



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

DOCTORADO EN ODONTOLOGÍA

Análisis de la evaluación educativa y su relación con la planificación docente

Estudio realizado en la UNLP



**Autora: Tomas,
Paula Mariela**

Director: Prof. Dr. Leandro Juan Tomas
Codirectora: Prof. Dra. María Mercedes Medina

2021



DEDICATORIA

A mis maestros:

A la Prof. Dra. María Mercedes Medina por acompañarme y guiarme en cada etapa de mi formación académica, primero en la Especialización en Ortodoncia, luego en la Maestría y finalmente en el Doctorado.

Al Prof. Dr. Leandro Juan Tomas por alentarme y apoyarme en mi vida personal y profesional.

A mi familia:

Que son mi sostén y pilar fundamental.

A mi papá que vive en mi corazón y me acompaña desde el cielo.

Od. Mgter. Esp. Paula Mariela Tomas



AGRADECIMIENTOS

A la facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata donde me formé y crecí como persona y como profesional.

A mi director y codirectora de tesis doctoral: Prof. Dr. Leandro Juan Tomas y Prof. Dra. María Mercedes Medina que son ejemplos a seguir de tenacidad, dedicación y vocación por la odontología.

Son quienes me brindaron sus conocimientos y cooperación en forma permanente.

A mis padres que me dieron la vida y son mi modelo de superación, constancia y amor incondicional.

A mi familia que son la razón de mi existir.

A Dios que nunca me abandona y siempre ilumina mi camino.

A todos ellos simplemente gracias por ser parte en esta instancia tan importante en mi vida.

Od. Mgter. Esp. Paula Mariela Tomas

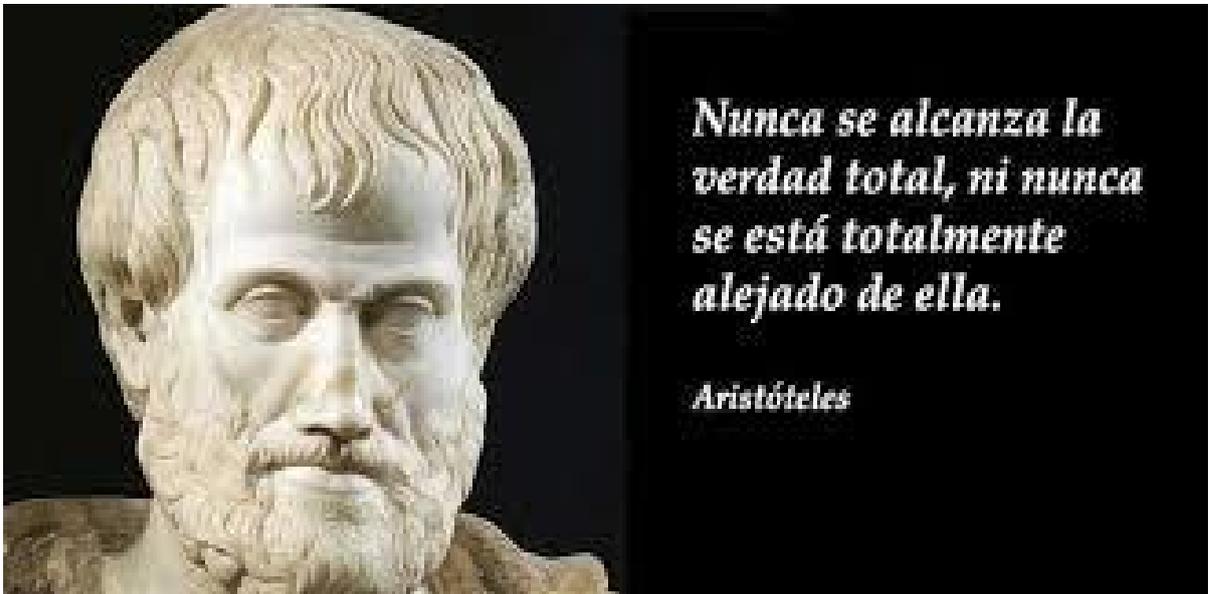




TABLA DE CONTENIDO

DETERMINACIÓN DEL TEMA	13
ESTADO DEL TEMA	16
Concepto de Evaluación.....	16
Enfoques de las practicas evaluativas en nivel universitario	17
Relación entre evaluación y aprendizaje	19
FUNDAMENTACIÓN DE LA ORIGINALIDAD DE LA PROPUESTA	25
OBJETIVOS.....	28
Objetivo general.....	28
Objetivos específicos	28
HIPÓTESIS MÁS RELEVANTES	30
MARCO TEÓRICO	32
1. Definición y conceptualización de la evaluación educativa	32
a) Definición de la evaluación educativa que ponen la atención en el logro de los objetivos curriculares:	32
b) Definición que asumen la evaluación como la atribución de un juicio de valor (Excelente-Regular-Insuficiente...):	32
c) Definición que considera la evaluación como un proceso que facilita información para la toma de decisiones:	33
1.1 Evaluación: Conceptualización actual de la UNESCO	33
1.2 Régimen de evaluación y acreditación (UNESCO)	39
1.3 Principales paradigmas de la evaluación educativa	39
a) La teoría Conductista (B. F. Skinner)	40
b) La teoría Cognoscitiva social.....	41
c) El Constructivismo	42
1.4. Evaluación en el nivel universitario	43
1.5 Nuevos enfoques de evaluación universitaria	47
1.6 Evaluación universitaria y su incidencia en el aprendizaje.....	54
a) Aportes de la UNESCO sobre los métodos de enseñanza en nivel superior.....	55
b) Relación entre evaluación y estrategias de aprendizaje	56
c) Variables que inciden en el rendimiento académico	59



1.7 Tipos de evaluación	61
a) Evaluación diagnóstica	61
b) Evaluación formativa	62
c) Evaluación sumativa o acumulativa	63
2. Planificación docente.....	64
2.1. Planificación de la evaluación	64
a) La Observación Directa.....	66
b) Los Exámenes Escritos	66
c) Los Exámenes Orales	67
d) Las Calificaciones de Terceros	67
e) Los Autorreportes	68
2.2 La planificación de la enseñanza.....	70
2.2.1 Didáctica y evaluación.....	72
2.3 Planificación de la formación del profesorado universitario	76
METODOLOGÍA	80
Tipo de estudio	80
Composición del Universo y muestra:	80
Procedimientos para la recolección de los datos o información.....	82
Estrategias metodológicas	83
Recursos materiales	83
Supervisión y coordinación.....	84
Proceso	84
Tiempo.....	84
Fuentes de error	84
Objetivos de los instrumentos	85
Características constitucionales de los instrumentos de recolección de datos.....	85
Ventajas de la encuesta y la entrevista dado el número de encuestados.....	86
Encuesta	86
Entrevista	89
ANÁLISIS DE DATOS.....	92
1. Análisis de encuestas	92



1.1 Facultades y número de encuestados por facultad	92
1.2 Distribución de carreras.....	93
1.3 Características sociodemográficas de los encuestados	94
1.4 Métodos de evaluación	101
1.5 Objetivo de la evaluación	104
1.6 Relación entre evaluación y motivación.....	107
1.7 Evaluación y estrategias de aprendizaje	110
1.8 Calificaciones y posibles factores causales.....	112
1.9 Reprobación y posibles factores causales	114
1.10 Actividades vinculadas con la evaluación	116
1.11 Relación entre problemas de aprendizaje y el logro de objetivos	118
1.12 Evaluación alumno-docente	119
2 Análisis de Entrevistas	121
2.1 Factores que inciden en el aprendizaje	121
2.2 Incidencia docente en el aprendizaje	122
2.3 Métodos de evaluación más importantes	124
2.4 Vinculación del alumnado en la planificación de la evaluación	126
2.5 Institucionalización e incorporación de evaluación cualitativa.....	128
2.6 Relación entre estrategias de enseñanza y resultados obtenidos por los alumnos ..	129
3. Análisis de observación directa.....	130
3.2 Corrientes pedagógicas subyacentes	141
DISCUSIÓN.....	145
CONCLUSIONES.....	147
BIBLIOGRAFÍA.....	151
ANEXOS.....	156



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Facultades y número de encuestados	92
Tabla 2. Carreras a las que asisten los encuestados de Bellas Artes	93
Tabla 3. Carreras a las que asisten los encuestados de la FaHCE.....	94
Tabla 4. Género	95
Tabla 5. Rango de edad	95
Tabla 6. Año de cursada	96
Tabla 7. Ocupación.....	96
Tabla 8. Rubro laboral.....	97
Tabla 9. Alumnos con o sin familiares con la misma profesión	99
Tabla 10. Nexos familiar.....	100
Tabla 11. Método de evaluación más usado	102
Tabla 12 Objetivo de la evaluación.....	104
Tabla 13 Evaluación y motivación.....	107
Tabla 14 Evaluación y habilidades de aprendizaje	112
Tabla 15 Calificaciones y posibles factores causales	113
Tabla 16 Reprobación y posibles factores causales	114
Tabla 17 Actividades vinculadas con la evaluación.....	116
Tabla 18 Relación entre problemas de aprendizaje y métodos de evaluación.....	118
Tabla 19 Evaluación alumno-docente	119
Tabla 20 Métodos de enseñanza de los contenidos de 4º y 5º año de distintas carreras de la UNLP	123



Tabla 21 Institucionalización e Incorporación de evaluación cualitativa.....	128
Tabla 22 Registro de observación directa Clase teórica FOLP	131
Tabla 23 Registro de observación directa Clase práctica FOLP.....	133
Tabla 24 Registro de observación directa Clase teórica Facultad. de Psicología	134
Tabla 25 Registro de observación directa Clase práctica Facultad de Psicología ...	135
Tabla 26 Registro de observación directa Clase teórica de la FaHCE	136
Tabla 27 Registro de observación directa Clase práctica de la FaHCE	138
Tabla 28 Registro de observación directa Clase teórica de la FBA	139
Tabla 29 Registro de observación directa Clase práctica de la FBA	140
Tabla 30 Tabulación de entrevistas	165
Tabla 31 Tabla de especificaciones.....	174



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ilustración de las facultades y el número de los encuestados.....	92
Figura 2 Ilustración de la distribución de carreras a las que asisten los encuestados de Bellas Artes	93
Figura 3. Representación gráfica del número y porcentaje de encuestados en las carreras de la FaHCE	94
Figura 4. Ilustración del género de los encuestados	95
Figura 5. Ilustración del rango de edad.....	95
Figura 6. Porcentaje de encuestados de 4º y 5º año	96
Figura 7. Ilustración de la ocupación principal de los encuestados.....	96
Figura 8. Ilustración gráfica de la distribución del rubro laboral	98
Figura 9. Porcentaje de alumnos con o sin familiares con la misma profesión.....	99
Figura 10. Ilustración de los nexos familiares.....	100
Figura 11. Porcentaje de los métodos de evaluación más usados	102
Figura 12. Percepción sobre los objetivos de la evaluación.....	105
Figura 13. Relación entre evaluación y motivación	107
Figura 14. Relación entre evaluación y habilidades de aprendizaje	112
Figura 15. Calificaciones y factores causales identificados	113
Figura 16. Reprobación y posibles factores identificados	115
Figura 17. Representación gráfica de las actividades vinculadas con la evaluación....	117
Figura 18. Ilustración de la relación entre los problemas de aprendizaje y los métodos de evaluación.....	118



Figura 19. Representación gráfica sobre la necesidad de una evaluación alumno-docente 120

Figura 20. Factores que influyen en el aprendizaje de los alumnos de la UNLP 121

Figura 21. Acciones didácticas que influencia el aprendizaje de los alumnos de la UNLP 122

Figura 22. Métodos de evaluación en relación con tipos de evaluación 125

Figura 23. Representación de porcentajes sobre la posibilidad de la institucionalización e incorporación de la evaluación cualitativa. 128



DETERMINACIÓN DEL TEMA



DETERMINACIÓN DEL TEMA

La evaluación de los aprendizajes en el nivel superior es un proceso dinámico que va desde las evaluaciones durante las actividades en clase hasta el examen final requerido para acreditar las materias. En la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), los profesores diseñan un programa por cada materia, en donde explicitan, entre otros, la metodología de enseñanza y los métodos de evaluación. Lo anterior indica que, el docente es el responsable de diseñar tanto las estrategias de enseñanza de los contenidos como los métodos de evaluación formativa de los aprendizajes alcanzados por los alumnos.

Cada programa de curso está integrado al plan de cada carrera, y cada plan responde a políticas educativas establecidas por la UNLP. De acuerdo con ello, los docentes preparan y ejecutan, también, las evaluaciones sumativas o exámenes parciales y/o finales, cuyos resultados habilitan o no a los alumnos a presentarse a la instancia de acreditación final de la materia. Lo dicho hasta el momento, refleja que: 1) la evaluación del alumnado de la UNLP no es un proceso aislado y 2) aunque el docente sea el principal responsable de direccionar el proceso evaluativo, los alumnos son los actores directamente afectados.

Por tal razón, en este estudio, al relacionar la evaluación con la planificación docente, se buscó un reconocimiento de los factores relacionados con la evaluación y la planificación que inciden en el aprendizaje de los alumnos de la UNLP. Para lo anterior, se relevaron datos que reflejaban cómo el profesorado de la UNLP percibía sus metodologías de enseñanza y de evaluación, qué paradigmas pedagógicos subyacían en ellas, y cómo estas prácticas eran percibidas por los alumnos. Se consideró que la confluencia de estas dos miradas permitiría identificar, por un lado, aspectos positivos en materia de pedagogía y didáctica que debían seguir fortaleciéndose y, por otro lado, aspectos a mejorar. Siempre en miras de aportar a la mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje y así fomentar la formación de aprendices autónomos que sepan aplicar sus aprendizajes en las diferentes esferas de su vida.



El presente trabajo de tesis se realizó en la Universidad Nacional de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina. En este estudio exploratorio y descriptivo, se utilizaron tres medios de recolección de datos:

1. Una encuesta aplicada a una muestra de 300 alumnos que cursan los dos últimos años de distintas carreras de la UNLP.
2. Una entrevista aplicada a 16 docentes de distintas carreras de la UNLP.
3. La observación directa de clases teóricas y prácticas dictadas en la UNLP.

El trabajo se estructuró en tres partes: en primer lugar, se expuso el análisis de las encuestas realizadas a los alumnos, en donde se relevan sus percepciones sobre las características de la evaluación de su aprendizaje. Algunas de sus respuestas fueron relacionadas con la propuesta evaluativa descrita en los programas de curso de cuarto y quinto año de distintas carreras. En segundo lugar, se expuso el análisis de las entrevistas aplicadas a los docentes. Estas, también, fueron relacionadas con la propuesta evaluativa y didáctica plasmada en algunos programas de curso. En tercer lugar, se presentó el análisis de la observación directa de distintas clases teóricas y prácticas en donde se intenta mostrar las perspectivas pedagógicas de dichas clases según la didáctica observada.



ESTADO DEL TEMA



ESTADO DEL TEMA

Concepto de Evaluación

En el estado del tema es constante encontrar muchos aportes sobre la definición del concepto de evaluación y parece ineludible, en los autores consultados, poner de manifiesto las definiciones de evaluación de Ralph Tyler, Terry Tenbrink y la conceptualización de evaluación de José Tejada. Entre la bibliografía más actualizada sobre el tema se encontró a Elola (2010), quien expone los fundamentos teóricos de la evaluación educativa, caracterizando el concepto de evaluación a través de las definiciones de Ralph Tyler (1950), Michael Schiven en Nevo (1983); Terry Tenbrink (1988) y conceptualizando la evaluación desde los aportes de José Tejada (1997).

Otra constante es que la evaluación ha sido abordada sobre todo desde las concepciones psicopedagógicas. Por tal razón, la evaluación vinculada al proceso de enseñanza y aprendizaje se asume desde los aportes que las teorías del aprendizaje han hecho a la educación. Al respecto se encontraron autores contemporáneos que clasifican las teorías del aprendizaje. Entre ellos: Schunk (2012) quien recopila y expone de forma crítica las teorías del aprendizaje más significativas y las armoniza con los mecanismos de enseñanza y evaluación educativa. De forma breve se definen a continuación estas teorías:

- **Conductista:** Conocida también con el nombre de Condicionamiento Operante, establece que el aprendizaje está determinado por el condicionamiento de la conducta del aprendiz.
- **Cognoscitiva:** El cognitivismo social considera que el aprendizaje está determinado por el contexto social del individuo.
- **Constructivista:** Esta teoría sostiene que en el aprendizaje es una construcción del sujeto. El cual utiliza sus herramientas internas y sociales para dar nuevas significaciones a lo aprendido.



Frente a las teorías del aprendizaje y su influencia en la evaluación educativa hay muchas posturas que afirman la persistencia en las aulas de una educación, enseñanza y evaluación conductista. Mejía (2011), por ejemplo, subraya la influencia del conductismo en el ámbito educativo. Insiste en la persistencia de prácticas propias del condicionamiento operante de Skinner que se mantienen en la enseñanza y en la evaluación de los aprendizajes de hoy. También sostiene que este tipo de enseñanza condiciona el desarrollo cognitivo de los alumnos. Al respecto, Pérez (2012) presenta las características y objetivos de la evaluación tradicional. Este autor subraya la necesidad de poner la mirada sobre una nueva evaluación que busque evaluar y potencializar las competencias de los alumnos.

De igual manera, Villalba (2012), plantea la dicotomía entre evaluación objetiva y evaluación justa. Sustenta que la evaluación objetiva está relacionada con cuestiones de carácter técnico, mientras que la evaluación justa tiene que ver con una acción evaluadora que responde más a cuestiones de carácter práctico y ético. La autora señala que las diferentes evaluaciones, que se realizan en el aula, responde a una de estas dos posturas, lo cual hace que persistan dos paradigmas: el cuantitativo vinculado a la objetividad y cualitativo que se relaciona con lo práctico. Finalmente, expone cuál es el rol del docente dependiendo del paradigma al que se acogen sus evaluaciones y de qué forma el docente asume al estudiante dentro de cada uno de estos dos paradigmas.

Enfoques de las practicas evaluativas en nivel universitario

Varios autores coinciden en considerar el constructivismo como una teoría oportuna para mejorar las practicas evaluativas. Tünnermann (2011) atiende a la teoría del constructivismo social como herramienta para permitir en los estudiantes un aprendizaje eficaz y su formación integral. Respecto a un tipo de evaluación constructivista, en el marco de capacitación al docente de nivel superior, brindado por el Instituto Nacional de Capacitación Profesional de Chile (INACAP) en el año 2013, se exponen los conceptos de: evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

En cuanto a la evaluación en la educación superior, Moreno (2011) plantea que la mayor parte del profesorado de educación superior carece de formación para la docencia,



por ende, no dispone de una preparación específica en el campo de la evaluación, lo que en la práctica dificulta el reconocimiento de la complejidad tanto del proceso de aprendizaje como de su consiguiente valoración. Por su parte, Araujo (2015), atendiendo a los planteamientos de Stake (2006), plantea la existencia de dos enfoques desde donde se asume la evaluación y acreditación de las universidades y los programas de estudio. Uno es el enfoque estandarizado o cuantitativo y otro, es el enfoque comprensivo e interpretativo que considera los contextos y las personas evaluadas.

En la educación superior el nivel didáctico y pedagógico de los docentes es un punto importante de reflexión. Tovar y García (2012), señalan que los docentes poseen amplios conocimientos en sus disciplinas. Sin embargo, no poseen las estrategias suficientes para didactizar estos saberes con los estudiantes de nivel superior. Frente a esta problemática el texto plantea alternativas didácticas desde un enfoque constructivista.

Con respecto a los nuevos enfoques evaluativos están los planteamientos de Brown y Glasner (2010) quienes compilan y exponen nuevas miradas sobre la evaluación universitaria. Diversos autores compilados en la obra, plantean la evaluación como una problemática que concierne a estudiantes, profesores, instituciones, familia, empresas, Estado, etc. y proponen nuevos enfoques en el ámbito evaluativo universitario. Entre estos, seleccionamos algunos planteamientos que se consideran pertinentes para abordar el tema de la evaluación centrada en el alumno. A continuación, se exponen las premisas que sustentan varios de estos autores en relación a nuevas miradas sobre la evaluación educativa:

- Existen diversos grupos interesados en la evaluación: estudiantes, profesores, empleadores, padres, sociedad, entre otros. De allí que, debe ponerse también la mirada sobre estos grupos a la hora de pensar la evaluación en el nivel superior (Race, 2010).
- Investigaciones sobre innovaciones en la evaluación del aprendizaje en el Reino Unido evidencian que los procesos evaluativos están integrados al proceso de enseñanza, en éstos se vinculan las tareas evaluadoras auténticas y significativas (Sambell y Mc Dowell, 2010).



- Los criterios de calificación están influenciados por diferentes pre-construcciones mentales que el profesor se ha hecho de cada estudiante. Es decir, existen factores que influyen en los profesores a la hora de calificar los trabajos escritos de los alumnos (Fleming, 2010).
- En la evaluación se prioriza el desarrollo de las habilidades intelectuales del alumno y se deja de lado el desarrollo integral de éste, como ser habilidades personales, iniciativas y competencias. La evaluación debe ser asumida como un proceso que permite el desarrollo integral del ser humano (Rades y Tallantyre, 2010).
- El portafolio (carpeta) debe considerarse como método evaluativo (Young, 2010).
- Existen estrategias de evaluación grupal en donde se evalúan y se potencian distintas habilidades como las psicomotoras, autoconsciencia y reflexión en la práctica; la resolución de problemas; la comunicación y presentación y la interactiva de trabajo en equipo (Heathfield, Jordan, Lapham, y Wehster, 2010).
- Las evaluaciones tanto orales como escritas presentan desafíos diferentes para los alumnos. El docente deberá reconocer que existen modificaciones generadas en los estudiantes en cuanto a percepción y preparación previa, cuando asisten a la evaluación oral (Joughin, 2010).

Relación entre evaluación y aprendizaje

Existen diversas investigaciones que se dirigen a explicar la relación entre la evaluación y su incidencia en el aprendizaje de los alumnos, entre las cuales son recurrentes los estudios exploratorios, descriptivos y correlacionales. Seguidamente se presentan, de forma breve, aquellas que se consideran relevantes para esta investigación:

Sanmarti (2008), expone diez ideas claves o estrategias pedagógicas para asumir la evaluación académica como una oportunidad para aprender. La propuesta de Sanmarti (2008), presenta la evaluación bajo una mirada constructiva que busca cambiar en los evaluadores el concepto de evaluación como suma de calificaciones. A continuación, se resumen las 10 ideas propuestas por Sanmarti (2008):

1. La evaluación es el motor del aprendizaje, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como el qué y el cómo se aprende.



2. La finalidad principal de la evaluación es la regulación tanto de las dificultades y errores del alumno, como del proceso de enseñanza.
3. El error es útil. Conviene estimular su expresión para que se pueda detectar, comprender y favorecer su regulación.
4. Lo más importante: aprender a autoevaluarse. Para ello es necesario que los alumnos se apropien de los objetivos de aprendizaje, las estrategias de pensamiento y acción aplicables para dar respuesta a las tareas planteadas y de los criterios de evaluación.
5. En el aula todos evalúan y regulan. El profesorado y los compañeros, pero la evaluación más importante es la que realiza el propio alumno.
6. La función calificadora y seleccionadora de la evaluación también es importante, y sus resultados dependen en buena parte de la calidad de la evaluación-regulación realizada a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
7. La evaluación solo calificadora no motiva. Ni la evaluación en sí misma, ni la repetición de curso motivan al estudiante a esforzarse más en aprender, a no ser que le proporcionen criterios e instrumentos tanto para comprender sus errores y superarlos, como para reconocer sus éxitos.
8. Es necesario diversificar los instrumentos de evaluación. Dado que cualquier aprendizaje contempla diversos tipos de objetivos, es preciso que los instrumentos de recogida de información sean múltiples y variados. Y las estrategias para analizar los datos y promover la regulación deben favorecer la autonomía del alumno.
9. La evaluación externa de los aprendizajes puede ser útil para orientar la enseñanza. Pero para ello es importante que los instrumentos y métodos de evaluación aplicados promuevan prácticas de aula innovadoras.
10. Evaluar es una condición necesaria para mejorar la enseñanza. La evaluación debe proporcionar información que permita juzgar la calidad del currículo aplicado con la finalidad de mejorar la práctica docente y la teoría que la sustenta.

Perassi (2009), estudia las culturas de la evaluación en las instituciones educativas y su vinculación favorecedora u obstaculizadora del surgimiento del fracaso escolar en



Argentina. La autora identifica y analiza algunos rasgos clave de dichas culturas evaluativas que alientan trayectorias hacia el fracaso. Estos rasgos son:

1. La exclusión del sujeto evaluado en el desarrollo del proceso evaluativo.
2. El sentido verticalista, descendente y unidireccional del proceso evaluativo.
3. La evaluación no es tema de la agenda escolar.
4. Divorcio entre aprendizaje y evaluación.
5. La evaluación como sinónimo de la calificación.
6. Ausencia de autoevaluación.
7. Propuestas evaluativas homogéneas.
8. Carencia de procesos meta evaluativos.

López-Pastor (2012), estudia el concepto de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. Para ello, establece una aclaración conceptual y terminológica sobre la evaluación formativa y la participación del alumnado en dicha evaluación; analiza el estado de la cuestión sobre evaluación formativa y compartida en la universidad; expone las evidencias encontradas hasta el momento sobre sus ventajas respecto a los modelos tradicionales y, por último, plantea una propuesta concreta y contrastada de evaluación formativa y compartida en la universidad que puede ser aplicada a cualquier contexto.

Gargallo, Suárez y Ferreras (2007), analizan la incidencia de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Se evaluaron 545 estudiantes de dos universidades públicas de la ciudad de Valencia. Este trabajo forma parte de la investigación “Estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje en la universidad. Análisis de la incidencia de variables fundamentales en los modos en que los alumnos afrontan el aprendizaje”, aprobada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de España. El objetivo principal de este estudio es analizar la incidencia de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los alumnos de la universidad. Se sostiene la hipótesis de que existe relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico y que los alumnos con mejores estrategias obtendrán mejores calificaciones.

Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero (2013) investigan la relación entre la evaluación y el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. Para ello,



entrevistan a 3618 alumnos de 19 universidades españolas. Este estudio responde a las investigaciones que buscan aportar a la reforma educativa de nivel superior dentro del Espacio Europeo de Educación superior (EEES). Uno de los objetivos de esta reforma es orientar la evaluación hacia un proceso formativo, en contrapartida con la evaluación sumativa y finalista, con un alumnado activo y responsable de sus aprendizajes. El objetivo de este trabajo es mostrar que los estudiantes que se implican en la Evaluación Formativa consiguen mejores resultados, reflejados en las calificaciones obtenidas en las materias que estudian.

Barrón (2009), revisa algunas exigencias y demandas para la práctica de los docentes universitarios. Se reconoce que éstas obedecen al compromiso de las instituciones de educación superior por asumir una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes. Estos nuevos paradigmas asumen que la formación del estudiante debe estar basada en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido. Además, que el estudiante debe aprender a aprender, a comprender, a emprender y aprender a ser, en el marco de una sociedad globalizada.

Celada y Lattuada (2018) realizan un estudio sobre los métodos de enseñanza y las formas de evaluación aplicados en prestigiosas universidades internacionales. El objetivo de este estudio es identificar dichas estrategias de enseñanza y evaluación y determinar posibles contribuciones a las estrategias utilizadas en las universidades latinoamericanas con el fin de disminuir la deserción estudiantil en el primer año de la carrera universitaria.

La hipótesis que se plantean los autores es que en los sistemas universitarios masivos existe una influencia de los mecanismos de evaluación en la deserción temprana de la población estudiantil. Por tal razón, analizan las experiencias internacionales y concluyen señalando que en estas universidades las estrategias de enseñanza y evaluación integran acciones destinadas a que el alumno alcance los aprendizajes requeridos para permanecer en la institución, dichas estrategias requieren un conjunto de pasos y etapas incrementales debidamente coordinadas y estructuradas, acompañadas por un flujo constante de recursos. Rescatan, también, la contribución que tiene en la disminución de la deserción la posibilidad de tutorías, el feedback permanente entre alumnos y entre estos y sus docentes y tutores; la posibilidad del seguimiento por los sistemas de e-portafolio, las autoevaluaciones y evaluaciones entre pares, la motivación a partir de casos y problemas



en que se sienten involucrados los alumnos; el empleo de las nuevas tecnologías virtuales. Además, concluyen señalando que, aunque varias de estas iniciativas ya son conocidas y empleadas en universidades latinoamericanas, con las particularidades de sus contextos, en general resultan iniciativas aisladas de asignaturas y docentes, y difícilmente se encuentran incorporadas a una estrategia institucional explícita.

Finalmente, de los aportes expuestos, se considera importante para esta investigación desarrollar aquellos relacionados con las teorías del aprendizaje. Conocer las principales teorías que orientan el proceso de enseñanza y evaluación permitirá determinar cuáles de estas perspectivas pedagógicas priman en los procesos evaluativos de los alumnos de Odontología que serán objeto de estudio. Sumado a esto, se estima importante rescatar de cada uno de los estudios exploratorios y descriptivos, presentados, aquellas variables que aportan al diseño del instrumento para la recogida de datos en la muestra de alumnos seleccionada para este estudio.



FUNDAMENTACIÓN DE LA ORIGINALIDAD DE LA PROPUESTA



FUNDAMENTACIÓN DE LA ORIGINALIDAD DE LA PROPUESTA

Pregunta de investigación

Los nuevos postulados teóricos invitan al profesorado de nivel universitario a integrar la didáctica para superar las conocidas clases magistrales y a proponer actividades evaluativas que perfilen a un alumno no sólo como una persona que debe potenciar sus habilidades cognitivas, sino como un ser humano integral.

Lo anterior, sugiere que la evaluación no debe ser asumida como un momento estático o tiempo fuera, en el que el alumno pone a prueba el aprendizaje de los contenidos enseñados por el docente, se desdibuja el rol docente como el encargado de impartir y evaluar los contenidos y el de los alumnos como entes pasivos o simples receptores de la evaluación de su propio aprendizaje. Antes bien, el alumno debe ser asumido como un sujeto constructor de su aprendizaje, el cual cuenta con herramientas internas (cognitivas, motivacionales, metacognitivas) y externas (elementos pedagógicos, institucionales y familiares) que hacen que el reciba la información y la procese y elabore con el fin de alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

Dentro de estos objetivos están la aprobación de las evaluaciones, lo cual en el ámbito académico se constituye como la prueba material del alcance o no de sus objetivos. Por tal razón, la evaluación del aprendizaje de los alumnos puede pensarse como un proceso que requiere de una importante investigación por parte de los docentes. Es necesario que éste identifique aquellos aspectos de la evaluación que aportan a la construcción del aprendizaje y al desarrollo de estrategias de aprendizaje, lo cual puede considerarse como un conocimiento que mejoraría la práctica docente en tanto que no solo se esperaría que el alumno demuestre lo aprendido alcanzando buenos resultados en las evaluaciones, sino que se esperaría que el docente conozca cómo aprenden los alumnos y de esta manera potenciar sus habilidades o estrategias de aprendizaje.



Dado lo anterior, en el presente estudio se plantearon las siguientes preguntas que indican los problemas a investigar

- ¿Cuál es la percepción que tienen los alumnos de los métodos de evaluación?
- ¿Cuál es la percepción que tienen los docentes sobre sus métodos de enseñanza y evaluación?
- ¿Cómo se vivencian las metodologías de enseñanza y evaluación en el aula?



OBJETIVOS



OBJETIVOS

Objetivo general

- Estudiar la relación entre evaluación educativa y su relación con la planificación docente, identificando en esta relación aquellos factores que aportan al aprendizaje significativo mediante los métodos de evaluación utilizados y las estrategias de enseñanza descriptas en los programas de curso y aplicadas en la práctica en el aula.

Objetivos específicos

- Relevar percepciones estudiantiles sobre los métodos de evaluación.
- Relevar percepciones de los docentes sobre sus métodos de enseñanza y sus estrategias de evaluación.
- Describir los paradigmas subyacentes a los métodos de enseñanza y evaluación evidenciados por la observación directa de clases teóricas y prácticas.



HIPÓTESIS MÁS RELEVANTES



HIPÓTESIS MÁS RELEVANTES

Para el desarrollo de este estudio, se partió de las siguientes hipótesis y supuestos:

H1- En el proceso de aprendizaje influyen factores relacionados con los métodos de enseñanza.

H2. En el proceso de aprendizaje influyen factores relacionados con los métodos de evaluación utilizados.

H3. La participación activa de los alumnos en los procesos evaluativos favorece el aprendizaje.



MARCO TEÓRICO



MARCO TEÓRICO

1. Definición y conceptualización de la evaluación educativa

El diccionario de la Real Academia de la Lengua define la palabra evaluación como la acción de “Señalar o estimar el valor de algo” considerando esta definición, la evaluación, posee un carácter natural pues es una actividad humana espontánea. Sin embargo, dentro del ámbito educativo el concepto de evaluación se complejiza debido a que está determinado por la manera en que es concebida la educación, el aprendizaje y los procesos evaluativos. Por tanto, para una aproximación al concepto de evaluación se expone la caracterización general de la evaluación que realiza Elola (2010):

- a) Definición de la evaluación educativa que ponen la atención en el logro de los objetivos curriculares:
 - Ralph Tyler (1950) en su obra “Principios básicos de currículo e instrucción” definió la evaluación como una instancia en que debía establecerse en qué medida se habían alcanzado los objetivos.

- b) Definición que asumen la evaluación como la atribución de un juicio de valor (Excelente-Regular-Insuficiente...):
 - Michael Scrivien (1967, en Nevo, 1983), define la evaluación como el proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa.

Esta nueva concepción de evaluación no sólo modifica el enfoque básico al reemplazar una concepción normativa de la evaluación que sólo contrasta logros con expectativas iniciales por una concepción valorativa más amplia, sino que también se amplía el objeto evaluado ya que las primeras definiciones sólo se centran en la evaluación de los alumnos (Elola, 2010).



c) Definición que considera la evaluación como un proceso que facilita información para la toma de decisiones:

- Terry Tenbrink (1988), afirma que la evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones.

Esta aproximación al concepto de evaluación agrega la utilidad de la información recogida en el proceso evaluativo (Elola, 2010).

La autora atiende a la conceptualización de la evaluación planteada por Tejada (1997), quien señala que el concepto de evaluación debe entenderse como:

1. Un proceso sistemático de recogida de información, no de manera improvisada, más bien organizado y planificado en sus elementos y fases. Desde diferentes puntos de vista con relación a los agentes, instrumentos, técnicas y métodos.
2. Relacionada con la emisión de un juicio de valor. No es suficiente con recolectar sistemáticamente la información, ésta se ha de valorar. El otorgamiento de un valor no quiere decir tomar decisiones, puesto que los evaluadores pueden llevar a cabo esta función, y otras personas pueden adoptar las decisiones. Por ello el papel del evaluador se sitúa en la valoración, pero la toma de decisiones pueden adoptarla los administradores del programa.
3. Orientada en dirección a la toma de decisiones. Puesto que el proceso evaluativo ha de servir para algo, como puede ser, por ejemplo, la toma de decisiones encaminada a la mejora de la práctica educativa. Por ello la evaluación ha de servir de medio, pero no de fin en sí misma (Elola, 2010).

1.1 Evaluación: Conceptualización actual de la UNESCO

La evaluación es un estudio integral del proceso enseñanza-aprendizaje que sirve para descubrir hasta qué punto las actividades, tal como se han organizado y desarrollado producen los resultados esperados y deseables determinando de este modo los aspectos tanto positivos como negativos de los planes.

Constituye una manera de comprobar la validez de las hipótesis básicas sobre cuya base se han organizado y desarrollado los programas. En suma, la evaluación permite



determinar los aspectos en que el currículo es efectivo y aquellos en los cuales hay que mejorarlo.

Para interpretar los nuevos fundamentos teóricos de evaluación es necesario revisar y replantear las concepciones de hombre, aprendizaje, conocimiento, proceso grupal, etc.

Es imprescindible dejar de concebir al hombre como un almacenador y emisor de información y al aprendizaje como un resultado acabado, como un estado del sujeto, como algo ya conquistado.

Adentrarse en la dinámica del aprendizaje, entender al educando como sujeto de aprendizaje y no como objeto de enseñanza; analizar las condiciones internas y externas del aprendizaje; las bases teóricas y técnicas del proceso grupal y sólo bajo estas condiciones es posible reconstruir la concepción moderna de evaluación.

La nueva tarea evaluativa necesita de metodologías participativas, que interpreten a la evaluación como un "proceso" en el que los involucrados asumen alternativamente el rol de los sujetos y objetos de la evaluación. Esta circunstancia les permite jugar un papel activo y decisivo en todos los momentos importantes del proceso enseñanza-aprendizaje.

Generalmente cuando se hable de evaluación del aprendizaje, resulta común echar mano a la concepción eficiente e instrumentista en la que interesa básicamente estudiar los resultados del proceso educativo.

Esta pretendida noción de evaluación que en realidad es una medición y una asignación de notas y/o calificaciones por exigencia institucional y consecuentemente social, predomina en el campo de la educación. El aprendizaje es un proceso que se enfrenta en su dinámica a un conjunto de problemas que demandan solución. De ahí que la concepción de evaluación, centrada en corroboración, corrección e interpretación de resultados para tomar decisiones de diferente naturaleza, resulta simplista y sin mayor preocupación por comprender y explicar el proceso mismo de aprender.

La evaluación es una tarea compleja con fuertes implicancias sociales e inherentes al proceso didáctico mismo. La evaluación del aprendizaje y del proceso didáctico debe partir de un marco teórico conceptual y operativo que orienta todas las acciones que tengan que llevarse a cabo, y debe tener los siguientes rasgos:



- a. Totalizador: porque integra el proceso de aprendizaje en una concepción de práctica educativa, descomponiendo sus elementos sustantivos para acercarse a su esencia.
- b. Histórico: porque recupera las dimensiones sociales del acontecer grupal.
- c. Comprensivo: porque no describe únicamente la situación de desarrollo grupal, sino también porque interpreta la situación de docencia que priva en la institución.
- d. Transformador: porque no solo pone en evidencia la realidad imperante, sino que propicia los elementos para modificarla.

Por eso la evaluación no puede seguir considerándose como una actividad terminal, mecánica e intranscendente, ya que en esencia constituye un proyecto de investigación que además de conceptualizar el problema a investigar, determina las estrategias de recuperación e interpretación de la formación más significativa en los distintos niveles y/o etapas en que se va a desarrollar.

Una de las preocupaciones básicas que debiera tener todo profesor, al analizar el tema de la evaluación, es el puntualizar con toda precisión que el problema de esta actividad no radica en las características técnicas de los objetivos de aprendizaje, ni en las estrategias didácticas que se adopten, ni en los instrumentos o técnicas para llevarla a cabo, sino en el concepto de aprendizaje del que se parta; éste es un determinante, tanto en su fundamentación como en su instrumentación.

Otro concepto importante y que necesita replantearse a los efectos de explicar la evaluación, es el de conducta. La conducta del ser humano es siempre total y el individuo se expresa en todo momento como un todo integrado (área de la mente, área del cuerpo y área del mundo externo). En ese contexto, el profesor, antes de seleccionar metodología y técnicas para cualquier acción evaluativa necesita cuestionarse sobre la naturaleza del objeto de estudio de la evaluación; el aprendizaje. Así mismo, concebir que el alumno sea una totalidad, que entienda el aprendizaje como proceso y que, sobre todo, parta de la



aceptación de las dificultades que tiene el reconocimiento, de lo complejo que es el ser humano.

Finalmente se concibe al aprendizaje grupal como la estrategia metodológica idónea para desarrollar paralelamente y con sentido crítico y constructivo los procesos de evaluación y acreditación.

Toda institución educativa se plantea como una de sus tareas prioritarias realizar acciones que la llevan a conocer el resultado de su esfuerzo y con ello establecer el grado de acercamiento entre lo planeado y lo realizado. A esta acción verificadora se la llama genéricamente evaluación.

Pero en realidad se refieren a la medición, a la nota o calificación, a la acreditación, a la comprobación de los resultados.

Se considera que, para adoptar estos conceptos como criterios que orienten la apreciación del proceso enseñanza-aprendizaje y otras acciones educativas, es indispensable definir lo que se entiende por evaluación y por acreditación.

La evaluación constituye un proceso amplio, complejo y profundo que abarca todo el acontecer de un grupo: sus problemas, miedos, evasiones, ansiedades, satisfacciones, heterogeneidades, etc, que lo hacen ser una realidad distinta a las demás. La acreditación se refiere a aspectos más concretos relacionados con ciertos aprendizajes importantes, planteados en los planes y programas de estudio. Tiene que ver con el problema de la eficacia, de los resultados de un curso, un seminario, etc.

La evaluación y la acreditación son dos procesos paralelos, complementarios e interdependientes que tienen lugar en una experiencia grupal. La evaluación en tanto comprende todo el proceso educativo, e implica necesariamente a la acreditación.

Lo verdaderamente importante de una experiencia como la que referimos es que los participantes a partir de ciertas condiciones iniciales de trabajo construyen un espacio de discusión y análisis, que les permite intercambiar experiencias, confrontar puntos de vista y con ello movilizar y enriquecer sus esquemas referenciales.

Para conseguirlo es indispensable que a partir de la primera sesión de trabajo se establezca un encuadre, es decir, una especie de contrato entre participantes y coordinador, y ambos se comprometan a cumplir. Este encuadre se plantea en dos niveles:



- a. Institucional: se refiere a horarios, número y duración de sesiones, asistencias, criterios de acreditación, etc.

- b. Grupal: discusión del programa, explicitación de la tarea, señalamiento de aprendizajes, metodología, necesidad de participación, etc. bajo estas condiciones la evaluación se plantea como una revisión constante del proceso grupal, señalando con flexibilidad los siguientes momentos para llevarlo a cabo: al final de cada sesión, después de cierto número de sesiones y como recapitulación final.

La evaluación debe interpretarse como el estudio del proceso de aprendizaje, con el fin de caracterizar los aspectos más sobresalientes del mismo y a la vez los obstáculos que hay que enfrentar. Este estudio se plantea como problema individual y grupal en relación a los siguientes aspectos:

- Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje: tanto en lo que respecta a la información y manejo del contenido, como al proceso seguido en el trabajo grupal.
- Análisis de la participación de los estudiantes: En términos de cumplimiento con el compromiso de lectura y estudio de material, discusión de los problemas planteados a lo largo del curso, elaboración de actividades y/o ejercicio de investigación, etc. La evaluación implica también, básicamente el estudio de las condiciones que afectaron el proceso de aprendizaje, a las maneras en que se originó al estudio de aprendizaje que no estando previstos ocurrieron en el accionar grupal.
- La evaluación del proceso de aprendizaje consiste en una serie de apreciaciones o juicios sobre el acontecer humano en una experiencia grupal donde tienen lugar fenómenos objetivos y subjetivos. Estos juicios sobre situaciones donde está presente el acontecer humano, en procesos individuales y grupales, resulta una tarea muy compleja y delicada.

La evaluación en su dimensión grupal se preocupa por estudiar el proceso en su totalidad contemplando el conjunto de factores que intervienen en su desarrollo para favorecerlo u obstaculizarlo; revisa las condiciones que prevalecieron en el grupo, las



situaciones tanto propicias como conflictivas en el abordaje de la tarea; las vicisitudes suscitadas en la dinámica del trabajo colectivo donde se ponen en juego mecanismos de defensa como racionalizaciones, evasiones y rechazo a la tarea, así como interferencias, miedos, ansiedades, etc.

Todos estos factores plantean una visión diferente del aprendizaje, que busca romper con rígidos esquemas referenciales de los sujetos y al mismo tiempo, orienta al grupo hacia elaboraciones del conocimiento.

La evaluación de la experiencia grupal, en un proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene como meta que profesores y alumnos cobren conciencia no únicamente de lo aprendido durante el curso, sino de cómo se aprendió y sobre todo tener la posibilidad de recrear esa experiencia en situaciones de aprendizaje.

La acreditación: es la tarea de constatar ciertas evidencias de aprendizaje que se proponen en un programa y en forma más amplia, en un determinado plan de estudios que tienen que ver directamente con la formación del educando y en última instancia con la práctica profesional.

La planificación de la acreditación se debe establecer desde el mismo momento en que se formulan los objetivos terminales del programa y que se determinan los contenidos programáticos para conseguir dichos propósitos.

Consecuentemente requiere seleccionar los instrumentos técnicos que reflejen de manera cabal tales aprendizajes, así como los momentos en que se llevará a cabo.

Esto deriva en la determinación de un conjunto de evidencias de aprendizajes que pueden asumir diferentes características: pruebas, trabajos, ensayos, reportes, prácticas, investigaciones teóricas y de campo, etc. Este tipo de evidencias pueden desarrollarse en momentos y con modalidades tan diversas como lo requiera cada situación de enseñanza-aprendizaje.

El examen concebido como criterio único de acreditación, y tal como se lleva y aplica tradicionalmente no es el medio idóneo para verificar el aprendizaje. De ahí que en el plan de acreditación se incluyan varias acciones, para seleccionar las que se consideren más adecuadas según las circunstancias.



1.2 Régimen de evaluación y acreditación (UNESCO)

La evaluación de los aprendizajes, asumirá el carácter de una evaluación integral, acumulativa y continua y se instrumentará a través de diferentes formas de medición (pruebas escritas u orales, inventarios o cuestionarios de opiniones, escala de calificaciones, lista de cotejo, informes, registro de observaciones, etc).

El responsable de la elaboración de los instrumentos de evaluación del rendimiento será el equipo de la Asignatura, con la orientación de expertos en cuanto a las experiencias multidisciplinarias, la responsabilidad recae en el equipo interdisciplinario a cargo de las mismas. Los alumnos accederán a evaluaciones parciales de conocimiento acumulativas y a diferentes evaluaciones prácticas, en función de la naturaleza de los objetivos a evaluar. Al final del curso se administrará una evaluación integral o global, también acumulativa, que reunirá los principales aprendizajes de la asignatura y que determinará la promoción o no del alumno al curso superior.

Los contenidos teóricos de las asignaturas y actividades curriculares integradas deben evaluarse periódicamente, durante el ciclo lectivo, a través de evaluaciones parciales obligatorias; de ellas la última será de carácter integrador de los contenidos desarrollados durante el año.

Los contenidos prácticos deben evaluarse sistemáticamente y en forma permanente a través de los registros de observaciones, demostraciones, listas de cotejo, escalas de evaluación, etc. Los exámenes parciales serán acumulativos, de tal modo que reunirán los nuevos conocimientos y los adquiridos en instancias anteriores. Por esta razón se eliminan los exámenes recuperatorios de parciales, por cuanto cada nuevo examen parcial actúa simultáneamente como opción recuperatoria de los anteriores cuando no han sido aprobados, salvo en el caso del último parcial integrador, que admite dos opciones recuperatorias.

1.3 Principales paradigmas de la evaluación educativa

La psicología de la educación se ha ocupado de estudiar las diversas vertientes teóricas que han procurado comprender y explicar cómo aprenden los individuos. De tal manera, se puede encontrar una cuantiosa bibliografía que da cuenta de lo que los



psicólogos educativos han encontrado, por ello, no es de sorprender que existan diversas clasificaciones que muestran las distintas teorías del aprendizaje. Cada teoría del aprendizaje está constituida por conceptos que asumen el proceso educativo de una manera determinada. Por tanto, puede decirse que dependiendo de la teoría o teorías de aprendizaje que utilice el docente, será la dinámica de su práctica en el salón de clase (Mejía, 2011).

Con el propósito de entender cuál es el marco de referencia que guía las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el ámbito educativo actual y, a la vez, comprender mejor los conceptos subyacentes a la evaluación, se expondrán dos principales teorías del aprendizaje que han influido en el ámbito educativo y por ende en los evaluativos según la clasificación realizada por Schunk (2012):

a) La teoría Conductista (B. F. Skinner)

Dale H. Schunk (2012), quien realiza una amplia investigación y un seguimiento teórico-crítico a las teorías del aprendizaje en el texto “Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa”, señala que uno de los más importantes investigadores conductistas fue B. F. Skinner, el cual formuló la teoría del condicionamiento operante que se basa en el supuesto de que las características del ambiente (estímulos, situaciones y eventos) funcionan como señales para responder. El reforzamiento fortalece las respuestas y aumenta la probabilidad de que ocurran en el futuro cuando los estímulos estén presentes. En la teoría conductista, no es necesario referirse a los estados fisiológicos o mentales subyacentes para explicar la conducta.

El condicionamiento operante es un aspecto de la postura skinneriana que ha logrado tener un gran impacto en el ámbito educativo. A partir de él se puede entender la forma en cómo se ha entendido el proceso de aprendizaje-enseñanza en dicho ámbito. Mejía expresa que el condicionamiento operante de Skinner resulta ser una teoría muy eficaz en el ámbito educativo ya que tiene claramente identificados los principios que pueden hacer posible el comportamiento (aprendizaje) que se espera adquiera el individuo. En la escuela se estimula fuertemente el principio de reforzamiento, pues dicho espacio favorece su uso a través de premios, reconocimientos o exoneraciones de deberes o



acciones que los estudiantes perciben como desagradables (realizar exámenes, por ejemplo) (Mejía, 2011).

Sin embargo, pese al uso y éxito extendido por parte de los docentes de la teoría formulada por Skinner, debe tenerse en cuenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje es muy complejo y que reducir el aprendizaje a aspectos conductuales empobrece las posibilidades del desarrollo cognitivo del individuo. Se debe ser consciente que la teoría del conductismo en lo general y la del condicionamiento operante en lo particular son sólo alternativas que los docentes pueden usar para cubrir determinados aspectos curriculares y lograr objetivos específicos (Mejía, 2011).

b) La teoría Cognoscitiva social

La teoría cognoscitiva tiene como principal exponente a Albert Bandura quien destaca la idea de que gran parte del aprendizaje humano ocurre en un entorno social. Al observar a los demás, las personas adquieren conocimiento, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes. Los individuos también aprenden la utilidad e idoneidad de las conductas y las consecuencias de las conductas modeladas a partir de la observación de modelos, y actúan de acuerdo con las capacidades que consideran tener y conforme a los resultados esperados de sus acciones. La teoría cognoscitiva social plantea que las personas aprenden de sus entornos sociales (Schunk, 2012).

Schunk señala que la teoría cognoscitiva social presenta una perspectiva de libertad de acción del comportamiento humano, ya que las personas pueden aprender a establecer metas y a autorregular sus cogniciones, emociones, conductas y entornos en formas que les faciliten lograr esas metas. Algunos procesos claves de autorregulación son la autoobservación, autoevaluación y reacción personal. Estos procesos ocurren antes, durante y después de participar en las tareas.

Estos dos conceptos del aprendizaje presentan implicaciones importantes para la práctica educativa. Las teorías conductuales consideran que los profesores deben organizar el ambiente de modo que los estudiantes puedan responder de manera apropiada a los estímulos. Las teorías cognoscitivas se enfocan en lograr que el aprendizaje sea significativo y toman en cuenta las percepciones que los aprendices



tienen de sí mismos y de sus entornos de aprendizaje. Es necesario que los maestros consideren en qué forma la instrucción afecta el pensamiento de los estudiantes durante el aprendizaje (Schunk, 2012).

Las teorías clasificadas como cognoscitivas son, hoy día, objeto de interés en el ámbito educativo. Muy particularmente, se está estudiando el constructivismo como una alternativa educativa, la cual parece ser muy interesante y útil en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Mejía, 2011).

c) El Constructivismo

A partir de las investigaciones de Gian Piaget, (biólogo, psicólogo y epistemólogo suizo) sobre el desarrollo genético de la inteligencia, van desarrollándose los enfoques constructivistas. Las teorías de Piaget señalan el punto de partida de las concepciones constructivistas del aprendizaje como “un proceso de construcción interno, activo e individual”. A pesar de las limitaciones en que se incurrió en la aplicación de las teorías piagetanas, ellas dieron el marco referencial básico para las investigaciones posteriores y fueron decisivas para poner en crisis los enfoques conductistas (Tünnermann, 2011).

Tünnermann define constructivismo según la postura de Mario Carretero quien siguiendo a Vigotsky dice: “Básicamente puede decirse que [constructivismo] es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores” (Tünnermann, 2011: 25-26).

El constructivismo no solo es una nueva forma de comprender el aprendizaje humano, sino que además abarca aspectos epistemológicos que significan nuevas visiones sobre el conocimiento y así mismo alternativas en la pedagogía y en la didáctica (Tovar y García 2012). A continuación, se enumeran algunas características que describen una didáctica constructivista:



- a) Se asume que es posible aprender y que el aprendizaje es una construcción del sujeto.
- b) Los procesos de aprendizaje se centran en los sujetos que aprenden.
- c) El docente u orientador del proceso no solo aborda aspectos conceptuales de las disciplinas o no solo *enseña cosas*, sino que también aporta al desarrollo de habilidades y así mismo enseña formas de aprender.
- d) Para lograr el aprendizaje, es relevante conocer los saberes previos que tiene el estudiante, para así orientar el proceso de manera consecuente.
- e) La evaluación es un proceso que permite regular y promover el aprendizaje.
- f) Es coherente con el constructivismo orientar los aprendizajes a través de la resolución de problemas, el trabajo cooperativo, el trabajo por proyectos, la investigación dirigida, el estudio de casos y la contextualización de los saberes, entre otras posibilidades centradas en el sujeto que aprende.
- g) El docente u orientador del proceso promueve diversas estrategias que motivan el aprendizaje (Tovar y García, 2012: 889).

1.4. Evaluación en el nivel universitario

La profesora Sonia Marcela Araujo encarga del seminario “Procesos de evaluación en la educación superior”, de la Universidad Nacional de La Plata, en su programa de curso de 2011 plantea que una cuestión central en la evaluación de nivel superior tiene que ver con los instrumentos utilizados para evaluar, los cuales consisten en exámenes tradicionales y estandarizados que permiten evaluar con el menor costo de tiempo una cantidad importante de alumnos, pero que presenta limitaciones cuando se pretende indagar los procesos de articulación entre la teoría y la práctica, entre los conocimientos enseñados y su utilización en contextos reales del futuro profesional.

El problema de estos métodos evaluativos, señala Araujo, es que se centran en sistematizar y estandarizar el aprendizaje de los alumnos. Por tal razón, se intensifica la necesidad de que la evaluación en alumnos del nivel universitarios posibilite una mejor articulación entre los contenidos enseñados y su futura utilización en los múltiples espacios potenciales de inserción profesional.



Esta forma de evaluación responde a patrones de evaluación institucional. Araujo, siguiendo los planteamientos de Stake (2006), señala dos formas de encarar la evaluación educativa: una, es la evaluación basada en criterios y estándares, orientada a las mediciones y cimentada sobre el análisis de variables descriptivas. La otra, es la evaluación comprensiva o interpretativa, enfocada en la experiencia y cimentada sobre el conocimiento experiencial y personal en espacios reales y personas reales.

Los estudios que se basan en criterios estándares o cuantificados aluden a lo que se considera mérito o no. Los estudios de evaluación con enfoque interpretativo tienen en cuenta las percepciones y las voces de las personas relacionadas con aquello que se está evaluando (Araujo, 2015).

Por otro lado, y en este mismo orden de ideas, existe una serie de contradicciones entre el discurso teórico sobre la evaluación del aprendizaje en nivel universitario y la práctica docente. La mayor parte del profesorado de educación superior carece de formación para la docencia, por ende, no dispone de una preparación específica en el campo de la evaluación, lo que en la práctica dificulta el reconocimiento de la complejidad tanto del proceso de aprendizaje como de su consiguiente valoración (Moreno, 2011).

Seguidamente, atendiendo a los planteamientos de Moreno (2011), se enumeran una serie de contradicciones entre el sistema y las prácticas evaluadoras en el nivel superior:

- *Discurso que enfatiza la evaluación formativa mientras que en la práctica se impone la evaluación sumativa.* Son frecuentes las alusiones a la evaluación como una herramienta que procura el desarrollo pleno, armónico e integral del individuo, que toma en cuenta sus objetivos y sus metas, que considera tanto los procesos como los productos de su aprendizaje. Sin embargo, en los hechos este discurso se traiciona al otorgarle un peso desmedido a los exámenes ordinarios y extraordinarios; nacionales e internacionales.
- *La complejidad de la evaluación en manos de personal profano e improvisado.* Las políticas de selección y contratación de profesores universitarios suelen ser demasiado laxas en cuanto a las condiciones y requisitos para ingresar a la academia.



Se han incrementado las exigencias en cuanto al grado académico (maestría o doctorado) pero no respecto a la formación para la docencia.

- *Enviar mensajes contradictorios a los alumnos: se afirma que lo más importante es el aprendizaje no las calificaciones.* Resulta difícil persuadir a los alumnos que deben esforzarse y trabajar arduamente para lograr aprendizajes significativos y competencias profesionales, que “deben estudiar para aprender no para pasar exámenes”, cuando una sociedad meritocrática promueve en las instituciones educativas una cultura escolar que otorga preeminencia a los reconocimientos y las calificaciones.

- *Enviar mensajes cruzados a los docentes: se pide reconocimiento y respeto por la diversidad en el aula, al tiempo que se establece un formato y un tiempo para la evaluación.* Muchos profesores universitarios viven su experiencia con la evaluación como una permanente contradicción, pues cómo ajustar el proceso de formación y de evaluación a la diversidad del alumnado (niveles de motivación, estilos de aprendizaje, estilos cognitivos, conocimientos previos, necesidades e intereses...) cuando la normativa institucional establece de manera rígida unos plazos en los que los alumnos deben demostrar –generalmente mediante la técnica del examen– que aprendieron los contenidos del programa educativo, como si el aprendizaje pudiera suscribirse a un periodo determinado de tiempo. El calendario de exámenes se convierte en una “camisa de fuerza” que constriñe las posibilidades de un aprendizaje profundo y relevante, que impide la creatividad tanto del docente como de los alumnos, con lo cual muchas veces lo único que se consigue es un aprendizaje mecánico y artificial.

- *Hurtar los resultados de la evaluación a sus beneficiarios naturales.* Cuando la evaluación del aprendizaje se pone casi exclusivamente al servicio de procedimientos administrativos es de esperarse que sus resultados sirvan para elaborar informes o reportes para la rendición de cuentas (*accountability*), pero no para potenciar el aprendizaje y la enseñanza, esta es una forma en la que se hurtan los resultados de la evaluación a los principales protagonistas del proceso educativo, toda vez que ellos no se ven beneficiados de ésta.



- *¿Evaluación para la mejora o evaluación para el control?* Otra inconsistencia de la evaluación del aprendizaje se presenta cuando se espera que sirva para el cambio positivo, pero en realidad se emplea para el control de los individuos, sea del sistema hacia los profesores, sea de éstos hacia los alumnos. La evaluación, en este caso, abandona su carácter formativo.

- *Establecer una relación causal entre evaluación y calidad.* Se considera que, si se evalúa, de forma casi automática se elevará la calidad de la educación, con esta creencia en mente de lo que se trata entonces es de evaluar mucho y así se tendrá garantizada la calidad del aprendizaje. Impera una visión empobrecida tanto de la evaluación (convertida en simple medición) como de la calidad (reducida a indicadores).

- *Se pretende mejorar la evaluación sin cambiar las condiciones en las que el profesorado enseña.* No basta con esperar que el profesorado mejore su evaluación mediante una formación ex profeso en este ámbito, se requiere –además de conocimiento, habilidades, disposiciones y actitudes deseables– crear condiciones para que los docentes puedan poner en práctica los nuevos aprendizajes adquiridos; ellos también requieren de estímulos para asumir riesgos y lidiar bien con la frustración que esto puede ocasionar. En definitiva, la evaluación cualitativa requiere tiempo para que los docentes puedan reflexionar y debatir juntos, esta simple condición es algo que en muchas universidades simplemente brilla por su ausencia.

Se considera, entonces, que el camino hacia el mejoramiento de las prácticas evaluativas, en el nivel superior, debe ser repensado contemplando múltiples aspectos debido a que puede observarse claramente una incongruencia ético-académica, instrumentos con estándares mínimos de confiabilidad, técnicas y criterios poco ortodoxos, es decir, un sistema de evaluación complicado e ineficiente –tanto para recoger información como para procesarla y emitir juicios– y poco confiable (Mejía, 2012).



1.5 Nuevos enfoques de evaluación universitaria

Algunos de los nuevos enfoques de evaluación universitaria son expuestos en Brown y Glasner (2010), en donde diversos autores, basados en investigaciones realizadas en universidades del Reino Unido, cuestionan la evaluación tradicional y proponen nuevos enfoques evaluativos que fomenten el desarrollo de las habilidades de aprendizaje en los alumnos.

Race (2010), justifica las razones que deben motivar un modo innovador de evaluación, considera que los métodos tradicionales no sirven para los propósitos para los que fueron diseñados. En el texto “¿Por qué evaluar de un modo innovador”, el autor disertó sobre el papel de la evaluación en la educación superior? Sumando a esto, explicita los grupos de interés en la evaluación superior: estudiantes, profesores, empleadores, padres, entidades de acreditación, sociedad, etc. señalando que cada uno de estos grupos se plantean objetivos específicos con la evaluación de los estudiantes que a mediano plazo tendrán que aplicar sus conocimientos en contextos fuera de la academia.

Birenbaum (1996) citado por Sambell & Mc Dowell (2010) señala que existe un desplazamiento, en el Reino Unido y en otros países, de la cultura de la prueba hacia la cultura de la evaluación. Considera un logro importante que los procesos evaluativos estén siendo integrados a los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues lo tradicional es asumir la prueba como una instancia después de la enseñanza, mientras que esta nueva mirada de la evaluación educativa, integra los procesos evaluativos en la enseñanza de los maestros y el aprendizaje de los alumnos. Birenbaum, expone que las tareas evaluadoras deben tener tres características fundamentales, deben ser: auténticas, significativas y atractivas.

Sambell & Mc Dowell señalan algunas evaluaciones con las características anteriores:

- Las tareas auténticas como trabajar en contexto realista
- Valorar investigaciones individuales y la presentación de los resultados
- Hacer uso de portafolios
- Evaluación realizada por los compañeros de clase
- Coevaluación (evaluación grupo y docente) (Sambell & Mc Dowell, 2010).



Fleming (2010), se centra en analizar la evaluación a través de trabajos escritos y describe las influencias que tienen los docentes en la corrección de los trabajos. Plantea que, al corregir un trabajo, los docentes están influidos, consciente o inconscientemente, por:

- Influencias de género: Goldberg (1968) citado por Fleming afirma que el trabajo escrito se valora de forma más alta cuando proviene de un hombre.
- Influencia étnica: Investigadores encontraron que las diferencias en la evaluación de escritos de estudios de minorías étnicas eran evidentes.
- Influencia por la identidad del estudiante: los profesores al corregir un trabajo escrito pueden corregir bajo la influencia del reconocimiento del estudiante. Bradler, citado por Fleming, señaló que “identificar a los estudiantes parece elevar sus notas mientras que en la corrección anónima se observa una puntuación más baja” (Fleming, 2010:108).
- Influencia de la presentación: Los profesores están influenciados por la apariencia de un trabajo, en cuanto reciben notas más altas cuando está bien escritos y bien presentados.

Brown (2010), considera la práctica profesional como un elemento clave de evaluación, debido a que se busca establecer si un estudiante es o no un alumno competente en la práctica del contexto profesional. Este enfoque de evaluación es aplicado en mayor medida en las carreras relacionadas con la medicina. Brown, describe los instrumentos para evaluar en la práctica:

- Listado de competencias que se desean movilizar en los estudiantes
- Proyecto
- Estudio de casos
- Cuadernos de notas, diarios, diarios reflexivos, incidentes críticos
- Portafolios
- Ejercicios de simulación
- Objective Structured Clinical Examinations
- Póster y presentaciones
- Evaluaciones orales



Rades & Tallantyre (2010), argumenta que la evaluación tradicional se ha centrado en el desarrollo de habilidades intelectuales, lo cual deja de lado el desarrollo integral del ser humano. Por tal razón, sostienen que la evaluación debe apuntar al desarrollo de habilidades básicas de los futuros profesionales. Por ejemplo, habilidades personales, iniciativas y competencias.

Las autoras señalan que el proceso evaluativo de las habilidades básicas debe contemplar distintos principios y procedimientos como:

- Claridad sobre lo que se espera del estudiante
- Un programa de aprendizaje descrito en términos de resultados de actuación que identifiquen específicamente las habilidades básicas.
- Una variedad de oportunidades para que los individuos demuestren tales resultados y habilidades.
- Una negociación entre el tutor y el estudiante en orden a esclarecer un plan de acción, describiendo las distintas oportunidades para el aprendizaje, para la evaluación continua y final.
 - Un sistema de control y revisión.
 - Una evaluación continua.
 - Unos juicios de evidencia
 - Un *feedback*¹ entre alumnos.
 - Una evaluación final
 - Una certificación

Joughin (2010), expone las implicancias de la evaluación oral en la percepción de los estudiantes sobre la evaluación y la preparación previa. Resalta que la evaluación oral fomenta aproximaciones profundas al aprendizaje. El carácter personal y la interacción con otros (bien sea compañeros o profesores) durante la evaluación, en contraste con la impersonalidad del examen escrito, convoca a la comprensión y no a la memorización. El estudiante al saber que tendrá interlocutores, procura comprender los conceptos para

¹Esta expresión puede entenderse como retroalimentación.



poder explicarlos, mientras que en un examen escrito puede aprenderse conceptos y plasmarlos en la hoja de respuesta sin tener comprensión de ellos.

Young (2010), propone el uso del portafolio² como método evaluativo, considerando que la corrección del portafolio no implica mucho tiempo, una vez que el corrector se familiariza con el formato. Sin embargo, aclara que es un instrumento práctico para grupos reducido de estudiantes (12 a 15 estudiantes).

Por otro lado, Brown y Glasner (2010), como propuesta de evaluación proponen cuatro criterios de evaluación grupal que pueden constituirse en una grilla a través de la cual el docente puede evaluar cualitativamente el aprendizaje de los alumnos. Los mencionados autores proponen la evaluación de habilidades psicomotoras, de autoconsciencia y reflexión en la práctica; de resolución de problemas; de comunicación y presentación y la habilidad interactiva de trabajo en equipo. Cada una de estas habilidades es evaluada a través de cuatro criterios: excelente, muy bueno, bueno, satisfactorio e insatisfactorio.

Se presentan a continuación las características de cada habilidad junto con los cuatro criterios de evaluación:

1. Habilidad Psicomotor:

Puede desempeñar habilidades complejas de forma consistente, con seguridad y un grado de coordinación y fluidez. Capaz de elegir una respuesta apropiada de un repertorio de acciones y puede valorar la actuación propia y la de los otros.

- Criterio de evaluación

Excelente (85%): Siempre tiene un dominio de sus habilidades, actuando precisa y eficazmente. Capaz de planificar estrategias y tácticas y de adaptarse eficientemente a situaciones inusuales e inesperadas

² El portafolio es una colección de documentos del trabajo del estudiante que exhibe su esfuerzo, progreso y logros.



Muy bueno (65%): Puede desempeñar siempre habilidades complejas de forma consistente, segura y con un grado de fluidez. Capaz de elegir entre un repertorio de acciones. Puede valorar su propia actuación y la de los otros.

Bueno (55%): Puede desempeñar siempre habilidades complejas de forma consistente, segura y con un grado de fluidez. Normalmente es capaz de elegir entre un repertorio de acciones y valorar su propia actuación y la de los otros.

Satisfactorio (45%): Usualmente capaces de desempeñar habilidades complejas de forma consistente, segura y con un grado de fluidez. Repertorio limitado de acciones a elegir. Normalmente puede valorar su propia actuación y la de los otros, y algunas veces necesita ayuda para valorar a los otros.

Insatisfactorio (40%): Raramente capaces de desempeñar habilidades complejas de forma consistente y con un grado de fluidez. Muy limitado el repertorio de acciones a elegir. Raramente capaz de evaluar sus propias actuaciones y la de los otros sin ayuda.

2. Habilidad de Autoconciencia y Reflexión en la práctica.

Es capaz de valorar sus propias fuerzas y debilidades, puede desafiar la opinión recibida y comenzar a desarrollar sus propios criterios y juicios.

- Criterios de evaluación

Excelente (85%): Siempre seguro en la aplicación de sus criterios y el desafío de opiniones recibidas. Además, puede reflejarlas en acciones

Muy bueno (65%): Siempre reconoce sus propias fuerzas y debilidades respecto a los criterios preestablecidos. Comienza a desarrollar sus propios criterios y juicios y desafía las opiniones recibidas.

Bueno (55%): Normalmente reconoce sus propias fuerzas y debilidades respecto a los criterios preestablecidos. Comienza a desarrollar sus propios criterios y juicios y desafía las opiniones recibidas.



Satisfactorio (45%): Normalmente reconoce sus propias fuerzas y debilidades respecto a los criterios preestablecidos. Comienza a desarrollar sus propios criterios y juicios, pero no desafía todavía las opiniones recibidas.

Insatisfactorio (40%): Necesita ayuda para reconocer sus propias fuerzas y debilidades respecto a los criterios preestablecidos. No ha comenzado a desarrollar sus propios criterios y juicios o a desafiar las opiniones recibidas.

3. Habilidad de Resolución de problemas.

Puede identificar los elementos clave de problemas complejos, y elegir los métodos apropiados para su resolución.

- Criterios de evaluación

Excelente (85%): Siempre seguro y flexible identificando y definiendo problemas complejos y la aplicación de los conocimientos y habilidades necesarias para su solución

Muy bueno (65%): Puede identificar siempre elementos clave de problemas complejos y elegir métodos para su resolución de una manera adecuada.

Bueno (55%): Puede identificar los elementos clave de problemas complejos, y elegir los métodos apropiados para su resolución

Satisfactorio (45%): Usualmente identifica los elementos clave de problemas complejos. Algunas veces necesita ayuda para elegir métodos adecuados para su resolución de una manera adecuada.

Insatisfactorio (40%): Raramente capaz de identificar elementos clave de problemas complejos. Siempre necesita ayuda para elegir métodos adecuados para su resolución de una manera adecuada.

4. Habilidad de Comunicación y presentación.

Puede comunicar efectivamente en un formato apropiado e informa procedimientos prácticos de una forma clara y concreta con toda la información relevante en una variedad de formatos.



- Criterios de evaluación

Excelente (85%): Puede debatir siempre y redacta informes detallados y coherentes en tareas prácticas, de una manera profesional.

Muy bueno (65%): Siempre se comunica efectivamente de una forma adecuada.

Bueno (55%): Usualmente se comunica efectivamente de una forma adecuada y concisa.

Satisfactorio (45%): Normalmente se comunica de forma efectiva en un formato/lenguaje apropiado de una manera clara y concisa. Puede usar efectivamente una variedad limitada de formatos

Insatisfactorio (40%): Raramente comunica efectivamente en un formato/lenguaje apropiado de una manera clara y concisa.

5. Habilidades interactivas de trabajo en grupo.

Puede interactuar interactivamente dentro de un equipo profesional. Puede reconocer o apoyar el liderazgo o ser proactivo al liderazgo. Puede negociar en un contexto profesional y gestionar el conflicto.

- Criterios de evaluación

Excelente (85%): Puede trabajar con y dentro de un equipo hacia los objetivos definidos. Puede adoptar roles como líder reconocido. Siempre capaz de negociar y gestionar el conflicto. Puede motivar efectivamente a los otros.

Muy bueno (65%): Siempre interactúa efectivamente dentro de un equipo profesional. Puede reconocer y apoyar el liderazgo o ser proactivo en el liderazgo. Puede negociar en un contexto profesional y gestionar el conflicto.

Bueno (55%): Usualmente interactúa efectivamente dentro de un equipo profesional. Usualmente puede reconocer y apoyar el liderazgo o ser proactivo en el liderazgo. Usualmente puede negociar en un conflicto profesional y gestionar el conflicto.



Satisfactorio (45%): Normalmente interactúa efectivamente dentro de un equipo profesional. Reconoce y apoya el liderazgo, pero no es proactivo en él. Algunas veces necesita ayuda para negociar en un contexto profesional y para gestionar el conflicto.

Insatisfactorio (40%): Raramente interactúa efectivamente dentro de un equipo profesional. No puede reconocer y apoyar el liderazgo. No es capaz de negociar en un contexto profesional y de gestionar el conflicto.

Por último, Heathfield *et al.* (2010), basados en estudios realizados en diversas facultades argumentan que la innovación en evaluación a través de la evaluación autónoma y la evaluación grupal es una herramienta interesante para conducir a los estudiantes hacia la autorregulación de sus aprendizajes. Insisten en plantear con claridad a los alumnos los criterios de evaluación en el trabajo grupal.

La autoevaluación y la evaluación por los compañeros es una propuesta que apunta a incrementar la conciencia de los alumnos de sus propios procesos de aprendizaje. Sin embargo, los autores señalan que en las universidades persisten prácticas evaluativas que apoyan las evaluaciones tradicionales. Por ejemplo, las divisiones administrativas responsables de los exámenes, la estructura del curso, los horarios de exámenes, etc. En otras palabras, existen barreras para la implementación de nuevos procedimientos evaluativos, la cuales no deben ser un limitante absoluto. Los profesores tienen la responsabilidad de contemplar la amplia variedad de capacidades, conocimientos,

habilidades y competencias que se requieren a los graduados y equilibrar los requerimientos de las disciplinas con la necesidad de los estudiantes de estar preparados para el futuro.

1.6 Evaluación universitaria y su incidencia en el aprendizaje

La teoría, expuesta hasta el momento, permite ver que el cognitivismo y el constructivismo son los ejes de las reflexiones actuales sobre la evaluación. Por esta razón, el alumno hoy es pensado como el centro del proceso evaluativo y el profesor un factor clave para que el alumno alcance los objetivos. En miras de profundizar en un marco teórico que fundamente la relación entre evaluación y planificación de la asignatura se exponen aportes teóricos relacionados con el objetivo de la formación



universitaria y la relación que guardan los formatos evaluativos con las estrategias de aprendizaje de los alumnos.

a) Aportes de la UNESCO sobre los métodos de enseñanza en nivel superior

La UNESCO señala que el estudio de la metodología de la enseñanza en el nivel superior debe considerar las características específicas de la pedagogía universitaria. Debe tenerse en cuenta que en las aulas en este nivel se conjugan dos saberes. Por un lado, el conocimiento que tiene el docente universitario sobre su especialidad y, por otro, el conocimiento que tiene el docente universitario sobre pedagogía. Es decir, su conocimiento sobre las estrategias didácticas que puede utilizar para que los contenidos impartidos desde su disciplina sean apprehendidos por los alumnos.

La enseñanza en nivel superior posee ciertos principios que la definen por su origen, por su finalidad y por sus posibilidades en determinadas circunstancias de tiempo y lugar.

El método de enseñanza en nivel superior debe ser amplio, debe abordarse más allá de una forma sistemática de enseñar un currículo y debe considerar “principio de ordenamiento conjunto de la labor docente y del aprendizaje de los alumnos. Por tal razón, la metodología de enseñanza debe apuntar no sólo a la instrucción, sino también a una formación integral, desarrollando en los alumnos la búsqueda de la verdad y una actitud científica, creadora, de puertas abierta, tratando de constituirse él mismo en un medio para esa formación.

La universidad es por esencia un centro de búsqueda y problematización de sus contenidos. En donde existe una característica de especialidad en los docentes y madurez en los alumnos. Por tanto, nunca la metodología de enseñanza puede ser una forma de transmisión de información. Debe existir una labor mancomunada entre docentes y alumnos, lo cual se constituye como la base de la universidad y del método de enseñanza.

Debe caracterizarse por una *Docencia Activa*, la cual consiste en que la docencia deja de pensarse como simple enseñanza para unirse al proceso de investigación (autodocencia). Por esta razón, la metodología utilizada de sintetizar enseñanza e



investigación. Siendo la investigación la base de la enseñanza y la enseñanza la expresión fluida de la investigación. La investigación vinculada con la enseñanza permite al profesor actualizar los saberes de su especialidad y proveer y estructurar las situaciones de aprendizaje que permitan la acción del alumno de forma directa y libre. El profesor debe motivar y guiar permanentemente al alumno en este dinámico proceso de cambios y enfrentamientos.

b) Relación entre evaluación y estrategias de aprendizaje

El estudiante activa diferentes tipos de estrategias o habilidades de aprendizaje cuando asiste a una clase teórica y/o práctica y cuando se enfrenta a una determinada tarea o evaluación. Las estrategias son operaciones mentales; habilidades de orden superior que integran y coordinan otros elementos de orden inferior o acciones más simples, como las técnicas o destrezas. Las estrategias de aprendizaje son un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, en el que el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (Gargallo, 2000).

Los criterios de clasificación distinguen dos tipos de estrategias: las de tipo motivacionales o afectivo y las estrategias de estilo cognoscitivo. Las de estilo cognoscitivo se pueden resumir en estrategias como selección de información, conocimiento de fuentes, codificación, transferencia de información y pensamiento crítico. Las estrategias de estilo motivacionales o afectivas abarcan motivación intrínseca, motivación extrínseca, valor de la tarea, persistencia de la tarea, atribuciones, autoeficacia, estado de ánimo, autorregulación e interacción social (Gargallo, 2000).

Los planteamientos de Camilloni y Cols (2010) son relevantes en este estudio debido a que plantean una problemática en cuanto a la resignificación que hacen los alumnos del contenido de una asignatura, dependiendo del tipo de evaluación utilizada. Las autoras investigan sobre la relación entre los formatos de evaluación de los aprendizajes y los



procesos de aprendizaje de los alumnos universitarios (modo en que perciben la tarea y las modalidades de estudio que adoptan), la manera particular como se dispone hacia la evaluación y a las actividades que considera necesario realizar a fin de prepararse para esa situación. Esta investigación integra el proyecto denominado “Formatos de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes empelados en las cátedras universitarias y modalidades de estudio de los alumnos. Una exploración sobre sus relaciones”, subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. Camilloni y Cols (2010) plantean que cada formato y tarea de evaluación inciden en las estrategias de aprendizaje.

Al respecto, Biggs (2006) quien estudia la calidad del aprendizaje universitario expone que los distintos formatos evaluativos llevan a que los estudiantes hagan cosas diferentes para prepararse. También, hay pruebas que se alinean más que otras con los objetivos de las asignaturas. El autor cita varias investigaciones que desarrollan las siguientes hipótesis:

- Los exámenes de preguntas cortas a desarrollar tienden a provocar en los alumnos actividades relacionadas con la memorización. Los trabajos escritos requieren de los estudiantes un aprendizaje profundo con respecto a un tema, mientras que el examen exige el conocimiento general de una serie de temas (Tang, 1991, citada por Biggs, 2006).
- Los estudiantes pueden emplear estrategias superficiales de aprendizaje con el formato de opción múltiple. El *multiple choice test* requiere procesos cognitivos de bajo nivel. Con los trabajos escritos ocurría lo contrario, éstos exigían unos procesos cognitivos de nivel superior lo cual hace la tarea más interesante para algunos estudiantes, debido a que se siente desafiados mentalmente (Scouller, 1996, 1998 citado por Biggs, 2006).
- La evaluación mediante el formato de portafolio es considerada por los estudiantes como una “poderosa herramienta de aprendizaje” en tanto que les exige pensar situaciones divergentes y poner todo el tiempo en práctica los conocimientos que van adquiriendo (Biggs, 2006).



– **Formatos de evaluación y habilidades cognitivas movilizadas en los alumnos**

(Biggs, 2006):

- a. El ensayo: Mediante el ensayo se busca evaluar los niveles cognitivos superiores. Presenta distintas variantes:
 - El examen con tiempo límite en el que los estudiantes no conocen previamente la pregunta.
 - El examen con libro abierto en el que los estudiantes tienen cierto conocimiento previo y pueden llevar al aula materiales de referencia.
 - El trabajo práctico en el que se indican de antemano a los estudiantes las preguntas y se les concede varios días para preparar sus respuestas.
 - La monografía que es una extensión del trabajo práctico.
 - La tesis que es un informe amplio de una investigación independiente.
- b. Exámenes de desarrollo: Son más adecuados para evaluar el conocimiento declarativo. Suelen estar descontextualizados y, en ellos, los estudiantes escriben sometidos a la presión del tiempo para demostrar su nivel de comprensión de los contenidos principales.

La limitación de tiempo de los exámenes escritos puede presentarse por diferentes razones:

- **Conveniencia:** se señala un momento y lugar para la evaluación. Son el punto de referencia en torno al cual pueden trabajar profesores, estudiantes y personal administrativo.
- **Vigilancia:** Facilita evitar trampas lo que permite a la institución garantizar la autenticidad de los resultados.
- **Condiciones estándares:** Todos los alumnos tienen el mismo examen.
- **Imita la vida real:** La limitación del tiempo refleja la necesidad de trabajar con rapidez, sometidos a presión. Lo anterior es bastante cuestionado.

La limitación de tiempo tiene consecuencias positivas y negativas. En sentido positivo, crea un objetivo con respecto al cual trabajan los estudiantes al verse obligados a revisar los que han aprendido en la cursada y contemplar su aprendizaje como un todo. Las consecuencias negativas son: los estudiantes memorizan puntos específicos para recordarlos rápidamente. Sin embargo, no se supone una memorización al pie de la letra



ni un aprendizaje superficial, lo cual depende de los enfoques de aprendizaje habituales de los estudiantes y de lo que prevean que les exigirán las preguntas del examen.

- c. Pruebas de opción múltiple: Llamadas pruebas objetivas, evalúan el conocimiento declarativo mediante el reconocimiento. Este formato no fomenta un aprendizaje comprensivo. Los estudiantes frente a estas pruebas aprenden que no hace falta separar las ideas principales de las secundarias, dado que todas valen un punto. Además, que no es necesario resumir ni integrar las ideas porque el tipo de formato no lo pide. Los *múltiples choices* son útiles si complementan otra forma de evaluación, pero, si se utilizan de forma exclusiva producen señales erróneas sobre el aprendizaje.
- d. Las prácticas (o formatos de actuación): Esta modalidad promueve que el estudiante desarrolle ciertas habilidades en un nivel específico y pone en juego las habilidades cognitivas necesarias para demostrar competencia en una situación real. Cuanto más se acerquen las prácticas a la realidad, mayor será su validez.

c) Variables que inciden en el rendimiento académico

El rendimiento académico se ve reflejado en los resultados obtenidos en las pruebas o el logro de los objetivos académicos. Tejedor (2003) estudia distintas variables que inciden en el rendimiento de alumnos de nivel universitario:

- 1 Variables de identificación (género, edad).
- 2 Variables psicológicas (aptitudes intelectuales, personalidad, motivación, hábitos de estudios, etc.).
- 3 Variables académicas (tipos de estudios cursados, curso, opción en que se estudia una carrera, rendimiento previo, etc.).
- 4 Variables pedagógicas (método de enseñanza, estrategias de evaluación, ...)



5 Variables socio-familiares (estudios de los padres, situación laboral de los padres, lugar de residencia familiar, lugar de estudio, etc.)

Seguidamente se explica, de forma breve, cada una de estas variables:

1. **Variables de identificación:** La influencia del género en el rendimiento académico arroja conclusiones contradictorias, aunque la mayoría apunta un mayor éxito entre las mujeres. Las posibles diferencias se explicarían a partir de las distintas pautas de socialización y el refuerzo de aptitudes diferenciales por sexos. En algún caso se aprecian ligeras diferencias cuando el rendimiento académico se mide por el retraso en la finalización de los estudios y diferencias algo mayores en cuanto al abandono. Se concluye señalando que no existen diferencias significativas entre sexos cuando el rendimiento académico se mide a través de la finalización puntual de los estudios o a través del abandono de los mismos.

En cuanto a la edad, por una parte, parece que, en cada curso, los alumnos más jóvenes son los que obtienen mejores tasas de rendimiento y mejores calificaciones y por otra, parece igualmente claro que los mejores rendimientos van asociados a los alumnos de los últimos cursos, es decir, los alumnos de mayor edad. Por eso se cree que, es necesario controlar la variable curso para establecer adecuadamente relaciones entre el rendimiento y la edad, dada la relación tan estrecha existente entre dichas variables.

2. **Variables psicológicas:** En las variables psicológicas interfieren factores cognitivos como la inteligencia y las aptitudes intelectuales; la personalidad; la motivación; los estilos cognitivos y las estrategias de aprendizaje. En el ámbito universitario se ha confirmado que el hecho de que el alumno posea un estilo de aprendizaje que no es acorde con la carrera elegida puede constituir un factor determinante en el fracaso académico (Tejedor, 2003).

3. **Variables académicas:** Dentro de las variables académicas se encuentra el rendimiento académico previo a la incursión del alumno en el nivel universitario y la asistencia a clase, lo cuales son determinantes que facilitan el alcance de buenas calificaciones.



4. **Variables pedagógicas:** Estudios sobre esta variable señalan la clara incidencia de la metodología seguida en las aulas en la optimización del rendimiento de los estudiantes universitarios. Por ello, se ha insistido a nivel teórico en la necesidad de enseñar y evaluar al alumnado mediante estrategias pedagógicas que promuevan el pensamiento crítico, reflexivo y la solución de problemas. “La tarea educativa de la Universidad ha de partir de principios en los que asentar las decisiones metodológicas y darles una orientación innovadora” (Medina, 2001, citado por Tejedor, 2003).

5. **Variables socio-familiares:** En su mayoría, las investigaciones apuntan a que la influencia de las variables socio-familiares en el rendimiento académico de los alumnos universitarios es escasa o nula, lo que se puede explicar porque la Universidad es el último eslabón de una serie de filtros, lo que hace que la población estudiantil sea relativamente homogénea en sus características socioeconómicas y culturales, relativamente porque a pesar de que se ha producido en los últimos años una reducción de las desigualdades en el acceso a la enseñanza superior por parte de las personas de distintos orígenes sociales todavía existen diferencias notables.

1.7 Tipos de evaluación

El Instituto Nacional de Capacitación Profesional (INACAP), en su sistema integrado de educación superior chileno, expone en su programa de apoyo a la docencia de educación superior tres tipos de evaluación educativa de acuerdo al objetivo que persiguen y al momento en que se aplican: *evaluación diagnóstica*, *evaluación formativa* y *evaluación sumativa*. Seguidamente se caracterizan según lo plantea el documento de INACAP:

a) Evaluación diagnóstica

Precede y está íntimamente relacionada con los otros dos tipos de evaluación ya que proporciona información que sirve para la planificación y toma de decisiones respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje y subsecuentes acciones evaluativas. Estas decisiones



se refieren fundamentalmente a dos aspectos: Ubicación del alumno en el nivel adecuado al inicio del proceso educativo y determinación de las causas básicas de las deficiencias en el aprendizaje, durante el proceso.

La Evaluación Diagnóstica actúa sobre conductas cognoscitivas, afectivas y psicomotoras. Es importante indicar que, en este tipo de evaluación, los resultados NO deben ser convertidos a notas, pero es conveniente calificar dichos resultados en términos de presencia o ausencia de determinadas conductas o en grados de dominio (total, parcial o nulo), con el objeto de que el estudiante tome conciencia de sus actuaciones frente a determinados aprendizajes, y el instructor formule alternativas remediales, según se requiera.

La finalidad de la evaluación diagnóstica es saber *¿Qué pasa?* En el momento inicial del aprendizaje. Los objetivos de esta evaluación son:

- Identificar las características y conocimientos previos de los participantes (intereses, necesidades, expectativas, debilidades).
- Identificar las características del contexto (posibilidades, limitaciones, necesidades, etc.)
- Valorar la pertinencia, adecuación y viabilidad del programa.

b) Evaluación formativa

Pese a las muchas funciones que debe cumplir la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se hace necesario recoger evidencias que permitan tomar decisiones "durante el proceso educativo de los alumnos", respecto al desarrollo de los contenidos y métodos de enseñanza que están siendo aplicados y, en general, respecto a todas las instancias relacionadas con el proceso mismo.

Su principal objetivo es determinar, ya sea, el grado de dominio alcanzado por el alumno en una tarea dada, o detectar cuáles son los aspectos débiles o no logrados, de modo de poder indicarle, antes de iniciar nuevos aprendizajes, las actividades que deberá realizar para superar sus dificultades o corregir sus errores.



La evaluación formativa se desarrolla durante todo el proceso, siendo el pilar básico de la retroalimentación, vinculada con el aprendizaje por el dominio, destinada a la aplicación de remediales, pudiendo ser estos métodos alternativos de aprendizaje o material de apoyo más adecuado. De los resultados siempre se deben extraer recomendaciones positivas, evitando las sanciones y la asignación de notas. La aplicación debe ser constante, evitando eso sí, el caer en excesos que obstaculicen el proceso mismo. Al aplicar un instrumento de este tipo, se deben considerar todos los objetivos, intentando que en su corrección participen los propios alumnos.

La finalidad de la evaluación formativa es saber *¿Qué está pasando?* Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos de esta evaluación son:

- Mejorar las posibilidades y procesos de aprendizaje de los participantes.
- Dar información sobre su evolución y progreso.
- Identificar los puntos críticos en el desarrollo del programa.
- Optimizar el programa en su desarrollo

c) Evaluación sumativa o acumulativa

En el ámbito educacional en general es, quizás, el tipo de evaluación más utilizado, debido a que comúnmente el proceso evaluativo, en general, ha sido asociado a los propósitos de esta forma de evaluación. La práctica nos indica que, en realidad, ésta no es la que más debiera darse, sino que sería la formativa, ya que la sumativa no se propone diagnosticar ni proveer información respecto a posibles modificaciones en relación a los aprendizajes, sino que tomar decisiones respecto a la calidad de dichos aprendizajes, traducidos en calificación, promoción, repitencia, etc. Su característica fundamental es emitir un juicio referente al rendimiento del alumno una vez finalizado el proceso de aprendizaje.

La finalidad de la evaluación sumativa es saber *¿Qué pasó?* Al final del proceso. Los objetivos de esta evaluación son:



- Valorar la consecución de los objetivos, así como los cambios producidos, previstos o no.
- Verificar el valor de un programa de cara a satisfacer las necesidades previstas.

2. Planificación docente

Los planteamientos teóricos sobre la planificación docente manifiestan tres vertientes: 1) la planificación de la evaluación; 2) la planificación de la enseñanza y 3) la planificación de la formación del profesorado universitario.

2.1. Planificación de la evaluación

Perassi (2013) estudia la importancia de la planificación del proceso de evaluación. Sostiene que la planificación de la evaluación hace que el docente tome decisiones claves que influyen en el desempeño de los alumnos. La autora señala que suele suceder que no siempre los procesos evaluadores que se llevan a cabo en el aula contribuyen al aprendizaje y que la evaluación aplicada a los alumnos, generalmente, no surge como resultado de una sostenida reflexión pedagógica (p.1). Debido a que el objetivo principal de la evaluación es dinamizar y orientar el proceso de aprendizaje, el texto propone una serie de fases o pasos a seguir para que los docentes planifiquen la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos. Las fases de la planificación se describen seguidamente:

- Fase 1. Identificar el propósito de la evaluación:

Para diseñar una evaluación de aprendizaje, en primer lugar, se debe partir de la idea de que la evaluación es parte del aprendizaje, es generadora de aprendizaje y es en sí misma aprendizaje. Por tal razón, la evaluación no debe ser considerada como un evento externo al aprendizaje. La evaluación adquiere su pleno valor cuando el alumno logra comprender sus propios procesos de pensamiento, analiza su aprendizaje y su actuación en determinados contextos. Es decir, cuando el alumno desarrolla la autoevaluación. En esta primera fase, el docente debe responder a la pregunta ¿para qué evalúo? Perassi (2013) retoma cuatro propósitos:

- a. Diagnosticar: Conocer el estado de aquello que se indaga.



- b. Optimizar: Tomar decisiones que den cuenta del desarrollo de un proceso, específicamente para reajustar o corregir el rumbo del mismo.
 - c. Controlar: Verificar los resultados alcanzados. Este objetivo se busca cuando se evalúa en etapas finales. Se concreta la función sumativa de una indagación.
 - d. Acreditar: Certificar la presencia de ciertas condiciones en el objetivo evaluado, lo que permite enmarcarlo en determinada categoría (por ejemplo: excelente, bueno, aceptable, inaceptable o aprobado o no aprobado, etc.).
- Fase 2. Definir qué se pretende evaluar:

Durante mucho tiempo se creyó que lo que se evalúa es el aprendizaje de los contenidos. Sin embargo, los estudios psicopedagógicos han demostrado que en relación con un mismo contenido es posible evaluar el dominio que adquieren los alumnos de diferentes habilidades. Perassi (2013) propone la realización y utilización de una tabla de especificaciones, en donde las filas definan los contenidos a indagar y las columnas las capacidades-habilidades, suficiencias o competencias que se pretende evaluar³. Mediante la tabla de especificaciones se puede advertir si en efecto lo que se ha planificado es aquello que se pretende evaluar. Además, permite visualizar cuáles son las capacidades de los alumnos y los contenidos curriculares que se priorizan en la evaluación. Desde este punto de vista, resulta inconsistente la idea de formar personas con pensamiento crítico y autónomo y, a la vez, “proponer evaluaciones que, principalmente, valoren la evocación, la memoria y el reconocimiento” (p.7).

- Fase 3. Técnicas e instrumentos más apropiados para la evaluación.

Perassi (2013) expone que el docente durante la planificación de la evaluación debe encontrar la mejor manera de obtener los indicios de las capacidades y los contenidos que se desean evaluar. La técnica de evaluación es asumida como el método general para obtener la información. El instrumento es la herramienta que se emplea para obtener los datos necesarios durante el proceso evaluativo.

³ Ver en anexo III



En esta fase se considera pertinente incluir la clasificación de los métodos de evaluación enumerada por Schunk (2012), los cuales permiten al docente planificar la evaluación teniendo en cuenta la diversidad de instrumentos que puede utilizar de acuerdo con el objetivo que persiga. Schunk (2012), en “Introducción al estudio del aprendizaje”, señala que la evaluación en los procesos educativos puede realizarse a través de distintos métodos: la observación directa, los exámenes escritos, los exámenes orales, las calificaciones de terceros y los autorreportes. Schunk los especifica de la siguiente forma:

a) La Observación Directa

La *observación directa* consiste en observar ejemplos de comportamiento de los estudiantes para evaluar si ha ocurrido o no el aprendizaje. Los docentes utilizan la observación directa con frecuencia. Un profesor de química quiere que los estudiantes aprendan procedimientos de laboratorio, así que los observa en este contexto para determinar si están o no aplicando los procedimientos adecuados. Un instructor de educación física observa a los alumnos mientras botan una pelota de basquetbol para evaluar su aprendizaje de estabilidad. Un profesor de primaria calcula el grado en que sus educandos han aprendido las reglas que se deben seguir en el aula con base en su conducta durante la clase.

La observación directa es un índice válido del aprendizaje si las observaciones son claras e implican poca inferencia por parte del observador, y funciona mejor cuando se especifica la conducta esperada y después se observa a los estudiantes para establecer si sus conductas se ajustan al estándar.

b) Los Exámenes Escritos

A menudo el aprendizaje se evalúa a partir de los *exámenes escritos* de los alumnos mediante pruebas, cuestionarios, tareas, trabajos finales e informes. Con base en el nivel de dominio indicado por las respuestas, los profesores deciden si tuvo o no lugar un aprendizaje adecuado, o si se requiere instrucción adicional porque los educandos no comprendieron plenamente el material. Por ejemplo, suponga que un docente está planeando una unidad sobre la geografía de Hawái. Al principio asume que los



estudiantes saben poco acerca de este tema. Si el profesor aplica una prueba previa al inicio de la instrucción y los estudiantes obtienen bajas calificaciones, el resultado apoyará su creencia. Si después de la unidad de instrucción el profesor evalúa otra vez a los estudiantes y observa una mejoría en las calificaciones, el resultado lo llevaría a concluir que los aprendices adquirieron algún conocimiento.

c) Los Exámenes Orales

Los *exámenes orales* son parte integral de la cultura escolar. Los docentes piden a los alumnos que respondan preguntas y evalúan su aprendizaje con base en sus respuestas. Los estudiantes también plantean preguntas durante las lecciones, y si éstas indican falta de comprensión, constituyen una señal de que no ha ocurrido el aprendizaje adecuado.

Como ocurre con el examen escrito, asumimos que los exámenes orales son reflejos válidos del conocimiento de los estudiantes, pero esto no siempre es verdad. Además, la expresión verbal es una tarea y los educandos podrían enfrentar problemas para traducir en palabras lo que saben debido a desconocimiento de la terminología, dificultad para hablar en público o problemas de lenguaje. Los profesores podrían parafrasear lo que dicen los estudiantes, pero esto podría no reflejar de forma precisa la naturaleza de sus pensamientos.

d) Las Calificaciones de Terceros

Otra forma de evaluar el aprendizaje consiste en que otros individuos (por ejemplo, profesores, padres, administradores, investigadores, compañeros) califiquen la calidad o la cantidad del aprendizaje de los alumnos. Estas *calificaciones de terceros* (por ejemplo, "¿Qué tan capaz es Timmy de resolver problemas del tipo $52 \times 36 = ?$ ", "¿cuánto ha progresado Alicia en sus habilidades de escritura durante los últimos seis meses?") proporcionan datos útiles para identificar a los educandos con necesidades especiales (por ejemplo, "¿Con cuánta frecuencia Matt necesita tiempo adicional para aprender?", "¿cuánto tarda Jenny en terminar su trabajo?").

Una ventaja de las calificaciones de terceros consiste en que los observadores podrían ser más objetivos con respecto a los estudiantes que éstos con respecto a ellos mismos



(como en el caso de los autorreportes, que se analizan a continuación). También es posible calificar los procesos de aprendizaje que subyacen a las acciones (por ejemplo, comprensión, motivación, actitudes) y, por lo tanto, proporcionar datos que no se pueden obtener a través de la observación directa; por ejemplo: "¿Hasta qué punto comprende Seth las causas de la Segunda Guerra Mundial?". Sin embargo, las calificaciones de terceros requieren más inferencias que las observaciones directas. Podría ser difícil calificar con precisión la facilidad de aprendizaje de los alumnos, la profundidad de su comprensión o sus actitudes. Además, las calificaciones requieren que los observadores recuerden lo que hacen los estudiantes, y esto podría distorsionarse si los observadores recuerdan selectivamente sólo las conductas positivas o las conductas negativas.

e) Los Autorreportes

Los *autorreportes* son las evaluaciones y afirmaciones que formulan las personas acerca de ellas mismas. Los autorreportes adoptan varias formas: cuestionarios, entrevistas, recapitulación dirigida, pensamiento en voz alta y diálogos.

Los *cuestionarios* presentan a los participantes reactivos o preguntas acerca de sus pensamientos y acciones. Los individuos podrían registrar los tipos de actividades en las que participan, calificar sus niveles de competencia y juzgar con qué frecuencia o duración participan en ellas (por ejemplo, "¿Cuánto tiempo has estado estudiando español?", "¿qué tan difícil es para ti aprender teoremas de geometría?"). En muchos instrumentos de autorreporte los individuos deben anotar calificaciones sobre escalas numéricas ("En una escala de 10 puntos, donde el número 1 = bajo y 10 = alto, califique qué tan bueno es usted para simplificar fracciones").

Las *entrevistas* son un tipo de cuestionario en el que un entrevistador plantea las preguntas o puntos por discutir y la persona responde de manera oral. Las entrevistas suelen realizarse de forma individual, aunque también se pueden aplicar en grupo. Un investigador podría describir un contexto de aprendizaje y preguntar a los estudiantes cómo suelen aprender en ese ambiente (por ejemplo: "Cuando el profesor de francés empieza una lección, ¿en qué piensa? ¿Qué resultados piensa que obtendrá?"). En ocasiones los entrevistadores necesitan incitar a los estudiantes a explicar su respuesta si ésta es breve o poco honesta.



En el procedimiento de *recapitulación dirigida* las personas realizan una tarea y después recuerdan qué estaban pensando en diversos momentos mientras la realizaban. Los entrevistadores les plantean preguntas como: "¿Qué estaba pensando cuando se quedó atorado aquí?"). Si se filmó el desempeño, los individuos deben observar la grabación posteriormente y recapitular, en especial cuando los entrevistadores la detienen para plantearles preguntas. Es imperativo que el procedimiento se realice inmediatamente después del desempeño para que los participantes no olviden sus pensamientos.

El *pensamiento en voz alta* es un procedimiento por medio del cual los estudiantes expresan verbalmente sus pensamientos, acciones y sentimientos mientras participan en una tarea. Los observadores registran las verbalizaciones y después las califican para evaluar el nivel de comprensión. El pensamiento en voz alta requiere que los participantes se expresen verbalmente y muchos estudiantes no están acostumbrados a hablar mientras trabajan en la escuela. A algunas personas les resulta extraño pensar en voz alta, en cuyo caso este procedimiento podría hacer que se sientan avergonzados o que se les dificulte expresar sus pensamientos. Si esto sucediera los investigadores podrían incitar a los estudiantes que se mantienen en silencio a expresarse.

Otro tipo de autorreporte es el *diálogo*, es decir, una conversación entre dos o más personas mientras participan en una tarea de aprendizaje. Al igual que los pensamientos en voz alta, los diálogos se graban para posteriormente analizar las afirmaciones que indiquen aprendizaje y los factores que parecen afectarlo en ese contexto. Aunque los diálogos utilizan interacciones reales mientras los estudiantes trabajan en una tarea, su análisis requiere una interpretación que sobrepasa los elementos reales de la situación.

La selección del tipo de medida de autorreporte debe ajustarse al propósito de la evaluación. Los cuestionarios pueden abarcar una gran cantidad de material, las entrevistas podrían ser más adecuadas para explorar unos cuantos temas a fondo, la *recapitulación dirigida* pide a los individuos que recuerden lo que pensaron mientras realizaban ciertas acciones, los pensamientos en voz alta examinan reflexiones actuales y los diálogos permiten investigar patrones de interacción social.



2.2 La planificación de la enseñanza

Zabalza (2004), en el marco del Espacio Europeo de Educación superior, expone que la planificación es una actividad indispensable en el ámbito universitario. Sin embargo, la planificación se ha reducido a un listado de contenidos y prácticas a desarrollar durante la cursada y una leve descripción de la evaluación. Zabalza (2004) al considerar que la planificación es mucho más que eso, propone una guía como herramienta para el diseño del programa de cada materia. Desde su perspectiva el contenido programático debe incluir:

1. Datos descriptivos de la materia
2. Sentido de la materia en el perfil de la titulación
3. Objetivos de la materia
4. Contenidos de la materia
5. Indicaciones metodológicas y atribución de la carga ECTS⁴
6. Transformación de la carga docente en créditos ECTS
7. Indicadores sobre la evaluación

A continuación, se describe, de forma breve, cada uno de estos procedimientos:

1. Datos descriptivos de la materia:

Estos datos proporcionan un esquema general de la materia en sus coordenadas administrativas:

- Nombre y código, tipo de materia (obligatoria y/o optativa), ciclo y curso en el que se imparte, números de créditos teóricos y prácticos.
- Prerrequisitos normativos o recomendados.
- Nombre de titulares y adjuntos.
- Horas de tutoría y lugar.

2. Sentido de la materia en el perfil de la titulación:

En este apartado se debe exponer la importancia de la materia dentro del plan de estudios de la carrera. Esto ayuda a los alumnos a entender lo que les aporta el

⁴ ECTS (European Credit Transfer System) corresponde a 25 – 30 horas de clases.



conocimiento específico de dicha materia a su formación como universitarios y futuros profesionales.

3. Objetivos de la materia:

Zabalza (2004) propone la siguiente diferenciación de objetivos:

- Objetivos relacionados con los nuevos conocimientos o habilidades a adquirir con la materia.
- Objetivos relacionados con el dominio de ciertas herramientas de aprendizaje y/o de formación (competencias genéricas).
- Objetivos vinculados a valores o actitudes importantes en función de la materia o de su sentido en el plan de estudios.

4. Contenidos de la materia:

Se considera necesario diseñar un listado de contenidos diferenciados por categorías, distinguiendo entre contenidos esenciales, contenidos necesario y contenidos de ampliación. Además, explicar la relación entre ellos.

5. Indicaciones metodológicas y atribución de la carga ECTS:

En este punto se da la línea metodológica general y la dinámica de trabajo que se desea instaurar en la clase. Los métodos deben promover el aprendizaje autónomo de los alumnos. Los aspectos más específicos de la metodología deberían ir en cada tema y cada actividad debe distribuirse en créditos ECTS, es decir, en horas de clase.

6. Transformación de la carga docente en créditos ECTS:

La distribución de la carga de trabajo constituye el conjunto de actividades a desarrollar por el estudiante en el periodo de trabajo atribuido a la materia. Se sugiere la siguiente estructura:

- Determinar el peso global de trabajo de cada materia
- Identificar el conjunto de actividades a desarrollar por los estudiantes a lo largo de la cursada de la materia.



- Estimar el factor de presencialidad / trabajo autónomo que requieren las actividades.

7. Indicaciones sobre la evaluación:

En este apartado podría incluirse una tabla que especifique claramente los aspectos que se evaluarán, la forma de hacerlo, los criterios a utilizar y el peso de cada aspecto evaluado. Además, incluir recomendaciones respecto de la evaluación y la recuperación.

2.2.1 Didáctica y evaluación

Seguidamente, se exponen planteamientos pedagógicos que sirven como herramienta para que los docentes universitarios piensen sus actividades de enseñanza y evaluación considerando las habilidades cognitivas que se pretende que los estudiantes potencien a través de la metodología propuesta en el programa de curso y, específicamente, mediante los métodos de evaluación propuestos en ellos. Guido (2012) hace un recuento de distintos aspectos didácticos de los que puede valerse el docente al inicio y durante el desarrollo del curso. La autora propone comenzar el curso con una dinámica grupal denominada: “Temor al cambio” La finalidad del primer ejercicio es demostrar que tanto alumnos como docentes tienen temor al cambio. Todos de pie, comienzan a girar uno de sus brazos, una vez familiarizados con ese movimiento se les pedirá que usen el otro brazo para producir un movimiento contrario sin equivocarse. Transcurrido unos minutos se verá que pocas personas lo logran. Con este ejercicio se observa a través de una demostración física cómo afectan los cambios, pero que con la debida práctica estos pueden dominarse. Ese es el temor al cambio y solo la práctica y la experiencia van a hacer que puedan dominar el ejercicio. El objetivo pedagógico es que el alumno aprenda que todo aprendizaje lleva un cambio y ese cambio, por el hecho de serlo, conlleva resistencias que una vez vencidas permiten incorporar lo aprendido a lo cotidiano.

El docente puede explorar las expectativas de los alumnos frente al curso. Esto sirve como evaluación inicial diagnóstica que será tomada en cuenta para el diseño de los programas de las asignaturas. puede ser inducido sobre el reconocimiento de técnicas y



actitudes de aprendizaje. En esta dinámica el profesor forma equipos o grupo y entrega una hoja para que cada equipo escriba sobre lo que espera del curso mediante la respuesta a dos preguntas: ¿Qué es lo mejor que me podría pasar en esta clase? y ¿Qué es lo peor que me podría pasar en esta clase? Se presentan los textos al grupo. El profesor puede apuntar las ideas en la pizarra separadas en dos columnas: “LOS MEJOR” y “LO PEOR”. Posteriormente, se hace un análisis en plenaria. Mediante esta actividad se reconoce las características del trabajo en grupo y se está considerando que el aprendizaje de los alumnos nunca parte de cero. Ellos tienen experiencias, imágenes, prejuicios y conocimientos relacionados con los temas del curso. Sus creencias y prejuicios sobre lo que deben hacer los demás y sobre lo que deben llevar a cabo ellos mismos es una reflexión importante como punto de partida para crear posibilidades de cambio.

El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en el comportamiento que refleja una adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia y que puede incluir el estudio, la instrucción, la observación o la práctica. Los cambios en el comportamiento son razonablemente objetivos y, por tanto, pueden ser medidos. El docente universitario puede mediante distintas actividades fomentar distintos tipos de aprendizaje y como mayor objetividad valorar el desempeño de los alumnos:

- **Aprendizaje asociativo y/o memorístico:** Consiste en adquirir tendencias de asociación que aseguren el recuerdo de los detalles particulares en un sucesión definida y fija. Memorizar es uno de los requisitos básicos para llevar a cabo este tipo de aprendizaje. Muchos aprendizajes requieren del establecimiento de asociaciones.

El maestro podrá fomentar este tipo de aprendizaje mediante:

- La propiciación de oportunidades de práctica para fija hechos, símbolos, nombres, diferencias perceptivas, etc.
- El uso de los medios adecuados para que el alumno capte el significado del material que va a memorizar.
- Destacar las relaciones que existan entre una cosa y la otra, Al aprender un material nuevo es recomendable buscar la forma en que éste se relaciona con el material ya conocido.
- El material se debe presentar en un orden lógico y sistemático.



- Dirigir la atención del alumno al material a memorizar.

- **Aprendizaje conceptual (receptivo):** Se logra mediante el proceso de desarrollar conceptos y generalizaciones. Los conceptos representan la comprensión que el sujeto logra de los aspectos generalizados y abstractos de muchas experiencias. El docente puede promover este aprendizaje mediante:
 - El docente debe reconocer que al principio los conceptos en los alumnos constan de impresiones generales rudimentarias, sin mucha diferenciación y significado.
 - El docente debe dar tiempo al alumno para que desarrolle sus conceptos.
 - La experiencia personal respecto al fenómeno en cuestión debe ser lo más variado posible.
 - Mediante la multiplicidad de las experiencias el alumno gradualmente integra los rasgos comunes y aumenta así la complejidad de los conceptos.
 - La aplicación de los conceptos no sólo ayuda a que el alumno los fije mejor, sino que además proporciona al docente un medio para valorar el aprendizaje.
 - La presentación de nuevos conceptos debe hacerse en términos que el alumno pueda usarlos con sentido.

- **Aprendizaje creador (o por descubrimiento):** Se da cuando las tareas están interrelacionadas de manera congruente y el sujeto decide aprender así. En este caso el alumno es el propio conductor de su conocimiento relacionando los conceptos a aprender. Se da cuando existe un cambio de conducta en el momento en que se presenta un problema en diferentes situaciones y se encuentran soluciones originales. La actividad creadora implica tres procesos mentales: experiencia, recuerdo y expresión. La manera en que se puede encauzar este tipo de aprendizaje es proponer un aula diferente donde se les provea a los estudiantes de oportunidades necesarias para la memoria emotiva y se permita al estudiante descubrir el material por sí mismo, antes de incorporarlo a su *estructura cognitiva*.



- **Aprendizaje reflexivo (o significativo):** Este tipo de aprendizaje se complementa con el aprendizaje creador, implica la solución de problemas. Las condiciones requeridas para fomentar este tipo de aprendizaje son las siguientes:
 - El docente debe tomar en cuenta lo que para él es un problema, puede que no lo sea para el alumno.
 - El desarrollo de la conciencia respecto a los problemas puede conseguirse proporcionando al alumno un trasfondo adecuado de experiencias ricas y variadas.
 - Proporcionarles la información y conocimiento requerido de tal manera que pueda organizarse en generalizaciones significativas.
 - Orientar al alumno a conocer hechos o datos que guarden relación con el problema y organizarlos significativamente.
 - Estimular la búsqueda de información y de evidencias que además critiquen posponiendo el juicio o las conclusiones hasta que se hayan reunido todos los datos del caso.
 - Orientarlos a formular posibles soluciones
 - Valorar y seleccionar hipótesis.

- **Aprendizaje del ajuste emocional y social:** Es un tipo de aprendizaje que lleva al alumno a ajustarse a su medio físico y social de una manera satisfactoria permitiéndole un funcionamiento adecuado como persona. El docente puede fomentar una adecuada salud mental en el alumno, mediante las siguientes actividades:
 - Formales un concepto de autoridad no como una fuerza a la cual debe obedecer sumisamente, sino como un influjo justo y amistoso, esencial para la sana convivencia del grupo.
 - Ayudarlo a ajustarse a sus propias limitaciones para que desarrolle un sentido de confianza en sí mismo y sepa apreciar las capacidades de los demás.

Finalmente, en este mismo orden de ideas, se mencionan la investigación de Merrieu (2009) quien señala que la función de la institución académica es facilitar el aprendizaje. Aunque este texto está pensado para los niveles primarios y secundarios, los aportes de dicho autor proponen una interesante reflexión teórica que invita a pensar la complejidad del aprendizaje y añade propuestas didácticas que aterrizan la teoría en la práctica



brindando herramientas pedagógicas que se pueden aplicar en el aula y que fomentan un aprendizaje significativo.

2.3 Planificación de la formación del profesorado universitario

Cordero, Cano, Benedito, Lleixà y Luna (2014) estudian la planificación de la formación del profesorado universitario, considerando que la formación pedagógica del profesorado es un recurso que aporta a la mejora de la calidad educativa. Los autores resaltan la importancia de este tipo de formación dado que consideran que muchos docentes universitarios (novatos y veteranos) cuentan con un “repertorio limitado de estrategias de enseñanza y de evaluación, debido a que gran parte de ellos no han recibido formación en planificación pedagógica, diseño curricular, metodologías y recursos didácticos y, mucho menos, en sistemas y técnicas de evaluación” (p.11).

Por lo anterior, consideran que en la planificación de la formación del docente universitario se deben tener en consideración cinco decisiones fundamentales, las cuales se enumeran a continuación:

1. Las competencias que se desean formar en el profesorado:
 - a) Competencias para la planificación y gestión docente:
 - Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
 - Ofrecer información y explicaciones comprensibles.
 - Tutorizar
 - Evaluar
 - b) Competencia tecnológica:
 - Manejar las nuevas tecnologías.
 - c) Competencias metodológicas:
 - Diseñar la metodología y organizar las actividades.
 - d) Competencia comunicativa:
 - Comunicarse-relacionarse con los alumnos.
 - e) Competencia en investigación e innovación docente:
 - Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
 - f) Competencia laboral:



- Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

2. Destinatarios de la formación

Generalmente la formación incluye a todos los docentes universitarios independientemente de su nombramiento. El tipo de formación puede diferenciarse según las etapas de la vida profesional del académico. Se distinguen cuatro etapas:

- Inicial: Formación que se da durante los estudios de pregrado en paralelo a los estudios disciplinares.
- Inducción: Esta formación sucede a la formación de pregrado, pero antes de iniciar la actividad profesional, o justo al inicio de esta. Su finalidad es ofrecer unos contenidos que serán útiles para el desarrollo de la tarea que está a punto de empezar.
- Formación de noveles: Se imparte a los docentes de nueva incorporación a la universidad.
- Permanente: Esta formación se da a lo largo de la vida laboral del profesorado. Su objetivo es ofrecer contenidos constantes y actualizados al docente. Se realiza en forma paralela al ejercicio profesional.

3. Necesidad de la formación

Debido a los constantes cambios sociales y tecnológicos en los que está inserta la educación, es necesaria la constante formación y actualización de los conocimientos en materia de pedagogía y nuevas tecnologías. De esta manera, puede distinguirse las actividades formativas que se gestan derivadas de una reforma, una normativa u otras decisiones político-educativas, de las actividades pedagógicas surgidas a partir de las necesidades de los alumnos. Actualizar la enseñanza en consonancia con constantes cambios produce interés y motivación en los aprendices.

4. Estrategias de la formación del profesorado

La planificación de la formación del docente universitario puede orientarse en tres niveles:



1. Mediante la orientación conceptual de la formación del profesorado. Es decir, a través de un conjunto de ideas acerca del objetivo de la formación y de los medios para desarrollarla.
 2. Mediante dos modalidades: 1) según la estructura del evento formativo (cursos, seminarios, talleres, etc.). 2) Según el entorno en que se desarrolla la formación (cara a cara, en líneas y/o mixto).
 3. A través de acciones concretas que se efectúan en las secciones formativas (estudio de caso, proyectos, lluvia de ideas, grupos de discusión, etc.).
5. Duración de la formación del profesorado
- Intensivo: Formación de corta duración con un contenido concentrado en días específicos y normalmente consecutivos.
 - Semi-intensivo: Formación de corta duración, pero que tiene el contenido en días específicos, aunque no sean consecutivos.
 - Puntual: Proceso formativo que se lleva a cabo en días concretos y sin continuidad en el tiempo. Suelen ser contenidos muy específicos.
 - Continua: Formación de larga duración en el tiempo y que tiene una continuidad en sus contenidos.



METODOLOGÍA



METODOLOGÍA

Tipo de estudio

- Estudio descriptivo, exploratorio y analítico

Se relevó la percepción de 300 alumnos de los dos últimos años de distintas carreras, respecto a los métodos de evaluación docente. Se identificó la percepción de los docentes sobre sus metodologías de enseñanza y sus estrategias de evaluación, mediante entrevistas a profesores (adjuntos o titulares) y auxiliares docentes (ayudantes de primera o JTP). Se hizo un registro de observación de clases teóricas y prácticas para relevar las distintas metodologías de enseñanza en el aula. Luego, se realizó un análisis e interpretación de los datos reunidos, buscando establecer las relaciones existentes entre el aprendizaje y la evaluación educativa.

- Transversal

Se realizó un corte en el tiempo. El estudio se encuadró en el año 2019 y primeros 2 meses del 2020.

- Prospectivo

La información se registró en un solo momento y a medida que ocurría.

País: República Argentina.

Provincia: Buenos Aires.

Ciudad: La Plata.

Zona geográfica: Urbana.

Composición del Universo y muestra:

- Universo:

Alumnos regulares que cursaban los dos últimos años en distintas carreras de la UNLP:

Docentes y auxiliares docentes que dictaban clases en distintas carreras de la UNLP.



- **Unidades de Observación:**

75 alumnos de la Facultad de Bellas artes de los dos últimos años.

75 alumnos de la Facultad de Psicología de los dos últimos años.

75 alumnos de la Facultad de Odontología de los dos últimos años.

75 alumnos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de los dos últimos años.

16 docentes de distintas carreras de la UNLP.

8 clases dictadas en la UNLP.

- **Estructuración y Composición de la Muestra**

Tamaño muestral (1): N = 300 alumnos.

Tamaño muestral (2): N = 16 docentes.

Muestreo: Aleatorio simple para los estudiantes y por cuotas o intencional para docentes.

La composición de las muestras según las distintas variables se presentó en diversos cuadros de síntesis que organizaron la información y gráficos tipo tortas y barras donde se pudo observar los valores estadísticos absolutos y porcentuales con sus respectivos totales.

- **Tipo de muestreo:**

Probabilístico – estudiantes y no probabilístico- docentes

A los efectos de poder conocer los diferentes ejes de análisis, la obtención de las muestras y recolección de datos se realizó solo en la etapa de cursada regular durante los meses de octubre de 2019 a febrero del año 2020. La restricción de estas fechas estuvo determinada por la flexibilidad de los docentes para interrumpir sus actividades y permitir la aplicación de la encuesta a los estudiantes.



Procedimientos para la recolección de los datos o información.

- **Identificación de Variables.**

➤ Información demográfica

Edad. (intervalar)

Género (nominal)

Situación laboral (nominal)

Familiares que ejercen la misma profesión.

Permitió comprender el contexto sociocultural de los encuestados

➤ Delimitación de los métodos de evaluación frecuentes:

Subunidad temática: Con esta variable se pudo identificar los métodos de evaluación que persistían en las prácticas evaluativas en el universo estudiado.

➤ Características de la evaluación y aprobación de materias:

Subunidades temáticas:

- Aportó a la reconstrucción de los paradigmas de enseñanza y aprendizaje implícitos en la evaluación propuesta en los contenidos programáticos.
- Permitió diferenciar si la evaluación está siendo asumida como la calificación al final de la enseñanza de los contenidos o como un proceso continuo.
- Proporcionó elementos para reconocer si las evaluaciones educativas que rendían los estudiantes, buscaba la formación integral del alumno o el aprendizaje de contenidos especiales de la materia.
- Posibilitó esclarecer si el alumno percibía la evaluación como un proceso formador o como un proceso que, al materializarse en una nota o calificación, no traducía con eficacia su aprendizaje.
- Permitió reconocer si los procesos evaluativos estaban orientados verticalmente, del profesor hacia el alumno, o si existía consenso, claridad y participación activa del alumno.



- Con estas variables sobre las características de la evaluación, también se pudo conocer si el docente intentaba desarrollar estrategias de aprendizaje en los alumnos a través de la evaluación.
- Proporcionó elementos para determinar si existían criterios claros de calificación antes de una evaluación.
- Proporcionó datos sobre las estrategias de enseñanza, planificación y evaluación docente.

- Medición de las variables

Nominal y Ordinal-Nominal aplicado a la información demográfica y ordinal a la información relacionada con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Estrategias metodológicas

Posterior a la lectura de la bibliografía y la realización del marco teórico se desarrolló una estrategia metodológica de trabajo cualitativa – cuantitativa, seleccionando unidades de muestra a partir de un universo global, alumnos de distintas carreras de la Universidad Nacional de La Plata.

Después de recolectar los datos se procedió a la tabulación y análisis de éstos y se presentó en forma de categorías separadas por variables (cuadros) y (gráficos) con una breve explicación de los valores y los objetivos buscados en cada uno de ellos, para realizar en una etapa posterior, las conclusiones finales de la investigación.

Recursos materiales

Papelería para encuestas 600 hojas o 300 hojas doble faz. Abrochadora, perforador de hojas y clips.

Carpetas para el ordenamiento de las muestras 3.



Computadora Intel 2.90 GHz con programas de Microsoft Office Profesional, programa Sector para estadísticas y tabulación de datos.

Impresora a chorro de tinta HP 1400 con 2 cartuchos de tinta negra.

Supervisión y coordinación

Director: Prof. Dr. Tomas, Leandro Juan

Codirector: Prof. Dra. Medina, María Mercedes

Proceso

Se realizó una encuesta con un cuestionario estructurado (con preguntas de alternativas cerradas) a 300 alumnos de distintas carreras que cursaban los dos últimos años en la UNLP.

Se realizó una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas a 16 docentes de distintas carreras de la UNLP.

Se observaron distintas clases de materias dictadas en el año en curso por la carrera de odontología de la FOLP, la carrera de psicología, la carrera de licenciatura en letras y la carrera de licenciatura en artes plásticas.

Tiempo

El tiempo de recolección de muestras total fue alrededor de 5 mes.

(octubre, noviembre, diciembre de 2019; enero y febrero 2020)

Fuentes de error

- Falta de voluntad de los alumnos para la realización del llenado de datos.
- Falta de voluntad de los docentes para la realización de la entrevista.
- Error en el llenado de datos o falsedad de los mismos.
- Error en la explicación del llenado de datos por parte del encuestador.



Objetivos de los instrumentos

Encuesta:

- Recoger información sobre la percepción que tienen los alumnos acerca de la evaluación de sus aprendizajes.

Entrevista:

- Recoger información sobre la concepción que tienen los docentes respecto a las estrategias de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes.

Observación:

- Recoger información sobre cómo se da en la práctica las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

Características constitucionales de los instrumentos de recolección de datos

Encuesta tipo cuestionario:

- Cantidad de hojas por encuesta: 2
- Cantidad de preguntas totales: 16
- Cantidad de preguntas cerradas: 16

Entrevista semiestructurada:

- Cantidad de hojas entrevista: 1
- Cantidad de preguntas totales: 5
- Cantidad de preguntas abiertas: 5

Observación directa:

- Notas de campo de tipo descriptiva

Hora	Descripción de los hechos	Inferencias subjetivas	Hipótesis iniciales

Fuente: Anijovich, Rebeca (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós. pp. 68-72.



Ventajas de la encuesta y la entrevista dado el número de encuestados

- 1- La información es más fácil de procesar, simplificando el análisis comparativo.
- 2- El encuestado no necesita ser entrenado en la técnica.
- 3- Hay uniformidad en el tipo de información obtenida.
- 4- La cantidad de muestras se pueden ejecutar en lapsos de tiempo conveniente.
- 5- El costo es bajo, en comparación con la entrevista y otros métodos como la observación.

Encuesta

1. Facultad a la que asistes: _____
2. Carrera: _____
3. Edad: _____
4. Género: _____
Marcá con una X la opción correspondiente
5. ¿Sólo Estudias? Sí _____ No _____ ¿Trabajas y estudias? Sí ___ No ___ ¿De qué trabaja?
6. ¿Tienes familiares que ejercen la misma profesión que vos elegiste? Sí ___ No ___ ¿Qué familiar?
7. ¿Cuál es tu año de cursada? _____

Marcá con una X la opción correspondiente

8. ¿Cuáles han sido los métodos de evaluación más utilizados en tu carrera?

- ___ Trabajos prácticos
- ___ Exposiciones
- ___ Exámenes parciales (escritos y orales)
- ___ Exámenes finales (escritos y orales)
- ___ Uso de carpetas o portafolios
- ___ Calificaciones de terceros



___ Exámenes orales

9. ¿Cuál crees que es el objetivo principal de la evaluación de tu aprendizaje?

___ Conocer tus estrategias para responder cada consigna

___ Comprender las causas de tus dificultades a la hora de aprender ciertos temas

___ Guiarte para superar tus dificultades de aprendizaje

___ Señalar tu número de aciertos y de errores

___ No sabe/ no responde.

10. ¿La forma en que es evaluado tu aprendizaje despierta tu deseo de aprender?

Marque el nivel correspondiente asignando valores de 0 a 4 en donde 0 es ningún deseo de aprender y 4 es mucho deseo de aprender:

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Marcá con una X **una** de las siguientes opciones:

11. ¿Cuál crees que es la principal estrategia desarrollada durante la enseñanza y evaluación de tu aprendizaje?

___ Motivación

___ Memorización

___ Planificación del tiempo

___ Autocontrol de tu propio aprendizaje

___ Creatividad

___ No sabe/ no responde

12. Crees que tu nivel de calificaciones ha dependido principalmente de (marcá con X una o más de una opción)

___ Tu tiempo de dedicación al estudio

___ La metodología que usan tus profesores para enseñarte



___ El instrumento de evaluación que se utiliza para evaluar tus aprendizajes
___ No sabe/ no responde

13. ¿Cuál crees que es el factor más influyente en la reprobación de una materia?

___ No aplica. No he reprobado
___ La dificultad de los contenidos enseñados
___ La forma de enseñar o pedagogía del docente
___ Tu falta de dedicación al estudio
___ El instrumento de evaluación aplicado
___ No sabe/ no responde

14. ¿Cuáles de estas actividades se realizan durante la cursada de cada materia?

___ Actividades de coevaluación o evaluación entre compañeros
___ Actividades de diálogo con el docente sobre la evaluación y los procesos de enseñanza
___ Actividades de autocalificación en donde cada alumno fija la nota que cree merecer
___ Actividades de diálogo con el docente sobre los criterios de calificación
___ Todas
___ Algunas
___ Ninguna

15. Indique el nivel que le otorga a la siguiente afirmación (4 corresponde al nivel máximo y 0 al nivel mínimo):

- No presentarse a un parcial, final o trabajo práctico indica que usted tiene problemas de aprendizaje

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---



16. Indique el nivel que le otorga a la siguiente afirmación (4 corresponde al nivel máximo y 0 al nivel mínimo):

- Es necesario un instrumento en donde el alumno pueda evaluar la metodología de enseñanza de sus docentes

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Entrevista

Datos personales:

Profesión:	
Cargo o función desempeñada:	

Cuestionario

1. En el diseño de su programa de curso describe los objetivos que debe alcanzar el alumno al finalizar la cursada ¿Cuál cree que pueden ser los factores que incidan en que el alumno no alcance dichos objetivos?
2. ¿De qué manera cree que puede incidir el docente en el alcance de estos objetivos?
3. En la planificación de los contenidos se describen los métodos de evaluación utilizados para evaluar el aprendizaje de los alumnos ¿Qué método considera usted como el más importante?
4. Las corrientes actuales, sobre planificación y evaluación en el nivel universitario, hablan de vincular a los alumnos en las instancias de planificación de los métodos de evaluación de sus aprendizajes ¿Cómo cree usted que puede darse esto en este contexto institucional y en el contexto de su clase?
5. Las corrientes actuales, sobre planificación y evaluación en el nivel universitario, hablan sobre nuevos métodos evaluativos como la coevaluación



entre pares de alumnos y la grilla de evaluación de las competencias cognitivas, afectivas, trabajo en equipo, resolución de problemas. Es decir, un tipo de evaluación cualitativa. ¿Qué opina sobre estos planteamientos? ¿Cree que estos planteamientos podrían incorporarse al contexto de esta institución y, particularmente, en el contexto de su clase?

6. ¿Cree usted que las formas de enseñanza tienen alguna relación con los resultados que obtienen los estudiantes en las evaluaciones?



ANÁLISIS DE DATOS



ANÁLISIS DE DATOS

1. Análisis de encuestas

1.1 Facultades y número de encuestados por facultad

Tabla 1. Facultades y número de encuestados

Facultades	Total	Porcentaje
Facultad de Bellas artes	75	25%
Facultad de Psicología	75	25%
Facultad de Odontología	75	25%
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	75	25%
Total	300	100%

Fuente: Elaboración propia

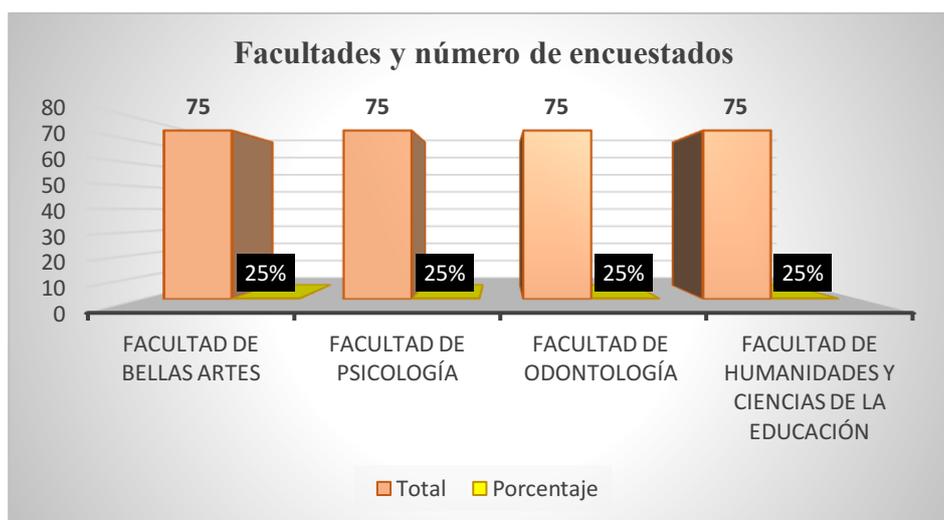


Figura 1. Ilustración de las facultades y el número de los encuestados

Los datos presentan un porcentaje equitativo del 25% de encuestados en cada Facultad. En la *Facultad de Bellas Artes* y la *FaHCE*, los alumnos que participan en las encuestas asisten a distintas carreras ofrecidas por estas facultades. La *Facultad de Psicología* comprende sólo estudiantes de Licenciatura en Psicología y en la *Facultad de Odontología* los encuestados son estudiantes de la carrera de Odontología.



1.2 Distribución de carreras

Tabla 2. Carreras a las que asisten los encuestados de Bellas Artes

Bellas Artes	Total	Porcentaje
Lic. en Artes Plásticas	18	24%
Lic. en escultura	5	7%
Diseño industrial	5	7%
Lic. en artes musicales	5	7%
Diseño en Comunicación visual	15	20%
Lic. en dibujo	10	13%
Profesorado en plástica	5	7%
Artes plásticas orientación escenográfica	9	12%
No responde	3	4%
Total general	75	100%

Fuente: Elaboración propia

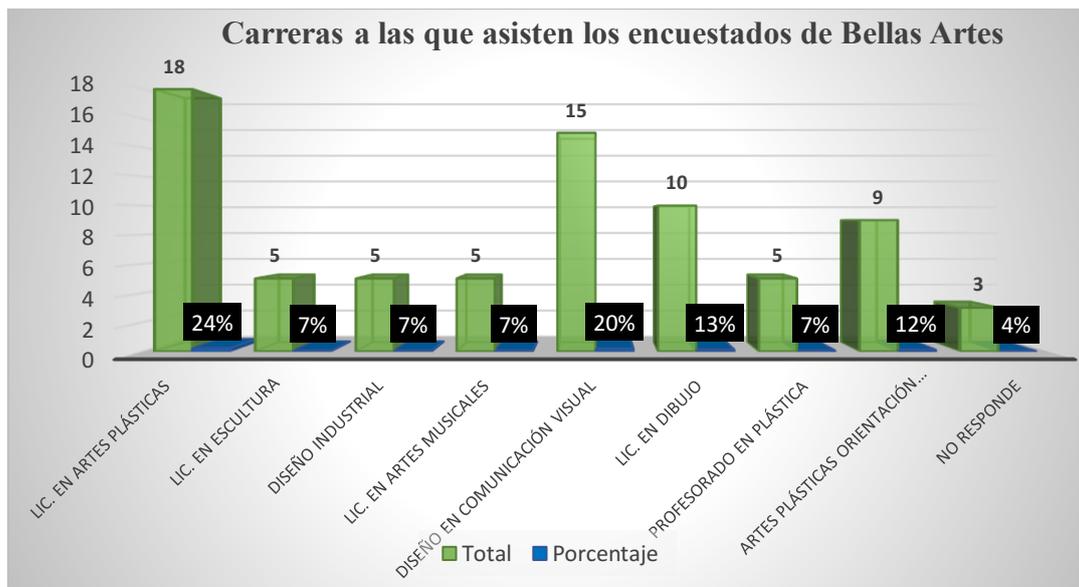


Figura 2 Ilustración de la distribución de carreras a las que asisten los encuestados de Bellas Artes

El 24% de los estudiantes encuestados de la Facultad de Bellas Artes pertenecen a la carrera de Licenciatura en Artes Plásticas; el 20% son alumnos de Diseño en Comunicación Visual; el 13% asisten a la carrera de Licenciatura en Dibujo; el 12% pertenece a Artes Plásticas: el 7% a las carreras de Licenciatura en Escultura, Diseño Industrial, Licenciatura en Artes Musicales y Profesorado en Plástica. Un porcentaje menor, el 4% no responde.



Tabla 3. Carreras a las que asisten los encuestados de la FaHCE

FaHCE	Total	Porcentaje
Letras e historia	22	29%
Filosofía	20	27%
Psicopedagogía	18	24%
Geografía	15	20%
Total	75	100%

Fuente: Elaboración propia

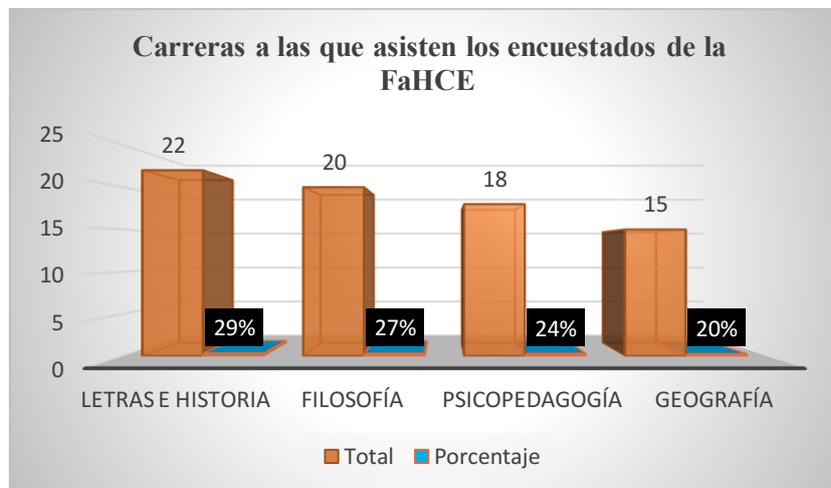


Figura 3. Representación gráfica del número y porcentaje de encuestados en las carreras de la FaHCE

El porcentaje mayor de encuestados de la FaHCE es del 29% correspondiente a los estudiantes de Letras e Historia. El 27% de los encuestados corresponde a la carrera de Filosofía; el 24% son estudiantes de psicopedagogía y el 20% de geografía. Encuestar estudiantes de diversas carreras posibilita perfilar un cuadro general de las características de la evaluación de los aprendizajes en la UNLP durante el año 2019.

1.3 Características sociodemográficas de los encuestados

- Género:

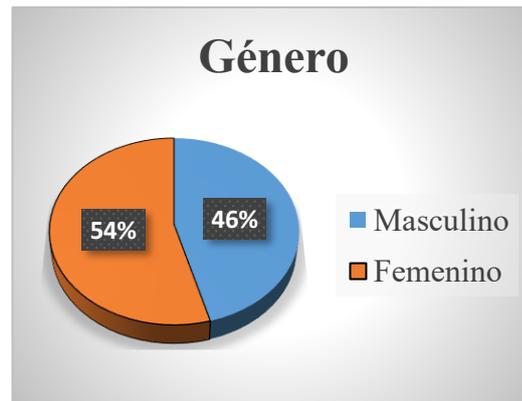
El total de encuestados pertenecientes a la UNLP fue de 300 alumnos de cuarto y quinto año. Entre los encuestados, según lo muestra la Tabla 4 y la Figura 4, el 54% pertenecieron al género femenino y el 46% al género masculino.



Tabla 4. Género

Género	Cantidad	Porcentaje
Masculino	137	46%
Femenino	163	54%
Total	300	100%

Fuente: Elaboración propia

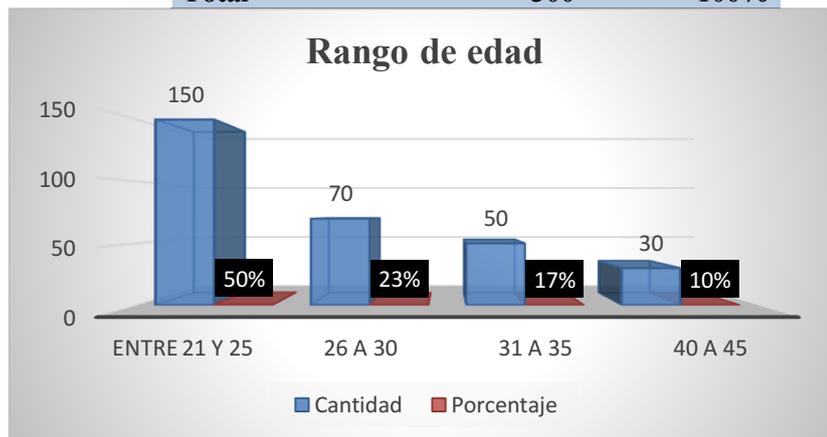


- Rango de edad:

Los alumnos se encuentran en un rango de edad que va desde los 21 hasta los 45 años. Los datos muestran que el 50% de la población tiene entre 21 y 25 años; el 23%, entre 26 y 30 años; el 17% entre 31 y 35 años y el 10% tiene entre los 40 y 45 años de edad (ver Tabla y Figura 5).

Tabla 5. Rango de edad

Rango de edad	Cantidad	Porcentaje
Entre 21 y 25	150	50%
26 a 30	70	23%
31 a 35	50	17%
40 a 45	30	10%
Total	300	100%





- Año de cursada:

Los datos también aportan que el 51% de la población objeto de estudio se encuentra cursando el quinto año de sus respectivas carreras y el 49% cursan el cuarto año (ver Tabla y Figura 6).

Tabla 6. Año de cursada

Año de cursada	Cantidad	Porcentaje
5to año	153	51%
4to año	147	49%
Total	300	100%

Fuente: Elaboración propia



Figura 6. Porcentaje de encuestados de 4º y 5º año

- Ocupación de los encuestados:

Entre la población encuestada el 56% están dedicados, principalmente, a ocupaciones académicas mientras que el 44% combinan sus actividades académicas con trabajos en diversos rubros (ver Tabla y Figura 7).

Tabla 7. Ocupación

Ocupación	Cantidad	Porcentaje
Solo dedicados a estudiar	167	56%
Dedicados a estudiar y trabajar	133	44%
Total	300	100%

Fuente: Elaboración propia



Figura 7. Ilustración de la ocupación principal de los encuestados.



- Rubro laboral:

Los rubros en los que se emplean los estudiantes que trabajan son:

- Atención al público en supermercados, perfumerías, barberías y distintos comercios.
- Asistentes dentales en consultorios odontológicos y mecánicos dentales.
- Comerciantes independientes y otros emprendimientos.
- Administrativos.
- Docentes en institutos de inglés y en centros de formación deportiva.
- Mozos y pizzeros en restaurantes.
- Instrumentadores quirúrgicos.
- Empleados de empresa química.

En la siguiente tabla (Tabla 8) se describe la cantidad y el porcentaje de estudiantes distribuidos según el rubro en el que trabajan:

Tabla 8. Rubro laboral

Ocupación de los estudiantes que trabajan	Cantidad	Porcentaje
Atención al público	25	19%
Asistentes odontológicos	20	15%
Independiente	15	11%
Administrativo	14	11%
No responde	13	10%
Docencia	12	9%
Restaurante	12	9%
Instrumentadora quirúrgica	11	8%
Empleado de empresa química	11	8%
Total	133	100%

Fuente: Elaboración propia

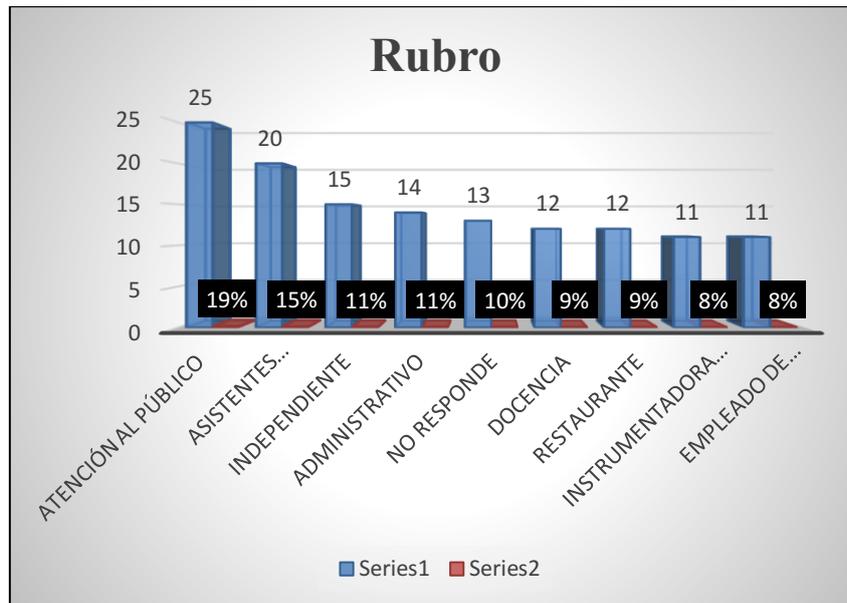


Figura 8. Ilustración gráfica de la distribución del rubro laboral

Según los datos ofrecidos en la Figura 8, el mayor porcentaje de estudiantes se dedica a la atención al público (19%), el 15% a trabajos relacionados con la asistencia odontológica. El 11% trabaja de forma independiente y en áreas administrativas. Un porcentaje menor se distribuye en la realización de trabajos de docencia (9%); restaurantes (9%), instrumentación quirúrgica y empresas químicas (8%).

- Encuestados con o sin familiares con la misma profesión:

Otro aspecto revelado en los datos demográficos es la cantidad y porcentaje de alumnos que tienen un familiar con la misma profesión que ellos están estudiando. Al respecto, se estableció que de los trescientos alumnos encuestados el 58% no tienen ningún familiar que ejerza la misma profesión y el 48% sí cuentan con parientes que se dedican a la misma profesión que ellos eligieron estudiar (ver Tabla y Figura 9).



Tabla 9. Alumnos con o sin familiares con la misma profesión

Con o sin familiares con la misma profesión	Cantidad	Porcentaje
Con fam. con la misma profesión	126	42%
Sin fam. con la misma profesión	174	58%
Total	300	100%

Fuente: Elaboración propia

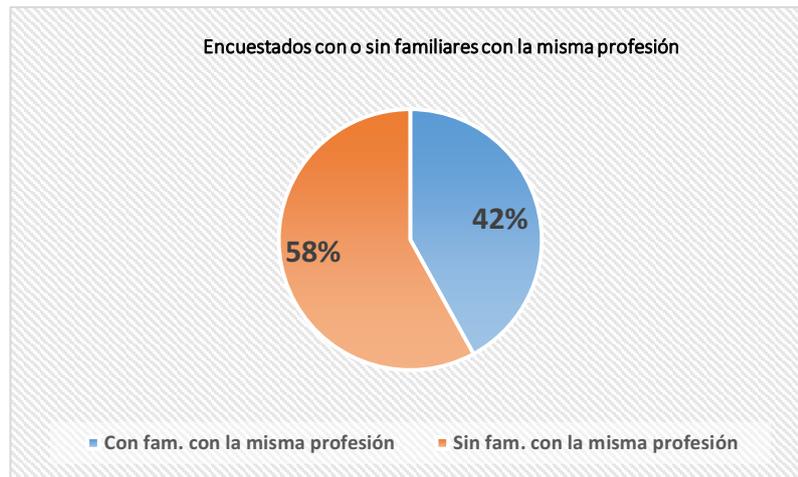


Figura 9. Porcentaje de alumnos con o sin familiares con la misma profesión

- Nexo familiar:

Los alumnos que cuentan con un pariente profesional que ejerce la misma profesión que ellos han elegido estudiar señalan el nexo o vínculo familiar, estableciéndose de esta manera que el 57% de dichos alumnos tienen padre o madre que ejerce la misma profesión, el 15% tienen un tío o tía dedicado a la misma profesión. El 10%, un hermano o hermana y en un porcentaje mínimo (9%) una madrina (ver Tabla y Figura 10)



Tabla 10. Nexos familiar

Familiar	Cantidad	Porcentaje
Padre/Madre	72	57%
Tía/Tío	19	15%
Hermanos	13	10%
Madrina	11	9%
no responde	11	9%
Total	126	100%

Fuente: Elaboración propia

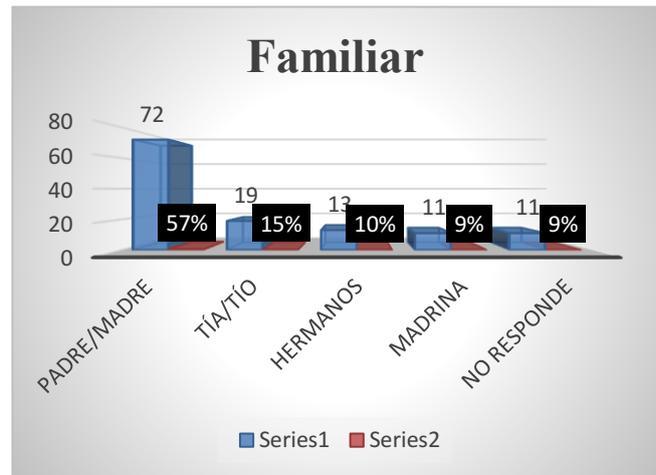


Figura 10. Ilustración de los nexos familiares

La información demográfica permite comprender las características generales de los alumnos que asisten a las aulas de la UNLP, lo cual puede considerarse como un punto de referencia para la planificación docente. En este punto, se recuperan los aportes teóricos en materia de enseñanza y aprendizaje: Barrón (2009) expone que los roles de los docentes están estrechamente vinculados con los cambios culturales, políticos, sociales y económicos que están afectando a todas las sociedades. Estos cambios hacen que la población estudiantil sea cada vez más diversa.

Esta diversidad se convierte en un reto para el personal docente de la UNLP debido a que la planificación de sus actividades pedagógicas requiere tener en cuenta dos aspectos: el dominio y la actualización de los saberes que competen a su especialidad o disciplina y la elección de métodos de enseñanza y de evaluación que contemplen la heterogeneidad de los estudiantes que asisten a los espacios educativos de la universidad. Al resumir los datos obtenidos y expuestos sobre la información demográfica de los alumnos de cuarto y quinto año, se identifica que dentro de las aulas de la UNLP se encuentra una distribución equitativa de alumnos hombres y mujeres (54% mujeres y 46% hombres), los cuales oscilan entre los 21 y los 45 años de edad. Los datos demográficos también arrojan que gran parte de los alumnos que asisten a clase (46%) trabajan y, por tanto, sus actividades académicas y su tiempo de estudio está combinado con el tiempo dedicado a trabajos en distintos rubros. Por último, estos datos muestran que existe un porcentaje muy paralelo entre los alumnos que tienen mentores (padre o madre) que ejercen la misma



carrera por la que ellos optaron y aquellos que no tienen ningún familiar que hayan tomado como referencia para elegir sus carreras.

La información demográfica de los alumnos, atendiendo a los planteamientos de Meirieu (2009) puede asumirse como un camino para descubrir puntos de apoyo. Es decir, para identificar situaciones concretas y significativas para los alumnos que puedan alinearse con la planificación de la enseñanza y de la evaluación. De acuerdo con el autor, tener una idea de quiénes son los alumnos que asisten a las aulas, su edad, sus referencias culturales, sus influencias familiares, etc. posibilitará en los docentes la reflexión sobre qué tipo de sensibilización utilizar a fin de introducir el aprendizaje; cuáles son los niveles de complejidad que pueden proponerse para el saber que se intenta dar a conocer y con qué metodología pueden presentarse estos saberes.

1.4 Métodos de evaluación

En relación con los métodos de evaluación, el 36% de los alumnos encuestados perciben el examen parcial (escrito y oral) como el método de evaluación más utilizado para la evaluación de sus aprendizajes. La evaluación final (escrita y oral) ocupa un segundo lugar con el 25%; los trabajos prácticos son considerados medianamente como método de evaluación más usado (11%), al igual que el uso de carpetas o portafolios (4%) y la calificación de terceros (1,4%) (ver Tabla y Figura 11).

Los resultados obtenidos se contrastan con los métodos de evaluación propuestos desde un enfoque constructivista, dado que “los modos en que los estudiantes perciben su aprendizaje (...) dependen de la naturaleza y los formatos de la evaluación” (Race, 2010:77).



Tabla 11. Método de evaluación más usado

Métodos de evaluación más usado	Cantidad	Porcentaje
E. Parcial (escrito y oral)	131	36%
E. Final (escrito y oral)	91	25%
Trab. Prácticos	39	11%
Carpetas/Portafolios	16	4%
Calif. Terceros	5	1,4%
Total	363	100%

Fuente: Elaboración propia

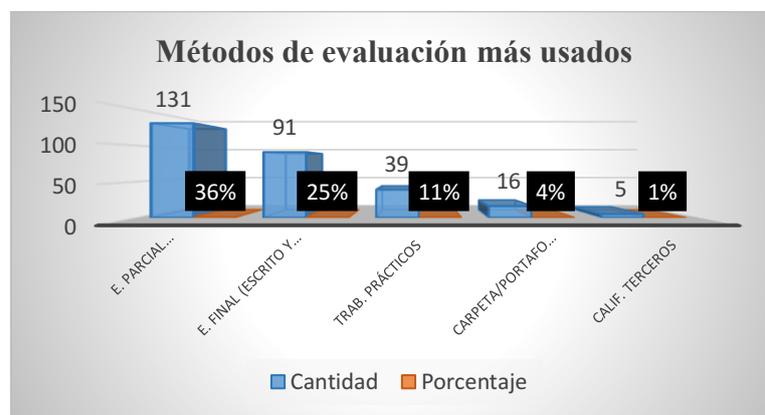


Figura 11. Porcentaje de los métodos de evaluación más usados

Los alumnos perciben que los dos métodos más utilizados, para evaluar sus aprendizajes, son: los parciales y los finales. Al contrastar estos resultados con los aportes teóricos, Race (2010) plantea que la evaluación escrita y continua (dedicada a la suma de calificaciones) son las más tradicionales y presentan bastantes debilidades, entre ellas: un *feedback* bastante abreviado y una preparación superficial que hace que el alumno “limpie su mente de conocimientos previos cuando se prepara para el siguiente examen” (p.84). Sin embargo, según Race (2010), continúan dominando muchos programas educativos.

En relación con los resultados obtenidos y los planteamientos teóricos se considera interesante dar un vistazo a algunos programas de materias de las facultades encuestadas y observar las propuestas evaluativas descritas en ellos. Seguidamente se ilustra lo encontrado:



Programas de asignaturas – año 2019				
FACULTAD	Bellas Artes	Psicología	Odontología	FaHCE
ASIGNATURA	Muralismo y Arte público Monumental	Psicodiagnóstico	Odontología Integral Niños	Literatura Argentina II
MÉTODO DE EVALUACIÓN	Permanente Individual Colectiva	Continua Modalidad escrita	Continua Sumativa acumulativa	Continua
CRONOGRAMA DE EVALUACIÓN	-Entregas parciales -Entrega final	- 2 parciales - 1 final oral	- 2 parciales - 1 final oral	-2 parciales -1 final oral
ACREDITACIÓN	Promoción mediante			
	-Proyecto final -Proyecto colectivo	-Examen final oral	-Promoción directa dependiendo del promedio y/o examen final	-Examen final oral

Los datos anteriores se corresponden con los resultados obtenidos en las encuestas y con los planteamientos de Race (2010). Hay un dominio importante del uso de los exámenes parciales y finales (escritos y orales) en los procesos evaluativos de la UNLP y se cree que por tal razón los alumnos los perciben como los más importantes, sumado a que estos son los que, en definitiva, le representan al estudiante una calificación cuantitativa.

Los métodos evaluativos menos utilizados, según la percepción de los encuestados, son: los trabajos prácticos, el uso de portafolio (o carpeta) y la calificación de terceros. En la encuesta se indaga sobre estos métodos debido a que, desde el punto de vista teórico, responden a una evaluación constructivista, en donde se busca dar cuenta de aspectos cualitativos del aprendizaje de un estudiante. No obstante, el haber puntuado menos no significa que no estén presentes en las aulas de la UNLP. en el apartado 2.3 se expone la diversidad de métodos evaluativos presentes que revisten un carácter cualitativo, formativo y constructivo.



Por último, se rescatan los planteamientos de las investigadoras Camilloni y Cols (2010) quienes señalan que los métodos de evaluación poseen un impacto significativo sobre las disposiciones de los estudiantes hacia el aprendizaje y, muy particularmente, sobre las actividades que llevan a cabo para prepararse. “Los alumnos tienen percepciones acerca de los requerimientos y las exigencias de la evaluación y esas expectativas definen un marco mediante el cual interpretan y reconstruyen el contenido del curso” (p.134).

1.5 Objetivo de la evaluación

Los datos obtenidos, frente a la pregunta: ¿Cuál crees que es el objetivo principal de la evaluación de tu aprendizaje?, arrojan los siguientes resultados: el 33% de los alumnos considera que el principal objetivo de la evaluación es guiarlos hacia la superación de las dificultades de aprendizaje; el 26% cree que el propósito de la evaluación es comprender las causas de sus dificultades a la hora de aprender ciertos temas y el 23% percibe la evaluación como un medio que les ayuda a conocer sus estrategias para responder cada consigna. El 15% de los alumnos consideran que la evaluación tiene como principal objetivo señalar el número de aciertos y errores. Finalmente, el 3% desconoce dicho objetivo (ver Tabla y Figura 12).

Tabla 12 Objetivo de la evaluación

Objetivo de la evaluación	Cantidad	Porcentaje
Superación de dificultades	102	33%
Causas de dificultades	81	26%
Estrategias de aprendizaje	71	23%
Aciertos y errores	46	15%
No sabe/No responde	10	3%
Total	310	100%

Fuente: Elaboración propia

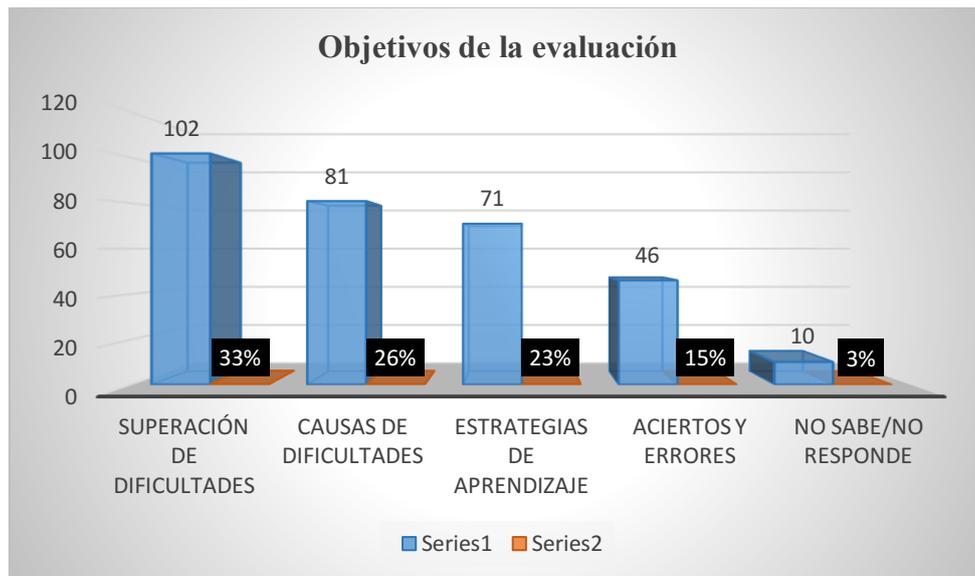


Figura 12. Percepción sobre los objetivos de la evaluación

Sin perder de vista los resultados anteriores sobre los métodos de evaluación más utilizados, se incluye, ahora, un nuevo interrogante: ¿Cuáles son los objetivos de estos métodos? ¿Qué se pretende al evaluar los aprendizajes de los alumnos de la UNLP? Para empezar a encontrar las respuestas, debe tenerse en cuenta que los alumnos de la UNLP están siendo evaluados, principalmente, por exámenes parciales y finales, y que, a su vez, coexisten en las aulas otro tipo de métodos de evaluación que no reviste de una calificación que determine de forma directa la acreditación de las materias. Al considerar lo anterior, se puede decir que en la UNLP se conjugan dos modos de concebir la evaluación: cuantitativo y cualitativo.

Ahora bien, bajo esta premisa se reformulan las preguntas iniciales: ¿Cuáles son los objetivos de la evaluación cuantitativa y cualitativa en la UNLP? ¿Qué se pretende al evaluar a los alumnos cuantitativa y cualitativamente?

Al respecto, Celada y Lattuada (2018) señalan que la evaluación cuantitativa (o sumativa) consiste en la emisión de un juicio que se realiza al finalizar un periodo de enseñanza parcial y acumulativo. Tiene como objetivo calificar en función del rendimiento valorado. Consiste en la certificación de unos aprendizajes y contenidos exigidos para la aprobación de una materia dentro de un currículum de una carrera. Este tipo de evaluación puede entenderse como una evaluación del producto.

En cuanto a la evaluación cualitativa (o formativa), los autores, señalan que se trata de la emisión de juicios que se realizan a lo largo de un periodo de enseñanza y que tienen



como objetivo informar al estudiante y al docente sobre los logros progresivos del alumno con la finalidad de mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje. Es integral, continua, compartida y reguladora.

Teniendo en cuenta las características de ambos tipos de evaluación, puede considerarse que los mecanismos de evaluación cuantitativa (parciales y finales) en la UNLP tiene como objetivo dar sistemáticamente una valoración numérica para certificar el aprendizaje de los estudiantes. Mientras que la evaluación cualitativa viene a ser la que se vive en el día a día en las aulas, de ahí que cuando se indaga en los encuestados su percepción sobre el objetivo de la evaluación de sus aprendizajes, estos consideran que el principal objetivo es guiarlos hacia la superación de sus dificultades de aprendizaje y en menor grado el señalamiento de sus aciertos y errores (Tabla y Gráfico 12).

Los resultados reflejan que la evaluación de los aprendizajes les permite a los alumnos de la UNLP autoevaluarse y saber cuáles contenidos les presentan mayor dificultad, determinar las causas y aplicar estrategias de aprendizaje que les permitan superar las dificultades. Lo anterior señala que existe un importante número de alumnos que perciben la evaluación como una actividad significativa. En consecuencia, con lo anterior y atendiendo a los planteamientos de Sanmarti (2008), las actividades de evaluación de los aprendizajes de los alumnos de la UNLP, reflejan que su finalidad principal es favorecer el proceso de regulación del aprendizaje, de manera que ellos mismos pueden detectar sus dificultades y disponen de estrategias e instrumentos para superarlas.

Se estima, en tanto, que el objetivo de la evaluación cualitativa en la UNLP es potenciar en los alumnos distintas habilidades de aprendizaje. Este tipo de evaluación está reflejando una didáctica constructivista en donde, según Tovar y García (2012), la evaluación es un proceso que le permite al alumno regular y promover el aprendizaje. El docente además de enseñar los contenidos, enseña formas de aprender y potencia habilidades.



1.6 Relación entre evaluación y motivación

Al indagar la percepción de los estudiantes sobre la relación entre la evaluación y la motivación o deseo de aprender, se obtuvieron los siguientes datos: el 47% cree que la evaluación y la motivación por aprender guardan mucha relación; el 29% considera que guardan una relación importante; el 19% perciben poca relación entre la evaluación y sus deseos de aprender y el 5%, ninguna (ver Tabla y Figura 13).

Tabla 13 Evaluación y motivación

Evaluación y deseo de aprender	Cantidad	Porcentaje
Mucha Relación	141	47%
Importante Relación	88	29%
Poca Relación	56	19%
Ninguna Relación	15	5%
Total	300	100%

Fuente: Elaboración propia

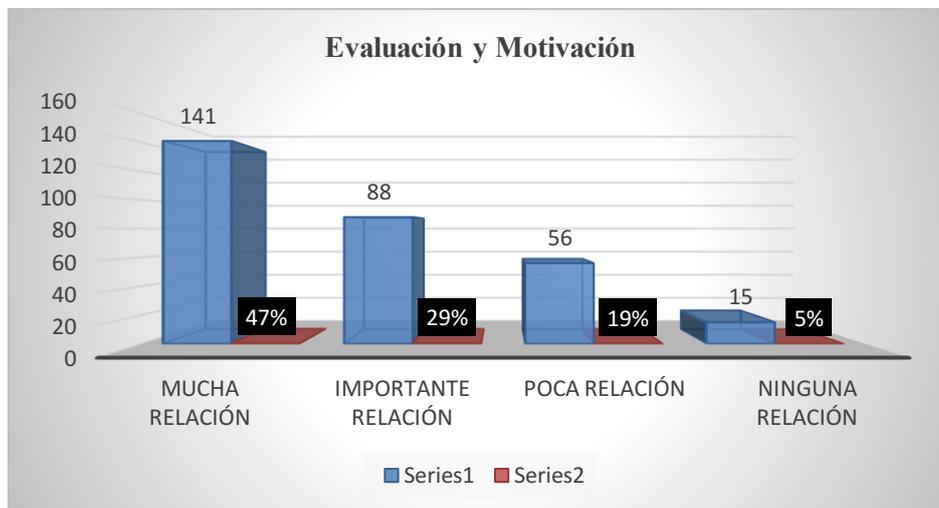


Figura 13. Relación entre evaluación y motivación

Los resultados arrojan que un importante porcentaje de estudiantes consideran que existe una relación entre evaluación y la motivación. Javier Tejedor (2003) explica, desde el campo de la psicopedagogía, que la motivación hace parte de los aspectos psicológicos del alumno y que es uno de los factores que explican el rendimiento académico. Tejedor



(2003) cita estudios de psicólogos cognitivos que llegan a la siguiente conclusión, entre otras:

- Existen determinantes cognitivo-motivacionales en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. La motivación de un estudiante y el establecimiento de unas metas de aprendizaje, depende de su autoconcepto y de su estilo atribucional⁵. Es decir, tanto la capacidad percibida por el alumno, el rendimiento previo y el concebir la inteligencia como algo modificable a través del esfuerzo y de los nuevos aprendizajes, contribuyen a generar un autoconcepto académico positivo y también posibilitan que el estudiante acepte un alto grado de responsabilidad a la hora de explicar sus resultados académicos atribuyéndolos a factores causales internos.

A partir de estos planteamientos, puede interpretarse que la evaluación educativa en la UNLP aporta a la motivación de los alumnos cuando se plantean tareas evaluativas significativas que los desafían a nivel cognitivo y los enfrentan con situaciones que se pueden encontrar en un contexto real durante el ejercicio de su profesión. En este punto, se considera interesante relevar:

- a. Los estudios de caso clínicos utilizados como método de evaluación formativa en las clases prácticas de la Facultad de Odontología de la UNLP.



Fuente: Clase práctica sobre el tratamiento periodontal (09/10/2019) FOLP

⁵ Interpretación que cada estudiante utiliza para explicar las causas de su rendimiento académico.



- a. La propuesta de muralismo como método evaluativo de la Facultad de Bellas Artes, en donde se propone la creación estética en el marco de un hecho colectivo de reflexión y análisis.



Fuente: Clase práctica de muralismo y arte público monumental (06/11/19).

- b. La exposición de trabajos prácticos en la Facultad de Psicología. Los alumnos trabajan en grupo y luego ponen en común las experiencias de campo, el análisis y discusión del material recogido y las técnicas de intervención.



Fuente: Clase práctica de psicología institucional (22/10/2019)

- c. La puesta en práctica de distintas técnicas de dinámica grupal utilizados como métodos de autoevaluación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.



Fuente: Clase práctica de didáctica especial y prácticas docentes en filosofía (19/11/19).

Este tipo de evaluación puede considerarse auténtica y motivante en tanto que requiere de los conocimientos documentados del alumno sobre el tema a tratar y la puesta en práctica de esos conocimientos. No se le pide que recite memorísticamente el significado de determinado problema dental (por ejemplo), sino que se aspira a que él tenga este conocimiento internalizado y así pueda aplicarlo en la práctica. Estas tareas pueden considerarse como actividades evaluativas auténticas en tanto que se desarrollan en un



contexto realista que se asemeja a la situación laboral futura. De esta manera, están fijando conocimientos y habilidades que permanecerán en ellos y que les serán de beneficio a largo plazo.

1.7 Evaluación y estrategias de aprendizaje

En cuanto a la principal estrategia de aprendizaje desarrollada mediante la evaluación, el 38% de los alumnos encuestados señalan la motivación; el 25% la planificación del tiempo; el 19% la autoregulación de su propio aprendizaje; el 12% la memorización; el 5% la creatividad y un 1% no sabe (ver Tabla y Figura 14).

El interés en establecer la percepción de los alumnos de la UNLP en relación con las estrategias de aprendizaje potenciadas mediante la evaluación educativa, radica en que según las investigaciones los alumnos que despliegan mejores estrategias obtienen mejores calificaciones. Los investigadores Gargallo, Suárez y Ferreras (2007), por ejemplo, demuestran en su investigación la relación existente entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos universitarios. Dichos autores subrayan que las estrategias de aprendizaje son el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que el aprendiz hace para alcanzar con eficacia un objetivo de aprendizaje en determinado contexto social. Las estrategias de aprendizaje incluyen elementos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y conductuales que el alumno despliega para alcanzar sus objetivos académicos (p.2).

Seguidamente se expone la clasificación de las estrategias de aprendizaje (Gargallo, 2000) con el ánimo de establecer en dónde están situadas las percibidas por los alumnos de la UNLP:

- Clasificación de estrategias de aprendizaje:

1. Estrategias afectivas, disposicionales y de apoyo

- Estrategias afectivo-emotivas y motivacionales
- Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos.

2. Estrategias metacognitivas

- Conocimiento



- Control: planificación, evaluación y regulación.

3. Estrategias cognitivas relacionadas con el procesamiento de información

- Búsqueda, recolección y selección de la información
- Procesamiento y uso de la información: adquisición de la información; codificación, elaboración y organización de la información; personalización y creatividad. Repetición y almacenamiento. Recuperación de la información y comunicación y uso de la información adquirida.

Entonces, de acuerdo con la clasificación de Gargallo (2000), las habilidades de aprendizaje más relacionadas con la evaluación educativa realizada a los alumnos de la UNLP están orientadas hacia las estrategias afectivas disposicionales y de apoyo en tanto que la motivación es la habilidad más desarrollada según el punto de vista de los estudiantes, lo cual indica que, siguiendo a los investigadores antes mencionados, las actividades de evaluación de los aprendizajes en la UNLP están potenciando en los alumnos expectativas positivas, motivación intrínseca y extrínseca, valoración de las tareas y una concepción de la inteligencia como modificable.

Se estiman importante estos hallazgos debido a que resaltan la necesidad de conocer cómo alcanzan los alumnos sus objetivos de aprendizaje y cuáles serían las estrategias que no están desarrollando aquellos estudiantes que no logran sus objetivos. Es decir, con estos planteamientos podemos empezar a entender cómo aprenden y cómo enseñar a aprender. Si un alumno aprueba sus evaluaciones posiblemente este desarrollando estrategias tanto motivacionales, como cognitivas y metacognitivas. Mientras que, aquel alumno que no aprueba puede no estar comprendiendo qué estrategias desarrollar ni cómo hacerlo.

Ante lo anterior, el desafío de la actividad docente se incrementa porque para formar estudiantes autónomos capaz de desplegar estrategias de aprendizaje en distintos contextos, deberá, en primer lugar, prepararse académicamente en temas de psicología cognitiva aplicada al proceso de aprender a aprender. Segundo, deberá situar al alumno como un sujeto que construye la información a partir de sus conexiones cognitivas y de sus experiencias. Por tanto, cada clase y cada proceso evaluativo debería proponer explícitamente las distintas habilidades de aprendizaje que se espera que el alumno potencie y las herramientas para hacerlo.



Finalmente, se retoman los planteamientos de Sanmarti (2008) quien señala que la motivación es uno de los factores que contribuye a que más estudiantes tengan éxito en sus aprendizajes. Por tal razón, se considera necesario mantener los niveles de motivación en los estudiantes de la UNLP, relegando ideas preconcebidas que suponen que las notas motivan al estudiante a esforzarse más en aprender. La evaluación solo calificadora no motiva, ni la evaluación en sí misma, ni la repetición de curso motivan al estudiante a esforzarse más en aprender, a no ser que le proporcionen criterios e instrumentos tanto para comprender sus errores y superarlos, como para reconocer sus éxitos (Sanmarti, 2008).

Tabla 14 Evaluación y habilidades de aprendizaje

Estrategias de aprendizaje	Cantidad	Porcentaje
Motivación	103	38%
Planificación del tiempo	81	25%
Autoregulación	59	19%
Memorización	37	12%
Creatividad	17	5%
No sabe/No responde	3	1%
Total	300	100%

Fuente: Elaboración propia

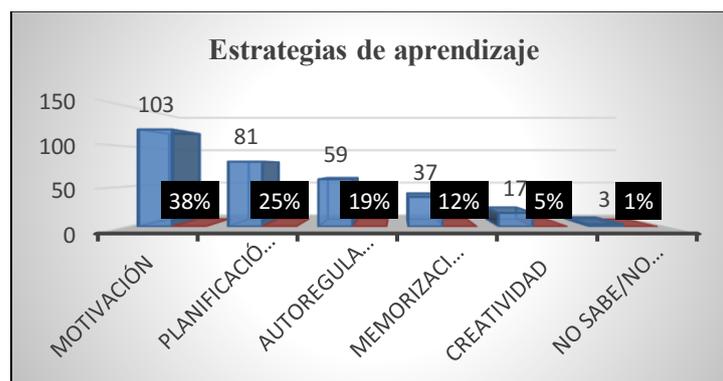


Figura 14. Relación entre evaluación y habilidades de aprendizaje

1.8 Calificaciones y posibles factores causales



Los alumnos encuestados perciben que su nivel de calificaciones ha dependido principalmente de su tiempo de dedicación al estudio (55%); a la metodología del docente (27%); al instrumento de evaluación utilizado (17%); un 1% desconoce los posibles factores que influyen en las calificaciones obtenidas (ver Tabla y Figura 15).

Tabla 15 Calificaciones y posibles factores causales

Calificaciones y posibles factores causales	Cantidad	Porcentaje
Tiempo de dedicación al estudio	168	55%
Metodología del docente	83	27%
Instrumento de evaluación	53	17%
No sabe/No responde	2	1%
Total	306	100%

Fuente: Elaboración propia

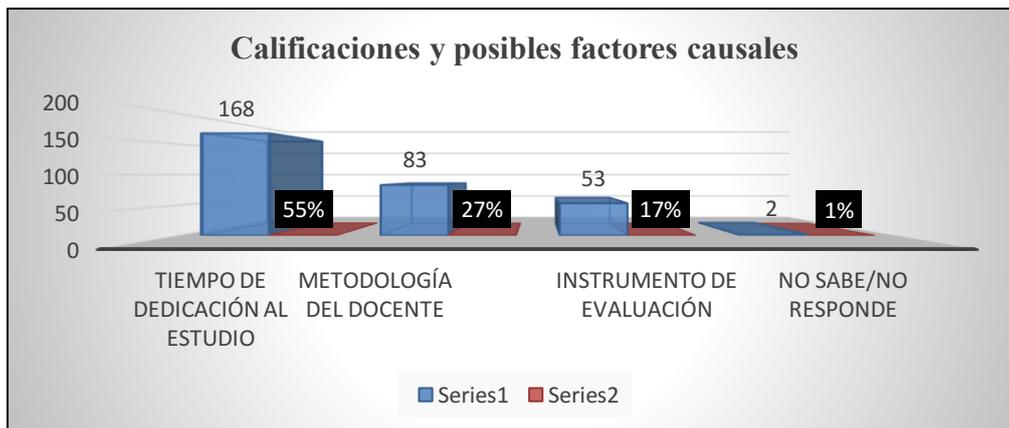


Figura 15. Calificaciones y factores causales identificados

La administración del tiempo dedicado al estudio es el factor más importante, percibido por los alumnos, para lograr sus objetivos de aprendizaje. Este componente hace parte de los aspectos metacognitivos relacionados con la planificación. El control metacognitivo según lo expuesto por Gargallo (2000) está compuesto por tres tipos de estrategias: la planificación, la evaluación y la regulación. Según lo anterior, los estudiantes de la UNLP están ejecutando estrategias de control y planificación del tiempo para obtener buenos resultados en las evaluaciones, asumiendo que las calificaciones dependen del tiempo que le dediquen al estudio.

Identificar esta estrategia de aprendizaje permite reconocer como docentes la necesidad de fomentar, en alumnos que no alcanzan sus objetivos, herramientas de planificación. De esta manera se asume que el aprendizaje no se produce de la misma



manera en todos los alumnos, sino que hay quienes han desarrollado más y mejores estrategias que otros. Por lo tanto, enseñarles a aprender debería ser una constante en el día a día de la vida universitaria, por lo que el docente que identifica qué estrategias de aprendizaje deben fortalecer para alcanzar los objetivos de su curso, podrá requerir de los alumnos no sólo que aprendan los contenidos, sino que, a través de las prácticas de enseñanza y evaluación, les mostrará a los alumnos qué estrategias deben potenciar para alcanzar las metas propuestas.

1.9 Reprobación y posibles factores causales

Los alumnos perciben que el factor más influyente en la reprobación de una materia es la pedagogía del docente (40%), seguidamente de la poca dedicación al estudio (30%); los instrumentos de evaluación (12%) y en menor grado están quienes nunca han reprobado (9%); los que consideran que reprueban por la dificultad que presentan los contenidos (8%) y quienes desconocen las causas de desaprobación de una materia (1%) (ver Tabla y Figura 16).

Tabla 16 Reprobación y posibles factores causales

Reprobación y posibles factores causales	Cantidad	Porcentaje
Pedagogía del docente	126	40%
Poca dedicación	96	30%
Instrumento de evaluación	37	12%
No aplica	30	9%
Dificultad de contenidos	25	8%
No sabe/ No responde	2	1%
Total	316	100%

Fuente: Elaboración propia

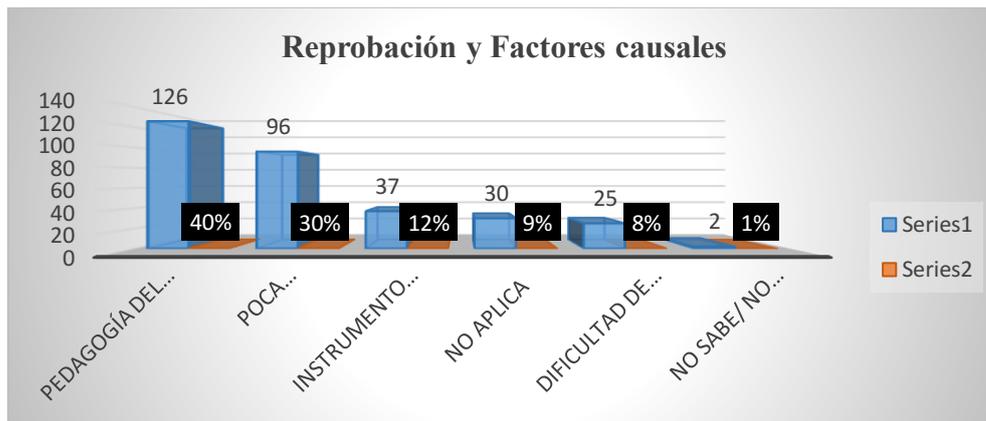


Figura 16. Reprobación y posibles factores identificados

Estos resultados parecen contradictorios con los obtenidos en la tabla anterior (Tabla 15), sin embargo, lo que hacen es poner de manifiesto que la pedagogía docente es uno de los factores vinculados con el rendimiento académico.

Tejedor (2003) agrupa en cinco las variables con posible influencia en el éxito o fracaso académico de los universitarios, entre ellas están las variables pedagógicas: métodos de enseñanza y estrategias de evaluación. El autor considera que son favorecedores del éxito:

- ✓ La presentación de los objetivos de la asignatura
- ✓ La consideración de qué capacidades cognitivas se están desarrollando en los alumnos (memorización, comprensión, aplicación de los conocimientos a situaciones nuevas, análisis crítico de los hechos...)
- ✓ El hecho de que el profesor se muestre cercano a los alumnos; se adapte a su nivel de conocimientos; intente ser objetivo poniendo de relieve distintos puntos de vista o teorías sobre un determinado tema, mostrándose tolerante ante otras opiniones; relacione los contenidos de la asignatura con problemas significativos para los estudiantes (actuales, próximos); se muestre flexible para adaptarse a las circunstancias del momento, así como tener en cuenta los intereses, necesidades y experiencias de los alumnos y ajuste a la actividad realizada el sistema de evaluación.

Las variables pedagógicas, por ser reflejo del comportamiento docente, son variables sobre las que más específicamente se puede intervenir; en este sentido la profesionalización del profesorado que pretende la revalorización de la función docente



puede incidir en un replanteamiento de la práctica docente, a través de procesos de reflexión e investigación educativa, que lleve a alcanzar unos índices de rendimiento más satisfactorios.

1.10 Actividades vinculadas con la evaluación

Los encuestados reconocen dos actividades principales vinculadas con la evaluación: la claridad en los criterios de evaluación (34%) y de calificación (22%). Sin embargo, un porcentaje menor es atribuido a actividades relacionadas con innovaciones evaluativas: coevaluación (15%) y autocalificación (11%). Un porcentaje bastante menor consideran que durante el proceso evaluativo están presentes todas las actividades mencionadas (6%). El 6% considera que algunas de las actividades mencionadas atraviesan los procesos evaluativos y, por último, el 5% creen que no se realizan ninguna de estas (ver Tabla y Figura 17).

Tabla 17 Actividades vinculadas con la evaluación

Actividades	Cantidad	Porcentaje
Criterios de Evaluación	109	34%
Criterios de Calificación	70	22%
Coevaluación	47	15%
Auto calificación	34	11%
Todas	20	6%
Algunas	19	6%
Ninguna	17	5%
Total	316	100%

Fuente: Elaboración propia

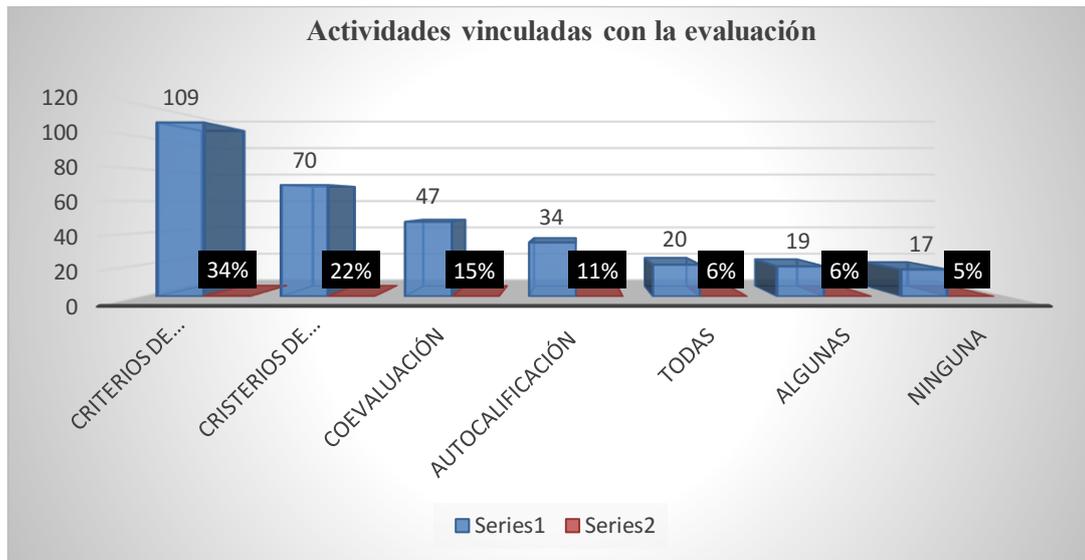


Figura 17. Representación gráfica de las actividades vinculadas con la evaluación

Según la percepción de los alumnos encuestados, la claridad en los criterios de evaluación y los criterios de calificación adquieren gran relevancia. Estos resultados pueden entenderse a la luz de las investigaciones que señalan que los alumnos interpretan y reconstruyen el contenido de la materia según los requerimientos y las exigencias de la evaluación. En este sentido, los formatos de evaluación inciden en las modalidades de estudio y disposición de los alumnos. Se estima que el conocimiento que tiene el estudiante de los criterios de evaluación y calificación actúa como instancia mediadora, dado que le permite construir una representación particular acerca de la tarea a la que debe enfrentarse (Camilloni y Cols, 2010).

En el caso de la UNLP se estableció que los estudiantes perciben los exámenes parciales y finales como los métodos de evaluación más utilizados (ver apartado 1.4). En virtud de lo anterior se cree que los alumnos consideran de importancia conocer los criterios de evaluación y calificación para tener claro la manera de prepararse para rendir dichos exámenes.

La coevaluación y la autoevaluación no son actividades que los alumnos de la UNLP vinculen fuertemente con la evaluación de sus aprendizajes. De hecho, algunas investigaciones señalan que los estudiantes ponen ciertas barreras ante métodos evaluativos innovadores. Debido a que, al enfrentarse a una evaluación nueva necesitan



desarrollar nuevas formas de abordarlas. De ahí que se sientan más cómodos con aquellos métodos con los que ya están familiarizados. Por ejemplo, en la investigación sobre evaluación innovadora, McDowell y Sambell (2010) señalan que los estudiantes no siempre reciben con agrado las innovaciones en materia de evaluación, aunque son a menudo críticos con los métodos evaluativos tradicionales, existe una seguridad en la rutina que hace que cualquier cambio pueda suponerles una amenaza. Sin dudas, lo que más les preocupa son los posibles impactos en sus notas y en su carga de trabajo.

1.11 Relación entre problemas de aprendizaje y el logro de objetivos

Los datos obtenidos señalan que el 38% de los alumnos de la UNLP que no se presentan a un parcial o final, o no cumple con una tarea no significa que lo hagan porque consideren que tiene dificultades para aprender; el 33% considera que hay poca relación; el 17% cree que existe un vínculo relativo y un porcentaje menor (12%) opinan que hay mucha relación entre problemas de aprendizaje y métodos evaluativos (ver Tabla y Figura 18).

Tabla 18 Relación entre problemas de aprendizaje y métodos de evaluación

Relación entre problemas de aprendizaje y el logro de objetivos	Cantidad	Porcentaje
Ninguno	113	38%
Poca	98	33%
Relativa	52	17%
Mucha	37	12%
Total	300	100%

Fuente: Elaboración propia

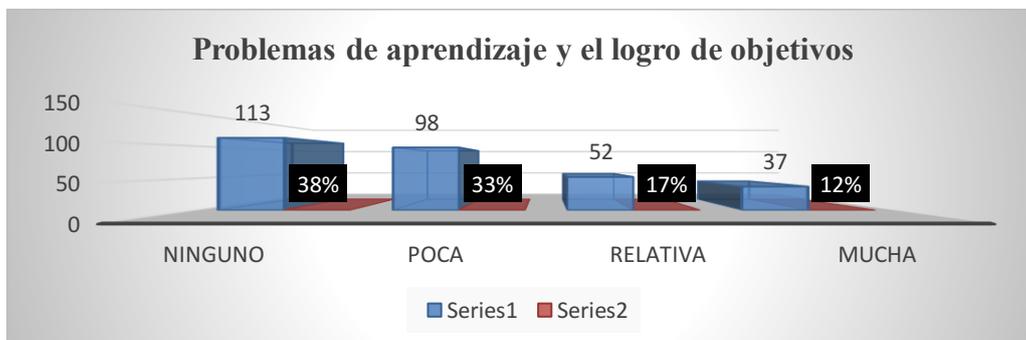


Figura 18. Ilustración de la relación entre los problemas de aprendizaje y los métodos de evaluación



Los problemas de aprendizaje según los resultados de las encuestas presentan poca o ninguna relación con el hecho de que el alumno alcance sus objetivos en un final, parcial o en una tarea académica. Los resultados reflejan que hacia el final de la carrera (4to y 5to año) los problemas de aprendizaje no son un factor que pueda influir en la aprobación de las evaluaciones. Por lo tanto, puede considerarse que no presentarse a un final o parcial está directamente vinculado con la complejidad del proceso de aprendizaje y los mecanismos institucionales de evaluación. Siguiendo los aportes de Moreno (2011), se considera que los docentes y los alumnos de la UNLP viven su experiencia con la evaluación como una permanente contradicción, pues cómo ajustar el proceso de formación y de evaluación a la diversidad del alumnado (niveles de motivación, estilos de aprendizaje, estilos cognitivos, conocimientos previos, necesidades e intereses...) cuando la normativa institucional establece de manera rígida unos plazos en los que los alumnos deben demostrar –generalmente mediante la técnica del examen– que aprendieron los contenidos del programa educativo, como si el aprendizaje pudiera suscribirse a un periodo determinado de tiempo. El calendario de exámenes se convierte en una “camisa de fuerza” que constriñe las posibilidades de un aprendizaje profundo y relevante, que impide la creatividad tanto del docente como de los alumnos, con lo cual muchas veces lo único que se consigue es un aprendizaje mecánico y artificial.

1.12 Evaluación alumno-docente

Los resultados arrojan que el 10% de los encuestados consideran innecesario un instrumento en donde el alumno pueda evaluar la metodología de enseñanza y evaluación de sus docentes, el 11% lo consideran poco necesario; el 28% creen es necesario y el 51% señalan que es muy necesario (ver Tabla y Figura 19).

Tabla 19 Evaluación alumno-docente

Evaluación alumno-docente	Cantidad	Porcentaje
No necesario	29	10%
Poco necesario	34	11%
Necesario	84	28%
Muy necesario	153	51%
Total	300	100%

Fuente: Elaboración propia

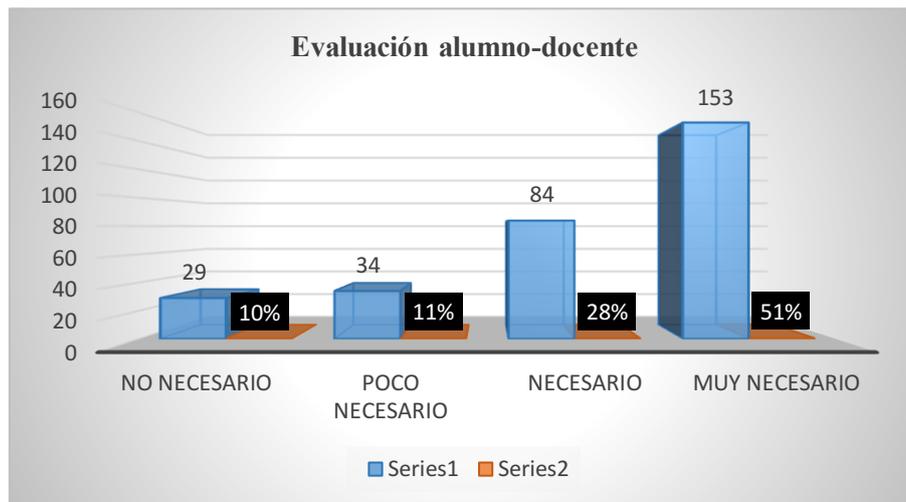


Figura 19. Representación gráfica sobre la necesidad de una evaluación alumno-docente

La evaluación de los docentes de la UNLP servirá para que éstos reciban una devolución de sus alumnos que les permita reconocer y fortalecer aquellas prácticas educativas que favorecen el aprendizaje y repensar aquellas estrategias obstaculizadoras de los objetivos de aprendizaje. Al respecto se encontró que, dentro de todo el contenido programático de la carrera de odontología de la FOLP, la materia de Odontología integral niños IIA, IIIA IB, IIB y IIIB, dictada en el 5º año, ha integrado dentro de sus métodos de evaluación la autoevaluación del curso y de los docentes, que consiste en encuestas anónimas administradas a todos los estudiantes acerca del material de estudio, del desarrollo del curso, de la actitud de los profesores, de las instancias de evaluación, y de las prácticas clínicas. De este modo los alumnos evalúan a los docentes y al curso⁶. Esta innovación refleja que la carrera de odontología de la UNLP muestra una importante acogida a las propuestas evaluativas que buscan el desarrollo integral de los alumnos y reconocen la influencia de las prácticas docentes frente a este objetivo.

Se deberá promover la inclusión de los alumnos en el desarrollo del proceso evaluativo; optar por un sentido horizontal y no verticalista del proceso evaluativo; minimizar la idea de evaluación como sinónimo de calificación y fomentar la autoevaluación, entre otros (Perassi, 2009).

⁶ Ver en Anexo I programa de curso de la materia



2 Análisis de Entrevistas

En este apartado se exponen las percepciones de los docentes de la UNLP, profesores y auxiliares, acerca de la evaluación educativa y su relación con la planificación docente⁷. La información obtenida se presenta a continuación mediante la exposición de seis tópicos relacionados con la investigación:

1. Factores que inciden en el aprendizaje.
2. Incidencia docente en el aprendizaje de los alumnos.
3. Los métodos de evaluación más importantes.
4. La vinculación del alumno en la planificación de la evaluación.
5. La institucionalización e incorporación de la evaluación cualitativa.
6. La relación entre enseñanza y los resultados obtenidos por los alumnos.

2.1 Factores que inciden en el aprendizaje

Los docentes de la UNLP señalaron, en las entrevistas, distintos factores que inciden en el aprendizaje de los alumnos. Estos son expuestos mediante el siguiente esquema:

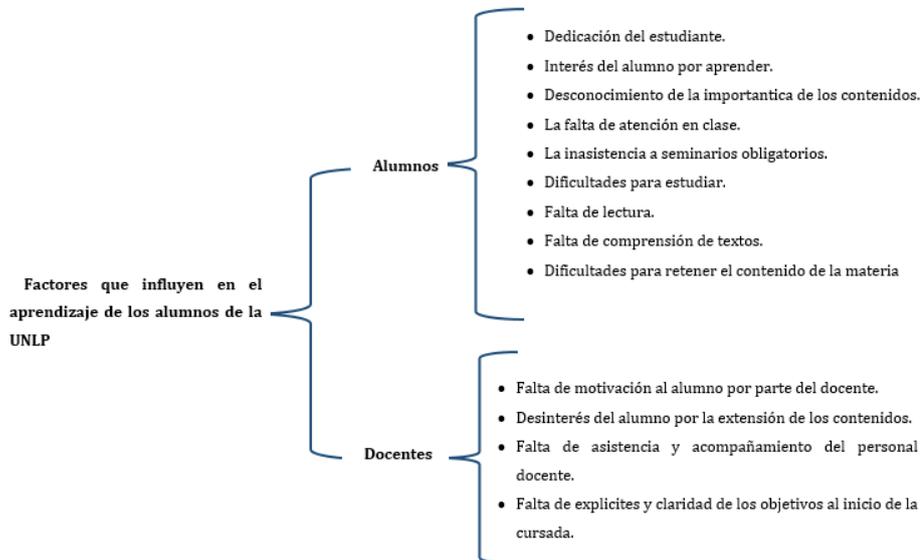


Figura 20. Factores que influyen en el aprendizaje de los alumnos de la UNLP

⁷ Ver en Anexo II la tabulación de entrevistas.



Es interesante encontrar que los docentes no solo mencionan factores que recaen directamente sobre el alumno, sino que señalan aspectos atribuidos a la práctica docente en relación con la didáctica, la motivación, el acompañamiento y la claridad con la que el docente aborda la enseñanza. Este reconocimiento de sus propias carencias refleja que en el ámbito docente de la UNLP existe una autoevaluación o crítica constructiva respecto a elementos que se deben tener en cuenta para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos.

En relación con los estudiantes, puede determinarse que sus posibles falencias están relacionadas más que con aspectos motivacionales, con aquellos vinculados con el desarrollo de estrategias de aprendizaje, factores que son relevantes en la formación del potencial humano de los estudiantes y en la preparación para el empleo (Rades y Tallantyre, 2010).

2.2 Incidencia docente en el aprendizaje

Las repuestas de los docentes frente a la influencia que tienen en el aprendizaje de los alumnos sugiere la siguiente premisa: *los profesores de la UNLP inciden en el aprendizaje de los alumnos mediante estrategias didácticas*. En la Figura 21 se enumeran trece de las prácticas de didactización consideradas por los docentes:

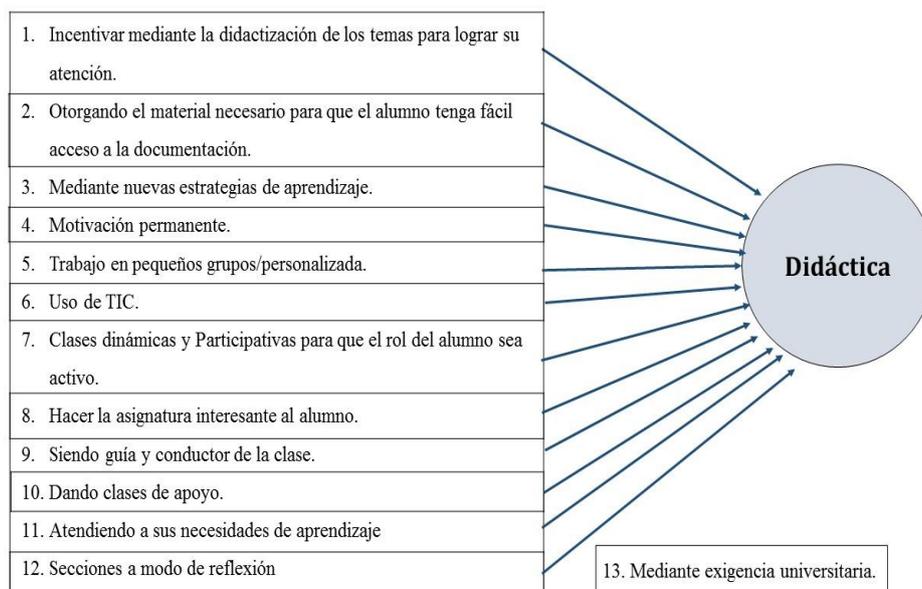


Figura 21. Acciones didácticas que influencia el aprendizaje de los alumnos de la UNLP



Respecto a las actividades didácticas pudo compararse las respuestas de los docentes con sus propuestas metodológicas descriptas en los programas de las materias obligatorias de 4° y 5° año. Se evidencia una importante variedad de estrategia de enseñanza que superan las tradicionales clases magistrales en donde el docente se dedica a exponer y los alumnos a tomar nota. Se puede inferir una propuesta docente que utiliza distintas herramientas didactizadoras para lograr que los alumnos hagan aprehensión de los contenidos. En la Tabla 20 se sintetiza la metodología de enseñanza aplicada en asignaturas obligatorias de 4^a y 5^a año:

Tabla 20 Métodos de enseñanza de los contenidos de 4° y 5° año de distintas carreras de la UNLP

Bellas Artes	Psicología	FOLP	FaHyCE
Asignatura: Artes combinadas y procedimientos transdisciplinares	Asignatura: Psicodiagnóstico	Asignaturas: Endodoncia IA y IIA	Asignatura: Literatura argentina II
Métodos: -Taller dialógico de reflexión y experimentación. -Procesos de creación procedimientos y recursos artístico.	Métodos: -Clase magistral -Lectura y comentario de textos. -Uso de power point. -Uso de fichas técnicas. -Procesos psicodiagnósticos supervisados. -Guías y casos modelo.	Métodos: -Talleres de discusión y reflexión teórico-práctico. -Actividades de laboratorio. -Grupos de práctica clínica con la atención de pacientes y resolución de casos.	Métodos: -Clase magistral. -Producción escrita en taller. -Lectura y comentario de textos.

Fuente: Elaboración propia

El análisis de las actividades propuestas en los programas de curso, apuntan a que en la UNLP se está desarrollando una didáctica constructivista. En consecuencia, con los



planteamientos de Tovar y García (2012) este tipo de metodología pone al alumno como el constructor de su aprendizaje; el docente promueve habilidades de distinto orden y diversas estrategias que motivan el aprendizaje; se orienta el aprendizaje a través de la resolución de problemas, el trabajo cooperativo, el trabajo por proyectos, la investigación dirigida, el estudio de casos y la contextualización de los saberes. Estos resultados son consecuentes con los obtenidos por los alumnos (apartados 1.6 y 1.7), quienes perciben que las actividades evaluativas despiertan su deseo de aprender y desarrollan sus habilidades motivacionales.

Sin embargo, hay dos aspectos en los que se debe reflexionar: 1) el punto 13 de la Figura 21: “El docente influye en el aprendizaje de los alumnos mediante exigencia universitaria” y 2) no se registran actividades diagnósticas, para así orientar el proceso de manera consecuente. Respecto al primer punto, se considera necesario que los docentes de la UNLP reflexionen sobre este tipo de enunciados, dado que estas expresiones pueden asociarse con métodos tradicionales que remiten al condicionamiento operante (Schunk, 2012), en donde se asume que el aprendizaje está determinado por el condicionamiento de la conducta del aprendiz. En relación con el segundo punto, se estima que los programas de las materias dictadas en la UNLP deberían describir las actividades de evaluación diagnóstica cuyo objetivo sea conocer los saberes previos de los estudiantes y en virtud de ello planificar el desarrollo del curso.

2.3 Métodos de evaluación más importantes

La información obtenida, en las entrevistas a docentes, sobre los métodos evaluativos considerados más importantes, es clasificada relacionándola con el tipo de evaluación. Así, los docentes expresaron distintos métodos o prácticas evaluativas que se corresponden con distintos tipos de evaluación, como son: diagnóstica, formativa y sumativa/acumulativa (Inacap, 2013). En el siguiente esquema se muestra esta relación:

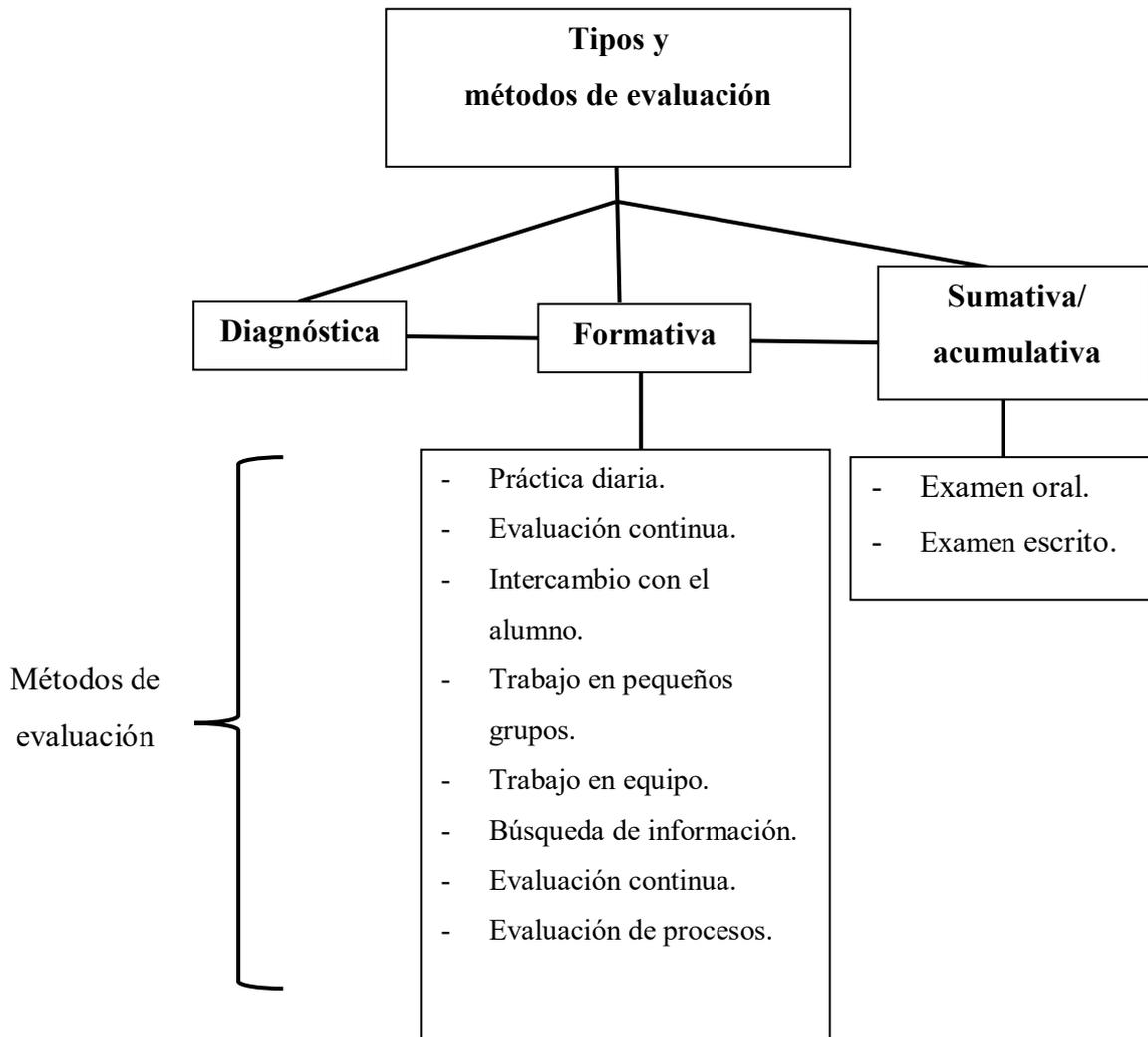


Figura 22. Métodos de evaluación en relación con tipos de evaluación

Los datos obtenidos corroboran un aspecto señalado en el apartado anterior: no se evidencia un tipo de evaluación diagnóstica. Por tal razón, se debe tener en cuenta que la planificación de los métodos evaluativos de la UNLP requiere de actividades diagnósticas, debido a que éstas guardan una estrecha relación con los otros dos tipos de evaluación, en tanto que proporcionan información que sirve para la planificación y toma de decisiones respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje y subsecuentes acciones evaluativas (Inacap, 2013). Por otro lado, son destacables los hallazgos en materia de evaluación formativa, ya que se refleja que en la UNLP la evaluación de los aprendizajes se está efectuando durante todo el proceso. Lo cual es de vital importancia pues este tipo de evaluación es el pilar básico de la retroalimentación ofreciendo a los docentes la



posibilidad de reconocer si los estudiantes están comprendiendo los temas en la medida en que estos son enseñados. Los resultados de este tipo de evaluación deben ser destinada a la aplicación de medidas que remedien la falta de comprensión. Por ejemplo, utilizando material didáctico (o de apoyo) más adecuado. Finalmente, las actividades que reflejan la presencia de una evaluación sumativa traducirán con eficacia el aprendizaje si se adopta como base una adecuada evaluación diagnóstica y una constante evaluación formativa.

Sumado a lo anterior, debe considerarse que la suma de calificaciones responde a un sistema complejo de evaluación que requiere de instrumentos que sean procesados con facilidad, dado que las calificaciones y notas finales deben ser sistemáticamente digitalizadas y puestas al servicio de procedimientos administrativos. En este punto subyace una importante problemática puesto que la innovación en los procesos evaluativos responde a iniciativas pedagógicas dentro de las aulas. Sin embargo, no son considerados por los alumnos como las evaluaciones más importantes en relación con las evaluaciones que revisten de una nota final o parcial.

2.4 Vinculación del alumnado en la planificación de la evaluación

Ante la pregunta sobre cómo se puede vincular a los estudiantes en la planificación de la evaluación, los docentes plantean de forma reiterada que este vínculo se genera a través de actividades de interacción en el aula. Por ejemplo:

- Mediante una clase integral
- Aprendizaje basado en problemas
- Mediante la evaluación diaria
- Mediante la motivando al alumno a participar en la clase desde el principio.
- Abordando el tema en el aula y luego los docentes tenerlo en cuenta en la planificación.
- Participación del alumno en la clase
- Por medio de autoevaluaciones realizadas por ellos mismos.
- Coevaluación entre pares



Otros docentes plantean que el vínculo entre alumno y planificación de la evaluación puede desarrollarse mediante el uso de plataformas virtuales para llevar a cabo actividades de autoevaluación.

Ante la misma pregunta también se obtienen sugerencias sobre cómo generar este vínculo:

- Mediante la participación activa de los alumnos en instancias de planificación de los métodos de evaluación.
- Trazando etapas en la evaluación
- Mediante métodos innovadores
- Mediante interacción entre docentes de las distintas áreas para lograr objetivos comunes
- Al inicio de la cursada organizar un registro de logros en donde los alumnos anoten lo que para ellos es importante. También otro registro para el docente.

También, se contó con respuestas que señalan que este vínculo no es posible ni viable y si se diera sería con muchas dificultades.

Las respuestas, entonces, sugieren que la planificación y el diseño de la evaluación en la UNLP posee una orientación vertical del profesor hacia el alumno, dado que recae directamente sobre éste reflejando un posible control del docente hacia el estudiante. Debe aclararse que el personal docente es la persona mejor situada para evaluar el aprendizaje. Sin embargo, la voz del estudiante puede ser escuchada como una práctica de retroalimentación. Al respecto, se pueden relevar las sugerencias ofrecidas por los docentes, entre la cuales puede contemplarse la realización de un registro inicial en donde el alumno exponga aspectos relacionados con la planificación de la evaluación. No obstante, las iniciativas docentes deberían ser parte de políticas institucionales que contemple la vinculación del alumno en la planificación de la evaluación.



2.5 Institucionalización e incorporación de evaluación cualitativa

Las corrientes actuales, sobre planificación y evaluación en el nivel universitario, hablan sobre nuevos métodos evaluativos como la coevaluación entre pares de alumnos: la grilla de evaluación de las competencias cognitivas, afectivas, trabajo en equipo y resolución de problemas, entre otras (Sambell y Mc Dowell, 2010). Es decir, un tipo de evaluación cualitativa. Al respecto los entrevistados ofrecieron respuestas, principalmente, categóricas: el 81% cree que estos planteamientos podrían incorporarse desde un contexto institucional (UNLP) y, particularmente, en el contexto de sus clases; mientras que el 19% consideran que no es posible.

Tabla 21 Institucionalización e Incorporación de evaluación cualitativa

Institucionalización e incorporación en el aula de evaluación cualitativa	Cantidad	porcentaje
Sí es posible y viable	13	81%
No es posible	3	19%
Total	16	100,0%

Fuente: Elaboración propia

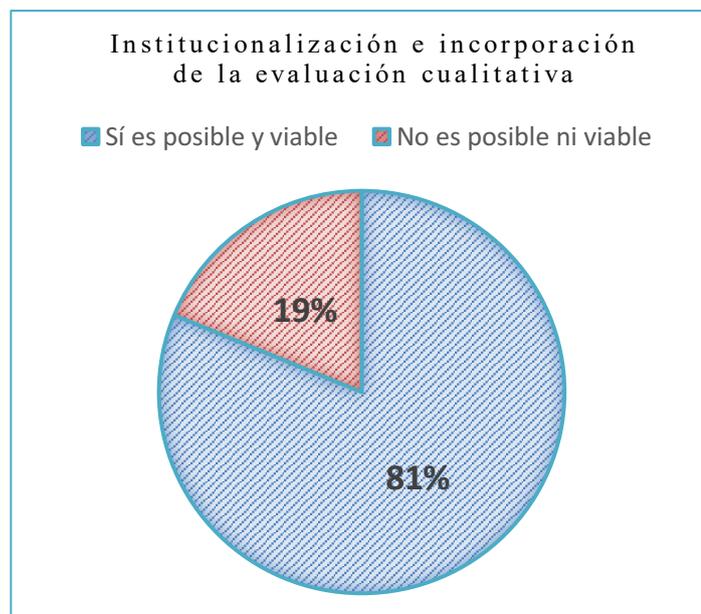


Figura 23. Representación de porcentajes sobre la posibilidad de la institucionalización e incorporación de la evaluación cualitativa.



Ante los resultados, un porcentaje importante de docentes (81%) aplica en sus clases métodos de evaluación cualitativa, utilizando estrategias innovadoras y, además, consideran que este tipo de evaluación puede institucionalizarse. Lo anterior hace visible que la UNLP puede estar en camino de desplazar la cultura de la prueba a una nueva cultura evaluativa que vincula los exámenes parciales y finales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De tal manera que éstos no sean percibidos o asumidos como un evento separado que tiene lugar después de la enseñanza y el aprendizaje. En suma, la UNLP tienen un gran desafío por delante, sobre todo a nivel investigativo, debido a que no es suficiente cambiar un modelo por otro, ni adoptar modelos foráneos.

Se requiere de becas (por ejemplo) para que los docentes investiguen sobre este tema y así puedan gestarse cambios profundos y significativos al sistema evaluativo. Estos cambios deberán contemplar, entre otras cosas, el contexto sociocultural de los estudiantes, la participación del alumnado, la digitalización institucional de las notas cualitativas y la constante cualificación de docentes en temas de psicopedagogía y didáctica.

2.6 Relación entre estrategias de enseñanza y resultados obtenidos por los alumnos

Al formularle a cada docente la pregunta: ¿Cree usted que sus formas de enseñanza tienen alguna relación con los resultados que obtienen los estudiantes en las evaluaciones? Las respuestas oscilaron entre un sí, parcialmente o no. Aquellas recurrentes se resumen en el siguiente listado:

- Sí.
- Sí, absolutamente.
- Ciento por ciento.
- Sí, pero se requiere de un alumno activo y participativo y de un docente motivador.
- Parcialmente. Depende de las horas de estudio que el alumno dedique.
- Parcialmente. Depende de la predisposición del alumno al aprendizaje.
- No existe tal relación.
- No de manera directa.



- No siempre.
- No necesariamente.
- No. Puesto que a nivel universitario cuenta mucho la predisposición y voluntad del alumno.

En este punto conviene comparar la percepción de los docentes frente a la percepción de los alumnos⁸. Los datos obtenidos reflejan que los docentes encuestados de la UNLP no consideran la existencia de una relación entre las estrategias de enseñanza y los resultados que obtienen los alumnos en la evaluación final o en el logro de los objetivos del curso. Un grupo menor de docentes considera que esta relación es parcial, debido a que depende en parte del alumno. Un grupo aún más reducido cree que sí hay tal vínculo. Al retomar los datos recogidos cuando se preguntó a los alumnos sobre las posibles causas que influyen en la reprobación, éstos señalan como causa principal la pedagogía del docente y como causa secundaria su propia dedicación al estudio.

Esta dicotomía apunta a que en la UNLP se debe equilibrar la evaluación para que ésta enriquezca la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, y los guíe hacia la obtención de las calificaciones necesarias para sus futuras vidas y carreras. Siguiendo los planteamientos de Race (2010) la evaluación no debería servir sólo para que las calificaciones de los alumnos sean válidas y relevantes para el desarrollo de su carrera, sino que también debería ser una parte formativa de sus experiencias de aprendizaje.

3. Análisis de observación directa

La observación directa consistió en el registro de las actividades de cuatro clases teóricas y cuatro clases prácticas dictadas en distintas facultades de la UNLP. En la Facultad de Odontología (FOLP) se registraron dos clases de la asignatura “Periodoncia II”. En la Facultad de Psicología se registraron dos clases de la materia “Fundamentos, técnicas e instrumentos de exploración psicología I”. De igual manera se hizo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), en donde se registraron dos clases de la asignatura anual “Latín I” y, por último, se registraron en la Facultad de

⁸ Ver apartado 1.8 y 1.9. Reprobación y factores causales



Bellas Artes (FBA) dos clases pertenecientes a la materia “Historia de las artes visuales I”. Los registros obtenidos tanto en su parte teórica como en la práctica son los siguientes:

3.1 Registro de observación

Tabla 22 Registro de observación directa Clase teórica FOLP

FECHA:	09/10/2019
NOMBRE DEL CURSO:	Periodoncia II
TEMA:	Tratamiento Periodontal
Nº DE DOCENTES EN LA CLASE:	En las clases teóricas participan dos docentes: <ul style="list-style-type: none">- Docente adjunto- Jefe de Trabajo Práctico
Nº DE ALUMNOS EN LA CLASE:	30
DESCRIPCIÓN DEL MOBILIARIO:	Escritorio, sillas, pizarrón, computadoras, cañón y pantalla.
HORA. Duración: 3 horas.	La clase teórica inicia a las 8:05 y termina a las 9:35 hs
DESCRIPCIÓN DETALLADA DE LOS HECHOS	<p>En el teórico se presenta el tema en forma general. Un elemento esencial que distingue la clase es el recurso didáctico que el docente utiliza para la transmisión y apropiación de los conocimientos.</p> <p>Se observa manejo del pizarrón, presentaciones digitales y la utilización de multimedia.</p> <p>La clase teórica es dictada en forma expositiva inicialmente, utilizando recursos didácticos, luego el docente utiliza una guía de trabajo y de preguntas que fomentan el intercambio docente-estudiantes. El docente preparó las preguntas con anterioridad, y da tiempo a sus alumnos para pensar respuestas adecuadas. Por otra parte, sugiere extender una</p>



práctica poco habitual en la educación formal: permitir a los estudiantes generar sus propias preguntas. Un ejemplo vivenciado es el siguiente:

El docente expone una situación clínica: paciente con encías rojas eritematosas, con sangrado espontáneo y dolor y cuestiona a los alumnos conductas a seguir.

Un alumno le pregunta al docente si al paciente posee movilidad dentaria, si le indicaron RX y de ser así cómo es su situación a nivel óseo y periodontal.

El docente le responde que el paciente presenta movilidad y pérdida de inserción ósea moderada

Los alumnos estudian el caso y debaten llegando a una resolución del caso clínico.

Registro fotográfico de la clase teórica



Fuente: Elaboración propia



Tabla 23 Registro de observación directa Clase práctica FOLP

FECHA:	09/10/2019
NOMBRE DEL CURSO:	Periodoncia II
TEMA:	Tratamiento Periodontal
N° DE DOCENTES EN LA CLASE:	Profesor titular: 1 Prof. Adjunto: 2 Prof. Jefe de Trabajos Prácticos: 1 Ayudantes: 5
N° DE ALUMNOS EN LA CLASE:	30
DESCRIPCIÓN DEL MOBILIARIO:	Equipamiento odontológico en la clínica de periodoncia B: equipos odontológicos de última generación. Alumnos y docentes con todos los elementos de bioseguridad. Los docentes están vestidos de verde y los alumnos de blanco.
HORA	La clase práctica inicia a las 9:40 y termina a las 11:00 hs
DESCRIPCIÓN DETALLADA DE LOS HECHOS	En la parte práctica inicialmente ingresan a la clínica docentes y alumnos todos con la vestimenta apropiada y cumpliendo con las normas de bioseguridad. El profesor titular da las pautas y consignas a seguir para posteriormente proceder a que ingresen los pacientes para su atención. Los alumnos hacen las HC, RX y junto a los docentes arriban a un diagnóstico y plan de tratamiento a seguir.
Registro fotográfico de la clase práctica	



Fuente: Elaboración propia

Tabla 24 Registro de observación directa Clase teórica Facultad. de Psicología

FECHA:	13/ 11/ 2019
NOMBRE DEL CURSO:	Fundamentos, técnicas e instrumentos de exploración Psicología I
TEMA:	Test de Raven
N° DE DOCENTES EN LA CLASE:	La clase teórica la dicta una docente ayudante rentado de primera
N° DE ALUMNOS EN LA CLASE:	50 alumnos
DESCRIPCIÓN DEL MOBILIARIO:	Pizarrón blanco, escritorio, sillas y retroproyector
HORA. Duración: 2 horas.	La clase se divide en una parte de teoría que abarca de 8:00hs a 9:20 hs



<p>DESCRIPCIÓN DETALLADA DE LOS HECHOS</p>	<p>Al inicio de la clase se explora saberes previos del tema, luego el docente realiza una explicación oral. Es una clase exploratoria dialogada que utiliza como elemento didáctico el power point y libros recogidos de la biblioteca de la facultad.</p>
<p>Registro fotográfico de la clase teórica:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 25 Registro de observación directa Clase práctica Facultad de Psicología

FECHA:	13 /11/2019
NOMBRE DEL CURSO:	Fundamentos, técnicas e instrumentos de exploración. Psicología 1
TEMA:	Test de Raven
Nº DE DOCENTES EN LA CLASE:	1 ayudante rentado de primera
Nº DE ALUMNOS EN LA CLASE:	50
DESCRIPCIÓN DEL MOBILIARIO:	Pizarrón blanco, escritorio, sillas y retroproyector.
HORA. Duración 2 hs	La clase práctica se desarrolla de 9:20 hs a 10:00 hs
DESCRIPCIÓN DETALLADA DE LOS HECHOS	En esta clase cada alumno elige un sujeto adulto y un sujeto niño y se le administra el material bibliográfico que se da en la clase. Luego, completan una carpeta de trabajos prácticos en la cual figura datos de ambos pacientes y en protocolos vuelcan los respectivos resultados de esas



	<p>evaluaciones cognitivas, realizando ejercicios para calcular puntajes y manejo del test. También, buscan percentiles y la obtención de categorías para llegar a un diagnóstico cognitivo.</p>
<p>Registro fotográfico de la clase práctica</p> 	

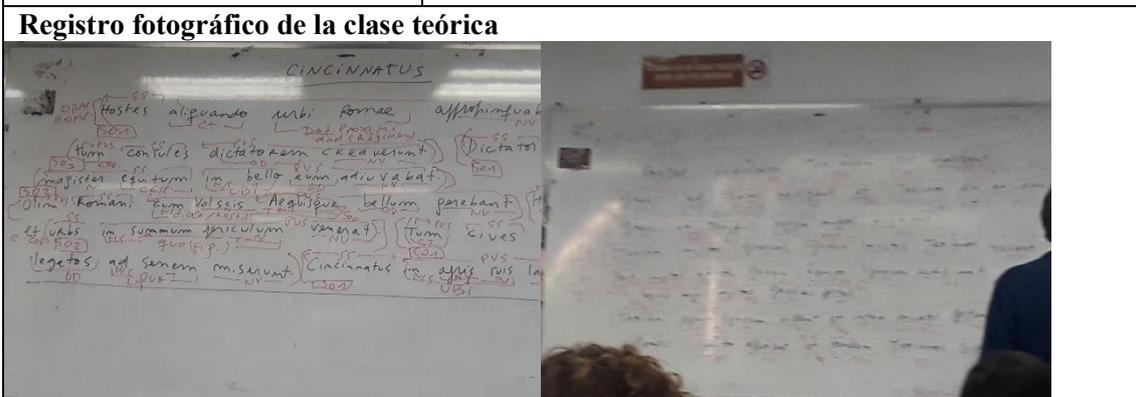
Fuente: Elaboración propia

Tabla 26 Registro de observación directa Clase teórica de la FaHCE

FECHA:	15/10/2019
NOMBRE DEL CURSO:	Latín I
TEMA:	Las formas activas del Perfectum Latino
Nº DE DOCENTES EN LA CLASE:	Profesor titular
Nº DE ALUMNOS EN LA CLASE:	60
DESCRIPCIÓN DEL MOBILIARIO:	Pizarra, escritorio, sillas y pupitres
HORA. Duración: 2 horas.	La clase teórica inicia a las 15:05 y termina a las 17:00hs.



<p>DESCRIPCIÓN DETALLADA DE LOS HECHOS:</p>	<p>En este teórico se presenta el tema de manera expositiva. El profesor titular utiliza la pizarra para ejemplificar Y hacer un cuadro con cada una de las conjugaciones del verbo pretérito perfecto activo del indicativo latino. También, escribe en el tablero un texto latino, el cual va traduciendo y analizando sintácticamente. De esta manera ofrece una amplia explicación sobre la formación de estos verbos, las características especiales y explica los procedimientos que deben utilizarse para identificarlos. Las dos horas de clase teórica se combina con la exposición del docente, utilizando como material didáctico la pizarra y las preguntas que surgen a los estudiantes. Los alumnos a su vez toman nota de todo lo descrito en la pizarra y de los aportes del docente. Minutos antes de las 17hs el docente da por terminada la exposición y adelanta el tema que se verá en la próxima clase.</p>
--	---



Fuente: Elaboración propia



Tabla 27 Registro de observación directa Clase práctica de la FaHCE

FECHA:	17/10/2019
NOMBRE DEL CURSO:	Práctico Latín I
TEMA:	Enunciado de los verbos latinos
N° DE DOCENTES EN LA CLASE:	Profesor adjunto
N° DE ALUMNOS EN LA CLASE:	15
DESCRIPCIÓN DEL MOBILIARIO:	Pizarra, escritorio, sillas, pupitres, proyector de power point y computadora.
HORA. Duración: 2hs.	La clase inicia a las 13:05 y termina a las 15:05hs.
DESCRIPCIÓN DETALLADA DE LOS HECHOS:	Los alumnos tienen un cuadernillo de ejercicios prácticos con los temas que trabajan en el teórico. La docente a cargo del práctico sigue los temas consecutivos de este cuadernillo de tal manera que coincidan con la clase teórica vista por los estudiantes. En este práctico los alumnos vienen a clase con varios ejercicios del cuadernillo resueltos y la docente pregunta los alumnos cuáles les causaron más dificultad. Entonces, empiezan a resolver entre todo el grupo las traducciones y los ejercicios para así llegar a despejar las dudas y fijar mejor los conocimientos adquiridos en las clases teóricas. La docente expone en power point algunas claves de resolución.

Registro fotográfico de la clase práctica

- (a) pendo, -is, -ère, pependi, pensum
- (b) suadeo, -es, -ère, suasi, suasum
- (c) propero, -as, -äre, -properavi, properatum
- (d) munio, -is, -ire, munivi, munitum

Forma verbal	Análisis morfológico (persona, número, tiempo, modo)	Traducción
(a) <i>pensus, -a, -um</i> ^{2º sg.} <i>es</i>	2º sg, pretérito perfecto, m. vp	<i>fuste estimada/a</i> <i>has nas...</i>
(b) <i>suasae sumus</i>	<i>1º pl., Pret perf, m, vp</i>	<i>hemos sido</i> <i>fuiamos aconsejados</i>
(c) <i>properati; ae</i> <i>-a erunt</i>	3º pl. futuro perfecto, m. vp	<i>habrán sido</i> <i>apresurados/as</i>
(d) <i>murata erat</i>	3º sg, pret. plusc. m vp	<i>había sido</i> <i>prevista</i>

Simple
Compuesto

ISU

FIN

Fuente: Elaboración propia



Tabla 28 Registro de observación directa Clase teórica de la FBA

FECHA:	26/11/2019
NOMBRE DEL CURSO:	Historia de las artes visuales I
TEMA:	Arte y proceso de humanización
Nº DE DOCENTES EN LA CLASE:	Profesor titular: 1
Nº DE ALUMNOS EN LA CLASE:	150 alumnos
DESCRIPCIÓN DEL MOBILIARIO:	Salón auditorio de la facultad, butacas, cañón, pantalla grande en el escenario en la que se proyectaban filminas, archivos multimedia, etc. Escritorio para el docente, pizarrón.
HORA. Duración: 2 horas.	La clase teórica inicia a las 14:00 y termina a las 16:00hs.
DESCRIPCIÓN DETALLADA DE LOS HECHOS:	La clase inicia con la participación directa del docente que expone oralmente el contenido. Para acompañar su disertación utiliza filminas con textos, power point, imágenes y en algunos casos videos, archivos multimedia. El docente expone que para un mejor entendimiento de los temas los alumnos deben concurrir habiendo leído la bibliografía pedida para ese día. En este caso, eran textos de su autoría. El docente comenta la necesidad de leer para clases posteriores a otros autores y ver determinadas películas propuestas en el programa de la materia. Durante el transcurso de la clase los alumnos hacen preguntas y/o consultan sobre dudas que van surgiendo.



Registro fotográfico de la clase teórica:



Fuente: Elaboración propia

Tabla 29 Registro de observación directa Clase práctica de la FBA

FECHA:	28/11/2019
NOMBRE DEL CURSO:	Práctico Historia de las artes visuales IV
TEMA:	Arte y proceso de humanización
Nº DE DOCENTES EN LA CLASE:	Profesora adjunta:1
Nº DE ALUMNOS EN LA CLASE:	30 alumnos
DESCRIPCIÓN DEL MOBILIARIO:	Pizarrón, escritorio y pupitres.
HORA. Duración: 2 hs.	La clase práctica inicia a las 16:00 y termina a las 18:00hs.



<p>DESCRIPCIÓN DETALLADA DE LOS HECHOS:</p>	<p>Se trabaja lo expuesto en el teórico de esa misma semana para complementar las temáticas. A partir de trabajos realizados en pequeños grupos y otros de manera individual, los alumnos van exponiendo y discutiendo los temas entre todo el grupo y con la guía de la docente. Previamente los estudiantes habían recibido la tarea de leer varios textos de la bibliografía obligatoria. En la medida en que se debaten los textos y los temas los alumnos tienen la oportunidad de preguntar sobre dudas que la profesora va aclarando y explicando. Durante toda la clase fue constante encontrar la prevalencia del trabajo en grupo y de la puesta en común de los saberes, siempre teniendo como moderador al docente. Finalmente, el docente expone las características del trabajo domiciliario que los alumnos deben realizar para una próxima clase, el cual tiene carácter de parcial escrito.</p>
--	--

Registro fotográfico de la clase práctica:



Fuente: Elaboración propia

3.2 Corrientes pedagógicas subyacentes

La observación directa de las clases permite resaltar las corrientes pedagógicas que subyacen en las aulas de la UNLP. En las clases observadas puede apreciarse dos constantes: 1) las clases teóricas se presentan mediante una enseñanza expositiva que utiliza las TIC para la mejor comprensión de la información y 2) las clases prácticas se



desarrollan a través de distintas actividades didácticas. Las características del primer tipo (clases expositivas) son comunes en todas las clases teóricas observadas:

- Poseen un carácter unidireccional en donde el docente expone y los estudiantes participan haciendo preguntas.
- Son clases numerosas en las que la interacción entre alumnos es mínima.
- Se estima como una metodología de enseñanza apropiada para que el docente universitario exponga un tema desde su experticia.

Por otro lado, las clases prácticas observadas presentan los siguientes aspectos en común:

- Las actividades de enseñanza se desarrollan en pequeños grupos.
- Las clases prácticas poseen una característica bidireccional en donde el conocimiento se construyen mediante la interacción entre alumnos-alumnos y alumnos y docente.
- La didáctica de las clases apunta a que el conocimiento se convierta en una experiencia práctica.

A partir de las clases registradas pudo analizarse que el comportamiento docente-estudiante responde a dos paradigmas de aprendizaje: constructivista y cognitivista social, en donde los métodos de enseñanza tienen como objetivo que los alumnos construyan su propio aprendizaje a partir de experiencias significativas como el análisis de casos clínicos y la resolución de problemas, el debate en forma grupal, la puesta en práctica de la teoría mediante ejercicios que potencian los procesos cognitivos de forma espontánea, el análisis de información, entre otros. Detrás de estas actividades subyace la idea de que el aprendizaje de los alumnos de la UNLP no es producto del condicionamiento o la presión ejercida sobre el estudiante, ni se considera que éste sea un simple receptáculo de la información. Mediante la observación de las actividades formativas de las clases teóricas y prácticas, pudo establecerse que la didáctica activa una construcción del aprendizaje que se va incrementando clase a clase como resultado de la interacción entre la motivación del estudiante y las didácticas ofrecidas por el docente.

Desde una perspectiva cognoscitiva social, la interacción docente-alumno registrada, refleja que los procesos de enseñanza y aprendizaje en la UNLP se potencian en entornos



reales mediante la observación y la autorregulación de aspectos cognitivos, emocionales, conductuales y del contexto en el que el estudiante está practicando su aprendizaje. Por tanto, el alumno no responde solamente a estímulos, como son las notas obtenidas, sino que también reflexiona e interioriza el aprendizaje de modo significativo. Tanto en la parte teórica como en la práctica de la clase observada, las preguntas constituyen una fuente de análisis que permite identificar las características propias de cada instancia de enseñanza y el nivel de participación de los estudiantes en las clases.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES



DISCUSIÓN

El análisis de la evaluación educativa y su relación con la planificación docente resaltó tres actores principales vinculados con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación: la institución, el docente y el alumno. El contexto institucional es indiscutiblemente el actor que regula la evaluación de los contenidos y el diseño de la planificación. Institucionalmente existe un modelo tradicional o un instrumento (exámenes finales) que permite a la institución mayor organización para la sistematización de los resultados. Los docentes, por su parte, ofrecen diversas estrategias evaluativas que, en la última etapa del proceso, son subsumidas por el instrumento preponderante y organizativo.

Los alumnos, aunque suelen ser críticos de los métodos evaluativos convencionales, poseen una seguridad frente a esta rutina evaluativa, por ejemplo: tienen referencias sobre cómo es el final, la metodología para sacar una buena nota o aprobar y las oportunidades que tienen para rendir si no les va bien, entre otras. El resultado medible o tangible es el resultado final y oficial que determina la estratificación académica y la clasificación aprobatoria o reprobatoria.

Este resultado puede llegar a determinar índices importantes de deserción y rezago educativo o, en otras circunstancias mayores, pero innegables, hasta traumas y trastornos. De este modo, es imprescindible cuidar el aspecto cuantitativo de los resultados para que no se manifieste como un descuido, una malinterpretación, un valor azaroso o un error, pero tampoco como una muestra sobrevalorada o no meritoria del progreso esperado (Pérez, 2012).

Este estudio arrojó que las estrategias o habilidades de aprendizaje revisten de gran importancia tanto para los docentes como para los alumnos de UNLP. Los docentes están realizando una labor significativa al llevar a las aulas material didáctico que despierta el interés de los alumnos. Los estudiantes encuentran que la motivación ha sido uno de las habilidades que más desarrolla este tipo de estrategias de enseñanza. La misma relación se comprobó entre métodos de evaluación y motivación. Por tanto, puede afirmarse que en la UNLP la motivación es un factor que influye en el proceso de aprendizaje de los contenidos, los alumnos están desplegando distintas estrategias de aprendizaje para



alcanzar sus objetivos. Por lo que se considera importante estudiar estas estrategias para poder potenciarlas. Por último, la participación de los alumnos en la planificación de su propia evaluación sigue siendo inexistente. No existen instrumentos institucionales que promuevan esta relación. El diseño de los métodos evaluativos está a cargo del docente y el alumno no tiene ningún vínculo en esta etapa.

Se cree que, en la UNLP la participación activa de los alumnos en los procesos evaluativos favorecería su aprendizaje. Race (2010) señala que algunos profesores consideran que alertar a los alumnos sobre los detalles de su propia evaluación es “darles de comer con cuchara”. Sin embargo, cuando los alumnos participan en el diseño de la planificación de la evaluación, conocen con mayor claridad o se apropian de los criterios utilizados para evaluarlos, esto hace que sus estrategias de aprendizaje se incrementen y puedan obtener mejores resultados.

Finalmente, en relación con la evaluación alumno-docente, aunque existan iniciativas al respecto en determinados cursos, sigue siendo inexistente un instrumento institucional que permita al alumno evaluar las estrategias de enseñanza y la metodología evaluativa del docente, lo cual disminuiría en un punto la verticalidad docente–alumno y aportaría a la retroalimentación en función de una mejor educación.

Como toda investigación, en la medida en que se avanza van surgiendo diversos interrogantes que pueden considerarse como nuevas preguntas a resolver en futuros trabajos de investigación. A continuación, se enumeran varios cuestionamientos que se plantearon durante la investigación y que no pudieron resolverse:

- 1 ¿Cuáles son los factores institucionales que influyen en la enseñanza y aprendizaje de los alumnos de la UNLP?
- 2 ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que están desplegando los alumnos de la UNLP para alcanzar los objetivos propuestos en cada programa de curso?
- 3 ¿Cómo rediseñar los programas de asignaturas para que se incluyan actividades de evaluación diagnósticas y con base en ello plantear el desarrollo del curso, las estrategias de enseñanza y los métodos de evaluación?
- 4 ¿Pueden los nuevos métodos evaluativos lograr la eficacia administrativa que hasta el momento tienen los exámenes escritos y las calificaciones?



- 5 ¿Cómo puede didactizarse la planificación de la evaluación de los contenidos en consenso con los estudiantes?

Se espera que estas preguntas sean el punto de partida para que otros profesionales de distintas áreas se enfrenten al reto de estudiar los problemas de la planificación docente y la evaluación educativa en la educación superior.

CONCLUSIONES

– Conclusiones en base a los objetivos propuestos

El primer objetivo buscaba relevar la percepción estudiantil sobre las estrategias de evaluación. Por medio de la encuesta realizada a una muestra representativa de estudiantes de la UNLP, pudo relevarse que los alumnos perciben que el método de evaluación más usado es el examen parcial y el principal objetivo de la evaluación es ayudarlos a superar sus dificultades de aprendizaje. También, perciben que existe una relación directa entre la motivación por aprender y la evaluación propuesta por el docente, al punto que consideran que es la motivación la principal habilidad desarrollada con las estrategias evaluativas que los docentes aplican durante la cursada.

En cuanto a las calificaciones arrojadas en el proceso evaluativo, los estudiantes creen que el factor principal en las calificaciones obtenidas ha sido su propia dedicación al estudio. En este punto, perciben que las estrategias evaluativas de los docentes ocupan un segundo lugar respecto a las notas que ellos han obtenido. En relación con la desaprobación de una materia, consideran que esta es causada, principalmente, por la estrategia que usó el docente para evaluar los contenidos y, en segundo lugar, su propia falta de dedicación al estudio. Los estudiantes de la UNLP perciben las innovaciones evaluativas propuestas por los docentes, pero consideran relevantes aquellas que revisten de una nota en favor de la acreditación. En este punto, conviene vincular los aportes de Sambell y Mc Dowell (2010) quienes señalan que una variedad más amplia de métodos evaluativos (como la que se viene aplicando en la UNLP) puede proporcionar una representación más exacta del conocimiento y aprendizaje de los estudiantes.



En virtud de lo anterior, es evidente que la evaluación de los aprendizajes en la UNLP sigue mostrando una clara división que separa el proceso de enseñanza y aprendizaje, del proceso de evaluación: por un lado, tenemos la evaluación innovadora en las aulas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por otro lado, la evaluación parcial y final (oral o escrita) después de este proceso. Este último instrumento es el que perciben los alumnos como el que en definitiva representa su aprendizaje y no la innovación evaluativa durante la cursada.

Mediante el análisis de entrevistas realizadas a docentes y el estudio de la propuesta metodológica descrita en los programas de distintas asignaturas de 4º y 5º año, pudo identificarse que, en la UNLP se planifica la enseñanza de los contenidos a través de diferentes estrategias, entre las cuales están: las actividades grupales, el estudio de caso clínico, la resolución de casos en prácticas simuladas y en la práctica clínica; debates, seminarios, talleres de discusión y reflexión. Se considera, en tanto, que la planificación docente en la UNLP está asumiendo que el alumno es un sujeto activo en su proceso de aprendizaje y, a la vez, está mostrando que la pedagogía docente es un factor determinante y facilitador del aprendizaje de los contenidos.

A través del análisis de la observación directa de distintas clases pudo identificarse que los docentes de la UNLP utilizan diversas estrategias para la evaluación de los aprendizajes, entre ellas: el registro de observación, la evaluación clase a clase, los trabajos prácticos, pruebas sobre simuladores, prueba integradora y exámenes de acreditación (parcial y final). Estos métodos responden a paradigmas cognitivos. El alumno en la medida en que es expuesto a la información despliega estrategias mentales para aprender y prepararse para una evaluación parcial y/o final. El docente conocedor de las habilidades motivacionales, cognitivas y metacognitivas que se despliegan en el proceso de aprendizaje podrá ayudar al alumno a aprender. En tanto que conocerá y explicará a los alumnos que habilidades de pensamiento requieren movilizar para realizar determinada tarea y de igual manera, qué estrategias necesitan reforzar para alcanzar la aprobación de las evaluaciones continuas, parciales y/o finales.

Los procesos cognitivos son una herramienta que nos indican que para que un alumno apruebe una materia no necesita solo dedicación, sino que requiere del reconocimiento y



desarrollo de distintas estrategias de aprendizaje. Al respecto existe abundante literatura para docentes que lo invitan a enseñar a aprender. Entre ellos está el texto de Philippe Meirieu (2009) *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?* y el de Luisa Guido (2012) *Aprender a aprender*.

Por último, estudiar la relación entre la evaluación y la planificación docente permitió identificar importantes aspectos que señalan que la docencia y la evaluación en la UNLP está dando pasos importantes hacia la configuración de una pedagogía consecuente con las nuevas miradas sobre educación y evaluación. A nivel pedagógico se revelaron interesantes prácticas que superan la tradicional clase magistral. A nivel evaluativo se exhibieron estrategias de evaluación innovadoras acordes, también, con los nuevos planteamientos sobre evaluación universitaria.



BIBLIOGRAFÍA



BIBLIOGRAFÍA

ANIJOVICH, Rebeca (Comp.). (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

ANIJOVICH, Rebeca (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

ARAUJO, Sonia (2015). Evaluación y acreditación: dos enfoques, dos dinámicas. *Revista Política universitaria*, 2, 29-3.

BARRÓN, María Concepción (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 31(125), 2009, 76-87.

BIGGS, John (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. España: Narcea.

BROWN, Sally (2010). “Aplicaciones prácticas de una evaluación práctica” en BROWN, Sally y GLASNER, Ángela (2010). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* 3ª. Ed. España: Narcea.

BROWN, Sally y GLASNER, Ángela (2010). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* 3ª. Ed. España: Narcea.

CAMILLONI, Alicia y COLS, Estela (2010). “La problemática de la investigación didáctica: el caso de una investigación sobre formatos de evaluación de los aprendizajes y sus relaciones con las modalidades de estudio de los alumnos universitarios” en Di Virgilio, María y Wainerman, Catalina (comp.) (2010). *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.

CELADA, Vanina y LATTUADA, Mario (2018). La evaluación en la Universidad. Algunas experiencias internacionales que pueden contribuir a las estrategias de retención temprana de la población estudiantil. *Debate Universitario*, 6(13), 41-69.

CORDERO, Graciela; CANO, Elena; BENEDITO, Vicente; LLEIXÀ, María Teresa y LUNA, Edna (2016). *La planificación y la evaluación de la formación pedagógica*



del profesorado universitario: orientaciones para su definición institucional.

Barcelona: OCTAEDRO.

ELOLA, Nydia (2010). *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas.* Buenos Aires: Aique Educación.

FLEMING, Neil (2010). "Calidad y objetividad en la corrección del trabajo escrito" en BROWN, Sally y GLASNER, Ángela (2010). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques 3ª. Ed.* España: Narcea.

FRAILE, Antonio; LÓPEZ-PASTOR, Víctor; CASTEJÓN, Javier y ROMERO, Rosario. (2013). *La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado.* *Aula abierta*, 41(2), 23-34.

GARGALLO, Bernardo (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación.* Valencia: Tirant lo Blanch.

GARGALLO, Bernardo; SUÁREZ, Jesús y FERRERAS, Alicia (2007). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios.* *Revista de Investigación Educativa*, 5(2), 421-441.

GUIDO, Luisa (2012). *Aprender a aprender.* México: Red Tercer Milenio S.C.

HEATHFIELD, Mike; JORDAN, Shirley; LAPHAM, Andy & WEHSTER, Ray (2010) en BROWN, Sally y GLASNER, Ángela (2010). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques 3ª. Ed.* España: Narcea.

INACAP (2013). *Estrategias e instrumentos de evaluación.* Documento recuperado de:

<http://www.inacap.com/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/pdf/4216TEstrategiaseInstrEval.pdf> (05 de octubre de 2015)

JOUGHIN, Gordon (2010). "Dimensiones y enfoque de la evaluación oral" en BROWN, Sally y GLASNER, Ángela (2010). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques 3ª. Ed.* España: Narcea.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior.* Madrid: Narcea.



LÓPEZ-PASTOR, Víctor (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 117-130.

MEJÍA, Adriana (2011). El condicionamiento operante y su influencia en el ámbito educativo. *Revista Temas de Ciencia y Tecnología*, 15 (43), 51 – 54.

MEIRIEU, Phillipe (2009). *Aprender sí. Pero ¿Cómo?* Barcelona: Octaedro.

MORENO, Tiburcio. (2011). Frankenstein evaluador. *Revista de la Educación Superior*, octubre-diciembre, 119-131.

PERASSI, Zulma (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? *Revista iberoamericana de educación*, 50, 65-80.

PERASSI, Zulma (2013). La importancia de planificar la evaluación. aportes para debatir la evaluación de los aprendizajes. *Argonautas*, 3, 1-16.

PÉREZ, Omar M. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare* 16 (1), 27-46.

RACE, Phil (2010). “¿Por qué evaluar de un modo innovador?” en BROWN, Sally y GLASNER, Ángela (2010). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* 3ª. Ed. España: Narcea.

RADES, Carth; TALLANTYRE, Freda (2010).” Evaluación de las habilidades básicas” en BROWN, Sally y GLASNER, Ángela (2010). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* 3ª. Ed. España: Narcea.

SAMBELL, Kay; MC DOWELL, Liz (2010). “La experiencia en la evaluación innovadora” en BROWN, Sally y GLASNER, Ángela (2010). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* 3ª. Ed. España: Narcea.

SANMARTI, Neus (2008). (10 ideas clave) *Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

SCHUNK, Dale. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6ª ed.). México: Pearson.



TEJEDOR, Javier (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios, *Revista española de pedagogía*, 61 (224), 5-32.

TOVAR, Julio; GARCÍA, Germán. (2012). Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista. *Educação e Pesquisa*, octubre-diciembre, 881-895.

TÜNNERMANN, Carlos. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, 61 (48), enero-marzo, 21-32.

VILLALBA, Andrea (2012). Dos paradigmas contrapuestos en la evaluación educativa, dos formas diferentes de concebir al alumno. *Revista Aula Universitaria*, 14, 32 -37.

YOUNG, Gill (2010). “Uso del portafolios en la formación del profesorado y en las ciencias de la salud” en BROWN, Sally y GLASNER, Ángela (2010). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* 3ª. Ed. España: Narcea.

ZABALZA, Miguel (2004). Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EES. Recuperado de: https://www.udc.es/grupos/apumefyr/docs_significativos/guiadeguias.pdf [Consultado el 15/01/2021].



ANEXOS



ANEXOS

Anexo I. Programa del curso Odontología integral niños

FACULTAD DE ODONTOLOGÍA
Hospital Odontológico Universitario



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

ODONTOLOGÍA INTEGRAL NIÑOS A **CURSO I**

PLAN 1994
ACTUALIZACIÓN 2016 P7 V9

Curso: 5° año
Semestre: 1° semestre
Carga Horaria: 90 horas
Desarrollo curricular: Cuatrimestral
Carga horaria semanal: 6 horas
Período de cursado: Marzo-Julio

FUNDAMENTACIÓN:

Desde el curso Odontología Integral Niños I, caracterizamos la enseñanza de la Odontología con un fuerte componente preventivo, a través de una conceptualización social de la salud. Para ello debemos desarrollar actividades de docencia, extensión e investigación, que permitan una práctica integrada de la profesión.

Como formadores de Recursos Humanos desde este curso debemos contribuir a la transformación de la salud de la población que permitirá el cumplimiento responsable de la misión universitaria. La toma de decisiones requiere del profesional Odontólogo una formación permanente y actualizada. La respuesta biológica es distinta en cada persona y tiene un referente social y psicológico que hará decidir el momento oportuno para determinadas maniobras operatorias.

La situación odontológica en la atención de pacientes niños y adolescentes es única y singular. En ella juegan roles el niño, su madre, padre o tutor y el odontólogo.

El curso Odontología Integral Niños I se dicta en el primer cuatrimestre de 5to año de la carrera de Odontología. Pertenece al tercer nivel de integración: “La salud del sistema estomatognático en la estructura del hombre integrado”, tercer ciclo Clínico-Socio-Epidemiológico del Plan de estudios vigente, y forma parte de los Departamentos de Odontología Rehabilitadora y Odontología Preventiva y Social.



La presente propuesta curricular contempla la integración de los contenidos específicos de la Psicología y la Odontología Pediátrica y del Adolescente con la finalidad de conocer el desarrollo del niño y adolescente desde el punto de vista psicológico para establecer un buen rapport y promover diferentes estrategias para la resolución de problemas. Reconocer características y alteraciones en la evolución de la dentición para realizar un correcto diagnóstico precoz y confección de un plan de tratamiento individualizado. De la misma manera se aborda el conocimiento de la Operatoria Dental, tratamientos pulpares y cirugía en los dientes primarios así como el control y la conservación de la normalidad de los arcos dentarios que se relacionan con la salud general del individuo.

La importancia de estos contenidos se verán reflejados en el futuro odontólogo ya que ayudan a desarrollar el pensamiento para conducir a la creatividad y formar un profesional con capacidad para prevenir, diagnosticar y realizar tratamientos de las enfermedades del sistema estomatognático de pacientes niños y adolescentes, conociendo la problemática del país y con responsabilidad social; desempeñarse en establecimientos asistenciales, así como en organismos de planificación sanitaria

OBJETIVOS:

OBJETIVOS GENERALES:

Desarrollar los conocimientos psicológicos necesarios para el manejo de la conducta del niño y del adolescente en el ambiente odontológico.

- Comprender y valorar los conocimientos adquiridos para aplicar un plan de tratamiento individualizado.
- Adquirir una formación profesional integral considerando al niño como una unidad bio-psico-social.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Comprender y aplicar los conocimientos actuales de la cariología de acuerdo a los factores de riesgo y actividad para elaborar el plan de tratamiento individualizado en pacientes niños y adolescentes.
- Diferenciar las características anatómicas, histológicas y funcionales entre las piezas dentarias temporarias y permanentes, para la correcta utilización de la terapéutica a realizar.
- Desarrollar los conocimientos y habilidades necesarias para el mantenimiento de las piezas dentarias temporarias en boca hasta el período de exfoliación normal, utilizando las técnicas endodónticas correctas.

CONTENIDOS:

UNIDAD PEDAGÓGICA I: PSICOLOGÍA Y ODONTOLOGÍA PEDIÁTRICA (45 HORAS)



Tema 1

Odontología Pediátrica. Definición y concepto. Relación con otras ramas de la medicina y la odontología, aportes interdisciplinarios. Perspectiva histórica. Tendencias actuales. Odontología Integral Niños en la currícula de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata.

Tema 2: Crecimiento y desarrollo intrauterino. Iniciación. Proliferación. Histodiferenciación. Morfodiferenciación. Aposición. Calcificación. Erupción. Atrición. . La dinámica de cambio desde la concepción hasta los 3 años de edad. De los 3 a los 6 años. De los 6 a los 12 años adolescencia

Tema 3: Odontología en el contexto materno infantil: binomio madre hijo: desde el embarazo hasta los tres años de edad. Consideraciones para la madre embarazada. Programa educativo, preventivo y clínico. Examen clínico del lactante y del niño menor de 3 años. Características de la boca del recién nacido. Historia clínica. Ventana de infectividad. Caries de la temprana infancia: Definición, etología, características, y clasificación. Lactancia natural, y artificial. Dieta. Pautas de higiene. Utilización de fluoruros preventivo y terapéutico en la temprana infancia. Alteraciones de desarrollo en el recién nacido.

Tema 4: El niño como persona. Variables que influyen en el comportamiento del niño en el ámbito odontológico. Constitución del psiquismo en el niño. Niveles de funcionamiento: consciente, pre consciente e inconsciente. Ello, yo y super yo. Etapas evolutivas del desarrollo infantil según Freud: Etapa oral, anal, fálica, de latencia y genital. Vínculo madre-hijo. Complejo de Edipo. Características psicosociales: gustos y disgustos en relación a la consulta odontológica.

Tema5: Psicología evolutiva de Arnold Gesel. Campos de conducta. Ciclos de desarrollo: Perfiles de conducta según la edad. Principio de alternancia. Teoría genética de Jean Piaget: Estadios del desarrollo mental. sensorio-motriz, intuitivo o preoperacional, operacional concreta y operacional formal. Desarrollo mental y odontopediatría. Concepto de juego Según Piaget, el dibujo como parte del juego. El dibujo infantil. Etapas de la expresión gráfica según Marta Bergson. Esquema corporal

Tema 6: Situación odontológica en odontopediatría: triada odontológica. La primera consulta, pautas de atención del paciente niño. Motivación: Definición, motivación intrínseca y extrínseca, períodos Prevención del miedo al dentista: miedo emocional o inconsciente y miedo iatrogénico, el miedo en las diferentes etapas etarias. Fobias El niño de conducta difícil. Principios básicos de la modificación del comportamiento: tolerancia, flexibilidad, claridad del mensaje. Control de la voz. Estructuración de la familia: maltrato infantil y abandono del niño. Síndrome del niño golpeado.

Tema 7: Ambiente Odontológico. El odontólogo y el personal auxiliar. Consultorio. Sala de espera. Vestimenta. Principios de bioética. El control del dolor. Técnica de la anestesia local y regional en Odontopediatría. El adolescente en la situación odontológica.



Relación odontólogo-psicólogo. Síntomas y perfil de la persona que padece Bulimia y Anorexia.

UNIDAD PEDAGÓGICA II: PROGRAMACIÓN INDIVIDUAL, DIAGNÓSTICA Y TERAPÉUTICA (45 HORAS)

Tema 8: Historia clínica. Identificación del niño. Datos personales. Motivo de la consulta. Autorización para el tratamiento del padre, madre o tutor. Consentimiento informado. Antecedentes socioculturales. Hábitos alimentarios. Control mecánico de placa bacteriana. Terapia con fluoruros. Selladores. Diagnóstico dentario: Odontograma. Índice de O'Leary. Índice de Placa de Loe y Silness. Control inicial. Intermedio y final. Diagnóstico radiográfico.

Tema 9: Condición básica del paciente: riesgo y actividad de caries. Programa de tratamiento integral individualizado. Concepto de Inactivación. Técnica restaurativa a traumática. Técnica para el sellado de surcos profundos.

Tema 10: La caries como enfermedad infecciosa. Concepto moderno de la etiología de caries (Esquema de Fejerskov). Aspecto químicos de la caris dental: ciclo de desmineralización / remineralización. Factores de riesgo cariogénico. Biofilm. Dieta. Índices CPO, CEO, ICDASII. Índice de necesidad de tratamiento Caries de Esmalte. Caries de dentina. Diagnóstico de Surco profundo cariado, caries de fosas y fisuras, caries no penetrante, caries penetrante. Mancha Blanca. Hipoplasia del esmalte.

Tema 11: Tratamiento no invasivo de la enfermedad de caries: Remineralización. Fosfato de calcio amorfo, vidrios bioactivos, Fluoruros: tópico, barniz, colutorio. Cariostáticos.: Caries irrestrictas. Síndrome del biberón. Tratamiento químico de la caries dental. Cariostáticos. Factores de riesgo cariogénico. Mancha blanca. Etiopatogenia. Características del huésped, del agente y placa bacteriana. Caries como enfermedad infecciosa característica. Tratamientos: Selladores de fosas y fisuras. Desoperculización del esmalte. Operatorias preventivas. Remineralización de la estructura dentaria. Fluor. Fosfopéptidos de caseína – Fosfato de calcio amorfo (CPP- ACP). Odontología mínimamente invasiva: Resinas infiltrativas.

Tema 12: Morfológica de los dientes temporarios. Consideraciones histológicas del esmalte, la dentina y pulpa. Aislación del campo operatorio. Bases y recubrimientos. Restauraciones con amalgama de los molares primarios.

Tema 13: Tratamiento pulpares en dientes temporarios. Diagnóstico clínico radiográfico pulpar. Tratamiento de las lesiones de caries profundas: recubrimiento pulpar indirecto. Exposición pulpar: Conservación de la vitalidad pulpar, recubrimiento directo. Biopulpectomía parcial terapéutica. Tratamiento medicamentoso. Tratamiento de conducto. Indicaciones y contraindicaciones.

Tema 14: Cirugía bucal en niños. Consideraciones generales. Indicaciones Y contraindicaciones de la cirugía bucal en niños. Leyes de Izard. Reglas de Backer. Instrumental. Técnica quirúrgica. Dientes anquilosados. Odontosección. Exodoncias



oportunas: Indicaciones, Consideraciones en la toma de decisiones sobre la extracción o la conservación del primer molar permanente. Cirugía de tejidos blandos: frenectomía labial y lingual. indicaciones. Exodoncia de piezas supernumerarias. Farmacología en odontopediatría. Profilaxis antibiótica. Antivirales. Antimicóticos.

BIBLIOGRAFÍA :

- Aberastury, A. Y col.: Adolescencia, Kargieman, Bs. As. 1975.
- Actualización en Odontopediatría. Cuadernos de colección. La Psicología en la atención odontológica de niños y adolescentes. Lic. Teresa Muñoz. Vol.1-Nº4- Enero de 1996.
- Andlaw, R.: Manual de Odontopediatría. 4 ºed. Interamericana. Septiembre de 1999.
- Argentieri, Bellagamba, Bordoni, Doño, Pereyra Squasi: Odontología Preventiva FOUBA-PRECONC-PADAI. Bs. As. 1999. Curso 1 Modulo
- Barberia leache. Odontopediatría. 2da edición. Barcelona Masson; 2002
- Barrancos Mooney . Operatoria dental Integracion Clinica- 4ta ED- Buenos Aires. Editorial Panamericana . 2006
- Barreto,J.: Mala nutrición por defecto: Historia actual y perspectivas. Rev. Cubana Med. 1999; 38 (1): 3-6.
- Barreto,J.: Mala nutrición por defecto: Historia actual y perspectivas. Rev. Cubana Med. 1999; 38 (1): 3-6.
- Bascones, Antonio: “Tratado de Odontología” Tomo II. Capitulo 5 y 19. Trigo Ediciones. 2000
- Bello Pérez, A., Machado Martínez, M., et al. Efecto de la malnutrición fetal sobre los tejidos dentarios. Rev. Cubana de Estomatología.
- Bezerra da Silva Léa Assed. Tratado de Odontopediatría. Tomo 1. Ed. Amolca. Año 2008. 397-403.
- Bezerra da Silva Léa Assed. Tratado de Odontopediatría. Tomo 2. Ed. Amolca . Año 2008. 772-774.
- Boj JR, Catalá M, García Ballesta C, Mendoza, A. Odontopediatría Editorial. 1era ed. Barcelona Masson; 2007.
- Bordoni Noemi. OPS. 2da edic. Paltex1993. ISBN obra completa 950-710-029-6. ISBN volumen 6: 950-710-037-7. 77p.
- Bordoni. Odontología pediátrica. La salud bucal del niño y el adolescente en el mundo actual. Ed Panamericana. Buenos Aires. 2010
- Cameron C, Widmer R. Manual de odontología pediátrica. 3era ed. Barcelona : Elsevier; 2010.
- Carranza, A. S., & Ramos, G. T. (2017). Nuevos materiales restauradores con liberación de ión en manejo rehabilitador de odontopediatría. Reporte de caso. Rev. Imiykita, 2(2).
- Castellanos, J. E., Marín Gallón, L. M., úsugavacca, M. V., Castiblanco Rubio, G. A., & martignonbiermann, S. (2013). La remineralización del esmalte bajo el entendimiento actual de la caries dental. Universitas Odontológica, 32(69).



- Donnell, A. Y Carmuega, E.: La transición epidemiológica y la situación nutricional de nuestros niños. CESNI N°6; 1998.
- Egozcue, María I. Odontopediatría y Psicología. Ed. Kargieman, Buenos Aires 1988.
- Engle, P. And, S. Care of life. Guidelines for assessment. Análisis and action to improve care nutrition. UNICEF; 1996.
- Ericson D, Kidd E, MC Comb D, Mjor I, Noack MJ. Minimally Invasive Dentistry-concepts and techniques in cariology. Oral Health Prev Dent 2003; 1: 59-72
- Escobar, Fernando. Odontología Pediátrica. Segunda Edición. Julio 1992. Ed. Universitaria. Universidad de Concepción. 146-153.
- Faermann, L ; Motivación con participación active en Odontopediatría. 1997 Bs As Edición Libros del Zahir. 260p.
- Fejerskov, O.: (1997). Concepts of dental caries and their consequences for understanding the disease. Comm. Dent. Oral Epidemiology (25); 5-12.
- Freud, S: Obras Completas. Ed. Biblioteca Nueva Madrid. Buenos Aires 1967.
- Hallonsten al, Wendt lk, Mejare I, et al. Dental caries and prolonge breast-feeding in 18-month-old Swedisch children. Int J Paediatr Dent 1995, 5: 149-155.
- Harris, N.: Odontología preventiva primaria. Manual Moderno. Febrero de 2005
- Irwin,R.D.; Herold,J.S.;Richardson A.: Mixed dentition análisis: a review of methods and their accuracy. Int J. Paediatr Dent 1995, 5: 137-142.
- Ishikawa, I. Y col.: Selladores de fosas y fisuras. Rev. FOUBA 5(5). 1985.
- Lanata, Eduardo Julio. Operatoria dental. - 2a. Ed. - Buenos Aires : Alfaomega Grupo Editor Argentino, 2011
- López Jordi, M. Del C.: Manual de Odontopediatría, mcgraw-Hill Interamericana, Mexico, 1997,136 p.
- McDonald , Avery. Odontología para el Niño y Adolescente.9na ed. Madrid. Amolca; 2014.
- Mount GJ, Ngo H. Minimal Intervention: advanced lesions. Quintessence. Int. 2000; 31:621-9
- Mount GJ, Ngo H. Minimal Intervention: early lesions. Quintessence. Int. 2000; 31:535-46
- Najenson de Valvo, N.; D'Angelo, P. C.: "Motivación en odontopediatría y técnicas anestésicas locales indoloras atraumáticas para niños y adultos." Rosario : Imprenta Editorial Amalevi, 2003. (con cd-rom)
- Negroni M. Microbiología Estomatológica.2da ed. Buenos Aires: Médica Panamericana; 2009.
- Odontología para bebés: Reseña histórica Vol. AAON 32, (1), Marzo de 2003.
- Pediatric Dental Journal, International Journal of Japanese Society of Pediatric Dentistry. Ed Board. ISSN 0917-2394.
- Preconc. Curso 3. Odontología Integral para niños II. Módulo 1. Urgencias en niños. Segunda Edición.Paltex. Dra Bordoni Noemi. OPS. 2da edic. 1994. ISBN obra completa 950-710-029-6. ISBN volumen 7: 950-710-038-5. 79p.
- Preconc.Curso 2. Odontología Integral para niños I. Módulo 2. Tratamientos pulpares



- Preconc. Curso 3. Odontología Integral para niños II. Módulo 3. Oclusión. Segunda Edición. Paltex. Dra Bordoni Noemi. OPS. 2da edic. 1994. ISBN obra completa 950-710-029-6. ISBN volumen 9: 950-710-040-7. 79p.
- Preliasco A. Actualizaciones en Odontopediatría. Endodoncia en la dentición primaria. Ed. Cuadernos de colección. Vol 1. N°1. Septiembre 1994. 48p.
- Preliasco de Davison, Mariana: Odontopediatría y Psicología “Crecimiento, desarrollo y maduración de la conducta del niño, el infante y el preescolar” 2da. V.A. de la FOUBA, 1988
- Preliasco, A. Actualización en Odontopediatría. Cuadernos de colección. Cirugía en niños y adolescentes. Modelo de atención multidisciplinaria. Vol. 1 – N°2- Abril de 1995.
- Preliasco, A., Fernandez de Preliasco, V. Manual de actualización en odontología. Marzo 2000. Urgencias en odontopediatría. Ed. Microsules Bernabó. 45p
- Preliasco, A.; Preliasco V.: Control de la evolución en la dentición primaria- Oral B- Año 2- N° 4- Noviembre 2000.
- Primera visita del bebe al consultorio odontológico Vol. AAON 33, (2), junio de 2004.
- Pulpotomías en Piezas Primarias con Sulfato Férrico Vol. AAON 32, (4), Diciembre de 2003.
- Ranly D.M., Pulpotomy therapy in primary teeth: new modalities for old rationalies. *Pediatr Dent* 1995, 16: 403-409.
- Revista de la Sociedad Odontológica de La Plata (SOLP) Año XIV Número 44, Mayo 2012, pág.25
- Roberts J.F.: Treatment of vital and non-vital primary molar teeth by one-stage formocresol pulpotomy: clinical success and effect upon age at exfoliation. *Int. J. Paediatr Dent* 1996, 6:111-115.
- Trióxido Mineral como agente para Pulpotomías en Piezas Primarias .Vol AAON 35(1) Marzo de 2006
- Van Waes Hubert- Paul Stockli. Atlas de Odontología Pediátrica. Ed Masson. 2002
- Velázquez, A., Larramendy, J., Rubio, J.: Factores de riesgo de nutrición proteico energética en niños menores de 1 año de edad. *Rev. Cubana Aliment. Nutr.* 1998; 12(2):82-5Pla.
- Weusten-B.L., Van-de Wiel-A.: Aphthous ulcers and vitamin B12 deficiency. *Neth-J-Med*; 1998;53 (4): 172-5
Medline Plus. Enciclopedia Médica:
<http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/encyclopedia.html>
PubMed.gov: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/>
LILACs. Biblioteca virtual en salud: <http://www.bireme.br/>
Biblioteca electrónica de Ciencia y Tecnología: <http://www.biblioteca.mincyt.gov.ar/>
PrE Bi Se Di Ci: Proyecto de enlace de Bibliotecas. Virtual. U.N.L.P.
ROBLE: Portal de Bibliotecas de la U.N.L.P. Biblioteca Digital Integrada.

PROPUESTA METODOLÓGICA:



En ningún caso el método universitario puede ser una simple forma de transmisión de información, porque la Universidad es por esencia un centro de búsqueda y problematización de sus contenidos. De allí la importancia de implementar el método científico y eliminar el procedimiento de enseñanza tradicional, repetitivo.

En las clases el alumno deberá trabajar, aclarar sus conceptos con la ayuda del docente a cargo, quien lo guiará y orientará en su aprendizaje. De esta manera el alumno presentará una actitud de interrogación y racionalización continuada. La exposición del Profesor será eficaz cuando el alumno estudia por sí mismo y encuentra en ella aclaración a su pensamiento. De allí que con la bibliografía del tema leída, docentes y alumnos deberán elaborar los contenidos y obtener las conclusiones valederas para cada tema en particular.

La propuesta metodológica busca capacitar intensiva e integralmente a los alumnos en las responsabilidades de la profesión odontológica y admite una estructura multidisciplinaria con un régimen de enseñanza y aprendizaje a través de la resolución de problemas. De allí que se organizarán talleres de discusión y reflexión sobre distintos casos clínicos induciendo a los procesos de investigación diagnóstica. Los procedimientos a utilizar consisten en trabajar en pequeños grupos con la orientación del Profesor.

- El curso de Odontología Integral Niños I incluye atención de pacientes en clínica, con una carga horaria total de 90 horas., distribuidas en 6 horas semanales
- La metodología de las clases se constituye a partir de un grupo de aprendizaje con un objetivo común, la investigación o estudio intensivo de un tema o problema apuntando específicamente a estrategias que demanden indagar, buscar información, consultar fuentes bibliográficas y documentales, recurrir a expertos y asesores, discutir en talleres de reflexión hasta llegar a determinar las conclusiones del grupo sobre el tema.
- El alumno participa a través de la confección de un cuestionario que inducirá a la dinámica y a la indagación.
- curso se desarrolla, por un lado, en cinco comisiones “aula-laboratorio”, donde los alumnos trabajan en grupos de aprendizaje en talleres de discusión y reflexión, y realizan prácticas de laboratorio. Y por otro, para las prácticas clínicas funcionan 5 turnos de alumnos, de 3 horas cada uno, y en tres clínicas simultáneamente:

2,3,4. Estas prácticas se realizan con pacientes niños y adolescentes, poniendo énfasis en la integración y aplicación de los conocimientos adquiridos. El alumno deberá resolver problemas o situaciones que le implique relacionar conocimientos y tomar decisiones.

FORMAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- La evaluación es un seguimiento integral del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es acumulativa y continua. Se instrumenta a través de pruebas escritas u orales. Los alumnos acceden a evaluaciones parciales de conocimiento acumulativas y al final del curso se administra una evaluación integral o global que determinan la promoción o no del alumno.
- Asimismo, al finalizar el curso se instrumenta una autoevaluación que consiste en encuestas anónimas administradas a todos los estudiantes acerca del material de



estudio, del desarrollo del curso, de la actitud de los profesores, de las instancias de evaluación, y de las prácticas clínicas. De este modo los alumnos evalúan a los docentes y al curso.

- Periódicamente, durante el ciclo lectivo se realizan evaluaciones parciales obligatorias, de las cuales la última es integradora de contenidos de todo el curso. Estos exámenes parciales son acumulativos, por esta razón no se toman recuperatorios de parciales ya que cada parcial es una opción recuperatoria del anterior cuando no se aprobó, salvo el parcial integrador que admite dos opciones recuperatorias.
- Las prácticas de laboratorio y clínicas se evalúan en forma permanente a través de una ficha clínica de evaluación diaria del alumno, a través de la observación del docente, teniendo en cuenta la presentación personal, disposición para el trabajo, relación alumno-docente-compañeros, colaboración en el mantenimiento de la clínica, cumplimiento de las normas de bioseguridad, organización del instrumental y material de trabajo, seguimiento del plan de tratamiento, capacidad para realizar diagnósticos y ejecutar destrezas, resolución autónoma de situaciones.
- En cuanto a la cantidad de prácticas clínicas cada alta preventiva básica debe tener completo el programa de atención clínica individualizado con la resolución de urgencias, estructuración de la situación odontológica: motivación, grafismo, confección de la historia clínica, odontograma, índices, control del medio bucal: historia de dieta, racionalización de hidratos de carbono, indicación de sustitutos, categorización del paciente: determinación de riesgo y/o actividad, control de la infección: enseñanza de cepillado, terapia básica periodontal, inactivación de lesiones activas, refuerzo del huésped: topicaciones con flúor, aplicaciones de cariostáticos, toma de modelos, modificación de los nichos ecológicos: selladores de fosas y fisuras, operatorias preventivas: tratamiento de surco profundo cariado y tratamiento de caries de fosas y fisuras, revalorización del estado de salud del paciente: control de dieta, revalorización de índices, técnica de higiene oral, y alta preventiva básica.

REQUISITOS DE APROBACIÓN:

- Para la promoción del curso I:
- Los alumnos deben aprobar el 100% de las experiencias de aprendizaje con nota mínima de 7 (siete) (evaluaciones diarias y parciales) y obtener como mínimo dos altas preventivas básicas en los pacientes atendidos. No dan examen final.
- Para la regularidad del curso I:
Los alumnos deben aprobar el 75% de las experiencias de aprendizaje con nota mínima de 4 (cuatro) y obtener como mínimo dos altas preventivas básicas en los pacientes atendidos y estarán en condiciones de rendir examen final.



Anexo II. Tabulación de entrevistas

Tabla 30 Tabulación de entrevistas

Pregunta 1. Factores que inciden en el aprendizaje				
Datos personales	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4
Profesión	psicólogo	Licenciado	Odontóloga	Licenciado
Cargo o función	Docente	Ayudante de primera	Docente	Ayudante de primera
Factores que inciden en el aprendizaje	- Dedicación del estudiante.	- Interés del alumno.	-Falta de interés del alumno. -Falta de dedicación al estudio. - Desconocimiento de la importancia de los contenidos. -Falta de motivación al alumno por parte del docente.	Falta de dedicación al estudio. - Desinterés del alumno por la extensión de los contenidos.
Datos personales	Entrevistado 5	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8
Profesión:	Psicólogo	Licenciado	Odontólogo	Licenciado
Cargo o función:	Docente ayudante	Jefe de trabajos prácticos	Adjunto	Ayudante adjunto
Factores que inciden en el aprendizaje	- Falta de dedicación al estudio. - Falta de interés.	-Falta de asistencia y acompañamiento del personal docente.	-La falta de atención en clase. -La inasistencia a seminarios obligatorios.	- Dificultades para estudiar. - Dificultades para retener el contenido de la materia.



Datos personales	Entrevistado 9	Entrevistado 10	Entrevistado 11	Entrevistado 12
Profesión:	Psicóloga	Licenciado	Odontólogo	Licenciada
Cargo o función:	Profesora adjunta	Profesor titular	Profesor adjunto	Profesora Adjunto
Factores que inciden en el aprendizaje	- Falta de concentración. - Desinterés por los contenidos.	- Rendimiento académico. - Falta de dedicación al estudio.	-Falta de lectura. -Falta de comprensión de textos. -Desinterés por los contenidos.	- Falta de interés del alumno por aprender los contenidos.
Datos personales	Entrevistado 13	Entrevistado 14	Entrevistado 15	Entrevistado 16
Profesión:	Psicóloga	Licenciado	Odontología	Licenciado
Cargo o función:	Adjunta	Jefe de trabajos prácticos	Profesor titular	Docente
Factores que inciden en el aprendizaje	-Interés del alumno.	- Falta de explicites y claridad de los objetivos al inicio de la cursada.	- Falta de interés por los contenidos .	- Falta de motivación del alumno.
Pregunta 2. Incidencia docente en el aprendizaje				
Datos personales	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4
Profesión	Psicólogo	Licenciada	Odontóloga	Licenciada
Cargo o función	Docente	Ayudante de primera	Docente	Ayudante de primera
Incidencia docente en el aprendizaje	Incentivar mediante didactización de los temas para lograr su atención.	Mediante exigencia universitaria	Otorgando el material necesario para que el alumno tenga fácil acceso a la documentación	Motivación permanente Trabajo en pequeños grupos/ Personalizada Uso de TIC



			Mediante nuevas estrategias de aprendizaje.	
Datos personales	Entrevistado 5	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8
Profesión:	Psicólogo	Licenciado	Odontólogo	Licenciada
Cargo o función:	Docente ayudante	Jefe de trabajos prácticos	Adjunto	Ayudante adjunto
Incidencia docente en el aprendizaje	- Clases dinámicas y participativas para que el rol del alumno sea activo.	-Clases didácticas.	-Atención más personalizada.	-Motivando al alumno Hacer la asignatura interesante.
Datos personales	Entrevistado 9	Entrevistado 10	Entrevistado 11	Entrevistado 12
Profesión:	Psicóloga	Licenciado	Odontólogo	Licenciada
Cargo o función:	Profesora adjunta	Profesor titular	Profesor adjunto	Profesora Adjunto
Incidencia docente en el aprendizaje	-Siendo guía y conductor de la clase.	-Dando clases de apoyo.	-Motivando al alumno Actuando como guía.	-Secciones a modo de reflexión.
Datos personales	Entrevistado 13	Entrevistado 14	Entrevistado 15	Entrevistado 16
Profesión:	Psicóloga	Licenciado	Odontólogo	Licenciada
Cargo o función:	Adjunta	Jefe de trabajos prácticos	Profesor titular	Docente
Incidencia docente en el aprendizaje	-Mediante acompañamiento Guía y orientación.	-Acompañar, guiar, orientar y estimular al alumno en su trayectoria académica.	-Mediante la explicación de los saberes relacionados con el aprendizaje.	-Mediante explicaciones -Atendiendo a sus necesidades de aprendizaje.



Pregunta 3. Métodos de evaluación más importante				
Datos personales	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4
Profesión:	Psicólogo	Licenciado	Odontóloga	Licenciada
Cargo o función:	Docente	Ayudante de primera	Docente	Ayudante de primera
Métodos de evaluación más importante	-Práctica diaria	-Oral y Escrito	-Evaluación continua -Intercambio con el alumno	-Trabajo en pequeños grupos -Búsqueda de información Trabajo en equipo
Datos personales	Entrevistado 5	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8
Profesión:	Psicóloga	Licenciado	Odontólogo	Licenciada
Cargo o función:	Docente ayudante	Jefe de trabajos prácticos	Adjunto	Ayudante adjunto
Métodos de evaluación más importante	-Evaluación diaria.	-Sumativa, inicial y final.	-Evaluación oral -Desempeño en la práctica.	-Lectura del alumno. -Explicación del docente.
Datos personales	Entrevistado 9	Entrevistado 10	Entrevistado 11	Entrevistado 12
Profesión:	Psicólogo	Licenciado	Odontólogo	Licenciada
Cargo o función:	Profesora adjunta	Profesor titular	Profesor adjunto	Profesora Adjunto
Métodos de evaluación más importante	-Evaluación continua e integral.	-Evaluación integral y permanente.	-Evaluación diaria (oral o escrita) de múltiples opciones. -Evaluación final (escrito a desarrollar).	-Evaluación de procesos.
Datos personales	Entrevistado 13	Entrevistado 14	Entrevistado 15	Entrevistado 16
Profesión:	Psicólogo	Licenciado	Odontólogo	Licenciada
Cargo o función:	Adjunta	Jefe de trabajos prácticos	Profesor titular	Docente



Métodos de evaluación más importante	-Oral porque puede expresarse y defender mientras que lo escrito exige más dificultad.	-Evaluación clase a clase para poder realizar una evaluación formativa y no una evaluación de cierre que termina siendo una acreditación de saberes.	-Usando diversas estrategias evaluativas.	-Evaluación continua -Evaluación diagnóstica -Ev. de proceso Final y de impacto.
Pregunta 4. Vinculación del alumnado en la planificación de la evaluación				
Datos personales	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4
Profesión	Psicólogo	Licenciado	Odontóloga	Licenciada
Cargo o función	Docente	Ayudante de primera	Docente	Ayudante de primera
Vinculación del alumnado en la planificación de la evaluación	-Mediante participación del alumno en la clase.	-No es posible.	-Por medio de autoevaluaciones realizadas por ellos mismos. Coevaluación entre pares.	(Institucional): mediante interacción entre docentes de las distintas áreas para lograr objetivos comunes. (Clase): motivando al alumno a participar en la clase desde el principio.
Datos personales	Entrevistado 5	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8
Profesión:	Psicólogo	Licenciado	Odontólogo	Licenciada
Cargo o función:	Docente ayudante	Jefe de trabajos prácticos	Adjunto	Ayudante adjunto
Vinculación del alumnado en la	-Mediante métodos innovadores.	-A través de participación activa de los alumnos en	-Participación más activa.	-Mediante clases más integrales.



planificación de la evaluación		instancias de planificación de los métodos de evaluación.		
Datos personales	Entrevistado 9	Entrevistado 10	Entrevistado 11	Entrevistado 12
Profesión:	Psicólogo	Licenciado	Odontólogo	Licenciada
Cargo o función:	Profesora adjunta	Profesor titular	Profesor adjunto	Profesora Adjunto
Vinculación del alumnado en la planificación de la evaluación	-Autoevaluación presencial como virtual. -Uso de la plataforma virtual. -Aprendizaje basado en problemas.	-Si mediante la evaluación diaria.	- Puede darse pero con muchas dificultades.	- Trazando etapas en la evaluación.
Datos personales	Entrevistado 13	Entrevistado 14	Entrevistado 15	Entrevistado 16
Profesión:	Psicólogo	Licenciado	Odontólogo	Licenciado
Cargo o función:	Adjunta	Jefe de trabajos prácticos	Profesor titular	Docente
Vinculación del alumnado en la planificación de la evaluación	-(institucional) no viable -(aula) se podría abordar y luego los docentes tenerlo en cuenta en la planificación.	-Al inicio de la cursada organizar un registro de logros en donde los alumnos anoten lo que para ellos es importante. También otro registro para el docente.	-Participando activamente en la planificación de la teoría.	- Escuchar sus expectativas acerca del aprendizaje de la materia y consensuar los intereses del grupo y de la asignatura.



Pregunta 5. Posibilidad de Evaluación cualitativa				
Datos personales	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4
Profesión	Psicólogo	Licenciado	Odontóloga	Licenciada
Cargo o función	Docente	Ayudante de primera	Docente	Ayudante de primera
Posibilidad de Evaluación cualitativa	Posible.	No es posible .	Si es posible como cierre de clase del día.	Sí es posible .
Datos personales	Entrevistado 5	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8
Profesión:	Psicólogo	Licenciado	Odontólogo	Licenciada
Cargo o función:	Docente ayudante	Jefe de trabajos prácticos	Adjunto	Ayudante adjunto
Posibilidad de Evaluación cualitativa	Sí es posible.	Sí es posible.	No es posible.	En la actualidad no es posible.
Datos personales	Entrevistado 9	Entrevistado 10	Entrevistado 11	Entrevistado 12
Profesión:	Psicólogo	Licenciado	Odontólogo	Licenciado
Cargo o función:	Profesora adjunta	Profesor titular	Profesor adjunto	Profesora Adjunto
Posibilidad de Evaluación cualitativa	Sí es posible.	Sí es posible.	Sí es posible.	Sí es posible.
Datos personales	Entrevistado 13	Entrevistado 14	Entrevistado 15	Entrevistado 16
Profesión:	Psicólogo	Licenciado	Odontólogo	Licenciado
Cargo o función:	Adjunta	Jefe de trabajos prácticos	Profesor titular	Docente
Posibilidad de Evaluación cualitativa	Sí es posible.	Sí es posible.	Sí es posible.	Sí es posible.



Pregunta 6. Relación entre la enseñanza y los resultados obtenidos por los alumnos				
Datos personales	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4
Profesión:	Psicólogo	Licenciado	Odontóloga	Licenciada
Cargo o función:	Docente	Ayudante de primera	Docente	Ayudante de primera
Relación entre la enseñanza y los resultados obtenidos por los alumnos	Sí existe una relación entre estos dos componentes de la educación.	Existe una relación parcial.	Cien por ciento existe tal relación.	Sí, pero se requiere: Alumno activo y participativo y docente motivador.
Datos personales	Entrevistado 5	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8
Profesión:	Psicólogo	Licenciado	Odontólogo	Licenciada
Cargo o función:	Docente ayudante	Jefe de trabajos prácticos	Adjunto	Ayudante adjunto
Relación entre la enseñanza y los resultados obtenidos por los alumnos	Sí existe una relación entre estos dos componentes de la educación.	Existe una relación directa entre estos dos componentes.	No existe este tipo de relación.	Parcialmente. Depende de las horas de estudio que el alumno dedique.
Datos personales	Entrevistado 9	Entrevistado 10	Entrevistado 11	Entrevistado 12
Profesión:	Psicóloga	Licenciado	Odontólogo	Licenciada
Cargo o función:	Profesora adjunta	Profesor titular	Profesor adjunto	Profesora Adjunto
Relación entre la enseñanza y los resultados obtenidos por los alumnos	Parcialmente. Depende de la predisposición del alumno al aprendizaje.	Sí existe una relación entre la enseñanza en las aulas y los resultados obtenidos por los estudiantes.	No de manera directa.	Si, absolutamente, existe tal relación.



Datos personales	Entrevistado 13	Entrevistado 14	Entrevistado 15	Entrevistado 16
Profesión:	Psicólogo	Licenciado	Odontólogo	Licenciada
Cargo o función:	Adjunta	Jefe de trabajos prácticos	Profesor titular	Docente
Relación entre la enseñanza y los resultados obtenidos por los alumnos	No. Debido a que en el nivel universitario cuenta mucho la predisposición y voluntad del alumno.	No necesariamente.	No siempre.	No siempre.

Fuente: Elaboración propia



Anexo III. Tabla de especificaciones

Tabla 31 Tabla de especificaciones

Capacidades Contenidos	Reconocimiento	Conceptualización	Análisis de Situación	Resolución de problemas	Valoración	TOTAL
Concepto	--	2	1	--	--	3
Paradigmas	1	--	2	1	1	5
Tipologías	--	1	1	2	--	4
Fases	--	1	1	1	1	4
TOTAL	1	4	5	4	2	16

Fuente: Tabla tomada de Perassi, Zulma (2013). La importancia de planificar la evaluación. Aportes para debatir la evaluación de los aprendizajes. *Argonautas*, 3, p.6.