psicológica de la carrera de odontología, no había antecedentes del uso de los espacios virtuales para la enseñanza, por lo que resultó un desafío diseñar actividades que se complementaran a la enseñanza presencial adhiriendo a la modalidad blended learning o b-learning (7). El objetivo fue desarrollar y valorar una experiencia de aprendizaje con apoyo de MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) para promover la integración de contenidos, el análisis fundamentado de casos clínicos simulados y la aplicación de los conceptos teóricos en situaciones reales. Además, pretendimos fomentar el aprendizaje autocrítico utilizando una forma de calificación alternativa.

MATERIAL Y MÉTODO

En el espacio virtual institucional dedicado a la asignatura, seleccionamos y diseñamos tareas relativas a contenidos programáticos. Creamos bloques temáticos que contenían material de estudio complementario y actividades de aplicación. Éstas, consistían en analizar textos, videos, casos simulados y elaborar una producción mediante un procesador de texto para ser entregada en forma individual a través de la plataforma. Para facilitar el abordaje de los contenidos y la elaboración individual, en la clase presencial, se realizó el trabajo en pequeños grupos de discusión (4/5 alumnos). Al inicio del curso se indicaron los requisitos para acceder a la condición final del curso, lo que implicaba la realización de las actividades tanto presenciales como virtuales. Las calificaciones se consideraron aprobadas en una escala 0 al 100. Para cada tarea o actividad se destinó un espacio en el foro donde los estudiantes podían realizar todas las consultas necesarias relacionadas con cada tema. Además, se dispuso de un espacio para volver a presentar las tareas que ellos consideraban que podían mejorar (tarea corregida). La funcionalidad de la plataforma nos permitió el análisis del rendimiento, teniendo en cuenta las siguientes categorías: cantidad de



tareas entregadas y cantidad de alumnos con calificaciones de 70 y más, entre 40 y 69, y menores de 40.

Antes de finalizar el curso, una muestra intencional de estudiantes participó en forma anónima y voluntaria de un cuestionario de percepción sobre el aprendizaje. Se utilizó un cuestionario estructurado con una escala de respuestas de 5 valores siendo 1 *muy en desacuerdo*, 2 *en desacuerdo*, 3 *indiferente*, 4 *de acuerdo*, 5 *muy de acuerdo*. Además se incluyó una escala de satisfacción del curso del 0 al 10 siendo 0 *totalmente insatisfecho* y 10 *totalmente satisfecho*.

Se indagó sobre las siguientes cuestiones:

1. Conocimiento de objetivos
2. Uso del material de estudio
3. Complejidad de la tarea
4. Trabajo en grupos
5. Tareas y calificaciones
6. Valoración de las actividades centradas en el estudiante
7. Aprendizaje con situaciones clínicas y casos simulados
8. Preferencia de tareas o evaluaciones virtuales

RESULTADOS

El desempeño del estudiante en el curso, obtenido por medio de la funcionalidad de la plataforma mostró que de un total de 279 estudiantes registrados en el curso, un 54% entregaron el total de tareas (seis), mientras que el 17% entregó cinco y el 12,2% entregó cuatro. Un mínimo porcentaje, 2% entregó sólo una tarea y otro 2% no entregó ninguna.

Con relación a las calificaciones obtenidas, un 47,6% obtuvo calificaciones de 70 y más, el 36,5% obtuvo entre el 40 y 69 mientras que en el 15,7% fue menor del 40. En el momento de volver a subir una tarea con las correcciones pertinentes, sólo el 13,2% lo hizo, de los cuales el 7,5% fueron estudiantes que habían obtenido calificaciones en la escala de 70 y más y alrededor del 5% de los que habían obtenido calificaciones entre el 40 y el 69%. Un 1% de los estudiantes con calificaciones menores de 40% corrigieron la tarea (Gráfico 1).

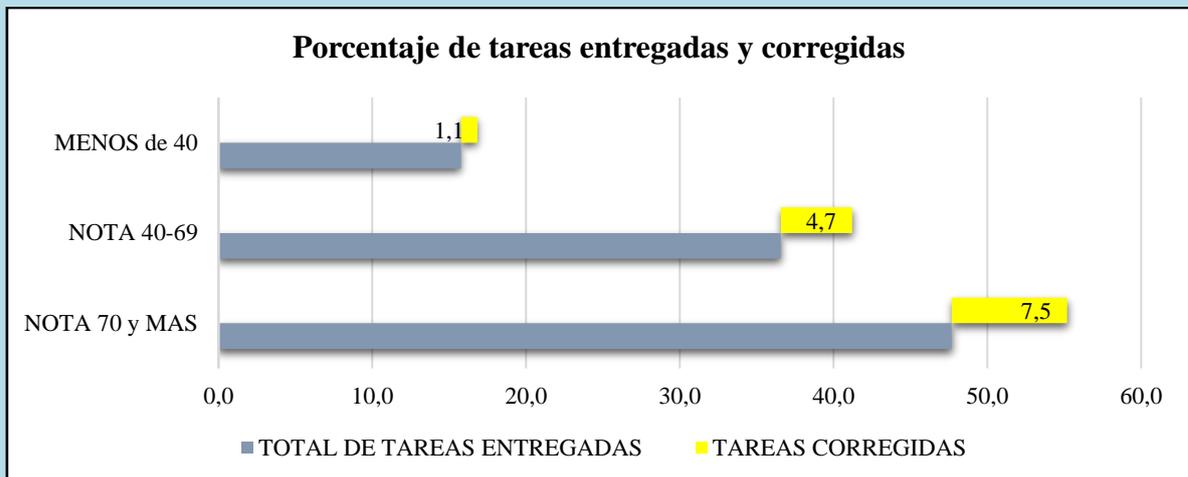


Gráfico 1. Proporción de tareas corregidas en relación a las entregadas según la nota obtenida

El cuestionario de opinión fue respondido por 54 estudiantes, los cuales calificaron su nivel de satisfacción con las actividades del curso, con un promedio de $7,6 \pm 0,9$. Debemos mencionar que el cuestionario se realizó al término del curso y en ese momento los cursantes eran 156, denotando el grado de deserción. En términos generales las actividades propuestas en el curso resultaron bien valoradas por los estudiantes. Los porcentajes relativos de cada respuesta se muestran en el Grafico 2.

La mayoría de los estudiantes valoró positivamente el análisis de casos clínicos (89%), la relación odontólogo paciente (98%) y la reflexión crítica del actuar odontológico (94%). Además, el 72% utilizó el material de estudio disponible para realizar la tarea, un 53% de los estudiantes creyó necesario recibir ayuda para realizarla, a la vez que un 85% sostuvo que el trabajo en grupos contribuyó a su resolución. Las actividades contemplaban el trabajo en grupos en el aula para promover la interacción y colaboración entre pares.

Un 67% de los estudiantes expresó conocer los objetivos de la tarea mientras que un 26% dudó en la respuesta y un 7% mencionó no conocerlos. Es importante que el docente plantee con claridad los logros esperados en el estudiante y comprometerlos para no sólo su conocimiento sino su consecución. Un 61% de alumnos prefiere corregir la tarea para mejorar la calificación mientras que el resto no está de acuerdo o le resulta indiferente. El 85% de los estudiantes cree que la explicación del profesor es más importante que realizar las tareas y el 74% hizo las tareas virtuales

para obtener una buena calificación. La gran mayoría rechaza las actividades virtuales de evaluación. Si bien en este curso no se implementaron, los alumnos han experimentado evaluaciones virtuales en otras asignaturas.

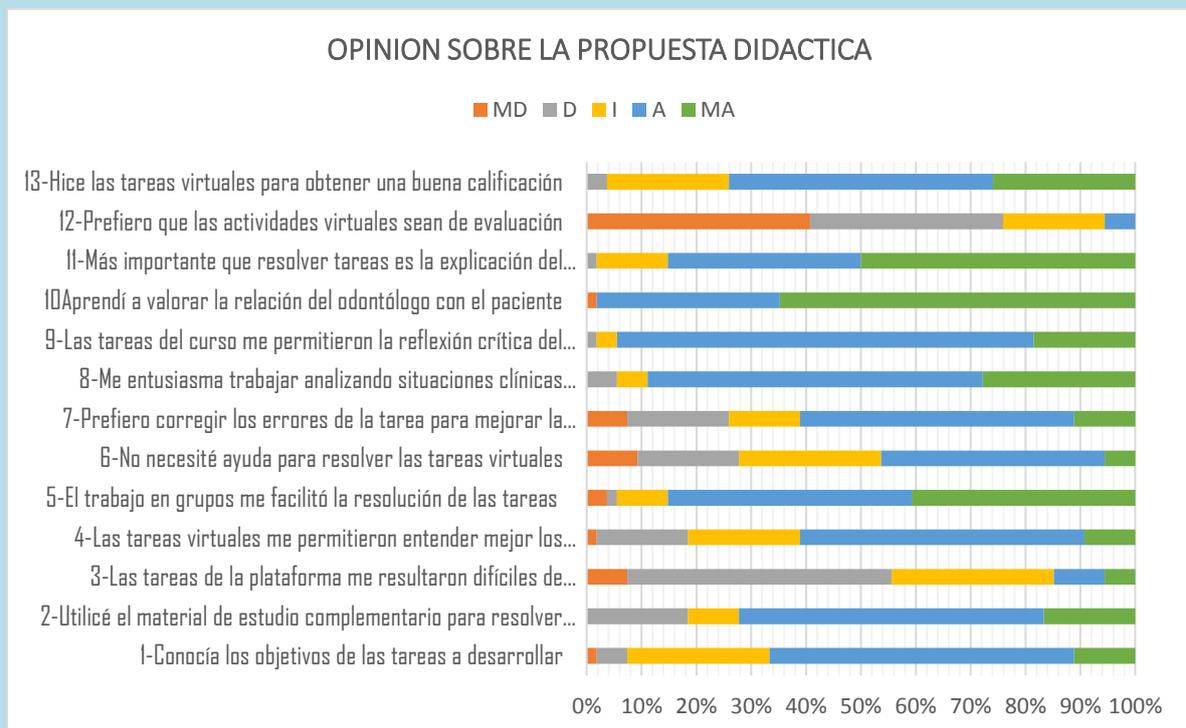


Gráfico 2. Representación porcentual de las respuestas de opinión. MD: muy en desacuerdo. D: en desacuerdo. I: indiferente. A: de acuerdo. MA: muy de acuerdo

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES:

En esta experiencia, intentamos reunir distintos aspectos relacionados al aprendizaje. Por un lado, incorporar los recursos virtuales como material de estudio y didáctico de apoyo. También fortalecer la actividad grupal presencial y plantear una forma de calificación distinta a la utilizada frecuentemente. El desempeño en las producciones y la valoración realizada por el estudiante nos informó sobre los logros conseguidos y el camino a seguir.

Destacamos de la propuesta, el diseño de casos clínicos simulados con un nivel de complejidad coherente con el periodo de formación curricular. El uso de imágenes y videos disponibles en la



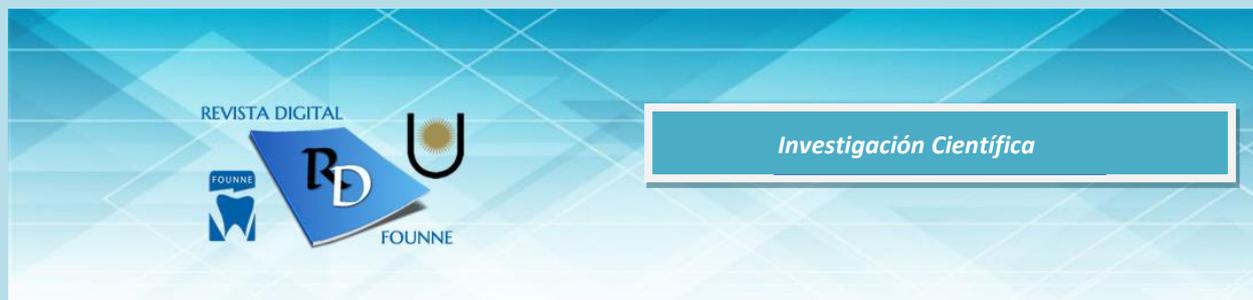
red resultó beneficioso pues situó al estudiante frente a casos reales. Además, el trabajo presencial en grupos, fue una estrategia útil y bien valorada para abordar la resolución de las tareas.

Observamos que, si bien los estudiantes mostraron satisfacción con el aprendizaje, le asignaron más importancia a la explicación del docente que a la realización de la tarea. Esto revela que el modelo tradicional centrado en el docente continúa aún muy arraigado. Martí Ballester (8) sostiene que la incorporación de nuevas metodologías activas y participativas ha provocado un cambio de rol tanto del profesor como del estudiante, quien debe responsabilizarse de su proceso de aprendizaje.

Como expresa Glasserman (9), las herramientas virtuales brindan la oportunidad de trabajar desarrollando competencias de gestión de la información y pensamiento crítico; permiten la administración personal del tiempo al incorporar actividades asincrónicas, mejorar la expresión escrita y el acercamiento del estudiante en etapas tempranas de la carrera, a la realidad del ejercicio profesional.

En este trabajo se manifestó que la calificación constituye una motivación importante para realizar las tareas, pues la mayoría de los estudiantes que re ejecutaron al menos una, fueron aquellos que procuraban mantener una nota de promoción (de 7 o más). Ellos asociaron la calificación de las tareas virtuales con la nota de acreditación. Celman (6) sostiene que el cambio conceptual radica en proponer una tarea y no medir hasta qué punto está bien o mal, sino cuánta ayuda y de qué tipo, necesitan para terminarla satisfactoriamente. El profesor debe orientar al alumno para que supere los obstáculos que no le permiten avanzar, pero no debe resolver la tarea (6). Sin embargo, el seguimiento personalizado de un grupo numeroso de alumnos implica una mayor dedicación de los docentes. Vivas García (4) plantea que para mejorar la formación de docentes universitarios en las TIC es necesario la planificación estratégica y sistemática de la capacitación, disponibilidad de recursos para mejor accesibilidad y elaboración de un plan tecnológico institucional.

Como sostiene Gómez Reyes (10) la modalidad de b-learning ofrece múltiples ventajas como flexibilidad, optimización del tiempo presencial, economía de recursos, interacción, acceso a la información, aunque considera algunas desventajas como la dificultad de adaptación o el desarrollo de habilidades necesarias para este modelo educativo.



Concluimos que las experiencias de aprendizaje complementadas con recursos virtuales resultan útiles para desarrollar habilidades y competencias, como el pensamiento crítico reflexivo y la autoevaluación, a la vez que implican un cambio cultural en la relación docente-aprendiz.

BIBLIOGRAFÍA

1. Bautista G, Borges F, Forés A. (2006). *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza- Aprendizaje*. Madrid: Ediciones Narcea.
2. Sánchez Santamaría José, Sánchez Antolín, Francisco Pablo, Ramos Pardo. Usos pedagógicos de Moodle en la docencia universitaria desde la perspectiva de los Estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2012, 60: 15-38 (1022-6508) OEI/CAEU
3. Ronquillo González KM, Batres Márquez MJ. Utilización del Moodle en educación superior tecnológica por competencias. Caso de apoyo a la evaluación de materias presenciales. Primer Congreso Internacional de educación “Construyendo inéditos viables”. México, 2012
4. Vivas García AM. La plataforma Moodle y la facilitación de los aprendizajes, Universidad Nacional Abierta Táchira. *Dialéctica*. Año 12(1):141- 170
5. Martínez- Martínez, Aurora; Cegarra Navarro, Juan Gabriel; Rubio Sánchez, Juan Antonio. Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la autoevaluación del docente. *Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, [En línea]. 2012, mayo-agosto, 16(2): 325-338. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56724395018.pdf>
6. Celman, S. ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En C. S. de Camilloni ARW, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós. 1998 (págs. 35-66).
7. Bemposta Rosende S, García García MJ, Escribano Otero JJ. El b-learning a examen: Ventajas, desventajas y opiniones. *Higer Learning Research Communications*, 2011. 1(1): 43-59. doi:<http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v1i1.36>
8. Martí Ballester Carmen Pilar, Orgaz Guerrero Neus. El cuestionario como herramienta de autoevaluación en el proceso de aprendizaje de la asignatura Contabilidad Financiera y



Analítica EDUCADE Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas 2011, N° 2: 51-66.

9. Glasserman, LD, Monge P, Santiago JM. Experiencia de enseñanza-aprendizaje con la plataforma educativa abierta Moodle. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación 2014, 1:10

10. Gómez Reyes Leydy. B- Learning: ventajas y desventajas en la educación superior EduQ@2017 [En línea]. Disponible en:

[http://www.eduqa.net/eduqa2017/images/ponencias/eje3/3_47_Gomez_Leydy_-_B-](http://www.eduqa.net/eduqa2017/images/ponencias/eje3/3_47_Gomez_Leydy_-_B-LEARNING__VENTAJAS_Y_DESVANTAJAS_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR.pdf)

[LEARNING__VENTAJAS_Y_DESVANTAJAS_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR.pdf](http://www.eduqa.net/eduqa2017/images/ponencias/eje3/3_47_Gomez_Leydy_-_B-LEARNING__VENTAJAS_Y_DESVANTAJAS_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR.pdf)

Cuestionario

EN MI CURSO DE DIMENSIÓN PSICOLÓGICA		MD	D	I	A	MA
1.	Conocía los objetivos de las tareas a desarrollar					
2.	Utilicé el material de estudio complementario para resolver las consignas de la tarea					
3.	Las tareas de la plataforma me resultaron difíciles de realizar con el material disponible					
4.	Las tareas virtuales me permitieron entender mejor los contenidos del programa					
5.	El trabajo en grupos me facilitó la resolución de las tareas					
6.	No necesité ayuda para resolver las tareas virtuales					
7.	Prefiero corregir los errores de la tarea para mejorar la calificación					
8.	Me entusiasma trabajar analizando situaciones clínicas simuladas					
9.	Las tareas del curso me permitieron la reflexión crítica del actuar odontológico					
10.	Aprendí a valorar la relación del odontólogo con el paciente					
11.	Más importante que resolver tareas es la explicación del docente					
12.	Prefiero que las actividades virtuales sean de evaluación					
13.	Hice las tareas virtuales para obtener una buena calificación					