



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA
.....

**CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA**

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

**Las prácticas de evaluación en la cátedra Anatomía
Humana en la Universidad Nacional de La Rioja. Una
propuesta de intervención didáctica.**

ALUMNO: Doc. Lezano, Jorge Gustavo

DIRECTOR: Dr. Aguirre, Jonathan

2022

AGRADECIMENTOS:

En primer lugar a mis señores padres por ser los principales promotores de mis sueños y esperanzas, quienes estuvieron siempre a mi lado en los días y noches más difíciles durante mis horas de estudios, a mi padre por desear y anhelar siempre lo mejor para mi vida, que sin su ayuda este trabajo final no sería posible, en especial a mi madre Ignacia (Nena) por guiarme y enseñarme el camino de la docencia con amor y pasión. Gracias por cada consejo y por cada una de tus palabras que mi guían durante toda mi vida, sos como un faro en la más intensa tormenta.

A mi esposa Guadalupe por su apoyo incondicional y constante, por su capacidad de ver más allá de lo que yo mismo podía ver y creer en mí siempre, gracias amor por alentarme a seguir en los proyectos que uno se propone, gracias por estar a mi lado en este momento tan importante.

A mis hijos Lorenzo y Lourdes que a su manera me regalaron momentos de paz y amor para seguir con mi trabajo de la espacialidad y poderlo terminar aun cuando yo mismo lo creía que no lo iba a poder lograr. Este nuevo logro es en gran parte gracias a ustedes; he logrado concluir con éxito un proyecto que en un principio podría parecer tarea titánica e interminable.

A mis compañeros de grupo de estudio Daniel (hermano) y Gustavo (amigo) que fueron un apoyo fundamental en el trabajo final para que entre los tres pudiéramos terminar en tiempo y forma los distintos trabajos de los seminarios que cursábamos mes a mes.

A mi director Dr., Jonathan Aguirre gracias por aceptarme para realizar este trabajo final bajo su dirección, su apoyo y confianza en mi trabajo. Su capacidad para guiar mis ideas ha sido un aporte invaluable, por su infinita paciencia, sus palabras de aliento, sus consejos acertados y su guía constante en el armado, redacción y construcción de mi trabajo final. Las ideas propias, enmarcadas en su orientación y rigurosidad, han sido clave del buen trabajo

que hemos realizado juntos, el cual no se puede concebir sin su siempre oportuna participación.

A la profesora Lic. Mag. Marylin Reynes Vega por su ayuda y orientación en todo momento, sobre todo cuando más lo necesite debido a que este trabajo final no es de mi campo profesional, le agradezco por haberme facilitado siempre los medios suficientes para llevar a cabo todas las actividades propuestas durante el desarrollo del trabajo final. No cabe duda que su participación ha enriquecido este trabajo y, además, ha significado el surgimiento de una sólida amistad.

Al SIDIUNLAR que por su intermedio y gestión se pudo lograr hacer la primera cohorte de la especialidad en docencia universitaria conjuntamente con la Universidad Nacional de Mar del Plata.

A mis familiares, amigos, colegas, profesores del cursado, todos fueron parte muy importante de este proceso hermoso que con sus momentos buenos y malos, hoy puedo decir que se logró. Pero el mayor y más importante logro es el de haber transitado este camino con todos ustedes, hoy son parte de él y quedara guardado en mi corazón para siempre.

INDICE

RESUMEN.....	1
HISTORIA NATURAL DE INVESTIGACIÓN	2
INTRODUCCIÓN	5
CAPITULO I- MARCO TEORICO DE REFERENCIA	8
1. Conceptualización de la Evaluación	8
2. Conceptualización de Evaluación Educativa	9
3. Funciones de la Evaluación: ¿para qué evaluamos?	10
4. Enfoques de la evaluación: ¿Por qué evaluamos?	12
5. Criterios de evaluación	13
6. Características de la evaluación de los aprendizajes	14
7. Proceso evaluativo del aprendizaje.....	16
8. Técnicas e instrumentos de evaluación	17
9. Dialéctica enseñanza y la evaluación	20
10. Practicas evaluativas del docente.....	21
11. Nuevos desafíos de las Prácticas Evaluativas del docente universitario.....	24
CAPITULO II- MARCO METODOLOGICO	27
1. Aspectos metodológicos generales.....	28
2. Instrumentos, técnicas de recopilación de información y etapas del proceso.....	30
CAPITULO III: RESULTADOS.....	32
Apartado: Sondeo de opinión a los estudiantes.....	33
Apartado: aportes teóricos y empíricos de los docentes	38
CAPITULO IV- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	46
CAPITULO V- CONCLUSIÓN GENERAL.....	52
BIBLIOGRAFÍA	54

RESUMEN

La evaluación es entendida como una oportunidad de aprendizaje y parte sustancial de la reflexión docente al momento de planificar la enseñanza y pensar los modos de aproximación a los aprendizajes esperados. En este sentido, el presente trabajo versa sobre las prácticas de evaluación, y tiene por objetivo diseñar un nuevo Plan de Evaluación en la Cátedra de Anatomía Humana de la Carrera de Odontología perteneciente al Departamento de Salud y Educación de la Universidad Nacional de La Rioja. La propuesta surge de una problemática de interés académico – institucional inherente a la cátedra desde la necesidad de generar cambios y adecuaciones significativas que responda a las necesidades académicas y de formación del estudiante que posibilite valorar los conocimientos adquiridos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El estudio se abordó desde un enfoque cualitativo con el propósito de caracterizar y describir, desde la actual propuesta de trabajo cátedra, las prácticas evaluativas de los contenidos de la materia. Para ello, se utilizaron la técnica investigación documental, entrevista y encuesta. La entrevista se aplicó a los docentes para conocer cuáles son las estrategias que utilizan para evaluar el aprendizaje del estudiante. En tanto, que la encuesta estuvo dirigida a los estudiantes para indagar en su opinión sobre las formas de evaluación de la cátedra. Por último, se realizó un análisis documental de la planificación de la asignatura para establecer la propuesta de evaluación que actualmente emplean desde la materia *Anatomía Humana* de la Carrera de Odontología.

La finalidad del Trabajo Final es formular una propuesta permita configurar una adecuada articulación entre teoría y práctica, entendida como proceso dialéctico permanente en la construcción del conocimiento, y que constituya un aporte innovador al desarrollo de la práctica docente y el Plan de Evaluación en la Cátedra de Anatomía Humana de la Carrera de Odontología.

PALABRAS CLAVES

Prácticas de evaluación- Estrategias didácticas- Relación teórica/práctica- Anatomía Humana.

HISTORIA NATURAL DE INVESTIGACIÓN

Hace 8 años comenzó el sueño de ser docente, siguiendo los pasos que mi madre que me lo inculco desde muy temprana edad, tanto a mi como a mi hermano. Y seguir el camino de la educación ha sido una forma de honrar su memoria y sus enseñanzas que me brindo a mí y todos sus alumnos a largo de su vida docente; quienes hasta el día de hoy la recuerdan con mucho respeto, cariño y amor.

Mi experiencia como docente, más precisamente, en el ámbito universitario, comenzó en la Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR). Desde ese momento, me he ido formando a través de diferentes instancias de capacitación como: cursos, seminarios, charlas, entre otras; que eran propuestas desde los distintos departamentos académicos que constituyen la UNLAR. Luego he recibido capacitación por parte del Sindicato de Docentes Universitarios de la UNLaR (SIDIUNLAR,).

Desde el sindicato se propone en la carrera de Especialización en Docencia Universitaria en conjunto con la universidad de Mar del Plata. Dicha propuesta llamo mi atención y me pareció una gran oportunidad para mi formación como docente de carrera de Odontología perteneciente a Departamento Académico de Salud.

La principal motivación para comenzar el trayecto de la especialización fue la necesidad no solo mejorar el desarrollo de mis clases, sino también la manera en la que transmitía mis conocimientos, y que esto fuera con mayor claridad, precisión y practicidad para una mejor comprensión y entendimiento de los estudiantes; por considerarse que la materia Anatomía Humana es muy abstracta y difícil de entender, comprender y, por consiguiente, resulta difícil para el alumnado poder cursarla y también al final aprobarla.

Por los motivos mencionados, al momento de seleccionar una temática a investigar me encamine a responder un interés académico institucional tendiente a mejorar la práctica evaluativa de la asignatura Anatomía Humana de primer año de la carrera de Odontología.

A medida que iba cursando las distintas materias de la Especialización, fui sumando nuevos conocimientos y experiencias que fueron la plataforma y/o de base para que las clases que dictaba fueran mejorando con el correr de cada encuentro con los estudiantes en el contexto áulico. Por otra parte, puede observar cómo los estudiantes lograban comprender

los temas de una manera óptima, mejorar la comprensión lectora de los textos, promover una comunicación más fluida entre el equipo docente y los estudiantes, entre otras. Asimismo, se promovió la participación colaborativa de los educandos en las clases teóricas y prácticas.

No obstante, reconozco que con la cursada de algunas materias se me complicaba entender algunos temas ya que estaban orientados al área pedagógica; de los cuales nunca había cursado en los años de mi formación en la carrera de grado. Ello, fue un impedimento u obstáculos que aparecieron durante las clases teóricas, y cuando debía presentar los trabajos solicitados por los profesores de la especialización.

Sin embargo, investigando, estudiando, preguntando no solo a los docentes que nos dictaban las clases sino también aquellos colegas que cursaban conmigo, y con su apoyo y acompañamiento, fue posible superar las barreras de aprendizaje que se presentaron, y hoy me es posible estar presentando el proyecto de trabajo profesional.

El propósito que me llevo a investigar el tema “Las prácticas de evaluación en la cátedra Anatomía Humana en la Universidad Nacional de La Rioja. Una propuesta de intervención didáctica”, se fundamenta en la visibilización de un elevado número de deserción de los alumnos cuando comenzaban a cursar la materia, la que es anual y troncal con la mayoría de las materias de segundo año, y la otro, era que los alumnos no podían llegar a entenderla a la materia dado a que la forma en que se dicta generaba más dudas que aprendizaje.

Por estas razones, considere que era mi obligación pensar en otra forma de dictar y/o enseñar una materia fundamental en la curricular por ser una carrera de salud que debe brindar ayuda, protección, contención y apoyo a nuestros pacientes.

Cuando termino el cursado de la especialización surgió otro desafío, la elaboración del proyecto de trabajo profesional, resultándome, en un primer momento, difícil por ser mi formación profesional de la ciencia dura, donde lamentablemente no nos enseñaron conocimientos, pautas y estrategias didácticas desde el punto de vista pedagógicos, que son base imprescindible para el desarrollo y la conexión entre los docentes y los estudiantes.

Desde el inicio de la elaboración del trabajo final fue asignado como tutor el Dr. Aguirre, Jonathan, de quien destaco su compromiso con los docentes de la especialización, ya que en más una oportunidad luego de terminadas sus clases se quedaba a responder dudas personales, demostrado en todo momento generosidad con sus conocimientos, y un entendimiento para transmitirlos. También, me alentó continuamente a seguir estudiando y perfeccionando el trabajo que estoy realizando, destacando que han sido importante sus consejos, acotaciones y constantes correcciones.

De la misma manera, el CEDU apporto con sus conocimientos por medio de sus docentes que fueron y son muy importantes para poder entender, aprender y delimitar mi temática de trabajo final; y principalmente me colaboraron para un adecuado diagrama de todas las pautas, entrevistas a los estudiantes y docentes de la carrera, con el propósito de lograr obtener información confiable sobre las practicas áulicas diarias, el dictado de las clases, entre otras.

Con el proyecto de trabajo profesional pretendo que contribuya a resolver el problema del desgranamiento de la cursada de la asignatura, que se pueda lograr también una adecuada articulación entre la teoría y la práctica, entendida como proceso dialectico permanente en la construcción del conocimiento, reformulando la forma en que actualmente se concibe el aprendizaje de la teoría, es decir, aislada en sí misma y no como sostén y soporte conceptual, referente del aprendizaje de los procedimientos prácticos. Por todo lo expuesto, es mi anhelo que se logre revertir la situación que ocasiona que la mayoría del alumnado del primer año de la carrera de odontología se encuentra inmerso en obstáculos de aprendizaje que le generan angustia y desazón, siendo en varias ocasiones, la causa del abandono universitario.

INTRODUCCIÓN

El docente del nivel superior debe conocer la currícula de la disciplina y el perfil profesional del educando, pero también tiene que ser conocedor de las estrategias de enseñanzas y de evaluación necesarias que posibilitaran el dictado de la materia y valorar el aprendizaje obtenido por los estudiantes. Para ello, los métodos o procedimientos escogidos deben reflejar los objetivos de la cátedra, como así también, es imprescindible que sean entendible, aplicable y racional los objetos a saber evaluar.

Celman (2004) sostiene que la evaluación no es ni puede ser apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; sino es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta. Para Litwin (1998) señala que en las prácticas de enseñanza de la actividad evaluadora invierte en el alumno el interés de conocer y aprobar, por el de aprobar y no para aprender.

La problemática construida responde a un interés académico – institucional inherente a la cátedra de Anatomía Humana de 1° año de la carrera de Odontología del Departamento de Ciencias de la Salud y la Educación. El equipo de cátedra considera a la evaluación como una oportunidad de aprendizaje y parte sustancial de la reflexión docente al momento de planificar la enseñanza y pensar los modos de aproximación a los aprendizajes esperados.

Por ello, los docentes reconocen que tienen conocimiento sobre las prácticas evaluativas, pero desconoce cómo estas son percibidas por los estudiantes como instancia de aprendizaje de los contenidos; y el efecto de los distintos estilos de evaluación en la construcción del aprendizaje del estudiante.

Asimismo, el equipo de cátedra reconoce que los estudiantes evidencian un elevado índice de notas insuficientes de las evaluaciones, escasos conocimientos para la articulación entre teoría – práctica de la asignatura, haciendo foco en las verdaderas necesidades útiles para el perfil profesional del odontólogo; fallas en el manejo de la terminología propia de la materia; todo ello saberes fundamentales para el desarrollo de su actividad como futuro profesional.

Por lo mencionado, el presente trabajo tiene por propósito diseñar una Propuesta de actividades de evaluación, tanto formativa como sumativa, de modo que el conjunto de ellas permita al estudiante alcanzar los resultados de aprendizaje esperados. Para ello, se propone desarrollar la propuesta de intervención desde una dimensión pedagógica-didáctica que constituya un aporte innovador al desarrollo de la práctica docente en la Universidad Nacional de La Rioja; a través del análisis y reconocimiento de fortalezas y debilidades de la propia práctica de la Evaluación se lograra implementar nuevos procedimientos que llevaran a mejorar el Plan de Evaluación en la Cátedra de Anatomía Humana de la Carrera de Odontología.

Desde esta perspectiva, los autores Díaz Barriga (2003), Chevallard (1998) y Shulman (1986) afirman que el docente debe tener un conocimiento fehaciente del perfil profesional de la carrera, de su plan de estudio, del contenido de la asignatura (programa), también de las asignaturas correlativas y las articulaciones entre éstas; con el fin de poder generar esfuerzos cognitivos en el docente para producir instrumentos de evaluación que sean adecuados para valorar y construir un aprendizaje significativo en los estudiantes.

A tales fines, se indagará en las prácticas evaluativas de los docentes desde un enfoque metodológico cualitativo desde la indagación y análisis de diversas fuentes de información que posibilitaran una contextualización de las formas de evaluación, la noción que el equipo de catedra tiene sobre la evaluación y su vínculo con la enseñanza.

Una buena práctica docente, se entiende como un proceso reflexivo, interpretativo y personal, social y cultural. Implica operaciones y construcciones de propias ideas y acciones por parte de los individuos y las experiencias con otros. (Escudero, 2009). Es decir, que para la construcción de buenas prácticas evaluativas debe sostenerse una reflexión constante del equipo de catedra, a través de reuniones donde se establezcan acuerdos que potencien cambios significativos y pertinentes a la enseñanza.

En tal sentido, es primordial la renovación e innovación de los procesos de evaluación formativa, que deben estar constituida por los siguientes criterios: clarificar, compartir y comprender las metas de aprendizaje; diseñar discusiones de clase efectivas, preguntas y tareas que permitan obtener evidencias acerca del aprendizaje; proveer retroalimentación

que permita a los estudiantes avanzar (William y Thompson, 2007; Moreno, 2016), para ser los dueños de su propio aprendizaje.

Comprender el discurso de los estudiantes y los docentes al indagar en sus representaciones sobre la evaluación favorecerá la consolidación de sus aprendizajes, y una adecuada articulación entre teoría y práctica, entendida como proceso dialéctico permanente en la construcción del conocimiento, reformulando la forma en que actualmente se concibe el aprendizaje de la teoría, es decir, aislada en sí misma, y no como sostén y soporte conceptual, referente del aprendizaje de los procedimientos prácticos.

A continuación, se hace una breve descripción de cómo está organizado el presente trabajo.

El capítulo I titulado Marco Teórico, versa sobre un compendio de teorías que analizan el concepto de evaluación y evaluación educativa; y las particularidades de la evaluación en el entorno educativo especificando las funciones de las mismas, los diversos enfoques que la sustentan, los criterios en los que fundamenta, los instrumentos que se utilizan para la valoración del conocimiento, la correlación enseñanza y evaluación, y las prácticas docentes en el proceso de evaluación de los aprendizajes.

Con respecto al capítulo II denominado Marco Metodológico, se presentan las decisiones teórico-metodológicas del proceso investigativo; es decir, los procedimientos y técnicas que permiten alcanzar los objetivos formulados desde un enfoque cualitativo.

Dentro del capítulo III titulado Resultados, se exponen y analizan la información obtenida de fuentes como: entrevista semiestructurada dirigida a los docentes de la materia, cuestionario a los actuales y ex alumnos, y análisis documental del plan de evaluación y los instrumentos que utilizan los docentes para la valoración de los aprendizajes.

En el Capítulo IV titulado Conclusiones, comprende los principales hallazgos de la investigación con relación a los objetivos que guiaron todo el proceso de indagación; y que serán fundamento para la propuesta de intervención.

Por último, el capítulo IV, que alude a la propuesta de intervención didáctica enfocada a un conjunto de recomendaciones para optimizar el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, y mejorar la práctica evaluativa del equipo de cátedra.

CAPITULO I- MARCO TEORICO DE REFERENCIA

Las bases teóricas de este trabajo están establecidas sobre las teorías, conceptos y contextualizaciones de diversos autores que a continuación se exponen.

1. Conceptualización de la Evaluación

Tradicionalmente se ha considerado a la evaluación como un proceso técnico de verificación de resultados de aprendizaje acorde con objetivos predeterminados. La evaluación es un término polisémico que tiene su origen en procesos sociales e históricos particulares y que no tiene identidad disciplinaria, dado que se emplea en diversos campos, uno de los cuales es el educativo.

La evaluación en este campo forma parte de la Didáctica, disciplina que estudia la enseñanza como fenómeno, desplegando su complejidad y relevando los múltiples y diversos aspectos que la informan, cruzan y conforman. De acuerdo a los planteamientos actuales, la evaluación es un proceso complejo orientado a recoger evidencias respecto del aprendizaje de los estudiantes de manera sistemática para emitir juicios en pos de un mejoramiento tanto de la calidad del aprendizaje como de la enseñanza. Este proceso se apoya en dos elementos fundamentales: los criterios de evaluación y la recolección de información. Respecto de este último, la información puede ser recogida tanto a través de instrumentos formales (pruebas escritas, trabajos, disertaciones, etc.) como informales, dado que el profesor puede obtener evidencias respecto de los aprendizajes de los estudiantes a través de la simple observación de las interacciones acaecidas cotidianamente en las aulas. (Prieto y Contreras, 2008).

Litwin (1997) a partir de sus investigaciones, nos permite enlazar el concepto de evaluación en el marco de la dimensión moral. También resultan interesantes los últimos estudios de Álvarez Méndez (2001) sobre lo que denomina “evaluación alternativa” y que define como aquella caracterizada por la búsqueda de entendimiento, participación y emancipación de los sujetos involucrados, donde la evaluación no puede darse sin considerar al sujeto evaluado. Para este autor, la evaluación debe entenderse como actividad crítica de aprendizaje, porque asume que la evaluación es aprendizaje.

La evaluación sigue siendo considerada, mayoritariamente, como un proceso desvinculado de la enseñanza y destinado simplemente a medir, acreditar o certificar los resultados de aprendizajes y, por lo tanto, como un "acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje" (Celman 2005: 37). Desde esta mirada, la enseñanza se reduciría a un proceso lineal de entrega de insumos y obtención de productos y el aprendizaje estaría referido a un simple proceso de acopio de datos e informaciones, para ser reproducidas lo más fielmente posible, asumiendo que todo lo que se enseña se aprende (Santos Guerra 1996). El sentido de la evaluación, de este modo, estaría centrado en la medición del logro de objetivos curriculares, a partir de instrumentos que permitieran verificar de manera empírica los objetivos alcanzados por el estudiante (Bliem y Davinroy 1997).

2. Conceptualización de Evaluación Educativa

La evaluación educativa es un fenómeno habitualmente circunscrito al aula, referido a los alumnos y limitado al control de los conocimientos adquiridos a través de pruebas de diverso tipo. La evaluación en situaciones educativas se puede entender como: una valoración, una medición o la combinación de ambas concepciones. (Mora Vargas, 2004).

El autor Santos Guerra (1988) plantea que la evaluación permite saber pocas cosas de cómo se produce el aprendizaje y, pocas veces sirve para mejorarla práctica de los profesores y, desde luego, el contexto y el funcionamiento de las escuelas.

Otra posición señala a la evaluación educativa como un instrumento para sensibilizar el quehacer académico y facilitar la innovación y en consecuencia tiene como requisito y condición indispensable la participación de la comunidad educativa...de allí que la evaluación tenga como característica fundamental la auto-evaluación (González y Ayarza, 1996).

Álvarez Méndez (2001) define a la evaluación educativa como "una actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento". (p. 12). El autor describe las características que definen la evaluación educativa:

- a) Evaluar es comparar: Cuando evaluamos realizamos dos actividades medir (recoger información) y valorar (comparar los datos obtenidos en la medición con los criterios de referencia y los niveles o estándares).
- b) La evaluación es un proceso sistemático: La evaluación no es un hecho puntual, sino un conjunto de procesos que se condicionan mutuamente y actúan de manera integrada, es decir como un sistema. Y al mismo tiempo están integrados en otro sistema: el de enseñanza-aprendizaje.
- c) El elemento más característico de la evaluación es la formulación de un juicio de valor sobre el resultado dado por la medición. Esto significa que todo análisis de evaluación posee un carácter axiológico (jerarquía de valores adoptados) y esto sugiere la necesidad de considerar a la vez problemas éticos y problemas técnicos.
- d) La evaluación tiene una naturaleza global y comprensiva puesto que los factores que afectan a los procesos de enseñanza y afectan a los resultados son múltiples y actúan de forma conjunta y en interacción.
- e) La evaluación educativa tiene múltiples objetos de valoración. Estos pueden ser complejos (Evaluación institucional), como concretos (estrategias didácticas, recursos, entre otros).

La acción evaluativa según Cerda (2008) genera una reflexión crítica sobre el estado de un proceso del que se tiene una información sistemáticamente recopilada, a la luz de unos principios y propósitos previamente definidos con el fin de encaminar y reorientar el proceso; es por esto que la acción de evaluación constituye un elemento dinamizador fundamental en el aprendizaje del universitario.

En síntesis, la evaluación didáctica permite emitir un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanza y/o las prácticas de aprendizaje que posibilita tomar decisiones referidas a las prácticas evaluativas.

3. Funciones de la Evaluación: ¿para qué evaluamos?

La evaluación es parte integrante del proceso de interacción que se desarrolla entre profesor y alumno yuxtapuesta a las funciones correlativas de enseñanza y aprendizaje, y con

ellas a la manera de un mecanismo interno de control. Desde el punto de vista del alumno, la evaluación se fusiona con el aprendizaje, al tiempo que lo convalida o lo reorienta; mientras que, para el docente, la evaluación actúa como reguladora del proceso de enseñanza. (Camilloni, 1998).

Según el propósito u objetivo que se explicita en la práctica evaluativa, remiten a las funciones que la evaluación puede desempeñar. Según Gimeno Sacristán (1992) las funciones de la evaluación pueden ser:

- Funciones Sociales: explicitan la certificación del saber, la acreditación, selección, la jerarquización, la promoción. Los títulos que otorgan las instituciones educativas, a partir de resultados de la evaluación, se les atribuye socialmente la cualidad de simbolizar la posición del saber y la competencia, en función de los valores dominantes en la sociedad.
- Funciones pedagógicas: esta función es orientadora, de diagnóstico, de pronóstico, creadora del ambiente escolar, de afianzamiento de aprendizaje, de recurso para la individualización, de retroalimentación, de motivación, de preparación de los estudiantes para la vida. De acuerdo a lo expuesto y en este sentido se evalúa para buscar información que permita mejorar y cambiar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que el uso de la información producida está relacionado con la intención de generar comprensión y luego hacer propuestas de intervención pedagógica superadoras, dependiendo también de las exigencias sociales y políticas.

En tanto, Fernández Marcha (2014) menciona que las funciones de la evaluación se pueden centrar en torno a cinco enunciados:

a) La función básica de la evaluación es comprobar si se han conseguido los objetivos propuestos y en qué grado, y a partir de esta evaluación tomar dos tipos de decisiones: Evaluar y calificar a los alumnos y evaluar las variables que antevienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

b) Otra función importante es la de informar a las personas interesadas; esta información no tiene por qué restringirse necesariamente a las calificaciones otorgadas a los alumnos.

c) La evaluación cumple otra función relacionada con la orientación, motivación, y aprendizaje del propio alumno por las siguientes razones:

- Por lo que tiene de refuerzo del mismo aprendizaje, de identificación de los propios errores, de consolidación de lo ya aprendido.
- Por lo que tiene de condicionante: el esfuerzo del alumno, qué estudia y cómo lo estudia dependerá del tipo de evaluación esperada y de los resultados de otras evaluaciones. El mejor método para cambiar el estilo de estudio del alumno es cambiar de método de evaluación. El influjo positivo de la evaluación en el alumno depende en buena parte de: La frecuencia de la evaluación. El conocimiento a tiempo de los resultados. La calidad de la corrección. La información que reciba.

d) La valoración de los resultados contribuye a clarificar los mismos objetivos, a reformularlos o cambiarlos si es necesario. En definitiva, los objetivos reales son los que se evalúan de hecho. La valoración de los resultados contribuye también a detectar y clarificar problemas metodológicos, de incongruencia entre lo que decimos que queremos y lo que de hecho hacemos y conseguimos. La condición para que la evaluación pueda cumplir esta función regulativa es que no la convirtamos en una actividad rutinaria sino reflexiva.

e) La evaluación, por último, proporciona datos que facilitan la investigación educacional, sugiere áreas de investigación.

4. Enfoques de la evaluación: ¿Por qué evaluamos?

El hecho de plantearnos el "por qué evaluamos" nos permite comprender su utilidad y sus principales enfoques. Fernández March (2014) sostiene que los enfoques no excluyen a los otros necesariamente, pero conviene distinguirlos con precisión porque cabe enfocar la evaluación según cada uno de estos tres planteamientos:

1.- Evaluación inicial o diagnóstica: Su objetivo es ajustar el punto de partida del proceso de enseñanza al grupo- clase. La recogida de información se focaliza en: Comprobar si los alumnos poseen los conocimientos y habilidades previas necesarias y requeridas para el inicio del proceso de aprendizaje que se ha planificado; conocer los conocimientos que ya poseen

los alumnos sobre el proceso de aprendizaje que todavía no ha comenzado (conocimiento contextualizado).

2.- Evaluación formativa: El objetivo fundamental de este tipo de evaluación es determinar el grado de adquisición de los aprendizajes para ayudar, orientar y prevenir, tanto al profesor como a los alumnos de aprendizajes no aprendidos o aprendidos erróneamente. Su finalidad es informar a los alumnos de sus aciertos, errores o lagunas, de manera que el feed-back informativo les permita reconducir sus futuras actuaciones. Este feed-back es también muy enriquecedor para el profesor, sobretodo, cuando analiza los resultados a nivel de grupo y observa los puntos de dificultad tanto respecto al contenido como a los procesos mentales implicados. De esta modalidad de evaluación se desprenden decisiones de mejora que afectan a todos los elementos que intervienen en el proceso educativo.

3.- Evaluación sumativa: Su finalidad esencial es la asignación de puntuaciones o calificaciones a los alumnos y la certificación de la adquisición de determinados niveles para poder seleccionarlos. Este tipo de evaluación se identifica con el concepto tradicional de evaluación. La información que proporciona produce un feed-back diferido que, en cierta medida, beneficia directamente al alumno. Podrá ocasionar cambios o modificaciones para nuevos desarrollos del currículum, para los alumnos de cursos posteriores, etc., pero no incidirá en la mejora de los propios alumnos evaluados. Esta suele hacerse después de que se haya producido el aprendizaje. Se usa para hacer afirmaciones sobre el desempeño de los alumnos en un punto determinado del proceso educativo y, en general, está dirigida a ofrecer información a personas fuera del aula.

5. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación son parámetros que sirven como base de comparación e interpretación del desempeño del alumno con respecto a su progreso de aprendizaje. Los criterios de evaluación deben ser conocidos por los alumnos, para que puedan tomar conciencia de aquellos aprendizajes que deben ser reforzados y se comprometan a lograr mejores resultados.

Los criterios de evaluación son el principal referente para evaluar los aprendizajes del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar. Se refieren taxativamente a los conocimientos que el alumnado debe saber y lo que debe SABER HACER con ellos, es decir, a la adquisición de las siete competencias clave. Por eso, al analizar un criterio de evaluación hemos de diferenciar la parte teórica que se refiere a la adquisición de los conocimientos puros y duros y la parte práctica que se refiere a lo que debe saber hacer con ellos para mejorar sus competencias. (Son los verbos iniciales de cada criterio que se refieren a los procesos mentales o cognitivos). (Pérez Hernández, al et., 2017).

Pérez Hernández, al et. (2017) argumenta que los criterios de evaluación son los principios, normas o ideas de valoración en relación a los cuales se emite un juicio valorativo sobre el objeto evaluado. Deben permitir entender qué conoce, comprende y sabe hacer el alumno, lo que exige una evaluación de sus conocimientos teóricos, su capacidad de resolución de problemas, sus habilidades orales y sociales, entre otros aspectos.

Los criterios de evaluación deben concretarse en distintas dimensiones, subdimensiones y atributos que permitan medir de manera más precisa la evolución en el aprendizaje del alumno, su nivel y calidad. Las dimensiones son los diferentes aspectos que componen el objeto de evaluación. En tanto, que los subdimensiones son diferentes facetas de una dimensión; y los atributos son cada uno de los elementos o ítems que globalmente constituye una dimensión. (Serrano de Moreno, 2002).

6. Características de la evaluación de los aprendizajes

Díaz- Barriga (2003) en Escorcía, Figueroa y Gutiérrez (2008), señala que:

La función pedagógica (o formativa) tiene que ver con la comprensión, regulación y mejora de la situación de enseñanza y aprendizaje. En esta dirección los procesos evaluativos generan información determinada en momentos igualmente predeterminados sobre estrategias de enseñanza y los procesos de aprendizaje que permite realizar ajustes y mejoras necesarias (p.66-67).

Al evaluar los aprendizajes, evaluamos los cambios producidos en los alumnos, los resultados o productos obtenidos por los alumnos como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A). Aunque estos cambios son internos han de poder manifestarse externamente a través de comportamientos observables. Entendiendo por comportamiento cualquier tipo de actividad y por observable algo que sea perceptible a través de los sentidos. Estos comportamientos se consideran indicadores de la adquisición de estos aprendizajes. (Fernández March, 2014).

Para evaluar los aprendizajes, en primera instancia se debe especificar y concretar el objeto de valoración, es decir, concretar el tipo de aprendizajes que se quieren promover en cada una de las asignaturas. Los aprendizajes son los productos o resultados conseguidos por los alumnos.

Frente a la pregunta ¿qué aprendizajes evalúan?, la respuesta más generalizada de los profesores es los conocimientos adquiridos en relación a la materia. Su respuesta, aunque poco precisa, responde a lo que en la práctica se valora. No obstante, lo esperado es que el alumno aprenda procedimientos, destrezas intelectuales, a utilizar y aplicar estos conocimientos, a resolver problemas, a analizar, valorar y tomar decisiones en situaciones prácticas, a desarrollar un determinado tipo de actitudes, intereses y afectos en relación a estos objetivos y situaciones, entre otros; y no solo a determinados hábitos intelectuales. La concreción de los productos es, por tanto, difícil y compleja, y más todavía en el contexto universitario.

La evaluación del aprendizaje de los alumnos se caracteriza, según Fernández March (2014) por:

- Ser un componente esencial e intrínseco del proceso de enseñanza.
- Utilizar procedimientos e instrumentos de recogida de información educativamente válidos.
- Ser un proceso que se centra en el alumno.
- Constituir una tarea profesional que implica una responsabilidad docente y comporta
- Concretar y expresar los aprendizajes.

- Determinar qué tipos de aprendizajes, cómo y cuándo se expresan.
- Determinar el tipo de evaluación y el tipo de instrumento de recogida de información.
- Elaborar instrumentos encaminados a comprobar la adquisición de estos aprendizajes por parte del alumno.
- Especificar criterios de valoración en relación a los procedimientos de recogida de información.

Por lo tanto, la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje deben constituirse una unidad indisoluble (Coll, Martín y Onrubia 2001), de manera tal que la evaluación sirva para explicar tanto los aprendizajes de los alumnos como las actividades de enseñanza del docente. Como consecuencia, los objetivos de aprendizaje tienen para todo el proceso educativo, su formulación es muy importante y es una labor que el profesor ha de realizar antes del inicio del curso, cuando realiza la planificación.

7. Proceso evaluativo del aprendizaje

Desde una mirada inclusiva, establece que la evaluación no sólo proporciona información respecto del nivel de aprendizaje de los estudiantes, sino que suministra, también, indicios empíricos acerca de la eficacia de la enseñanza (Jackson 2002). Por lo tanto, el proceso evaluativo y, de manera más específica sus resultados, permitirían al profesor no sólo visualizar la evolución de cada niño con respecto a su aprendizaje, identificar sus necesidades y detectar sus dificultades, sino que, a su vez, le permitiría establecer relaciones entre estas dificultades y las concepciones y prácticas docentes a partir de las cuales se enseñaron.

Es decir, la evaluación permitiría no sólo 'contar' los aprendizajes, sino que también promoverlos, recuperando su más pleno sentido formativo, dado que los profesores no sólo podrían analizar las dificultades propias del contenido disciplinario y/o la pertinencia de los medios e instrumentos seleccionados, sino que también les facilitaría la identificación de los supuestos, creencias y conocimientos que los están informando.

En el proceso evaluativo es posible entender que existan evaluaciones *del* aprendizaje y evaluaciones *para* el aprendizaje: las primeras controlan el nivel de aprendizaje de los

estudiantes, las segundas los favorecen, dependiendo de las concepciones y prácticas de los profesores (Stiggins 2006). Mirado desde otra perspectiva, estas significaciones podrían establecer una distinción entre los profesores que creen que deben enseñar para evaluar y aquellos que creen que evalúan para enseñar mejor (Bolívar 2000). De lo anterior, se deduce la importancia de conocer las concepciones que están orientando las prácticas evaluativas de los profesores de manera de comprender su sentido y objetivos.

En definitiva, este proceso reflexivo les ayuda a reorientar y determinar el curso de la enseñanza y de la evaluación, implementando las acciones pedagógicas suplementarias tendientes a apoyar a los estudiantes en la superación de los problemas y dificultades detectadas, más que a penalizarlos por sus debilidades (Martínez 2004; Duran 2001; Montero 2001; Shon 1992).

Se podría deducir que la evaluación constituye para los estudiantes, no sólo una actividad administrativa que acredita el nivel de sus conocimientos, sino que representa una experiencia personal y emocional de efectos substanciales y de largo alcance, dado que condicionarán el desarrollo de sus habilidades necesarias para progresar debidamente en su itinerario escolar, determinarán su futuro escolar e incidirán fuertemente en la construcción de sus identidades (Litwin 2005; Earl y Le Mahieu 2003). Ello, porque los procesos escolares constituyen los caminos por los cuales transitan los estudiantes en pos del encuentro con experiencias que los interpelen e interroguen y que, en el proceso de su develamiento, construyan sus subjetividades (Frigeiro 1998).

8. Técnicas e instrumentos de evaluación

Las formas de evaluar deben ser consistentes con las formas de enseñar y de aprender. Esta situación se relaciona con cuestiones metodológicas dado que algunos métodos e instrumentos de evaluación permiten asomarse y ver cómo el alumno aprendió, o lo que está aprendiendo y otros métodos que son opacos no permiten conocer cómo el alumno fue aprendiendo". (Celman, 2006, p.9). Son los documentos utilizados como instrumento que puede ser o no transparente de acuerdo a la intención que se le cargue, de acuerdo a lo que se está intentando evaluar...es decir si ese instrumento es acorde con en el

sentido del proceso de aprendizaje que nos permiten obtener y medir el alcance de los objetivos que los alumnos alcanzaron en base a su aprendizaje de determinado tema.

Las técnicas de evaluación pueden ser definidas como los procedimientos o estrategias que pueden ser utilizados para recoger información sistemática sobre el alumno. Los instrumentos de evaluación se corresponden con las herramientas físicas utilizadas por el profesor para recabar información sobre los diferentes aspectos evaluados (Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez, 2008). En otras palabras, es el procedimiento mediante el cual se llevará a cabo la evaluación del aprendizaje.

A modo de síntesis, la técnica es el procedimiento que el docente utiliza para medir y evaluar el aprendizaje; mientras que el instrumento es el documento que se toma como evidencia del aprendizaje alcanzado del alumno.

En este sentido, y de acuerdo con numerosos autores, parece preciso utilizar estrategias en que el alumnado:

- Se sienta como agente activo en su propia evaluación
- Aprenda a evaluar sus propias acciones y aprendizajes
- Utilice técnicas de autoevaluación y sea capaz de transferirlas en diversidad de situaciones y contextos
- Sepa adaptar y/o definir modelos de autoevaluación en función de valores, contextos, realidades sociales, momentos, etc.

A continuación, se presentan los instrumentos de indagación que utilizan con mayor frecuencia los docentes para valorar los conocimientos de sus estudiantes.

Tipo de examen	Características	Ventajas	Desventajas	Recomendaciones para su uso
Examen por cuestionario	1.-Se integra con preguntas previamente estructurada sobre un tema. 2.-Se puede aplicar de forma oral o escrita. 3.-Se pueden	1.-Se puede aplicar de manera simultánea a más de una persona (grupo). 2.-Puede estructurarse de manera que sea contestado	1.-Si el grupo es muy grande, se requiere de mucho tiempo para su procesamiento.	1.-Seleccionar el tipo de cuestionario a utilizar (de preguntas abiertas, cerradas o combinado) de acuerdo a los fines y utilidad

	<p>utilizar cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas.</p> <p>4.-La combinación de preguntas abiertas y cerradas proporciona información cualitativa y cuantitativa.</p>	<p>mediante claves.</p> <p>3.-Puede estructurarse de forma que permita conocer la opinión de los alumnos sobre un tema.</p>		<p>que se pretenda dar a los resultados.</p> <p>2.-Definir el número de preguntas de acuerdo a la extensión de los contenidos del programa de estudio.</p>
Examen oral	<p>1.-Se lleva a cabo mediante un dialogo entre el maestro y el alumno durante un tiempo determinado.</p> <p>2.-Otra posibilidad es el interrogatorio, el docente pregunta sobre algún tema.</p>	<p>1.-Permite al estudiante expresar sus respuestas.</p> <p>2.-Permite una comunicación personal.</p> <p>3.-Brinda la oportunidad del estudiante de seleccionar, ordenar, analizar y sintetizar la información.</p>	<p>1.-Requiere mucho tiempo para llevarse a cabo.</p> <p>2.-No es factible para grupos numerosos.</p> <p>3.-Un alumno introvertido tiene desventaja.</p>	<p>1.-Claridad y precisión en las preguntas.</p> <p>2.-Ordenación de las preguntas más sencillas a las más difíciles.</p> <p>3.-El profesor debe dejar un tiempo prudente para su respuesta.</p>
La entrevista	<p>1.-Es un dialogo entre el docente y el alumno para obtener datos informativos.</p> <p>2.-Se utiliza para medir aspectos pedagógicos.</p> <p>3.-Se recomienda la entrevista formal.</p>	<p>1.-Diagnostica las dificultades de aprendizaje.</p> <p>2.-se profundiza en las respuestas obtenidas.</p> <p>3.-Ayuda al alumno a preparar un proyecto personal.</p>	<p>1.-Se requiere tiempo para su ejecución.</p> <p>2.-Influye la visión personal del problema.</p> <p>3.-Por el afán de ser bien valorado, el alumno puede llevarlo a las falsedades.</p>	<p>1.-Definir claramente el objetivo.</p> <p>2.-No forzar a que el alumno responda.</p> <p>3.-Debe de existir un ambiente que facilite el dialogo.</p>
La autoevaluación	<p>1.-Es una evaluación que el alumno hace de</p>	<p>1.-Permite la metacognición, honestidad y</p>	<p>1.-Se puede dar el caso que, de alumnos</p>	<p>1.-Comunicar los objetivos a los estudiantes.</p>

	<p>su propio aprendizaje. 2.-Provee una evidencia muy valiosa para el alumno. 3.-Es el coronamiento de un aprendizaje significativo.</p>	<p>responsabilidad. 2.-Permite evaluar habilidades y productos del pensamiento. 3.-Evalua las competencias.</p>	<p>demasiado críticos para juzgarse, así como demasiados pasivos. 2.-Tiende a la subjetividad.</p>	<p>2.-Que los alumnos se vayan apropiando de los instrumentos de los maestros.</p>
--	--	---	--	--

Fuente: Manual de Técnicas e Instrumentos para facilitar la evaluación del aprendizaje (Delgado Rodríguez, et al., 2010).

En las diversas opciones, el docente debe seleccionar las técnicas de evaluación más adecuadas en función al tipo de habilidad o destreza que desee que el estudiante alcance y que denote que ha logrado la asimilación reproductiva y productiva del conocimiento.

9. Dialéctica enseñanza y la evaluación

No es posible considerar la enseñanza y la evaluación como procesos neutros o inocuos, no sólo porque influyen en la calidad de los procesos formativos y producen efectos en los estudiantes que les impactan de manera crítica, sino que, dado que es una actividad esencialmente subjetiva y valorativa, constituyen un reflejo de las concepciones de los profesores, entre las que se encuentran las creencias y/o conocimientos especializados.

Estas concepciones representan una base relevante para la práctica profesional de los profesores, dado que operan como el fundamento central que guía sus prácticas las que, no obstante, su importancia, han sido relativamente poco reconocidas y mucho menos investigadas. Este hecho ha producido problemas y controversias originadas por la manera como los profesores están entendiendo la evaluación, dado que les conduce a seleccionar determinadas prácticas e instrumentos de gran impacto en la calidad de los procesos formativos con efectos no siempre deseados en los estudiantes. Dado lo anterior se deduce la importancia de conocer las concepciones, analizar el sentido que le asignan los profesores y develar, así, las racionalidades que las informan (Borko 1997).

Según Jackson (2002) la buena enseñanza “no implica una única manera de actuar, sino muchas” y esto nos remite a pensar la complejidad de indagar en este terreno. La buena enseñanza nos lleva a pensar la “buena evaluación”. (p.34).

La identificación y sistematización de las tendencias del desarrollo de la evaluación del aprendizaje constituye un hito en el trabajo orientado a perfeccionar la práctica evaluativa en el ámbito universitario, en tanto conforma un marco de referencia para la reflexión y toma de decisiones inherentes a toda labor de mejora de la enseñanza

En la actualidad ha acontecido como resultado la necesidad por mejorar los aprendizajes y la formación de los estudiantes. De hecho, su relevancia obedece más bien a aspectos relacionados con "la certificación y legitimación de conocimientos y la convalidación de un mínimo de aprendizajes curricularmente previstos" (Palau de Mate 2005, p. 98). Esta situación ha tenido como resultado que la evaluación ha transformado el debate educativo desde ser un problema conceptual hacia convertirlo en un problema técnico y de control (Díaz Barriga 1993).

10. Prácticas evaluativas del docente

Las prácticas evaluativas pueden estar orientadas por redes semánticas y/o conceptuales referidas a la naturaleza y sentido de la disciplina, su enseñanza en general y evaluación en particular, afectando y calificando ambas actividades. Esto es lo que se denomina conocimiento profesional docente y que constituye un conjunto de saberes pedagógicos, criterios profesionales y argumentaciones teóricas explícitas o implícitas de naturaleza diferente. Es decir, constituirían el marco de referencia organizativo de las prácticas docentes que influyen y afectan los procesos formativos en las aulas y a partir de las cuales los profesores los perciben, organizan y ejecutan. (Prieto y Contreras, 2008).

La mayoría de las prácticas docentes se ha estructurado en función de la evaluación, pero privilegiando la reproducción y control del conocimiento de los estudiantes, en desmedro de su producción o construcción y/o del desarrollo de sus habilidades cognitivas superiores. Así lo confirman los resultados de algunas investigaciones que concluyen que las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores corresponden a

enfoques mayoritariamente instrumentales y memorísticos que priorizan los resultados alcanzados en términos del rendimiento, la capacidad reproductiva y esfuerzo individual (Stiggins 2004; Celman 2005).

Si se explicitaran las concepciones que informan las prácticas evaluativas, los profesores podrían descubrir la heterogeneidad de concepciones que están orientando sus prácticas e instrumentos evaluativos, los que suelen ser muy diversos y, en ocasiones, opuestos. Al respecto se puede mencionar, a modo de ejemplo, que muchos profesores creen que la aplicación de pruebas estandarizadas constituye un buen procedimiento para conocer lo que los estudiantes saben. Otros, sin embargo, sostienen que estas pruebas anulan las subjetividades de los estudiantes e impiden valorar sus aportes para una mejor comprensión de los complejos problemas asociados a las tareas de enseñar y aprender (Eisner 1998).

Asimismo, algunos profesores creen que la evaluación debe privilegiar la creatividad o la capacidad analítica de los estudiantes; otros creen que es importante identificar la exactitud de las respuestas o el progreso alcanzado acorde con los objetivos prescritos (Torrance y Pryor 1998).

Por su lado, Martínez Rizo (2013) plantea que existen algunos factores que influyen en la concepción de los docentes acerca de la evaluación:

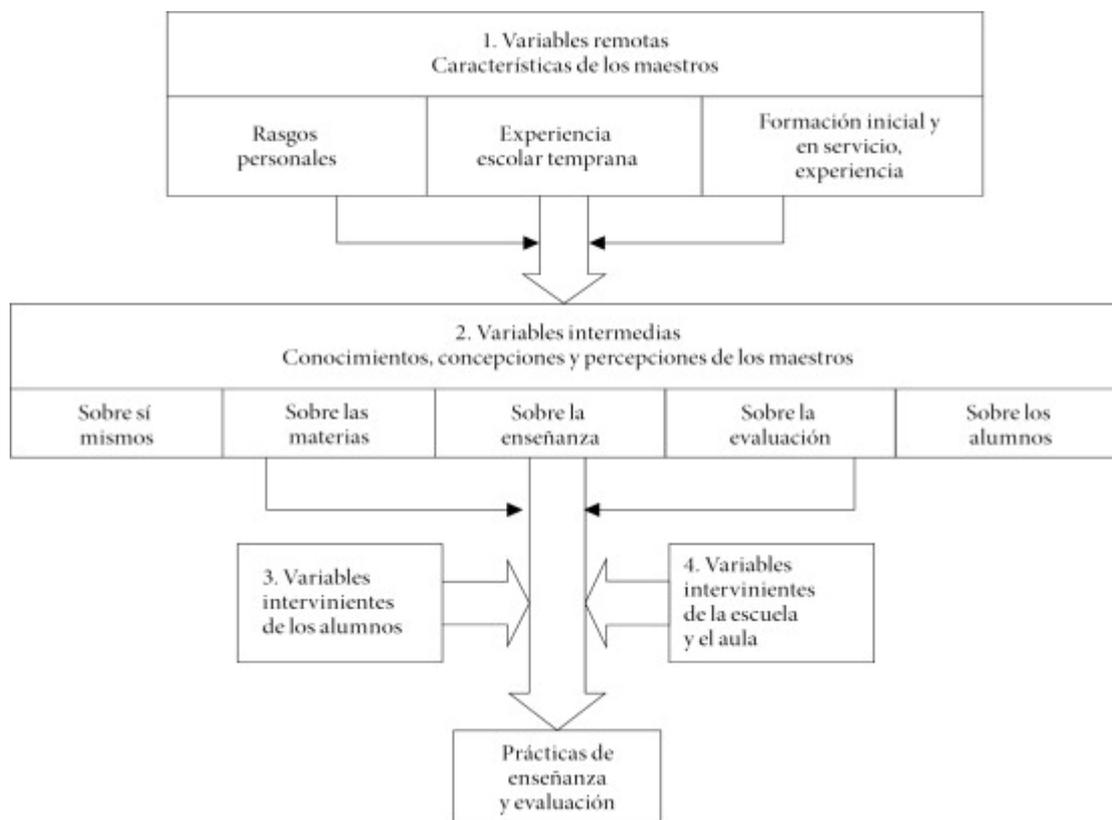


Figura 1. Factores que influyen en la conceptualización de la evaluación de los y las docentes, adaptación. Fuente: Martínez Rizo, 2013, p. 132.

De lo anterior se podría deducir que los profesores someten a sus estudiantes a procesos evaluativos cuyo sentido estaría informado primordialmente por sus concepciones y preferencias, sin atender a la naturaleza del contenido a evaluar o las características, dificultades y posibilidades de los estudiantes y del contexto en el cual se desarrollan. Esta situación acarrea efectos importantes en los estudiantes, algunos de los cuales pueden traer consecuencias bastante críticas y desfavorables para ellos. Una de las más sustantivas está referida a la imagen de sí mismo que se construyen, la que puede ser distorsionada y/o generar sentimientos de sobrevaloración, dependencia o inseguridad, obstaculizando, así, la construcción de su identidad personal. Al respecto, es necesario precisar que la identidad y autoestima de los estudiantes se ven afectadas en gran medida por sus éxitos y fracasos escolares (objetivados en los resultados de las evaluaciones), pues estos se constituyen como "los nutrientes principales en el desarrollo de la personalidad" (Litwin, 2005, p. 21).

11. Nuevos desafíos de las Prácticas Evaluativas del docente universitario

El sistema educativo de formación superior aspira a la formación de un ciudadano que logre responder a las demandas sociales desde sólidas bases de conocimiento teórico-práctico. Para ello, implica una formación integral del futuro profesional que conlleva la adquisición de saberes, pero también la valoración de cuanta aprensión de los mismos logros.

En el proceso de formación académica, la evaluación es “una actividad consustancial a cualquier tipo de acción encaminada a provocar modificaciones en una persona” (Miras y Solé, 1990, p. 55). Por consiguiente, es necesario una evaluación centrada en un proceso formativo y autorregulador para la transformación de la práctica educativa, que debe involucrar a estudiantes, docentes e instituciones.

Por consiguiente, la evaluación formativa permite a los docentes y estudiantes conocer las fallas, limitaciones y aciertos del proceso de aprendizaje, la eficiencia de la acción docente y de los procedimientos de facilitación utilizados; y por tal motivo, se hace necesario una revisión de las teorías de aprendizaje que se pueden aplicar para hacer una evaluación integral del proceso de facilitación-aprendizaje.

No obstante, en el ámbito universitario, en la gran mayoría de los casos, la evaluación queda reducida a una calificación, a una nota que certifica la cantidad de conocimiento que sabe el alumno dejando de lado otras habilidades y capacidades fundamentales que también deberían evaluarse como: diálogo reflexivo, capacidades, habilidades o destrezas. Por tal motivo, para alcanzar una evaluación formativa auténtica, las prácticas evaluativas deben introducir innovaciones que contribuyan a que los alumnos aprendan, corrijan sus errores, completen sus ideas, remedien sus deficiencias, aumenten su comprensión, profundicen caminos y respuestas alternativas. (Margalef, 2005).

En este sentido, Brown y Glasner (2003, p. 101) proponen algunas indicaciones para poner en práctica una evaluación innovadora que evite frustraciones o falta de continuidad del alumno universitario:

- Considerar cuidadosamente la carga del trabajo del estudiante: en muchos casos se desconoce el tiempo que emplean los alumnos cuando proponemos métodos de evaluación innovadora; por ello, se requiere diálogo y feedback.

- Adoptar medidas para mantener interés: fechas de entregas indicativas, guías, feedback continuos sobre la realización de las tareas. Se requiere de orientación al principio de la evaluación.
- Introducir una nueva forma de evaluación con cuidado: puede haber resistencias de parte de los alumnos, explicar el porqué de esta forma de evaluar, identificar experiencias, analizar limitaciones de otros métodos.
- Establecer unas guías y criterios de evaluación claros y precisos.
- Ayudar a los estudiantes a entender los criterios de evaluación y participar en la elaboración de los mismos.
- Prestar atención al cómo y al por qué se otorgan las calificaciones: corregir nuevas formas de evaluación como proyectos de grupo, exposiciones orales o portafolios, entre otros recursos evaluativos.

El reto del docente universitario gira en torno a las decisiones que debe tomar sobre la evaluación de sus estudiantes, que implica: el momento de realizarla, las técnicas que utilizará para evaluar, el contenido de la evaluación, la frecuencia y el procedimiento, en qué momento comunicará los resultados, qué uso hará de esa información y qué medidas adoptará a la luz de esos resultados. En otras palabras, realizar una evaluación formativa y continua conlleva la toma de decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje, y sobre la integración de la evaluación en todo este proceso.

Siguiendo la línea de la evaluación formativa, en la práctica docente pueden aplicarse los mismos sistemas de evaluación que se utilizan para valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla con los estudiantes; con la finalidad de garantizar la eficacia de los procesos de enseñanza.

Al respecto, Steiman (2008) fijar las variables o unidades de análisis para evaluar el propio desempeño docente planteado sobre los momentos (programación o planeamiento, ejecución o desarrollo y cierre o evaluación) en los que pueden organizarse las funciones del quehacer docente.

Con respecto a las tareas propias de la programación o planeamiento, puede considerarse la variable previsión de los contenidos a enseñar, cuyos indicadores podrán ser:

los contenidos seleccionados; el orden en la planificación; la organización epistemológica y la didáctica. En las actividades que se despliegan durante el desarrollo, pueden atenderse las variables de:

- Presentación de los contenidos a enseñar, a través de los indicadores: la claridad de las presentaciones orales; la significatividad del aprendizaje; las relaciones entre las prácticas sociales y profesionales; la secuenciación de los temas dictados.
- Formas de intervención, cuyas unidades de análisis pueden ser: las exposiciones que facilitan la comprensión e integración de contenidos; la formulación de preguntas orientadas a la comprensión; el intercambio de ideas; la disponibilidad para responder las consultas planteadas por los alumnos; las actividades prácticas presentadas para realizar en forma individual o grupal.
- Organización del curso, que puede medirse a través de los ítems: distribución del tiempo; utilización de los espacios áulicos; la secuenciación brindada a las clases teóricas y prácticas; el trabajo de equipo de la cátedra docente; el vínculo entre los profesores y los alumnos; la atención brindada a las consultas personales.

Por último, alude a las tareas concernientes a la evaluación, cuyos indicadores son: coherencia entre los contenidos que se enseñaron y se evaluaron; coherencia entre las actividades solicitadas en la clase y las utilizadas para calificar; criterios de evaluación utilizados por la cátedra; tipos de evaluación propuestos; las calificaciones asignadas.

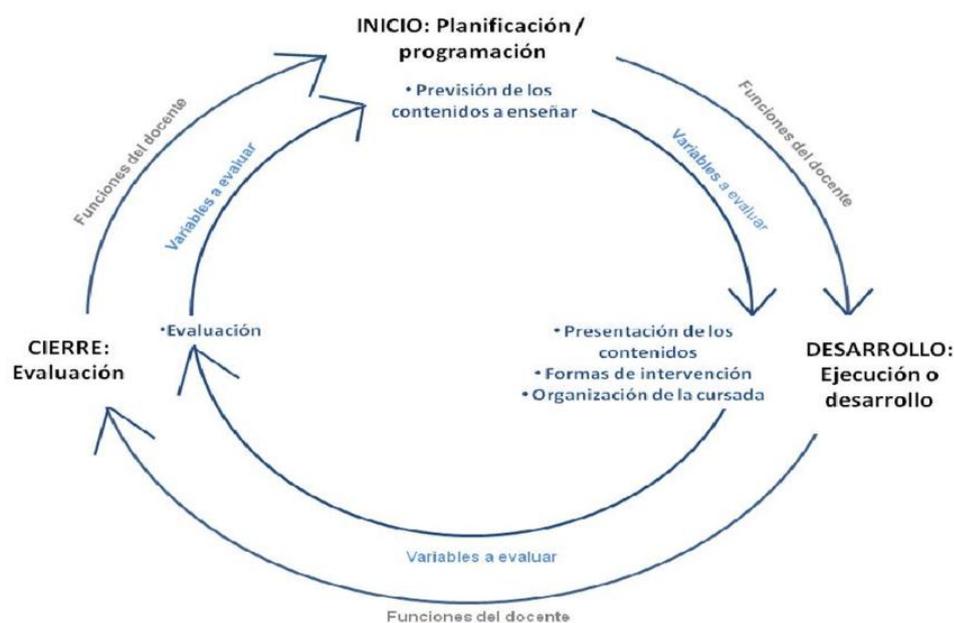


Figura 2. Vinculación de las funciones del docente con las variables a evaluar. Fuente: Steiman (2008).

La evaluación del propio desempeño docente debe concebirse como una instancia orientada a la mejora que favorece el desarrollo constante del pensamiento reflexivo y de la comprensión por parte de los estudiantes; el aprendizaje colaborativo se estimuló a través de la propuesta de actividades grupales a realizar durante las mismas clases. Para ello, debe existir una concordancia con el momento de enseñanza, las variables a valorar y el tipo de instrumento de evaluación más apropiados.

CAPITULO II- MARCO METODOLOGICO

El trabajo de profesional comprende la indagación de las prácticas de evaluación en la Cátedra de Anatomía Humana de 1° año de la Carrera de Odontología perteneciente al Departamento de Salud y Educación de la Universidad Nacional de La Rioja durante el año 2017; con la finalidad de alcanzar el siguiente objetivo general:

Diseñar un nuevo Plan de Evaluación en la Cátedra de Anatomía Humana de la Carrera de Odontología perteneciente al Departamento de Salud y Educación de la Universidad Nacional de La Rioja.

Por consiguiente, se formularon los siguientes objetivos específicos.

- Caracterizar las practicas evaluativas de contenidos de los docentes de la catedra de Anatomía Humana de 1° año de la carrera de Odontología de la Universidad Nacional de La Rioja durante el año 2017.
- Describir, desde la actual propuesta de trabajo docente, las formas de evaluación que despliega en la cursada de la cátedra de Anatomía Humana.
- Indagar desde las voces de los docentes de la materia de Anatomía Humana, su concepción sobre la evaluación en dicha disciplina y su vínculo con la enseñanza
- Replantear la propuesta didáctica en la Cátedra de Anatomía Humana de la carrera de Odontología para poder potenciar la evaluación significativa.

1. Aspectos metodológicos generales

Para abordar los objetivos de investigación formulados, se estableció una serie de decisiones que interconectadas e interactivas orientó el proceso de investigación para la obtención de la información que permitió interpretar los datos y alcanzar las conclusiones teóricas.

Para Tamayo Tamayo (2003) la característica fundamental de la investigación es el descubrimiento de principios generales, la búsqueda de nuevos conocimientos mediante la búsqueda sistemática y ordenada, se recogen datos para su sistematización, análisis, interpretación y posterior difusión de los resultados de la investigación mediante un informe o documento escrito.

En el caso de la investigación educativa, según Pinto y Sanabria (2010):

Es un conjunto de acciones sistemáticas con objetivos propios, que apoyados en un marco teórico o en uno de referencia, en un esquema de trabajo apropiado y con un horizonte definitivo, describen, interpretan o actúan sobre la realidad educativa, organizando nuevos conocimientos, teorías, métodos, medios, sistemas, modelos patrones de conducta y procedimientos educativos o modificando los existentes. (p. 192).

Para tales fines, en primera instancia se debió determinar el enfoque de investigación, ya sea cuantitativo, cualitativo o mixto, que abarcaría todo el proceso investigativo en la

totalidad sus etapas; es decir, desde la definición del tema y el planteamiento del problema de investigación hasta el desarrollo de la perspectiva teórica, la definición de la estrategia metodológica, y la recolección, análisis e interpretación de los datos.

Según el autor Hernández Sampieri (2014), el enfoque de investigación cuantitativa ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, otorga control sobre los fenómenos, así como un punto de vista basado en conteos y magnitudes. También, brinda una gran posibilidad de repetición y se centra en puntos específicos de tales fenómenos, además de que facilita la comparación entre estudios similares. En tanto, que el enfoque de investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad.

En función de los aportes conceptuales, el presente trabajo se desarrolló desde un **enfoque metodológico cualitativo**, que tiene la particularidad que los fenómenos, hechos o situaciones de investigación se caracterizan por ser configuraciones en las que la articulación de los atributos genera estructuras cualitativamente diferentes. Las diferencias en el mundo real no son producto de diferentes cantidades en los atributos, sino en la organización cualitativa de ellos. Interpela y construye el objeto desde la significación otorgada por los propios agentes sociales, puesta en interacción con las propias significaciones (Yuni – Urbano, 2014).

De acuerdo a Mc. Millan y Schumacher la investigación cualitativa posibilita “ampliar el conocimiento de los fenómenos, promueve oportunidades para adoptar decisiones informadas para la acción social. La investigación cualitativa contribuye a la teoría, a la práctica educativa, a la elaboración de planes y a la concienciación social”. (p.397).

Este enfoque posibilitó la acción indagatoria entre los hechos y la interpretación de las prácticas de evaluación de la Cátedra de Anatomía Humana de 1° año de la Carrera de Odontología; considerando que cada docente tiene una manera única de comprender sus vivencias que construye por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia, y mediante la investigación, se buscara comprenderla en su contexto áulico.

Asimismo, se estableció como **contexto de investigación** de la propuesta de intervención didáctico-pedagógica la asignatura de “Anatomía Humana” que corresponde a primer año de la Carrera de Odontología, perteneciente al Departamento Académico de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR), siendo su régimen de duración de carácter anual. El equipo de cátedra se encuentra conformado por un docente Titular, un docente Adjunto, tres docentes jefes de Trabajos Prácticos (JTP).

Al consultar sobre la organización del equipo de cátedra, los docentes señalaron que sus clases teóricas y prácticas son coordinadas y organizadas por el docente Titular, quien es el responsable de pautar el cronograma que sigue las temáticas establecidas en el Programa de Contenidos de la materia, como así también fijar los criterios y los instrumentos de evaluación para la obtención de la regularidad de la materia. Los docentes destacaron que toda la organización es consultada y consensuada por todos los integrantes de la cátedra. Es menester destacar, que el programa de contenidos teóricos y prácticos, y los instrumentos de evaluación presentan sus fortalezas, pero también algunas debilidades, carencias y desajustes, que serán objeto de análisis del presente trabajo profesional.

2. Instrumentos, técnicas de recopilación de información y etapas del proceso

Posterior a la elección del diseño de investigación que direccionó el proceso de investigación, la siguiente etapa consistió en la recolección de los datos. Para ello, se ideó un plan de procedimientos que posibilitaron reunir los datos para su posterior análisis e interpretación, y así responder empíricamente las preguntas y objetivos de investigación, y generar conocimiento.

Tal como lo plantea Hurtado (2000), los eventos se definen como “cualquier característica, fenómeno, proceso, hecho, ser o situación susceptible de ser objeto de estudio y de indagación en una investigación” (p. 142). Para el estudio en cuestión, los eventos tomados en cuenta fueron la aplicación de técnicas e instrumentos para indagar en las prácticas evaluativas utilizadas por los docentes para determinar el rendimiento de sus estudiantes.

Según Arias (2006) los instrumentos son cualquier recurso, dispositivo o formato (en papel o digital), que se utiliza para obtener, registrar o almacenar la información. Para Tamayo y Tamayo (2007) el instrumento se define como una ayuda o serie de elementos que el investigador construye con la finalidad de obtener información, facilitando la medición de los mismos. Para la recolección de datos en el proceso cualitativo, existen diversos instrumentos como la observación participante, notas de campo, entrevistas, grupo de enfoque, foros de discusión, cuaderno de campo, entre otros.

Para el abordar el estudio, las técnicas de recolección de datos seleccionadas fueron la entrevista de tipo semiestructurada para los docentes del equipo de cátedra; la encuesta con preguntas cerradas para los estudiantes de la materia; y la investigación documental.

La entrevista tuvo por finalidad “obtener descripciones e informaciones que proveen las mismas personas que actúan en una realidad social dada. Por lo tanto, a través de las entrevistas se obtiene información sobre ideas, creencias y concepciones de las personas entrevistadas “. (Yuni – Urbano, 2014). Las preguntas son de tipo semiestructurada, caracterizadas por estar basada en un guión de asuntos y preguntas donde el entrevistador tiene amplia libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. (Hernández Sampieri, 2014).

La entrevista al equipo de cátedra posibilitó conocer sus perspectivas en relación a las prácticas evaluativas que aplican para valorar el conocimiento de sus estudiantes en referencia a los contenidos de la materia de Anatomía Humana. Para ello, se utilizó una guía de pregunta (anexo 1) que fue enviada por correo electrónico por la situación de emergencia sanitaria por la pandemia de Covid 19 que restringe la presencialidad; estableciéndose como tiempo de respuesta el lapso de 20 días.

La encuesta, por definición, es una técnica que tiene por propósito “obtener datos mediante la interrogación a sujetos que aportan información relativa al área de la realidad a estudiar”. (Yuni – Urbano, 2014); y cuyo instrumento de recolección de datos es el cuestionario y su finalidad es “obtener información de manera sistemática y ordenada, respecto de lo que las personas son, hacen, piensan, esperan, desean, aprueban o desaprueban respecto al tema objeto de investigación”. (2016). A raíz del contexto de

pandemia, se diseñó el cuestionario por medio de google Form que posibilitó que el mismo fuera enviado por correo electrónico o vía whatsapp, en algunos casos, a través de un enlace (<https://forms.gle/2EGmJv3Z9hKub55h6>) a los estudiantes (regular o aprobado) de la asignatura Anatomía Humana. Sus respuestas fueron registradas en mi drive personal. El tiempo de respuesta establecido fue de 20 días.

Por último, se procedió a la investigación documental, “a través de la observación y el análisis de la ‘documentación’ permitió volver la mirada hacia un tiempo pasado para de este modo comprender e interpretar una realidad actual (sincrónica) a la luz de acontecimientos pasados que han sido los antecedentes que han derivado en los consecuentes de situaciones, acontecimientos y procesos de una realidad determinada”. (Yuni – Urbano, 2014). Los documentos analizados fueron el Programa de cátedra, la guía de trabajos prácticos, las guías de exámenes parciales y final, entre otras.

Es de destacar que, para el análisis de los resultados, de las entrevistas y la encuesta, que garantice el resguardo de la identidad y confidencialidad, se realizó una codificación abierta. Ello consistió en establecer una etiqueta a cada entrevista del docente que está compuesta por: entrevista a docente, el número de orden y su cargo en la cátedra área, por ejemplo, ED1-T (Entrevista a Docente, orden 1, Titular). Para los alumnos la etiqueta está constituida por: Encuesta Estudiante y número de orden, por ejemplo, EE-1- 16m (Encuesta Estudiante, orden 1).

CAPITULO III: RESULTADOS

El siguiente capítulo reúne la información analizada a través de la utilización de los instrumentos de recolección de información; los mismos se presentan en tres apartados. El primero corresponde a análisis e interpretación obtenida del sondeo de opinión a los estudiantes a través de una encuesta. El segundo apartado corresponde de los aportes teóricos y empíricos de las entrevistas a docentes de la cátedra de Anatomía Humana.

El último apartado atañe a la revisión y análisis de diversos documentos elaborados por el equipo de cátedra el dictado de la materia Anatomía Humana de la carrera de Odontología de la Universidad Nacional de La Rioja.

Apartado: Sondeo de opinión a los estudiantes

La encuesta se realizó durante el mes de junio de 2021 obteniéndose la respuesta de 21 estudiantes de ambos sexos de 1° año de la carrera de Odontología de la Universidad Nacional de La Rioja; quienes participaron de forma voluntaria.

Los resultados permitieron establecer la visión de los estudiantes, al ser interrogados acerca de distintos aspectos de la evaluación, como parte del proceso de aprendizaje, de la cátedra de Anatomía Humana.

En referencia al **dictado de la materia**; la totalidad de los estudiantes consultados expresaron que los objetivos de la materia son explicados con claridad por parte de los docentes. En efecto, la mayoría de los estudiantes (57,1%) manifestaron que las explicaciones que proporcionan los docentes de los contenidos en el desarrollo de las clases son claras. Sin embargo, un porcentaje significativo (42,9%) reconoce que el docente no logra una explicación adecuada. Los estudiantes señalan que los objetivos de la materia son poco claros, que no han logrado comprender las particularidades teóricas y prácticas que la materia desea formar en ellos.

Al ser consultados por la utilización de los medios didácticos (por ejemplo, audiovisuales, visuales, materiales, entre otros) para facilitar el aprendizaje, la mayoría (57,1%) señalaron estar de acuerdo con los mismos; no obstante, un grupo de alumnos los considera no adecuados (38%) a los fines de los aprendizajes que se espera logren al finalizar la cursada. Se vislumbra una disconformidad quizás porque no permiten capturar su atención e interés; convirtiendo a los recursos didácticos utilizados por los docentes en obstaculizados del proceso de enseñanza aprendizaje.

En relación a las **prácticas evaluativas de la materia**, entendida como el proceso de que permite al docente tener conocimiento de las características y necesidades cognitivas que presentan los estudiantes. La totalidad de los estudiantes encuestados señalaron que los criterios de evaluación de la materia han sido explicados de forma clara y precisa, considerando que los mismos son adecuados para valorar el aprendizaje de los contenidos de la materia de Anatomía Humana; expresados en el siguiente gráfico.

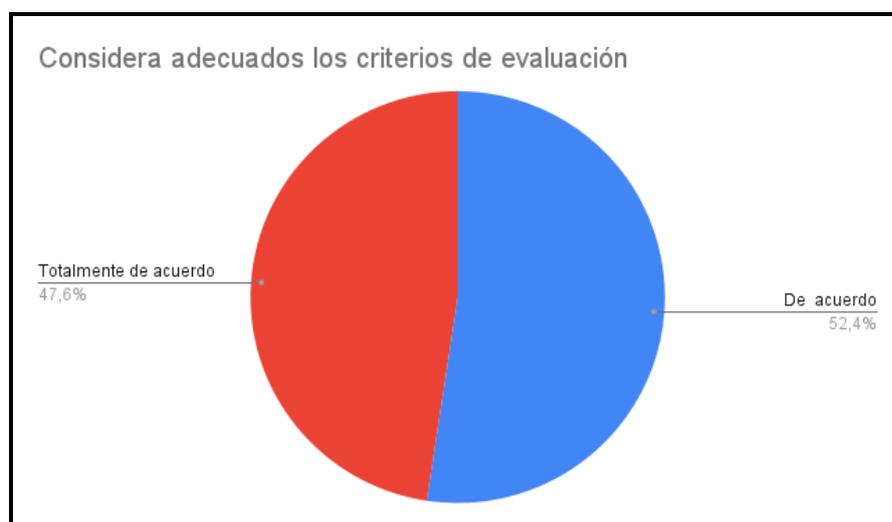


Figura 1. Porcentaje de respuestas sobre los criterios de evaluación.

Fuente: Elaboración propia por medio de Microsoft Excel 97-2003, 2021.

Asimismo, la gran mayoría (95,2%) señalan que disponen con anticipación del material de estudio para las evaluaciones, y que son provistos por el equipo de cátedra. Los temas de las evaluaciones parciales se relacionan con los contenidos que están estipulados en el programa de la materia.

Estos datos evidencian que desde la cátedra se provee de toda la información con relación a los contenidos, criterios, traducidos en las competencias y habilidades que se espera de él/ella, y material de estudio. Todo ello, posibilitará que los estudiantes tengan claridad de la direccionalidad de la evolución formativa que prosigue la materia.

Asimismo, los estudiantes consultados consideran que los profesores prefieren que sus opiniones coincidan con los temas evaluados, no dando lugar a las interpretaciones, sino a una adecuación a lo desarrollado en clases, dato representado por el 66,7% de los encuestados. Una minoría (14,3%) señalaron que estar en desacuerdo con esta afirmación. El equipo de cátedra diseña su plan de evaluación en función a los temas que se han desarrollado, es decir, que no se contempla evaluar aquellos contenidos que figuran en el plan de estudios pero que no han sido trabajados en clase.

Con relación al método de estudio, como parte del criterio de evaluación que aplica la cátedra para la evaluación de los temas, los estudiantes manifestaron que para los exámenes se les pide memorizar los contenidos, como se señala en la siguiente gráfica.



Figura 2. Porcentaje de respuestas sobre el uso de la memorización de los contenidos para evaluar.

Fuente: Elaboración propia por medio de Microsoft Excel 97-2003, 2021.

Desde la perspectiva de López Mejías (2013) sostiene que la práctica educativa ha demostrado que muchas de las insuficiencias que con frecuencia presentan los estudiantes de los primeros años de la Educación Superior, se deben al mal uso de la memoria desde la actividad de estudio por el empleo excesivo de las estrategias de repetición textual que hiperbolizan el carácter reproductivo de la memorización, sin apelar a formas activas del procesamiento de la información y producción verbal que pueden mejorar ostensiblemente la calidad de los resultados docentes. Sin embargo, para otros estudiantes expresaron estar en desacuerdo con la afirmación que la cátedra pide memorizar los contenidos en sus exámenes.

En relación a las finalidades de la evaluación de la materia, los estudiantes indicaron que las evaluaciones de la materia ponen especial cuidado en detectar sus potencialidades; es decir, que se promueve el desarrollo de competencias significativas para la formación

integral académica del profesional en odontología. Sin embargo, un resultado llamativo fue que al ser consultados sobre la correlación evaluación y detectar sus errores, la gran mayoría (85,7%) señalaron que las evaluaciones están orientadas a resaltar sus dificultades en el proceso de aprendizaje. Esta contracción evidencia que los estudiantes no están totalmente seguros de los objetivos de la evaluación que persigue la materia; siendo ello objeto de un análisis de mayor profundidad.

Otro dato llamativo, fue que para la mayoría de los estudiantes la materia realiza actividades para mejorar los aprendizajes en caso de reprobación del examen; a partir de instancias de recuperatorio y clases de tutoría para reforzar sobre aquellos conocimientos que no han sido comprendidos en su totalidad. Sin embargo, un grupo minoritario sostiene que la materia no promueve nuevas actividades para optimizar el aprendizaje luego de reprobado un examen, y que el estudiante continúa el cursado de la asignatura con conocimientos ambiguos, dudosos e inciertos.

En lo que respecta a los **métodos de evaluación**, los estudiantes señalan que para cada contenido se aplican procedimientos diferentes; es decir, que desde la cátedra hay una correlación entre método de evaluación y temas desarrollados. Asimismo, los encuestados manifestaron su conformidad con los instrumentos y recursos pedagógicos que se utilizan los docentes en los exámenes. En la siguiente grafica se visibiliza lo expuesto.



Figura 3. Porcentaje de respuestas sobre la adecuación de los diversos métodos evaluativos de la materia.

Fuente: Elaboración propia por medio de Microsoft Excel 97-2003, 2021

Esto, les permiten sentirse más seguros de sus conocimientos, disminuyendo la sensación de inseguridad. Al respecto, Biggs (2005) indica que, si un estudiante es capaz de distinguir las estrategias a seguir para el desarrollo de ciertos instrumentos de evaluación, los resultados que obtendrá serán mejores.

Al ser consultados sobre la innovación de las estrategias de evaluación por parte del equipo de cátedra, afirmaron que la cátedra de Anatomía Humana emplea estrategias de evaluación novedosas para valorar sus contenidos. La formación de profesionales que se insertaran en una sociedad en permanente cambio, donde los avances científicos y técnicos que han conllevado diferentes formas de proyección, se requiere que la acción formativa se dirija a plantearse nuevos eslabones en la evaluación de los aprendizajes. Y en este escenario, la innovación educativa es mejorar lo que ya existe, caracterizada por ser intencional, planificada rompiendo paradigmas e introduciendo renovaciones en las estructuras evaluativas.

Sin embargo, un grupo significativo de estudiantes no lograron expresar un posicionamiento sobre la pregunta; dejando en evidencia una ambivalencia para establecer si en alguna oportunidad la materia ha utilizado estrategias de evaluación novedosas.

En este escenario descripto, los estudiantes, revelaron que la materia promueve la autoevaluación como un espacio de valoración de sus propios conocimientos en el proceso de aprendizaje; destacando que el equipo de cátedra impulsa su participación al ser consultados sobre la forma que desean ser evaluados; afirmación que se expone en la siguiente gráfica.

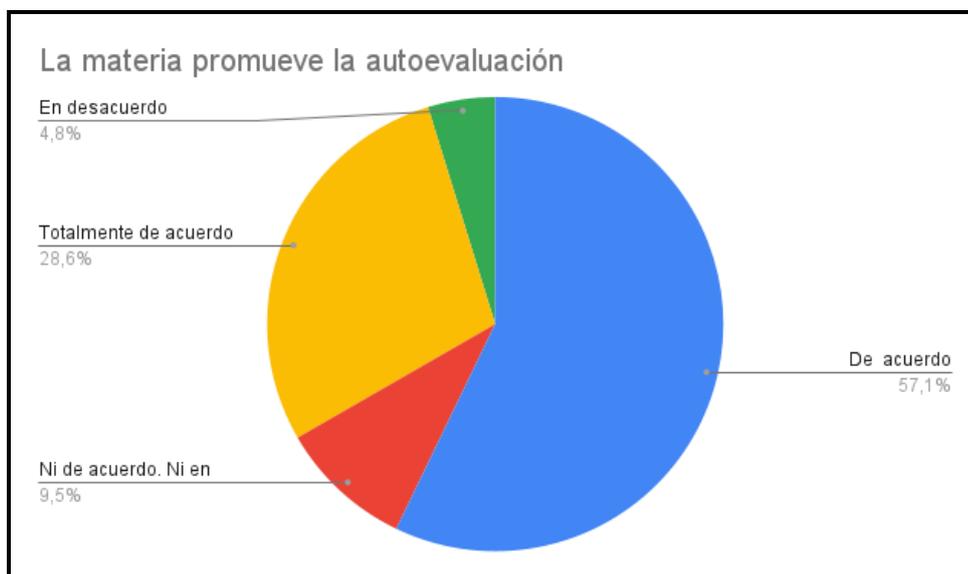


Figura 4. Porcentaje de respuestas sobre la promoción de la autoevaluación.

Fuente: Elaboración propia por medio de Microsoft Excel 97-2003, 2021

En este sentido, Boud y Falchikov (2006) consideran que la participación de los alumnos en la evaluación puede ser una valiosa oportunidad para motivar, mejorar y consolidar el aprendizaje, favoreciendo así el aprendizaje a lo largo de la vida y para la vida.

En el mismo sentido, Álvarez Méndez (2001) señala que los docentes que promueve que los estudiantes sean partícipes de sus propias evaluaciones, integran la evaluación al proceso de enseñanza y aprendizaje, se acercan a la racionalidad práctica.

Apartado: aportes teóricos y empíricos de los docentes

Esta sección comprende la construcción de proposiciones como resultado del análisis e interpretación de los datos provistos de las entrevistas realizadas a los docentes de la cátedra: un docente Titular, un docente Adjunto, tres docentes jefes de Trabajos Prácticos (JTP). Cabe aclarar que un miembro del equipo (JTP) no participó de la entrevista por razones personales independientes a proceso de investigación.

Para la presentación de los resultados estableció dos las categorías centrales: la primera alude a la descripción de la asignatura “Anatomía Humana”, y la segunda a las prácticas evaluativas que allí se desarrollan por el equipo docente.

Descripción de la asignatura “Anatomía Humana” desde las voces de los docentes

La carrera de Grado de Odontología, en la Universidad nacional de La Rioja, comenzó a dictarse en el año 2014 bajo la Resolución Ministerial N° 1055/14 y por la Resolución CONEAU N° 356/12. El plan de estudios consta de 39 materias que está orientado a lograr un profesional con conciencia de la importancia de la cadena de asepsia y la utilización de medios de esterilización como herramienta fundamental de prevención y protección de la vida humana. Además, debe conocer, aplicar, y evaluar estrategias y recursos de diagnóstico de la salud bucal tanto en individuos como en poblaciones; en situaciones asistenciales comunes y de alto riesgo y que requieran su intervención individual o en equipos interdisciplinarios.

Con relación con su formación científica, debe desarrollar una actitud positiva permanente para la incorporación sistemática de nuevos conocimientos científicos y técnicos, que le permitan investigar, individual o interdisciplinariamente, las problemáticas de la población; planificando, ejecutando y evaluando programas estratégicos de abordaje y generando nuevas alternativas tendientes a la eliminación de la enfermedad o al logro de niveles aceptables de salud.

Por lo expuesto, la especificación de una asignatura ofrece al estudiante un cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos cuya comprensión y utilización les permitirá analizar y entender los contenidos de la materia. Por tal motivo, es menester la descripción de la materia de “Anatomía Humana” a partir de los aportes teóricos y empíricos de los docentes que conforman el equipo de cátedra.

En referencia al **objetivo de la materia**, según los entrevistados, esta direccionada, proporcionar conocimientos sobre las particularidades de la anatomía y su relevancia para el campo de la Odontología; por considerarse que *“se trata del terreno, este, principal de estudio de toda carrera de ciencias de la salud, que implica comprender todos los conocimientos anatómicos y el día de mañana reflexionar y aplicar en sus futuros pacientes todo ese conocimiento teórico-práctico”* (comunicación personal, ED3_JTP, 2021). Asimismo, es necesario que el estudiante comprenda los aspectos significativos de la anatomía humana

“para lograr atender de la forma más adecuada y correcta a sus pacientes” (comunicación personal, ED1_T, 2021).

Es necesario que los objetivos de la materia sean claros, precisos y sin ambigüedades, que expresan los términos precisos de aprendizajes o cambios de conducta considerados previamente como necesarios para la formación del estudiante, se procede a la organización de los contenidos temáticos, los cuales responderán a las características de las conductas descritas por aquellos, atendiendo a dos criterios fundamentales: uno de carácter lógico que se refiere a la estructura intrínseca de la materia, sus principios, objeto y continuidad; otro de carácter didáctico, que tiene que ver con el nivel de enseñanza, el grado de madurez y comprensión del estudiante, sus aptitudes y capacitación general y específica. (Salcedo Galvis, 2011).

Otro aspecto relevante de la materia, son **los criterios** que el equipo de cátedra utiliza para la **selección** de aquellos **contenidos** que serán significativos y trascendentales para la formación profesional del estudiante. Los docentes entrevistados señalaron que los criterios son aquellos que son considerados por la mayoría de las carreras de Odontología de todo el país que garanticen la formación correspondiente al perfil deseado; es decir, que contemple la integración de los conocimientos específicos de las estructuras anatómicas de cabeza y cuello, sobre los que se desarrollaran acciones odontológicas específicas, así como las de los aparatos y sistemas que relacionan dichas acciones con la salud general (Resolución Ministerial Nacional N° 1413, 2008).

No obstante, para otros miembros del equipo de cátedra es relevante que los contenidos escogidos respondan a una *“significación lógica, relevancia, actualidad, representatividad y contextualización”* (comunicación personal, ED2_ADJ, 2021); que aluden a la anatomía dental, y están *“organizados en 30 bolillas que contempla: osteología, articulaciones, miología, corazón, arterias, venas, linfáticos, aparato digestivo, aparato respiratorio, entre otros”*. (Comunicación personal, ED4_JTP, 2021).

Para la selección de los contenidos, el equipo docente considera que los mismos estén orientados a propiciar una formación teórica y práctica de la anatomía humana, al considerar que en *“el campo de acción no solamente es la boca, sino también debemos conocer toda la*

anatomía de todo nuestro cuerpo, debido a que todo lo que nosotros podemos lograr hacer en la boca, tiene repercusión en el resto de nuestro organismo” (comunicación personal, ED1_T, 2021). Además, la materia genera que “el estudiante pueda comprender el conocimiento fisiológico, anatomopatológico, semiológico” (comunicación personal, ED3_JTP, 2021). Además, la materia estudia al ser humano en forma integral y completa; y el estudiante no debe “olvidar de que nuestro paciente es un ser humano y es imprescindible comprender y conocer su anatomía normal para poder pretender diagnosticar la salud o la enfermedad de dicho individuo. (Comunicación personal, ED4_JTP, 2021).

Las **estrategias didácticas** según Tebar (2003) consiste en un “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes” (p. 7). El equipo de cátedra, utiliza bibliografía digital, presentación de power point, videos, imágenes, y el empleo de la sala de simuladores “*en donde ellos pueden ver un órgano de forma tridimensional que por ahí en vivo y en directo muy poco lo van a poder ver ya que en la morgue no hay muchos preparados de hígado, o de riñón o lo que fuese*”. (Comunicación personal, ED1_T, 2021), “*en las salas de simulación con los muñecos de plástico, en donde el alumno previo al conocimiento teórico realiza su trabajo práctico*” (Comunicación personal, ED3_JTP, 2021). Otro entrevistado, destaco como estrategia las “tutoriales y los atlas digitalizados que se envían a los alumnos a través de enlaces, tanto para las clases teóricas como prácticas. (Comunicación personal, ED4_JTP, 2021).

Es importante mencionar que las estrategias didácticas contribuyen de manera positiva al desarrollo de las competencias de los estudiantes de odontología; y la toma de decisiones, con respecto a qué estrategias debe utilizar en clases teóricas y prácticas depende, como indican Díaz y Hernández (1999), de dos elementos clave: el momento de la clase en que se ocuparán, ya sea durante el inicio, desarrollo o cierre, y también la forma en cómo se presentarán dichas estrategias, aspecto que está intrínsecamente relacionado con el momento de su respectivo uso.

La cátedra está compuesta por un conjunto de docentes organizados jerárquicamente, y las decisiones últimas están en manos de los profesores titulares o “a cargo de la cátedra”,

quienes establecen los lineamientos teóricos, epistemológicos y éticos, y supervisan las actividades del personal académico a su cargo. (Monetti, 2020).

En este sentido, para una formación académica adecuada e idónea de la materia, el **equipo de cátedra** debe lograr **acuerdo** en diversos aspectos, como: la selección de los contenidos, los recursos pedagógicos que utilizaran para el proceso de enseñanza aprendizaje, las técnicas e instrumentos de evaluación, que criterios aplicaran para la valoración de los conocimientos de los estudiantes, entre otros. Para los entrevistados, los criterios que aplican para el dictado de la materia son consensuados, siendo necesario *“establecer un orden en el dictado y evaluación de los contenidos, estableciendo desde el comienzo de la materia, un cronograma detallando: temas, días y, horarios, tanto de los contenidos como de las evaluaciones”*. (Comunicación personal, ED2_ADJ, 2021).

Siguiendo a Chiroleu (2002), el docente universitario goza de una autonomía relativa en relación a las autoridades centrales y comparte un contexto común de normas y valores con respecto al conocimiento y a las propias prácticas académicas. En este marco, el docente construye su saber didáctico en el desempeño de su tarea como docente, que constituye un conocimiento práctico, es decir, un saber experiencial (Monetti, 2020).

Prácticas evaluativas de la asignatura “Anatomía Humana” desde las voces de los docentes

Las prácticas evaluativas constituyen el marco de referencia organizativo de las prácticas docentes que influyen y afectan los procesos formativos en las aulas y a partir de las cuales los profesores los perciben, organizan y ejecutan. (Prieto y Contreras, 2008); es decir, que están orientadas a la enseñanza en general y la evaluación en particular calificando ambas actividades.

Para determinar las formas de valorar los saberes de los estudiantes, el equipo de cátedra emplea **criterios de evaluación** que implica: la participación en las clases, teóricas y prácticas, comprensión y aplicación de los contenidos como por ejemplo *“que en una imagen el estudiante debe señalar cuales son las partes de las estructuras óseas, musculares, nerviosas, vasculares, linfáticas, entre otros”* (comunicación personal, ED3_JTP, 2021), asistencia y puntualidad, *“vestimenta y permanencia en las clases, redacción, utilización del*

lenguaje técnico, claridad de conceptos, cumplimientos de las tareas solicitadas y la ortografía". (Comunicación personal, (ED2_ADJ, 2021).

Asimismo, los entrevistados resaltaron que los criterios son consensuados por todos los docentes de la materia, y que los mismos son compartidos con los estudiantes, pero no son aportan sus opiniones sobre ellos. El docente Titular destaca que *"se llega a un acuerdo o convenio con el plan de cátedra. No se sale de eso. Somos bastante rigurosos en eso y no algo que no se haya dado en clase. Siempre lo que se da en clase o lo que tiene el contenido de la cátedra, en el plan de cátedra quiero decir, siempre se evalúa de esa forma"*. (Comunicación personal, ED1_T, 2021).

El proceso de diseño de criterios de evaluación debe contribuir a asegurar que existe una vinculación clara entre el propósito del curso y los resultados que se prevén para los estudiantes, por considerarse que los criterios de evaluación son los principios, normas o ideas de valoración en relación a los cuales se emite un juicio valorativo sobre el objeto evaluado. Deben permitir entender qué conoce, comprende y sabe hacer el alumno, lo que exige una evaluación de sus conocimientos teóricos, su capacidad de resolución de problemas, sus habilidades orales y sociales, entre otros aspectos. (García, 2010, p. 81).

En función de lo mencionado, los **instrumentos de evaluación** permiten potenciar diferentes competencias del estudiante; por ello, es diseñar actividades de evaluación pertinentes y contextualizadas que contribuyan a desarrollar competencias claves para educar en las aulas de forma reflexiva que potencien procesos metacognitivos, pues dichas prácticas pueden ser aplicadas de forma más generalizada. (Angulo, 2008).

Desde la cátedra de "Anatomía Humana", los instrumentos que se utiliza es el examen por cuestionario a través de preguntas de múltiple opción y verdadero o falso, *"los recursos que utilizamos para la evaluación, antes de la pandemia, eran verdadero o falso, múltiple opción, respuestas de ellos que sean lo más corta posible"* (comunicación personal, ED1_T; ED3_JTP; ED4_JTP, 2021). Asimismo, recurren a *"exámenes tradicionales, mapas conceptuales, observaciones, interrogatorios y escalas de estimación"* (comunicación personal, ED2_ADJ, 2021). El equipo de cátedra afirma que los instrumentos de evaluación que diseña están lógicamente en sintonía con los objetivos del aprendizaje.

En correlación, la **modalidad de evaluación** de la materia se ubica en la evaluación sumativa porque esta basada en objetivos previamente establecidos que tiene por finalidad medir para emitir juicios de aprobación o reprobación. No obstante, la evaluación se aplica con la intención de obtener evidencias sobre la situación de cada estudiante, con respecto a la meta perseguida, desde el comienzo del proceso y no al final, para que el profesor pueda ir reorientando su proceso de enseñanza, a partir de los resultados que se vayan obteniendo (evaluaciones formativas).

Esto último, el equipo de cátedra utiliza la autoevaluación a través de encuestas anónimas *“que nosotros mismos desde la cátedra les dábamos en la última clase de forma individuales. La autoevaluación es muy importante ya el estudiante debe decir si entienden o no, o si el proceso de explicación por parte del docente es adecuado entendible”*. (Comunicación personal, ED1_T; ED2_ADJ, 2021).

La implementación de la evaluación formativa debe generar en el estudiante la posibilidad de valorar su propio aprendizaje, es decir, aplicar la autoevaluación que posibilitará que logre establecer sus propios objetivos de aprendizaje, realizar auto seguimiento, autocorregirse y, en general, autorregular su proceso de aprendizaje. Para optimizar los resultados de la autoevaluación, se requiere se utilice en todo el proceso formativo, desde el inicio de cursada de la materia hasta su finalización.

Por tal motivo, la autoevaluación es una estrategia que ayuda al estudiante a tomar conciencia de su progreso de aprendizaje y, además, facilita al docente comprender cuál es el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado por el discente, en relación con las dificultades acontecidas, los objetivos conseguidos, entre otros. (Calatayud, 2007).

Por consiguiente, el equipo de cátedra reconoce como **debilidades** la imposibilidad de evaluar de forma oral y escrita por la gran cantidad de estudiantes, y la demanda de tiempo que conlleva: *“La gran cantidad de alumnos que tiene. Es muy difícil evaluarlos de forma oral, que sería lo adecuado e ideal. Incluso también en las escritas, ya que resulta tedioso, después corregir o evaluar prácticos, por más que sean múltiple opción”* (Comunicación personal, ED1_T, 2021). Otro inconveniente es realización de trabajos prácticos de manera individual, *“se tornan inviable la evaluación individual oral debido a la gran cantidad de alumnos y la*

poca cantidad de docentes de la cátedra. Las debilidades es la gran cantidad de alumnos, que dificulta la evaluación individual oral en morgue del alumno uno por uno, que sería lo ideal” (Comunicación personal, ED4_JTP, 2021).

Estas barreras repercuten en las prácticas evaluativas del docente, observándose que las evaluaciones prestan más atención a la calificación, y no tanto en el proceso de retroalimentación de la misma. Tierney (2006) sostiene que cambiar las prácticas de evaluación no es simplemente cuestión de aumentar los conocimientos de los docentes sobre el tema por medio de talleres de actualización, sino un proceso mucho más amplio, que exige una transformación conceptual por parte de todos los involucrados (p. 259).

No obstante, se destaca como **fortalezas** de la materia de “Anatomía Humana” la predisposición de los docentes para acompañar y asistir al estudiante en todo el proceso de formación académica, ello se sostiene en estas palabras: *“siempre estamos predispuestos a ayudar, a explicar, no una, sino las veces que sea necesario en una materia, que es una materia troncal, larga, tediosa. Para que los alumnos puedan entenderla es necesario la participación conjunta para mejorar en ambos sentidos, ya que en el caso si nosotros estamos fallando como docentes, nos van a decir en que fallamos y en que no; o qué docente es mejor explicando y cual no”*. (Comunicación personal, ED1_T; ED3_JTP2021).

Otro entrevistado destaca, que una fortaleza es “la gran cantidad de instancias evaluativas que tiene el alumno, lo cual lo obliga a llevar la materia al día y a estudiarla semana a semana” (comunicación personal, ED4_JTP, 2021); y al mismo tiempo resalta que el ambiente de trabajo que existe entre los integrantes de cátedra es muy bueno.

Se infiere que el aprendizaje será significativo en correlación con las prácticas evaluativas que los docentes utilicen para promover en el estudiante, por un lado, la autorregulación, la autocrítica, el discernimiento y, por el otro, la reflexión, la comprensión, la creatividad, la iniciativa, entre otros.

CAPITULO IV- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Presentación

Sobre la base de los hallazgos obtenidos, se determinó que las prácticas de evaluación de los docentes de la cátedra de Anatomía Humana de 1° año de la carrera de Odontología, se encuadran en un enfoque sumativo, orientado al control de logros y resultados desde la asignación de puntuaciones o calificaciones para la certificación de la adquisición de determinados niveles de conocimiento de los estudiantes.

Es por ello, que se desarrolla la siguiente propuesta de intervención didáctica denominada “*la hoja de ruta evaluativa*” que tiene por finalidad integrar la autoevaluación y heteroevaluación como proceso de retroalimentación para mejorar las prácticas evaluativas de la cátedra de anatomía patológica. En otras palabras, la hoja de ruta alude a la planificación de los procesos de evaluación como un proceso democrático de construcción colectiva de conocimiento.

Esta propuesta implica la evaluación de los docentes de forma paralela al propio proceso de enseñanza aprendizaje, donde se articula el compromiso del estudiante y el equipo docente de la materia; considerándose la selección y diseño de las herramientas de evaluación. Ello, será una oportunidad de reflexionar del docente sobre su propio trabajo, pensar sobre lo que está haciendo bien o no y por qué, y escuchar las opiniones de sus colegas de la cátedra para detectar sus puntos fuertes y débiles. Piaget decía: “la percepción es un sistema de relaciones” por lo tanto, se podría interpretar que los elementos o variables que entran en relación tienen que ver con el contexto áulico, las características de personalidad del docente, la relevancia de los instrumentos de evaluación, entre otras.

En función de lo mencionado, se sostiene que cuando se evalúa la práctica docente se tiene la oportunidad de reflexionar sobre el propio trabajo, pensar sobre lo que está haciendo bien y por qué, escuchar las percepciones y opiniones de sus colegas de cátedra para detectar sus puntos fuertes y débiles.

Descripción

La evaluación educativa como un proceso de retroalimentación es una construcción colectiva de conocimiento que redefine las prácticas evaluativas del docente; ya que a evaluación no cierra el círculo, sino que éste se completa con los reajustes que se van introduciendo en el proceso a partir de los resultados obtenidos. En cierto sentido, la fase de reajuste se convierte por propia evolución natural en marco de condiciones para la fase de planificación de la etapa siguiente y así el círculo se inicia

En función de lo expuesto, la autoevaluación y heteroevaluación como parte de retroalimentación de la labor docente para mejorar las practicas evaluativas de la catedra, posibilitara revisar los criterios, instrumentos y metodologías de evaluación.

Por consiguiente, el equipo docente deberá considerar los siguientes aspectos al momento de la elaboración de la “hoja de ruta evaluativa”. En primera instancia deben delimitar **¿Qué evaluar?** El aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar y, que serán usados como referente para que el docente conozca si los objetivos de la asignatura fueron alcanzados.

A tales efectos, es necesario establecer **indicadores de evaluación** que concreten y permitan visibilizar el grado de logro de dicho aprendizaje; y deben ser entendido por el docente como señales o parámetros concretos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es así, que se propone tengan a considerar los consecuentes criterios de evaluación desde la autoevaluación y heteroevaluación como proceso de retroalimentación.

- Organiza sus ideas para poder resolver las actividades propuestas.
- Expone con claridad y usa los conceptos de forma adecuada.
- Profundiza las ideas más relevantes
- Reflexiona sobre la importancia de la comprensión lectura para el razonamiento de los contenidos teóricos.
- Argumenta la elección de sus respuestas.
- Demuestra creatividad lógica para la redacción de las respuestas a las consignas propuestas desde la materia.
- Identifica los obstáculos que se le presentaron para resolver la actividad propuesta.

- Expresa sus limitaciones y fortalezas para resolver la actividad.

Citando a Castro Larroulet (2020) “el establecimiento de indicadores de evaluación requiere de una especificación de los aspectos a evaluar a través de acciones e hitos concretos, consensuados, comunes y conocidos por los sujetos de evaluación”. (p. 7).

Es así, que la evaluación facilitará al equipo docente organizar su intervención, reajustar la planificación, la orientación de la practica evaluativas; mientras que, para los estudiantes significará marcar la dirección de los propios esfuerzos y realizar las adecuaciones necesarias. En suma, tanto para los docentes como para los alumnos, el ¿Qué evaluar? Implica evaluar para aprender.

El propósito de la evaluación es emitir juicios a partir de la información recabada orientado al interrogante **¿Para qué evaluar?** Ello, permite apoyar la toma de decisiones referidas a la calificación y asegurarse que avanza en la dirección correcta en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En consecuencia, la evaluación de la materia de Anatomía Humana debe estar encaminada en tres ejes:

- En la evaluación de la participación desde la función formativa; es decir, analizar la pertinencia de la intervención de los estudiantes en las clases teóricas y prácticas.
- En la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a partir de:
 - Función diagnóstica: considerar los conocimientos y habilidades previas de los estudiantes, su motivación y expectativas.
 - Función sumativa: deberán considerar plantearse objetivos concretos para unidad de aprendizaje que favorezca el seguimiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.
 - Función integradora: tiene que estar orientado a comprender la totalidad de la formación que el estudiante ha alcanzado.
- En la evaluación de la asignatura: está dirigida a valorar los procesos de evaluación que emplea el equipo docente para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el proceso formativo.

A partir del escenario descrito, la práctica evaluativa del docente asumen un rol de “guía- orientador” de los procesos de aprendizaje que permite conocer las condiciones académicas del alumno, que posibilita replantear las estrategias evaluativas diseñadas; es decir **¿Cómo evaluar?**

Para el diseño de actividades evaluativas, es fundamental que los propósitos, objetos y métodos de evaluación se encuentren alineados unos con otros. Por ello, el equipo de docentes de la materia de Anatomía Humana debe considerar los siguientes elementos propuestos por García et al. (2011):

- En primer lugar, identificar el tipo y nivel de complejidad de cada resultado de aprendizaje que pretende conseguir (para ello se deben elaborar indicadores de evaluación).
- Una segunda consideración radica en la técnica de evaluación a utilizar.
- En tercer lugar, la técnica de evaluación seleccionada debe ser adecuada al tipo de objetivo evaluado, es decir, al resultado de aprendizaje y su nivel de complejidad. Es necesario señalar que aquí es donde confluye la relación entre cómo y qué evaluar.

A modo de ejemplo sobre esto último, el siguiente cuadro muestra algunas alternativas de evaluación para el equipo de docentes y estudiantes considerando el proceso de retroalimentación de la materia.

Tabla 1

Propuesta actividades de retroalimentación de la cátedra

Frases incompletas	Equipo de cátedra	Se realiza en una reunión de trabajo, utilizándose como base algunas frases sobre las variables a evaluar y que deben ser completadas por cada docente para ponerlas en común posteriormente.
Registros textuales		Un miembro del equipo de profesores actúa en algunas clases como observador pasivo, a fin de registrar por escrito las características de la interacción docente-alumnos y el discurso oral en forma textual. Estos datos luego son leídos en una reunión

		de todo el cuerpo docente con la finalidad de analizar alguna problemática y dar propuestas de mejora.
Problemas focalizados		Se analiza un aspecto de la actividad docente, se establecen estrategias a implementar y un posterior seguimiento de las acciones efectuadas.
Opiniones breves	Grupo de alumnos	A través de una breve puesta en común, se solicita a los estudiantes que sintéticamente expresen su opinión con respecto a diversos puntos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por sus características, esta actividad conviene desarrollarla cuando se tienen a cargo pequeños grupos de alumnos.
Trabajos grupales		La comisión de alumnos es organizada mediante pequeños equipos de discusión en los que se tratan diversos aspectos de la materia. Posteriormente se expresan estas ideas en una puesta en común
Cuestionarios abiertos		Se administra en forma individual, escrita y con la opción de que sea anónimo. Al ser abierto, las preguntas deben elaborarse de forma que sus respuestas no impliquen una expresión monosilábica –de tipo “sí” o “no” –, sino que dejen un margen para que la persona dé a conocer su opinión, lo que considere importante
Escalas de Valoración		Instrumento con un diseño de escala tipo Likert, que se responde en forma individual y con la opción de que sea anónimo. Está conformado por una serie de ítems a los que el estudiante deberá valorar en base a unas categorías –Existen varias opciones:

		<p>muy bueno, bueno, regular, malo; (...) Muy de acuerdo (...) De acuerdo (...) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (...) En desacuerdo (...) Muy en desacuerdo; etc. (Difabio de Anglat, 2008a) –. Puede completarse con algunas preguntas dirigidas a obtener información de tipo valorativo o cualitativa sobre algunos de los ítems.</p>
--	--	---

Fuente: Daura y Amarante (2011) a partir de Steiman (2008).

Desde esta perspectiva, la evaluación de los docentes se desarrolla de forma paralela al propio proceso de enseñanza aprendizaje, donde se articula el compromiso del estudiante y el equipo docente de la materia; considerándose la selección y diseño de las herramientas de evaluación un desafío de la actividad docente.

Resultados esperados

La propuesta tiene por objetivo fortalecer la retroalimentación durante el proceso de aprendizaje del estudiante y, asimismo, del equipo de docentes, desde la autoevaluación y heteroevaluación. Por tal motivo, se espera que este diseño proporcione información y análisis de su desempeño académico, de su avance y proceso en su formación, permitiéndole una apertura para mejorar sus debilidades y transformándose en apoyo para sus fortalezas.

Desde el proceso de retroalimentación se facultará que estudiante logre integrar sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes; mientras tanto, que al docente se le otorga la función de seguimiento individual y grupal del proceso de formación del educando, a través de: orientar, informar y asesorar al estudiante para desarrollar habilidades para una exitosa trayectoria formativa, sobre los objetivos y aprendizajes esperados, y cómo alcanzarlos desde los procedimientos de evaluación.

CAPITULO V- CONCLUSIÓN GENERAL

La principal motivación para comenzar el trayecto de la especialización fue la necesidad de mejorar el desarrollo de mis clases, y la forma en la que transmitía mis conocimientos; pero también comencé a cuestionar mi práctica evaluativa a través de los interrogantes: ¿Qué evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Cómo evaluar?

Es así, que he evidenciado la necesidad de replantear la propuesta didáctica evaluativa de la Cátedra de Anatomía Humana de la carrera de Odontología que otorgue al docente la posibilidad de articular los procesos formativos de los estudiantes, pero también del equipo docente.

Los datos obtenidos de los hallazgos han dejado entrever que las practicas evaluativas de la materia se caracterizan por valorar los aprendizajes de los estudiantes basados en la producción y medición desde el modelo clásico mecanicistas que se fundamenta en métodos cuantitativos. Es así, que desde la materia la evaluación es sumativa con la finalidad medir los juicios de aprobación o reprobación.

Por otra parte, se destaca que el equipo docente considera las opiniones de los estudiantes con relación a la modalidad de evaluación; centrada en recurso o herramientas como las opciones múltiples, que privilegia los resultados por encima de los procesos formativos.

Desde el análisis de las entrevistas se observó que la correlación entre la evaluación y su vínculo con la enseñanza que tiene los docentes está definida sobre la base de la comprobación de los conocimientos que el estudiante ha logrado, sin profundizar que tan significativos e internalizados dichos saberes se encuentran para el grupo de educandos.

Se considera que implementar el proceso de retroalimentación requiere del docente, sea titular, Adjunto, JTP o Ayudante de Primera, compromiso, disciplina, liderazgo intelectual, motivar al estudiante para permanecer en una evaluación constante durante la socialización del conocimiento, que se materializa en las siguientes acciones (Castro Larroulet, 2020):

- Dominar el contenido temático que enseña.
- Tener claridad y conocimiento sobre los criterios a considerar en la evaluación.
- Ser autorregulado, participativo y generador de pensamiento crítico y reflexivo.

- Comunicar con claridad, veracidad, relevancia, calidad, cantidad adecuada y estructura los contenidos teóricos- prácticos.
- Compartir experiencias personales, profesionales y laborales.
- Compartir recursos contextualizados y significativos para el estudiante.
- Realizar orientaciones para la búsqueda y uso de la información que complemente la construcción de los aprendizajes.
- Fundamentar con sólidos argumentos técnicos y disciplinares, las ideas o sugerencias que se ofrecen al estudiante
- Propiciar que el estudiante desarrolle la capacidad de capitalizar la información recibida y los aprendizajes alcanzados en su proceso de formación.

Por lo tanto, sostengo que el equipo de cátedra y los estudiantes deben realizar la retroalimentación como una acción permanente, continua, y ligada al proceso de evaluación, desde un contexto formativo, alentador, motivador; ya que el estudiante construye su aprendizaje a partir de sus propios conocimientos, ampliándolos y fortaleciéndolos con los aportes del docente y junto con esto, la retroalimentación enriquece el proceso formativo del educador.

Todo proceso de investigación requiere objetividad y autocrítica, por ello asumir las limitaciones que el Proyecto de Trabajo Profesional presenta es un punto importante para futuras investigaciones.

En este sentido, el análisis documental no dispuso de todos los instrumentos que utilizar la materia para el proceso de evaluación, no logrando profundizar en los hallazgos por estar condicionados por las restricciones del protocolo de bioseguridad por la pandemia de covid-19.

Otra limitación fue la administración vía online (formulario Google Form) de la entrevista a los docentes, y el cuestionario al grupo de estudiantes, también restringido la aplicación cara a cara por el aislamiento social y preventivo; no pudiendo esperar por los tiempos administrativos y reales de un trabajo de investigación.

Más allá de las limitaciones presentadas, el presente Proyecto de Trabajo Profesional permite establecer perspectivas para futuros trabajos científicos.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Méndez, J. M. (2001) *Evaluar para conocer; examinar para excluir*. Ed Morata.
- Andoni Garritz y Rufino Trinidad – Velasco. *El Conocimiento Pedagógico del contenido*.
Edición Educación Química 15 (2)
- Anijovich, R. & Mora, S. (2010) *Estrategias de Enseñanza. Otra Mirada al Quehacer en el aula*,
Primera edición Aique, Buenos Aires.
- Anijovich, R. (2014) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender
en la diversidad*. Edit. Paidós. Argentina.
- Angulo, J. F. (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. En J.
Jimeno Sacristán (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 175-
205). Madrid: Morata.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Alineando la evaluación con el aprendizaje a largo plazo.
Evaluación y Evaluación en educación superior, 31 (4), 399-413.
- Brown, S. & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*.
Madrid: Narcea.
- Calatayud Salom. A. (2007). La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz
al fondo. En: A. Calatayud (Coord). *La evaluación como instrumento de aprendizaje.*
Estrategias y técnicas. Madrid. MEC.
- Castro Larroulet, C. (2020). *Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes*. Instituto
Profesional IACC. Universidad de Chile.
- Celman, S. (1998) *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de
transformación?* Ed. PAIDOS.
- Chevallard, Yves (1998). *La transposición didáctica – Del saber sabio al saber enseñado*.
AIQUE Grupo Editor.
http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf (consultado
el 28/11/16)
- Chapouille, M.V. (2012). *Modalidades Y Estrategias Docentes. Universidad de Palermo en el
Departamento de Comunicación Corporativa. Año XIII, (18)*
[https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id
_libro=379&id_articulo=8244](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=379&id_articulo=8244)

- Chiroleu, A. (2002). La profesión académica en Argentina. *Revista (Syn) Thesis*, 7, 41-52.
- Dellavedova, M. G. (2014). Desarrollo de innovaciones pedagógico-didácticas en la formación universitaria: Implementación de nuevas estrategias de intervención pedagógica en las clases prácticas de la asignatura Teorías Territoriales de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo. [Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata]. Archivo digital http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49398/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Delgado Rodríguez, el at. (2010). Manual de Técnicas e Instrumentos para facilitar la evaluación del aprendizaje. Centro de enseñanza técnica y superior (Cetys). Recuperado de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/08/Manual-tecnicas-instrumentos-para-la-evaluacion.pdf>
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2) <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html> (consultado el 27/11/16).
- Daura, F. T. y Amarante, A. M. (2011). El Desarrollo docente y las prácticas evaluativas. El proceso de evaluación efectuado en dos cátedras universitarias. Buenos Aires. II Jornadas Académicas de Gestión de Instituciones Educativas. Artículo completo. Buenos Aires, Argentina: Universidad Austral, Escuela de Educación.
- Daura, F.T. y Amarante, A.M. (2012). La evaluación de la cátedra como recurso regulador de las prácticas docentes. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*; 10 (3) 379-398. Recuperado de: <http://www.red-u.net/>
- Fernández March, A. (2014) La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques. Instituto de Ciencias de la Educación Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Politécnica de Valencia. <https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>
- García, I. (2010). Sistema de evaluación. Universidad de Salamanca.
- García, A., Aguilera, M. A., Pérez, M. G. y Muñoz, G. (2011). Evaluación de los aprendizajes en el aula.

Capítulo 3: ¿Cómo evaluar? Métodos de evaluación en el aula y estrategias para realizar una Evaluación formativa. Recuperado de:

http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/410/P1D410_06E06.pdf

González, L. E. & Ayarza, H. (1997). Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe. Documento central. La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Documentos de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana, Cuba, 1996. Caracas: CRESALC-UNESCO.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). El ABD de la Tarea Docente: currículum y enseñanza.

López Mejías, M., Jústiz Guerra, M. & Cuenca Díaz, M. (2013). Métodos, procedimientos y estrategias para memorizar: reflexiones necesarias para la actividad de estudio eficiente. *Humanidades Médicas*, 13 (3), 805-824. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202013000300014&lng=es&tlng=es.

Margalef G., L. (2005). Los retos de la evaluación auténtica en la enseñanza universitaria: coherencia epistemológica y metodológica. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45), 25-44. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100003>

Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2), 0. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>

Moreno Méndez, J., Rodríguez Quintero, G., Mera Rodríguez, E. y Beltrán Vargas, L. (2007). Estrategias Didácticas Desarrolladas Por Los Docentes Para Orientar El Trabajo Integrador. *Psychologia*, 1 (1) <http://www.redalyc.org/pdf/2972/297224869005.pdf> (consultado 29/11/16)

Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. México: UAM.

- Monetti, E. M. (2020). La cátedra: una forma de organización de la función docente universitaria. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4639/html>
- Pérez Hernández, A. F., Méndez Sánchez, C. J., Pérez Arellano, P. y Yris Whizar, H. M. (2017). Los Criterios de Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior. *Perspectivas Docentes* 63 <file:///C:/Users/berna/Downloads/Dialnet-LosCriteriosDeEvaluacionDelAprendizajeEnLaEducacio-6736089.pdf>
- Pinto, N. & Sanabria, M. (2010). La investigación educativa en la formación integral del futuro educador. *Revista Ciencias de la Educación*, (20) 36, 190-208.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 245-262. <https://dx.doi.org/10.4067/S071807052008000200015>
- Resolución Ministerial Nacional N° 1413 (2008). Anexo I: Contenidos curriculares básicos de la carrera de Odontología. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Recuperado de: https://www.coneau.gob.ar/archivos/form09odon/RESOLUCION1413_08anexos.pdf
- Salcedo Galvis, H. (2011). Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Pedagogía*, XXXII (91), 113-130. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65926549007>
- Sanjurjo, L. O. y Vera, M. T. (1994). Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Serie Educación. Homo Sapiens Ediciones.
- Sanjurjo, L. O. (2011) La Clase: Un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de Educación*, 2 (3) http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/46/90
- Sanjurjo, L. O. (s.f.) La Escuela por dentro y el aprendizaje escolar. <https://es.scribd.com/doc/48577810/La-Escuela-por-dentro-y-el-Aprendizaje-Escolar-Liliana-Sanjurjo>

- Serrano de Moreno, S. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere*, 6(19), 247-257. [fecha de Consulta 10 de mayo de 2021]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601902>
- Schon, D. A. (1998). *El Profesional Reflexivo – Como piensan los Profesionales cuando actúan*. Temas de Educación: Paidós. 1ª Edición.
- Shulman, L. S. (1986). Quienes comprenden: Crecimiento del conocimiento en la docencia. *Investigador educativo*, 15 (2), 4-14.
- Steiman (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. 4º ed. México: Limusa.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana.
- Tierney, R. D. (2006). Prácticas cambiantes: influencias en la evaluación en el aula. *Evaluación en la educación*, 13, (3), pp. 239-264.
- UNLaR (2021) Odontología. Carrera de Grado. Sitio web. Recuperado de <https://www.unlar.edu.ar/index.php/component/content/article?id=284>
- William, D., & Thompson, M. (2007). *Integración de la evaluación con la instrucción: ¿Qué se necesita para que funcione?* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para Investigar. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*. Editorial Brujas. 2º Edición.
- Zabalza, M. A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea S.A.