



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Facultad de Odontología

***Trabajo Científico para la Carrera de Maestría en Educación
Odontológica***

Autora: María Rita Pertino

Directora: Prof. Doctora Stella Maris Iriquín

Año: 2021

Tema

“Estudio del rendimiento Académico de los Estudiantes de Odontología en la UNLP”

DEDICATORIA

A Dios por iluminarme y acompañarme en cada paso que doy, guiándome y fortaleciéndome

A mis padres quienes me han transmitido valores, educado e incentivado en mi formación académica.

AGRADECIMIENTOS

A mi directora de tesis Dra. Stella Maris Iriquín, por brindarme su amistad, y sabiduría, quien me ha orientado, impulsado y colaborado en la concreción de este proyecto.

A los profesores, que me han acompañado para alcanzar mis objetivos

A mis compañeros de las Asignaturas Farmacología y Terapéutica y Prótesis A de la FOLP, por acompañarme durante este tiempo.

A la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata, por brindarme la posibilidad de alcanzar mi formación profesional.

Índice

Índice general.....	Pág.6
Determinación del tema de Tesis.....	Pág.7
Estado del Tema.....	Pág.9
Fundamentación.....	Pág.31
Objetivo general.	Pág.56
Objetivos Específicos.....	Pág.56
Metodología Propuesta.....	Pág.58
Cronograma de Actividades.....	Pág.60
Resultados Estadísticos.....	Pág.61
Discusión.....	Pág.92
Conclusión.....	Pág.94
Bibliografía.....	Pág.96

Determinación Del Tema De Tesis

El rendimiento académico de los estudiantes universitarios, ha pasado a ser una variable muy esclarecedora en el momento de medir la calidad de la Educación Superior, ya que se puede considerar como un indicador objetivo del contexto educativo en el nivel previamente mencionado.

A partir del análisis de varias definiciones podemos decir que el rendimiento académico es una medida que evalúa el conocimiento adquirido en el ámbito escolar, terciario o universitario. De acuerdo a Santangelo en su tesis de maestría de la Facultad de Odontología se puede afirmar que un estudiante con buen rendimiento académico es aquél que obtiene calificaciones positivas en los exámenes que debe rendir a lo largo de una cursada Santangelo(2015).

La misma autora sostiene que este concepto permite medir las capacidades del estudiante a lo largo del proceso formativo para incorporar los estímulos educativos. En este sentido, el rendimiento académico está vinculado a la aptitud ,ya que este concepto implica la habilidad y la inteligencia para ejecutar una actividad apropiadamente, con posibilidades de éxito según Tarantino(2009); o los conocimientos que son adquiridos, todo lo que se ha ido aprendiendo a lo largo de la vida académica y gracias a las experiencias vividas. Veloz(2016).

Existen distintos factores que son condicionantes del rendimiento académico. En la actualidad se han abandonado los enfoques reduccionistas que analizan el rendimiento académico desde una única variable, es decir, que múltiples factores son los que se relacionan con el rendimiento académico de los alumnos. Autores como Garbanzo Vargas(2007). diferencian dichos factores en internos y externos al individuo, de orden social, personal e institucional. El autor considera determinantes a los factores personales, sociales e institucionales a partir de la evidencia recogida en la Universidad de Costa Rica. Como ejemplo de factores condicionantes específicos en la Educación Superior se pueden mencionar: desde la dificultad propia de

algunas asignaturas, hasta la gran cantidad de exámenes que pueden coincidir en una fecha, pasando por la amplia extensión de ciertos programas educativos Santangelo(2015). Es decir, son muchos los motivos que pueden llevar a un estudiante a mostrar un pobre rendimiento académico

El presente trabajo se desarrollará a partir de los datos obtenidos de los certificados analíticos de alumnos que cursaron Prácticas Profesionales Supervisadas (en adelante llamada PPS) durante el año 2019 en la Facultad de Odontología de la UNLP. Dichos analíticos aportan información específica de las asignaturas rendidas por un grupo seleccionado de alumnos mientras cursaban PPS en el segundo cuatrimestre del último año de la carrera. El objetivo es analizar el desempeño académico durante todo el recorrido académico universitario de dichos alumnos, es decir, desde que inician la carrera con el Ciclo Propedéutico, continuando con los ciclos Básico–Socio–Epidemiológico y el Clínico-Socio-Epidemiológico. La trayectoria universitaria exige a los alumnos la resolución de problemas de salud oral a través de experiencias prácticas. Los datos se recolectaron a partir de una muestra de alumnos que, de manera anónima y voluntaria, facilitaron de forma completa, confiable y voluntaria a través de sus certificados analíticos obtenidos personalmente desde sus computadoras la información académica necesaria para esta investigación.

Estado Del Tema:

El rendimiento académico de los estudiantes universitarios constituye un factor imprescindible y fundamental para la valoración de la calidad educativa en la enseñanza superior. En las últimas dos décadas, la mejora en los índices del rendimiento académico y graduación se ha incorporado como tema de alta relevancia en la agenda de políticas públicas e institucionales en América Latina. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA 2006).

El acceso a la educación universitaria de un público estudiantil cada vez más heterogéneo, en términos de perfil educativo y aspiraciones tanto académicas como laborales, demanda que las universidades exploren nuevos caminos pedagógicos e institucionales para lograr que estos jóvenes no sólo se gradúen sino que adquieran los conocimientos y habilidades específicas para desenvolverse en su campo profesional Fanelli(2014). Actualmente el rendimiento académico está relacionado con los distintos elementos que interactúan continuamente con el estudiante. Se puede considerar por un lado, la institución de Educación Superior que tiene la obligación de brindar una formación académica de calidad a través de los docentes y por otro lado, el rol activo del estudiante en su propio proceso de enseñanza- aprendizaje, para identificar las acciones necesarias para garantizar la calidad.

Uno de los desafíos actuales es formar profesionales y científicos de alta calidad académica en el contexto de organizaciones de gran tamaño y modesto presupuesto. Según Fanelli(2014). la masificación de la educación superior y las restricciones presupuestarias ,contribuyeron con el diseño de las políticas educativas actuales, tendientes a promover la elevación de la calidad y la eficiencia organizacional. Las mismas contemplan al rendimiento académico como la suma de una multiplicidad compleja de factores que actúan en la persona que aprende y le otorgan un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Fanelli resalta el aumento en la tasa de graduación,

observada a partir de la disminución de la tasa de abandono, y la reducción del tiempo demandado para formar un graduado.

De acuerdo con Livengood(1992). el rendimiento académico es una variable que puede ayudar a comprobar si el estudiante completará y obtendrá su título universitario. Es entonces que los indicadores son elementos que se establecen para evaluar el rumbo de la institución, tal es el caso como por ejemplo, de las políticas enfocadas a las tasas de graduación. Dichas políticas pueden mejorar con un sistema de identificación temprana de estudiantes con riesgo de fracasar Alston, Lane, & Wright(2014). Hyslop-Margison & Sears (2010). Corlett(2005). La disponibilidad de información se orienta a armar indicadores que expresen la dimensión de los fenómenos de rendimiento, graduación y abandono de los alumnos, para ser incorporados dentro de la agenda de las políticas institucionales.

Si bien la cuestión de la baja tasa de graduación universitaria en la Argentina es de antigua data según un informe de la Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE 1968). , la producción de información desde los años noventa tornó esta cuestión más visible. Por ejemplo en esa década, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) dio a conocer un indicador de eficiencia de la titulación. Este índice mostró que el promedio de cada 100alumnos inscriptos en 20 carreras seleccionadas en las universidades nacionales, sólo se graduaban aproximadamente 19 dentro del plazo de duración normal. Es por esto que en la última década, el estudio de los factores que inciden sobre el abandono, la graduación y el rendimiento de los estudiantes universitarios adquirió un nuevo interés.

El rendimiento académico ha sido objeto de estudio recurrente en la investigación educativa, podemos citar autores como Clifton, Perry, Adams y Roberts(2004). Mathiasen(1984). Pike, 1991, 1995, 1996; Pike y Saupe(2002.) y especialmente, las calificaciones que representan el indicador más empleado Anaya(1999). Harackiewicz et ál.(1998). Mathiasen(1984). Tejedor y García-Valcárcel(2007).

El trabajo presentado por Ayan y Ruiz Diaz(2009).tenía como objetivo estudiar el comportamiento diferencial de dos indicadores de rendimiento

académico mediante modelos de regresión lineal multivariante. Se tomaron por un lado, el indicador tradicional de promedio de calificaciones y por otro lado, un indicador novedoso que muestra el avance del alumno en la carrera. El mismo es definido como la razón entre los créditos acumulados por el alumno durante cierto período de tiempo y los créditos que teóricamente debió acumular en dicho período de acuerdo con el plan de estudios programado.

Existen distintos indicadores que permiten evaluar el rendimiento académico. A continuación se detallarán los principales:

- 1- créditos de los alumnos
- 2- cantidad de materias
- 3- las calificaciones

1- Créditos académicos acumulados por los alumnos: Si bien en Estados Unidos y en Canadá los créditos como unidades de medida están incorporados a sus programas de formación desde hace más de 30 años, en América Latina su uso es más reciente. En este continente también se ha enfatizado la construcción de sistemas curriculares dotados de flexibilidad, que permitan la movilidad estudiantil a través de créditos Dussell(2006).

Distintos autores desarrollan de manera extensiva el tema de los créditos académicos. A continuación se enumerarán algunos: Ayan y Ruiz Diaz(2009). estudian tipos de indicadores basados en créditos; otros hablan del número de créditos acumulados durante un período de tiempo determinado Bivin y Rooney (1999). Nurmi et ál.(2003). Zajacova, Lynch y Espensha(2005). y de la relación entre créditos acumulados y créditos matriculados Nonis y Wright(2003). o también, la razón entre el número de créditos acumulados y el número de créditos que el alumno teóricamente debió acumular de acuerdo con el Plan de estudios programado durante un cierto período de tiempo Rodríguez Ayán y Coello(2008). Este último indicador constituye una medida del avance de progreso en la carrera.

El cuerpo de conocimientos sobre estos indicadores es aún muy limitado. Bivin y Rooney(1999).;Rodríguez Ayán y Coello(2008). han propuesto modelos

a partir de factores explicativos como el rendimiento previo y factores demográficos, otros han incluido constructos motivadores pero no el rendimiento previo como Nonis y Wright,(2003). ; Nurmi et ál.,(2003). ; Zajacova et ál,(2005). Sin embargo, la información que aportan es más bien fragmentaria, pues las condiciones en que se han llevado a cabo, así como las mediciones efectuadas, son diversas y no se dispone de una sistematización de los resultados.

La ventaja que supone un indicador basado en créditos es que se trata de una medida que admite la comparación entre distintas disciplinas, al no estar sujeta a las tradiciones disciplinares de Nurmi et ál.(2003). En cambio, el promedio de calificaciones, dado que éstas pueden proceder de distintos cursos, estaría sujeto a una variabilidad no necesariamente atribuible a diferencias en el nivel de competencia de los alumnos, ya que estaría influenciada por la subjetividad en las calificaciones que otorgan los docentes en sus evaluaciones

2-Otro indicador es la cantidad de materias aprobadas por año, no sólo utilizado para evaluar el rendimiento académico, sino también empleado para idealmente determinar los fondos necesarios para las unidades académicas. En nuestro país, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) hace más de una década, que desarrolla un modelo de distribución objetiva basado en indicadores que incluyen: a) alumnos por carrera (nuevos inscriptos y reinscriptos, clasificados por cantidad de materias aprobadas al año anterior);b) tasa de reinscripción en el primer año; c) localización y duración de las carreras; d) distribución de la planta docente por dedicación; e) docentes motivados y con altos antecedentes académicos, clasificados por área del conocimiento, y f) metros cuadrados edificados y de espacio verde. Este indicador permite alcanzar lo que se conoce como presupuesto normativo, que serían los fondos que idealmente requiere una universidad para financiar en condiciones estándares de calidad y eficiencia sus actividades académicas, científicas y administrativas actuales.

3 -Las calificaciones obtenidas representan el indicador más empleado Anaya,(1999). Este indicador hace una valoración cuantitativa cuyos resultados

muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico. El rendimiento académico se puede medir observando los resultados traducidos en calificaciones que se obtienen en exámenes y son notas que a lo largo del tiempo definen un número que de acuerdo con su escala obtenida puede ser positiva, regular o negativa. Según Valle(2003). estas calificaciones no implican necesariamente calidad ni profundidad de los conocimientos adquiridos ya que tanto un aprendizaje significativo como uno memorístico pueden conducir a la misma calificación como referencia.

De acuerdo a Ebel(1986). y Gronlund(1990). la asignación de calificaciones puede basarse únicamente en los logros disciplinares o también, puede incluir esfuerzo, actitud y motivación. El hecho de que la primera postura correspondería a especialistas en medición educativa y la segunda sería más popular entre los profesores, dificulta la interpretación de las calificaciones Brookhart(1991). ,Pilcher(1994).

Otros autores resaltan que las notas también están sujetas a fuentes de variabilidad, no necesariamente son atribuibles al nivel de competencia de los alumnos sino a una asignación de puntuaciones dependiente de ciertas tradiciones disciplinares Nurmi, Aunola, Salmela-Aro y Lindroos,(2003).

El analizar quiénes son los estudiantes y formas en las que aprenden, permite ayudar a las universidades a planificar acciones dirigidas que tienen como objetivo aumentar la perseverancia de los estudiantes en los programas de educación superior Cela-Ranilla, Gisbert & De Oliveira,(2011).Por su lado, Blanz(2014). señala que el rendimiento académico es el producto de la motivación, la voluntad, la capacidad y la influencia del componente social y menciona, algunos elementos que se deben tomar en cuenta para incrementar el rendimiento como son, el asesoramiento de los estudiantes, mejorar las condiciones basadas en el equipamiento, asegurarse la existencia de los vínculos entre la teoría y la práctica, procurar cuidar las cargas de trabajo y darle seguimiento a los avances o retrocesos de los estudiantes.

Las notas obtenidas, como un indicador que certifica el logro alcanzado, son un indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento académico, si se asume que las notas reflejan los logros académicos en los diferentes

componentes del aprendizaje, que incluyen aspectos personales, académicos y sociales. Cada universidad determina criterios evaluativos propios, para obtener un promedio ponderado (valoración) de las materias que cursa el estudiante, donde se toman en cuenta elementos como la cantidad de materias, el número de créditos y el valor obtenido en cada una de ellas .Garbanzo Vargas(2007). En las calificaciones como medida de los resultados de aprendizaje hay que tomar en cuenta que son producto de condicionantes tanto de tipo personal del estudiante, como didácticas del docente, contextuales e institucionales, y que todos estos factores median el resultado académico final.

La valoración del rendimiento académico permite expresar la relación entre el conocimiento adquirido y las habilidades alcanzadas a través de una nota, resultante del desempeño del alumno en distintas actividades durante un ciclo determinado y se valora con una nota, cuyo resultado se desprende de la sumatoria de notas del estudiante en las diferentes actividades académicas, a las que se sometió en un ciclo académico determinado. Las observaciones sobre la influencia de los sistemas educativos en el rendimiento académico suelen ser arriesgadas. Se critica por la falta de adecuación contextual de los diferentes estudios, argumentando que el rendimiento no solo tiene efectos diferenciales según un contexto determinado, sino que hay que tomar en cuenta los criterios de evaluación con que se presentan los estudios, ya que su metodología condiciona los resultados. De ahí la dificultad de realizar generalizaciones en torno a un tema. Garbanzo Vargas(2007).

El rendimiento académico por ser multicausal, envuelve una enorme capacidad explicativa de los distintos factores y espacios temporales que intervienen en el proceso de aprendizaje. Existen diferentes aspectos que se asocian al rendimiento académico, entre los que intervienen componentes tanto internos como externos al individuo. Pueden ser de orden social, cognitivo y emocional, que se clasifican en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales Herrera García(1999).

Para Torres(2014). el rendimiento académico está asociado con el conocimiento de los estilos de aprendizaje, esto permite que los profesores puedan crear un enfoque de enseñanza más centrado en el estudiante. De tal forma, es necesario contar con profesores de calidad, que sean capaces de reconocer los estilos de aprendizaje, pero además de establecer canales de comunicación, de esta manera se pueden establecer estrategias de intervención educativa orientadas a mejorar el aprendizaje de los estudiantes Tan, Wu & Li(2011). Sin embargo, se debe destacar que el éxito académico es el resultado de la administración del tiempo y de las habilidades para el estudio, el apoyo de los compañeros, la familia y los profesores coadyuvan a elevar el rendimiento Mamiseishvili(2012). Los autores Ruthig, et al.(2008) , han evidenciado que las emociones negativas como la ansiedad y el aburrimiento predicen un bajo rendimiento académico, mientras que las emociones positivas como el disfrutar las actividades cotidianas en la universidad predicen un mejor rendimiento.

El rendimiento académico está conectado con el capital humano, que es considerado como un elemento determinante en el crecimiento económico y está asociado con la competitividad y la calidad de la educación superior que los países ofrecen a sus jóvenes Baumann & Hamin(2011). Éste depende de diversos factores como la actitud negativa, falta de interés, escaso esfuerzo o motivación, insuficientes habilidades para la lectura y la escritura, aunado a la condición familiar y laboral de los estudiantes universitarios Finch & Taylor(2013) .Por otro lado, la persistencia, la adaptación social y emocional y la percepción del control son elementos que intervienen de forma positiva en el rendimiento académico Stupnisky, et al.,(2007). Con respecto a la persistencia Tinto(1993). y Allen, Robbins y Oh(2008). señalan que los estudiantes que optan por carreras acordes con sus intereses son más propensos a persistir en su especialidad elegida.

Se sabe que el rendimiento académico está relacionado con la motivación intrínseca y extrínseca. La primera se relaciona con todos los comportamientos que provocan placer y se disfrutan, mientras que la motivación extrínseca se relaciona con aquellas conductas que se llevan a cabo para lograr objetivos y

así recibir recompensas, y por último la integración académica, considerada como la cantidad de energía puesta en el aprendizaje, la obtención de buenas calificaciones y las adecuadas interacciones con el profesorado Clark, Middleton, Nguyen&Zwick,(2014). ; Acee, Cho, Kim &Weinstein,(2012). ; Prospero &Vohra-Gupta,(2007).

Según Conti(2000). el rendimiento académico se incrementa a través de las metas autónomas que promueven las motivaciones y mejoran la adaptación en la universidad. Se ha descubierto que la satisfacción con la tarea se asocia positivamente con el rendimiento académico reportando experiencias de aprendizaje y motivación Clark, et al.,(2014). Por otra parte, de acuerdo con Livengood(1992). el rendimiento académico está relacionado con la confianza en la inteligencia, de esta manera, se pueden encontrar jóvenes dispuestos a conservar sus altos promedios, tal vez en detrimento o perjudicando la calidad de su propio aprendizaje, como también existen alumnos que su único interés es aprender sin importar que tan estricto y difícil sea el profesor, para ellos no tienen relevancia las buenas calificaciones. Asimismo, Ruthig, et al.(2008), así como Fenning y May(2013). mencionan que las metas académicas de los estudiantes están influenciadas por una serie de factores personales y ambientales, teniendo mucho mayor impacto las creencias que tienen los alumnos sobre sí mismos y su nivel de autoestima.

Las expectativas de los estudiantes son un indicador importante de éxito en el futuro académico Bates & Anderson,(2014). Otro elemento que se asocia de forma positiva para obtener buenas calificaciones es la satisfacción con las actividades que deben de realizar los estudiantes, éstas pueden traer consigo experiencias positivas de aprendizaje y motivación Bembenuddy & White,(2013).

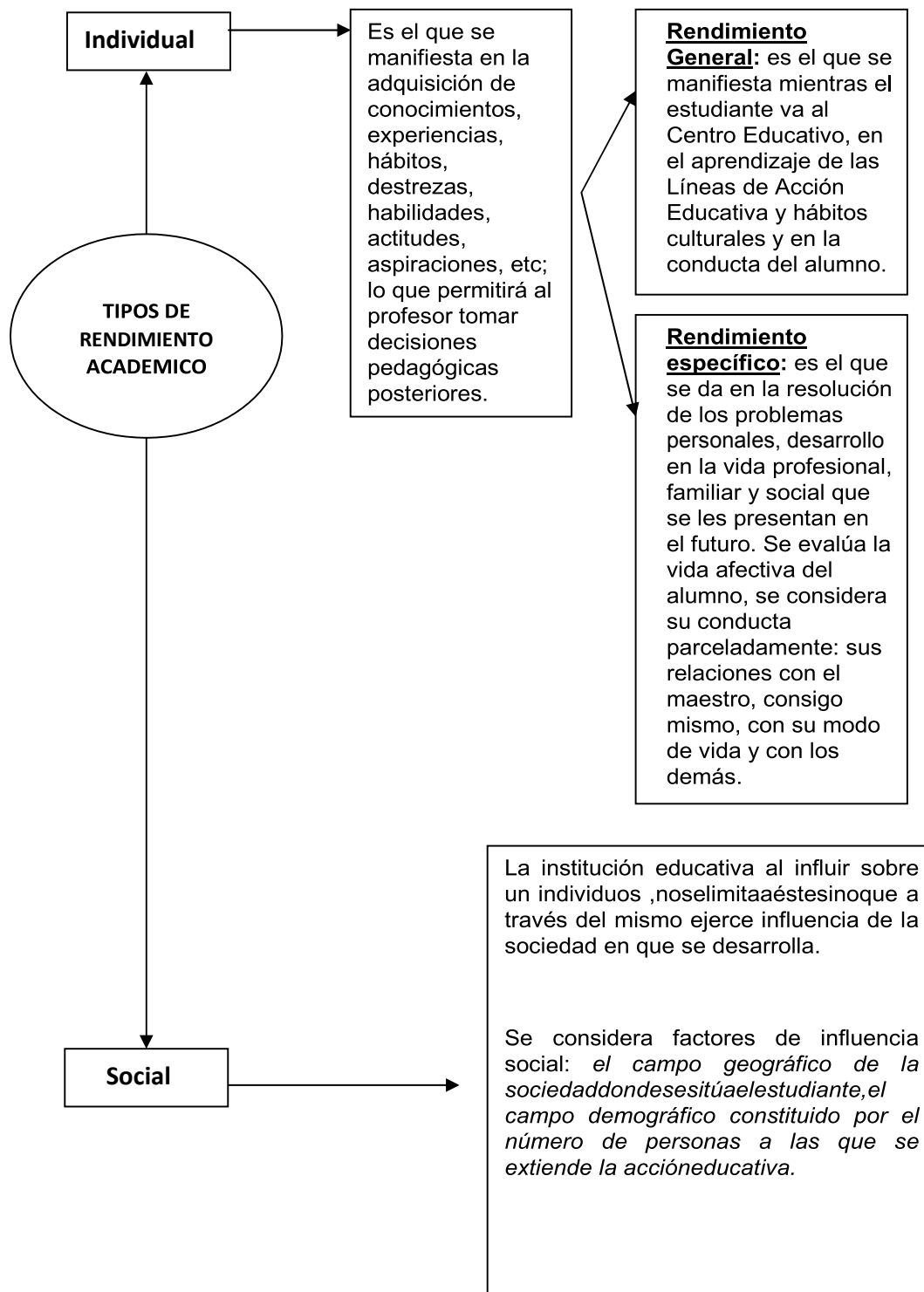
Los modelos de aprendizaje centrados en el estudiante contribuyen en el rendimiento académico y éstos deben estar basados en los principios de:

- a) el reconocimiento de los procesos individuales que involucran los estilos de aprendizaje de los estudiantes,
- b) las interacciones con compañeros e instructores y

c) los efectos que tiene el diseño de los planes de estudio sobre las evaluaciones de los estudiantes Cela-Ranilla, Gisbert & De Oliveira,(2011).

Los estudios de Nonis y Hudson(2006). han evidenciado que las variables de motivación y el tiempo para el estudio influyen de manera significativa en el rendimiento académico, es decir, cuanto más tiempo se le dedica el estudio mejor rendimiento académico se tiene como resultado , sin embargo depende del tipo de curso, el tipo de actividad de aprendizaje y la ansiedad por dominar un tema Masui, et al.(2012). Asimismo, Davis, Winsler y Middleton(2006)., indicaron que las recompensas son potencialmente positivas para el rendimiento académico, Carlos Figueroa dice que es “el conjunto de transformaciones operadas en el educando, a través del proceso enseñanza-aprendizaje, que se manifiesta mediante el crecimiento y enriquecimiento de la personalidad en formación” Figueroa(2004 Pág. 25). De esta afirmación se puede sustentar, que en el Rendimiento Académico, no sólo se tienen en cuenta las calificaciones que el estudiante obtiene mediante pruebas u otras actividades, sino que también influye su desarrollo y madurez biológica y psicológica.

El mismo autor, clasifica en Rendimiento Académico en dos tipos:



Carlos Figueroa (2004)

El Rendimiento Académico Individual es el que se evalúa en forma general y de manera específica cuanto se ven influenciados por el medio social donde se desarrolla el educando y los que ayudan a enriquecer la acción educativa.

Expertos en evaluación educativa, como los dirigidos por Benjamín Bloom, han desarrollado sistemas de clasificación de objetivos educativos, presentándolos a su vez como dominios, Si bien las taxonomías de Bloom ya no son, en general, tenidas en cuenta para la evaluación educativa, fue una teoría relevante pero que responde a un enfoque tecnicista de la educación. Un alumno de Bloom, revisa la taxonomía de su maestro, y publica: La taxonomía revisada de Bloom. Lorin Anderson(2001). como así también La Nueva Taxonomía de Marzano y Kendal (2007 y 2008).

El Ministerio de Educación del Salvador(1997). en su publicación *Lineamientos para la Evaluación del Aprendizaje en Educación Media presenta tres tipos de dominios :*

- Cognoscitivo
- Afectivo
- Psicomotor

DOMINIO COGNOSCITIVO

<p>Implica objetivos que van desde la memoria ,en el nivel más básico de conocimiento, hasta niveles superiores de razonamiento</p>	
Conocimiento	<p>Recordar o reconocer algo que se ha visto sin ser entendido, modificado o cambiado; incluye información tal como terminologías, hechos específicos, modos y medios para tratar cosas específicas (criterios, clasificaciones, y categorías, metodologías, reglas, etc.) Principios y abstracciones universales.</p>
Comprensión	<p>Entendimiento del material que se comunica sin relacionarlo con algo. Esto incluiría la capacidad de traducir la información, interpretarla o explicarla y extrapolarla para determinar implicaciones, consecuencias, efectos, etc.</p>
Aplicación	<p>Utilizar un concepto general para resolver un problema particular y concreto. Las abstracciones pueden estar en forma de ideas generales, reglas de procedimiento o métodos generalizados.</p>
Análisis	<p>Descomponer la información o fenómeno en sus partes. Podría tratarse de análisis de elementos, análisis de relaciones entre elementos y análisis de principios de organización o estructura.</p>
Síntesis	<p>Reunir los elementos y las partes para integrar el todo. Este objetivo incluiría aspectos como la producción de una comunicación estructurada, la elaboración de planes, la derivación de un conjunto de relaciones abstractas para clasificar, explicar o representar información particular o simbólica.</p>
Evaluación	<p>Juzga el valor del material o método que se aplica a una situación particular.</p>

Carlos Figueroa (2004)

DOMINIO AFECTIVO.

Se da en el desarrollo personal y social; como los objetivos, van de niveles de menor hasta los de mayor compromiso.	
Recibir	Estar al tanto o pendiente de algo del entorno, lo que implica prestar atención, darse cuenta (tomar conciencia) de la existencia de algo sin asumir compromisos al respecto.
Responder	Mostrar una nueva conducta a raíz de la experiencia de un fenómeno, sin implicar una aceptación plena y permanente de un compromiso. La persona puede consentir responder e, incluso, desearlo y sentir satisfacción al hacerlo.
Valorar	Mostrar un compromiso definitivo, el cual guía la selección de opciones. La persona acepta un valor, puede estar lo suficientemente comprometida como para procurarlo y mostrar una fuerte convicción sobre ella misma.
Organizar	Interpretar un valor nuevo a la propia escala de valores, asignándole un lugar entre las prioridades, determinando su relación con los demás valores de la escala. Este es el nivel en el que las personas hacen compromisos de largo alcance, desarrolla incluso ideas que la aproximen a la formulación de una filosofía de vida.
Caracterización del valor	Actúa con mucho ánimo y consistencia, de acuerdo con el nuevo valor y, en general, con el sistema de valores. En este nivel, el más alto, la persona muestra su compromiso en forma abierta y firme.

Carlos Figueroa (2004)

DOMINIO PSICOMOTOR

Conductas en las que se involucran los procesos sensoriales y motores del sujeto que están en relación a los objetivos educativos.	
Percepción	Es el nivel más bajo constituye el primer paso en la ejecución de una acción motriz. El educando se percata de objetos, cualidades o relaciones por medio de los sentidos.
o Predisposición o presteza	Significa estar listo para actuar. El educando alista su mente, cuerpo y emociones. Aprende a enfocar o concentrarse en las partes de una habilidad compuesta. Emocionalmente intetigente un sentimiento favorable hacia la acción.
o RespuestaGuía o da	El maestro guía al alumno, verbal o físicamente en la ejecución de una habilidad. Todavía no ejecuta una acción motriz que calificaría compuesta.
o Hábito o mecanismo	Incluye la ejecución que todavía no ha llegado al grado de respuesta altamente automática. Ejecución de una habilidad secundaria relativamente complicada. Ejecución sin supervisión.
Respuesta	La ejecución de la habilidad motriz se ha vuelto automática. El alumno ejecuta una acción compuesta con facilidad y un alto grado de control muscular.

Carlos Figueroa (2004)

Estos dominios se ven reflejados en las diversas metodologías de evaluación existentes. La evaluación es una práctica que no se restringe al ámbito educativo como puede verse en la propia vida diaria, la que habitualmente está cruzada por procesos evaluativos. Gvirtz y Palamidesi

(2008). sostienen que por eso sentimos que, recurrentemente y en diversos terrenos, estamos rindiendo examen.

La evaluación es una práctica pedagógica muy antigua, incluso data de mucho antes de que hubiera una institución escolar, cuando la educación contaba con formas específicas para evaluar los saberes y las conductas de las personas. Gvirtz(2008).

Anijavich(2017). sostiene que desde las últimas dos décadas, asistimos a un incipiente cambio de paradigma en la evaluación educativa. Camilloni(1998, 2004), y otros autores como Brookhart(2001). J. Stiggins(2005), corren el foco de la dimensión cuantitativa, cuya preocupación central era la medición, y se enfocan en la dimensión cualitativa y formativa. Camilloni señala que la evaluación formativa se posiciona, de manera general, como la operación que permite recoger información de los procesos que se encuentran en curso de desarrollo. Este autor identifica dos características comunes en las distintas concepciones de la evaluación formativa: la alusión a su contemporaneidad con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y también, siguiendo el concepto en de Scriven(1991). , la intención de que la información recogida permita mejorar los procesos evaluados. Más allá de sus diferencias en las investigaciones, los autores coinciden en la importancia de los siguientes aspectos:

- otorgar un rol central al alumno durante el proceso de evaluación;
- instar a los estudiantes a asumir su responsabilidad sobre el propio aprendizaje identificando sus fortalezas y debilidades;
- la necesidad de formular objetivos con criterios claros, específicos y compartidos alineados a los valores, procesos y resultados del aprendizaje;
- favorecer el desarrollo de procesos metacognitivos, de reflexión y monitoreo de los aprendizajes;
- dar un lugar cada vez más relevante a la retroalimentación.

Podemos decir que al ser la evaluación una de las prácticas más antiguas y extendidas en el ámbito académico, ocupa muchas veces buena parte de las

acciones y del tiempo asignado de dicho ámbito. No sólo las escuelas necesitan comprobar los resultados, traducidos en calificaciones para la promoción de los alumnos a otros cursos asegurándose así la continuidad de las prácticas; también los estudiantes y los padres necesitan información objetiva para comprender los logros y problemas eventuales para buscar estrategias necesarios de superación como señala Davini(2008).

La misma autora sostiene que la instancia de evaluación no se limita al momento formal de toma de un examen, sino que los docentes evalúan diariamente de manera menos formalizada a través de la observación diaria de sus alumnos, del control de las tareas asignadas, del seguimiento de las rutinas en el aula, entre otras actividades pedagógicas. Por ejemplo, un profesor que observa un recreo puede estar evaluando, un maestro que conversa con un alumno puede estar evaluándolo de manera informal. Este rol también puede llevarlo a cabo un directivo al tomar una prueba oral o escrita. Así, los instrumentos utilizados para la evaluación son muchos y muy variados al igual que son muchos y muy diversos los sujetos/actores de la institución escolar que pueden ser evaluados. Si bien tradicionalmente los únicos evaluados eran los alumnos, actualmente, todos los actores de la educación son evaluados y, con ellos, toda la institución escolar. Gvirtz(2008)

La evaluación es inherente a la enseñanza. Como en cualquier actividad comprometida con intenciones y objetivos, la enseñanza siempre requiere de la valoración de los avances, los logros y las dificultades. Para ello, es importante comprender que la evaluación es un proceso que valora la evolución de los alumnos hacia los objetivos de la enseñanza y sus propósitos definidos. También implica entender que la evaluación puede reorientarse para hacerla más auténtica y valiosa para los alumnos. Así, corresponde revisar las estrategias, los métodos y los parámetros que pueden ser relevantes y congruentes con esos objetivos.

Finalmente, se trata de comprender que la evaluación es la base para la mejora misma de la enseñanza, como resalta Davini(2008). La evaluación es un componente íntimamente integrado a la enseñanza que acompaña y apoya todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en todo momento. Es decir, no sólo

constituye un momento puntual que sólo ocurre con la finalización de una secuencia de enseñanza programada. Ante todo, se requiere reconocer que la evaluación se desarrolla en un proceso continuo, cumple con diversas funciones y brinda un abanico de informaciones significativas. La misma autora sostiene que en el proceso de evaluación pueden diferenciarse distintas caras de acuerdo a sus objetivos: la diagnóstica, la formativa y la recapituladora.

Estas caras se van a dar sucesivamente en el tiempo, no en un sentido lineal, sino como manifestaciones distintas y complementarias de un mismo proceso, respondiendo a diferentes propósitos. Cada una de ellas estará presente en la enseñanza, con mayor o menor peso, según las necesidades de su desarrollo. La evaluación diagnóstica es comúnmente asociada a un momento evaluativo inicial, en los primeros contactos con el grupo de alumnos. Pero, en verdad, los docentes la realizan en forma constante.

Inicialmente, la evaluación permite valorar:

- las características socio-culturales de los estudiantes,
- sus capacidades, intereses y potencialidades,
- sus conocimientos previos y sus posibles dificultades.

Esta valoración refiere tanto en conjunto como a los individuos en particular. Esta evaluación facilita las decisiones previas del docente, a la hora de programar la enseñanza. En ello se incluye, también, la identificación de los recursos de enseñanza y el análisis del contexto, entre otras importantes cuestiones. En este momento, la evaluación nos apoya en la misma construcción del programa.

Pero la evaluación diagnóstica también es realizada durante la enseñanza y a lo largo del proceso. Se dirige a detectar dónde están las dificultades de los alumnos y el porqué de las mismas. En gran parte estas valoraciones se realizan de modo informal y son continuas: interpretando las respuestas de los alumnos, sus percepciones y dificultades, analizándolas en función de los desafíos y el contexto personal inmediato.

En el desarrollo de la enseñanza, la evaluación formativa acompaña las distintas actividades de aprendizaje de los alumnos y orienta para tomar decisiones en la marcha del proceso. La evaluación formativa se centra en el aprendizaje y se dirige a:

- identificar la progresiva asimilación de los contenidos, sus avances, obstáculos y "lagunas" según Davini(2008);
- detectar problemas en el desarrollo de las actividades;
- Interpretar avances y retrocesos;
- reconocer errores o desvíos para aprovecharlos positivamente en la enseñanza;
- acompañar la interacción e intercambios en el grupo con sus contribuciones y apoyar en las dificultades;
- brindar retroalimentación (feedback) a los alumnos sobre la marcha de sus tareas;
- reorientar las actividades programadas.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, en todos los casos, de manera continua y según sus características, la evaluación permite formular un juicio sobre el mérito de las actividades programadas y poder fundamentar sistemáticamente la toma de decisiones de los profesores en cada contexto.

Por su parte Gvirtz(2008). mediante dos ejemplos en su obra “El ABC de la tarea docente” visibiliza dos maneras diferentes de evaluar al comparar dos situaciones que se manifiestan en el aula , y que se desarrollará a continuación.

Un modelo de evaluación tradicional que ha puesto nerviosa a más de una generación ya que tiene por función central la calificación del alumno, es decir, calificarlo con una nota y acreditar los supuestos saberes que este alumno posee, o no.

Son aquellas evaluaciones que se realizan sobre los productos del aprendizaje con carácter sumativo: aprecia el grado de apropiación de los contenidos por parte del alumno. El objetivo es emitir un juicio sobre el resultado o sobre lo que el alumno ha aprendido. Al mismo tiempo, el enfoque

de este tipo de evaluación es retrospectivo: juzga al aprendiz hasta el final del proceso y se preocupa por ver qué y cuánto ha aprendido un alumno. Esta forma o modelo tradicional de evaluación es, por lo general, intermitente; no se realiza en forma continua. Gvirtz(2008) lo que se examina es la posesión de ciertos saberes o la realización de ciertos procedimientos por parte del aprendiz. El docente fija los estándares que se debe cumplir y la evaluación se realiza en función de un desempeño modelo. Desde una perspectiva tradicional, evaluar es un acto de medición como lo explica Mager(1975), uno de los autores más reconocidos de esta perspectiva.

Con el segundo ejemplo surge un segundo modelo la evaluación es un juicio complejo acerca del desempeño de los aprendices y las estrategias de enseñanza. Entonces nos podemos preguntar si los datos sobre el rendimiento de los alumnos son suficientes o si realmente nos proporcionan toda la información que necesitamos para analizar posibles cambios respecto de la enseñanza y del currículum. También, otro interrogante planteado es la posición del evaluador y el carácter de sus juicios, es decir, si puede el docente, sobre la base de las mediciones de los resultados de aprendizaje, efectuar un juicio evaluativo justo, o qué productos se miden. Otras preguntas que emergen son: ¿Se consideran todos los productos del aprendizaje o se realiza un particular recorte de lo que el docente y la escuela consideran pertinente? ¿Usa el docente la misma medida para todos o se basa en normas de comparación entre los alumnos? Estas cuestiones plantean el carácter complejo, ético y político de toda medición y de todo juicio evaluativo.

Es así que surge un nuevo segundo modelo o una nueva concepción de evaluación, que comienza a tomar fuerza en la década del sesenta. Evaluar no es simplemente estimar productos o rendimientos para asignar una nota ni tampoco solamente medir y clasificar a los alumnos en función de los resultados de esa medición. Evaluar requiere emitir un complejo juicio de valor con la finalidad de comprobar un saber pero que, a su vez, se relaciona estrechamente con la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza. Grivitz(2008)

Así la evaluación tiene, un lugar más complejo y significativo en el contexto de las tareas de enseñanza y de aprendizaje. A continuación se desarrollan las características de este nuevo modelo de evaluación según Grivitz(1998)

1. La evaluación no es un proceso neutral u objetivo. Evaluar es efectuar una estimación compleja de una realidad compleja. Los datos y las informaciones que debe recolectar y elaborar el docente no se refieren sólo a los productos del aprendizaje o al desempeño de los alumnos. Hay muchos otros elementos que debe considerar a la hora de evaluar a sus alumnos: su propia acción, las estrategias de enseñanzas que ha planificado, el currículum con el que está trabajando, etc. La tarea de evaluar se acerca a la tarea de un juez reflexivo y no al de un mero aplicador de la ley. La base de una buena evaluación no son sólo las técnicas para realizar buenas pruebas, sino el juicio reflexivo, fundamentado del docente experto.

2. La evaluación se acerca hacia un modelo de investigación. Para evaluar, además de medir, hay que comprender circunstancias, procesos, significados, historias personales. Las evaluaciones tradicionales de tipo objetivo no nos permiten comprender el proceso educativo ya que lo tratan en función de sus productos y en términos de éxito o fracaso.

3. La evaluación sirve para retroalimentar la tarea de enseñanza; ejerce una influencia formativa muy importante sobre la labor del desarrollo, tanto de la planificación inicial como de las revisiones que se van haciendo sobre la marcha. En esta perspectiva, la estimación y evaluación acompañan permanentemente la tarea del docente.

4. Se distingue entre una evaluación sumativa y una evaluación formativa. La evaluación formativa se orienta a recolectar datos del proceso de enseñanza y aprendizaje; se realiza con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el proyecto educativo de una escuela o la utilización de algún material didáctico. A diferencia de la anterior, no es retrospectiva sino prospectiva, en tanto su preocupación se dirige a mejorar lo que queda por realizar. Se preocupa por el futuro y sirve para revisar y repensar la planificación. La evaluación formativa es una tarea de carácter continuo que se puede realizar a partir de pruebas o de otros instrumentos. En general,

combina distintos tipos de instrumentos formales e informales: la observación, las guías de evaluación, el análisis de descripciones de clase, las entrevistas a alumnos, los buzones de sugerencias, etcétera.

6. La evaluación diagnóstica, también utilizada en este segundo modelo permite, antes de comenzar un proceso de enseñanza, analizar el punto de partida de los diversos estudiantes Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A(1993) dice. "La función diagnóstica de la evaluación permite la adaptación de la enseñanza a las condiciones del alumno ya su ritmo de progreso así como el tratamiento de dificultades particulares".

7. Este segundo modelo de evaluación no desconoce la evaluación sumativa. No se plantea la desatención del estudio de los resultados de aprendizaje o de los logros alcanzados por los alumnos. Lo que distingue a un modelo de otro es el peso relativo que tiene uno u otro tipo de evaluación y la perspectiva con la que -entre otros aspectos- se analizan los resultados de aprendizaje. Para una perspectiva más compleja y crítica, el conocimiento de los productos o los resultados de aprendizaje es sólo uno de los datos o las informaciones en los que debe basarse el juicio evaluativo del docente.

8. Al ver el proceso de una manera más compleja, aparecen claras las deficiencias de una evaluación estructurada sobre la base de pruebas. La información procedente de las pruebas clásicas no siempre es útil para hacer correcciones si no está complementada por otro tipo de datos; para sugerir cambios es útil recurrir a información 'generada por otras fuentes. Por eso, la atención prestada a las diferencias individuales y a la medida se sustituye o se complementa con una atención prestada a los antecedentes, las actividades, los intercambios y los significados compartidos. Todos los datos son potencialmente importantes; la selección de cuáles son importantes es un asunto siempre problemático, que no puede ser realizado a priori sin conocer la realidad, el proceso, el grupo, los alumnos o la estrategia a evaluar.

En conclusión podemos afirmar que la evaluación es un factor inherente del proceso educativo, su objetivo es informar a lo largo del proceso, los avances y limitaciones del mismo y de los actores que en él intervienen, con la finalidad de ayudar en la formación continua y permanente del alumno. Se trata de

observar en los distintos agentes de la educación, el desarrollo cualitativo y sino también la parte cuantitativa de las actitudes, capacidades y conocimientos, de todos los que intervienen en el mismo. JE Blanco Pineda(2005)

Fundamentación

En Pensar la Universidad II del Proyecto Institucional de la Universidad Nacional de La Plata el Dr. Arq. Fernando Tauber presenta y describe el estado de situación del nivel universitario actual Tauber(2016). confirma los objetivos generales , particulares , orientaciones y acciones vigentes a seguir en cada capítulo de las políticas activas que movilizan la institución y justifican su existencia

En Pensar la Universidad Tauber dice. “es imaginarla en el mundo, en el país y en su región, aportando a sus desarrollos, enseñando, produciendo y transfiriendo conocimientos e integrándose a la sociedad que la compone y de la que forma parte y se nutre, contribuyendo con su pensamiento crítico y propositivo, capaz de incidir mediante la formulación de respuestas alternativas, en los cambios sociales necesarios”. Tauber (2016 Pág. 9)

Para Tauber es concebirla comprometida con los paradigmas del desarrollo humano sostenible, la educación permanente, la cultura de la paz, el respeto, el ejercicio de los derechos humanos y la democracia; como así también, la formación en valores y la tolerancia, con la expectativa global de la inclusión y el acceso a derechos esenciales para la movilidad social. Una universidad alineada con la producción y transmisión de conocimientos capaces de contribuir a su superación.

Se debe pensar dotada de un carácter científico/tecnológico progresista que le ha permitido construir una identidad planificada y acorde a los tiempos y demandas de los próximos años, basada en las banderas históricas que la definen como universidad reformista, pública, gratuita, autónoma y cogobernada, y desde la búsqueda permanente de consensos a partir del debate y la integración de las diferentes posiciones.

En la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) se dictan carreras de grado repartida en 17 Facultades ofrece 148 títulos de grado en 110 carreras. En el año 2004 la UNLP tenía 86.422 estudiantes, pero en el año 2015 sumó 99.101. Y mientras que en el año 2004 ingresaron 18.679 por primera vez (21.475

sumando los que ya estando, volvieron a empezar una carrera) y egresaron 4.537 graduados, en el año 2015 ingresaron 17.374 (21.590 sumando los que ya estando, volvieron a empezar una carrera) y egresaron 6.954, por lo que hubo un crecimiento del 14,7% de la matrícula, de un 0,5% en la cantidad total de ingresantes y de un 53,3% en la cantidad de egresados.

Desde el año 2011 la UNLP analiza aspectos específicos, tales como estrategias para mejorar el ingreso, la permanencia y el egreso, la producción de conocimientos, su protección y su aplicación y transferencia, la internacionalización de la universidad y la cooperación internacional, la profundización de agendas compartidas con organizaciones de la comunidad para el abordaje de problemas públicos.

La Universidad en la enseñanza de grado tiene como objetivo la igualdad de oportunidades, custodiando la calidad de los conocimientos impartidos, aspirando a la excelencia y asegurando la pertinencia y relevancia de los mismos.

También es muy importante la articulación de la formación entre el ciclo secundario con la formación de grado, la formación docente, las prácticas innovadoras, los soportes y las tecnologías para la información y para la formación, la custodia de la calidad institucional y de la enseñanza con evaluaciones propias y externas y el seguimiento inicial de nuestros graduados, brindándoles asesoramiento y oportunidades de insertarse en el campo laboral Tauber (2016).

El rendimiento académico refleja el resultado de las diferentes etapas del proceso educativo. Lo importante no es cuánto pudieron memorizar de una materia los educandos sino cuánto de ello han incorporado realmente a su conducta para resolver problemas y hacer o utilizar saberes aprendidos. Las notas obtenidas desde la evaluación tienen que ser una medida objetiva sobre el estado del rendimiento integral de los alumnos.

El rendimiento educativo es considerado como el conjunto de transformaciones operadas en el educando, a través del proceso enseñanza - aprendizaje, que se manifiesta mediante el crecimiento y enriquecimiento de la

personalidad en formación Calderón.(2011). Continuando con el pensamiento del autor el rendimiento educativo sintetiza la acción del proceso educativo, no solo en el aspecto cognoscitivo logrado por el educando, sino también en el conjunto de habilidades, destrezas, aptitudes, ideales, intereses, etc. En el rendimiento educativo intervienen una serie de factores como la metodología del profesor, el aspecto individual del alumno, el apoyo familiar, entre otros .

Los componentes del proceso educativo, solo tienen efecto positivo cuando el profesor logra canalizarlos para el cumplimiento de los objetivos previstos, aquí la voluntad del educando traducida en esfuerzo es vital, caso contrario no se debe hablar de rendimiento. En todos los tiempos, dentro de la educación sistematizada, los educadores se han preocupado por lo que la pedagogía conocemos con el nombre de aprovechamiento o rendimiento escolar, fenómeno que se halla estrechamente relacionado con el proceso enseñanza - aprendizaje. La idea que se sostiene de rendimiento escolar, desde siempre y aún en la actualidad, corresponde únicamente a la suma de calificativos producto del examen de conocimientos, a que es sometido el alumno.

Desde este punto de vista el rendimiento escolar se le exigía al educando que rindiese repitiendo de memoria lo que se le enseña , es decir, cuando más fiel es la repetición se considera que el rendimiento era mejor.

Estos cambios conductuales se objetivaban a través de las transformaciones, formas de pensar y obrar así como en la toma de conciencia de las situaciones problemáticas. En resumen, el rendimiento debe referirse a la serie de cambios conductuales expresados como resultado de la acción educativa. Por lo dicho, el rendimiento no queda limitado en los dominios territoriales de la memoria, sino que trasciende y se ubica en el campo de la comprensión y sobre todo en los que se hallan implícitos los hábitos, destrezas, habilidades, etc. Calderón(2011)

Rendimiento Académico en la FOLP

En el año 1989 se hizo la primera gran reforma del Plan de estudios que se puso en valor como plan 90. Se actualizó en 1994 con la última reforma en 2016. Actualmente el Plan de Estudios 1994,(P7V9) actualización 2016 es el modelo curricular vigente en la Facultad de Odontología de La Plata. Este plan promueve una formación integral de profesionales de la salud oral con un enfoque preventivo y social en concordancia con los altos estándares de la UNLP, previamente detallados. Configura el enfoque y modelo curricular de formación que asume la Facultad de Odontología de la UNLP como institución formadora de profesionales de la salud oral.

El Plan de Estudios está organizado en Ciclos, diferenciados por sus objetivos que articulan los distintos conocimientos básicos y clínicos. Los Cursos que conforman cada Ciclo suponen una organización por niveles de complejidad creciente siguiendo siempre un mismo campo de conocimientos. Esto posibilita una orientación coherente del estudiante con el fin de que progresivamente aprenda a resolver las diversas, y cada vez más complejas, situaciones clínicas que enfrentará durante el desarrollo de su profesión.

Se definen tres Ciclos que se corresponden con tres niveles de integración:

- a) Ciclo Propedéutico
- b) Ciclo Básico – Socio – Epidemiológico
- c) Ciclo Clínico-Socio-Epidemiológico

Ciclo Propedéutico - 1º Nivel de integración

Este ciclo desarrolla una formación de carácter introductorio al campo general de la salud, de las prácticas odontológicas y de las tareas que involucra el desarrollo profesional

Su objetivo particular es que el ingresante tome contacto con:

- Los fines de la Universidad Nacional de La Plata, su organización política y académica
- Tomar conocimiento sobre la organización política , académica y administrativa de la Facultad de Odontología
- Reflexionar y valorar el papel del estudiante universitario
- Conocer los objetivos y contenidos del Plan de Estudios de la Carrera con la finalidad de lograr una visión global de la misma
- Identificar y diferenciar cada uno de los ciclos que integran la Carrera y la importancia de los mismos en su formación profesional.
- Afianzar conocimientos bio psico sociales y culturales que lo capaciten para la iniciación del ciclo básico socio- epidemiológico.
- Apropiarse la responsabilidad de su propio aprendizaje, en situación de lograr autonomía y eficacia en sus estudios.
- Desarrollar una metodología de estudio que le asegure un aprendizaje eficaz y duradero.
- Establecer un panorama general de la profesión, alcances e inserción laboral.
- Determinar y valorar las tareas ocupacionales en las que podrá intervenir al egresar.
- Comprender la necesidad de apropiarse de conductas éticas que orienten su compromiso como estudiante universitario y como futuro profesional.
- Definir si la elección de la carrera se corresponde con sus motivaciones, intereses y aptitudes.
- Analizar las razones por las que considera a la odontología una parte integrante dentro de la rama de la salud.
- Interpretar los motivos que determinan que el paso de la salud a la enfermedad constituyen un proceso único.
- Apreciar la importancia que tienen las distintas instancias de este proceso con el fin de conservar y o recuperar la salud.
- Relacionar salud- enfermedad con los contenidos correspondientes al plan de estudios.
- Conocer la conformación de la cavidad bucal en sus aspectos fundamentales.
- Distinguir las causas más frecuentes que afectan la salud bucal.

- Conocer las distintas áreas donde puede desarrollarse el odontólogo.
- Conocer las modalidades de organización de la atención de la salud bucal en nuestro medio.
- Valorar el papel que cumple el odontólogo en el mantenimiento de la salud cuanto integra equipos de salud.
- Desarrollar habilidades manuales.
- Adquirir competencias básicas de lecto comprensión en inglés aplicable a la odontología.

Este ciclo, entonces incluye la aproximación al sistema estomatognático en la estructura del hombre integrado. Corresponde a este Ciclo el curso Introducción a la Odontología. El curso introductorio, cuyos propósitos, coherentemente con su perfil apuntan a otorgar al estudiante que se inserta en la formación odontológica miradas globales que le posibilitarán dimensionar las implicancias de su profesión futura en el marco del mantenimiento y especialmente el mejoramiento de la salud oral de la población.

En el ciclo propedéutico, se considera al aprendizaje como un proceso, centrado en la persona y caracterizado por notas de dinamismo, actividad y participación. Como metodología de trabajo se ha seleccionado el Estudio Dirigido, el cual permite una progresión evolutiva hacia la autonomía intelectual, que no beneficia solo al estudio, sino que lo prepara en una educación permanente. El conocimiento actual se caracteriza por el rápido avance de los conocimientos y la acelerada transformación de las tecnologías . El cambio es un proceso fundamental , que para poder ser enfrentado requiere de una instrumentación cognitiva y actitudinal, de modo que no resulta útil acumular gran cantidad de información , es necesario el "aprendizaje del proceso de aprendizaje" . "Aprender a aprender" postulado básico de la educación permanente.

Por lo tanto en este ciclo se proveerá al estudiante la instrumentación teórico- práctica que le permita encarar su propio proceso de aprendizaje de manera reflexiva, crítica, creativa y autónoma, a través del dominio de los diferentes momentos, manejo técnico de las fuentes de información,

elaboración y organización de la misma y su posterior expresión , tanto en forma oral, escrita o práctica

Ciclo Básico-Socio-Epidemiológico - 2º Nivel de integración Proyección clínica del sistema estomatognático en la estructura del hombre integral.

Este ciclo tiene como objetivo:

- Brindar adecuado soporte de conocimientos básicos como prerequisites de la formación especializada.
- Reconocer las estructuras anatómicas, histológicas y embriológicas, con sus transformaciones bioquímicas a nivel molecular.
- Comprender el normal funcionamiento del organismo, con especial énfasis en el concepto de estomatognático.
- Conocer el instrumental, procedimientos y técnicas de diagnóstico clínico y socio- epidemiológico en pacientes y comunidades.
- Realizar la tarea de instrucción a grupos de la comunidad en relación a la detección de placa bacteriana, caries y técnica de cepillado.

Este Ciclo incluye fundamentalmente los Cursos de las Asignaturas denominadas básicas, que proporcionan un conocimiento multidisciplinar de la estructura y función del sistema estomatognático, pero incluye en su tratamiento la necesaria referencia a la proyección que estos conocimientos tienen en el abordaje clínico que realiza el profesional odontólogo. Lo que buscan las asignaturas integradas en este ciclo es brindar un adecuado soporte de conocimientos básicos como prerequisites de la formación especializada, que posibilite a los estudiantes reconocer las estructuras anatómicas, histológicas y embriológicas, con sus transformaciones bioquímicas a nivel molecular; comprender el normal funcionamiento del organismo, con especial énfasis en el aparato estomatognático; conocer instrumental, procedimientos y técnicas de diagnóstico clínico y socio-epidemiológico en pacientes y comunidades, y desde el punto de vista de la odontología preventiva y social, realizar tareas de instrucción a grupos de la comunidad, en relación a detección de placas, detección de caries y técnicas de cepillado.

Este ciclo propone una formación general amplia que sirva de soporte a la experiencia del ciclo clínico- socio- epidemiológico. El régimen de enseñanza se adapta a los procesos de aprendizaje requeridos para cada disciplina.

Las estrategias de enseñanza que se implementen, deben asegurar la superación de esquemas tradicionales de aprendizaje repetitivo y memorístico. El alumno de aprender poniendo en juego todos los procesos (pensamiento, observación, comprensión, comparación, análisis, síntesis, generalizaciones, capacidad de juicio crítico, entre otras). Así como su imaginación y creatividad, su capacidad de acción, reflexión y decisión razonada, sentido común, esfuerzo y compromiso con la tarea de aprendizaje.

Este modo de aprendizaje, debe asegurarse desde una propuesta de enseñanza problematizadora, la cual incluirá el uso de tecnología, técnicas y recursos didácticos apropiados (clima en clase, vínculos)

Las asignaturas podrán utilizar diversas estrategias de aprendizaje:

- Clases teórico- explicativas.
- Seminarios, lectura y discusión de textos científicos y publicaciones especializadas.
- Conferencias, debates y discusiones grupales.
- Demostraciones y trabajos prácticos.
- Cualquier otro recurso de enseñanza capaz de generar procesos de aprendizaje por parte del alumno.

Asignaturas que integran el Ciclo Básico Socio Epidemiológico			
Anatomía I	Anatomía II	Histología y Embriología II	Patología y Clínica Estomatológica I
Biología General I	Biología General II	Fisiología I	Fisiología II
Biofísica I	Biofísica II	Microbiología y Parasitología I	Microbiología y Parasitología II

Bioquímica y Estomatología I	Histología y Embriología I	Biomateriales I	Biomateriales II
		Dimensión psicológica de la Atención Odontológica	Bioquímica y Estomatología II
Preventiva Y Social I (O.P.S. I)		Preventiva Y Social II (O.P.S. II)	

Ciclo Clínico-Socio-Epidemiológico - 3º Nivel de integración La salud del sistema estomatognático en la estructura del hombre integrado.

Los objetivos de este ciclo incluyen:

- Desarrollar con criterios científicos y éticos, habilidades y actitudes críticas frente a las enfermedades estomatológicas y rehabilitar el terreno dañado.
- Adecuar el aprendizaje teórico- práctico adquirido a la realidad psico-socio- económica del paciente y las comunidades.
- Adquirir los conocimientos básicos de administración y organización del consultorio y sus posibles adecuaciones.
- Elaborar programas preventivos básicos sobre epidemiología, control de placa bacteriana, fluoración, malformaciones y maloclusiones.
- Asumir actitudes de comprensión ante el medio en que se desenvuelve su actividad.
- Tomar conciencia de las necesidades de participar en actividades científicas relacionadas con la profesión.

Este ciclo busca capacitar intensiva e integralmente a los alumnos en las distintas responsabilidades de la profesión, y que admite una estructura interdisciplinaria, el régimen de enseñanza- aprendizaje, el cual se resuelve según el método básico “la resolución de problemas”

Las experiencias multidisciplinarias que se desarrollan en las distintas asignaturas a lo largo de la carrera requieren distintos aprendizajes por parte de los alumnos, como son:

- Conocimiento y reflexión sobre fundamentos teórico- científicos que sustentan la práctica odontológica

- La adaptación y aplicación de los marcos teóricos a la realidad particular estudiada.
- La apropiación de actitudes y hábitos valorados por la idiosincrasia y la deontología profesional.
- Adquisición y automatización de destrezas múltiples , respecto al quehacer odontológico

Este Ciclo aborda de plano la salud del sistema estomatognático en la estructura del hombre integrado, haciendo hincapié en la visión del proceso salud-enfermedad como un proceso colectivo y social, no aislado e individual, y multicausado.

Asignaturas que integran el Ciclo Clínico Socio Epidemiológico			
Patología y Clínica Estomatológica II	Patología y Clínica Estomatológica III	Patología y Clínica Estomatológica IV	Patología y Clínica Estomatológica V
Diagnóstico por Imágenes I	Diagnóstico por Imágenes II	Endodoncia I	Endodoncia II
Operatoria Dental I	Operatoria Dental II	Operatoria Dental III	Operatoria Dental IV
Cirugía I	Cirugía II	Cirugía III	Cirugía IV
Prótesis I	Prótesis II	Prótesis III	Prótesis IV
Farmacología y Terapéutica I	Farmacología y Terapéutica II	Periodoncia I	Periodoncia II
Preventiva Y Social III(O.P.S.III)		Preventiva Y Social IV (O.P.S. IV)	
Odontología Integral Niños I	Odontología Integral Niños II	Odontología Integral Niños III	Bioética
Operatoria Dental V	Operatoria Dental VI	Cirugía V	Cirugía VI
Prótesis V	Prótesis VI	Odontología Legal Y Forense	Práctica Profesional Supervisada
Odontología Preventiva y Social V (O.P.S. V)			

El currículo ha adoptado los principios de "integración multidisciplinaria", de "articulación teoría-práctica" y de "incorporación temprana del alumno a la experiencia clínica", con el fin de que paulatinamente aprenda a resolver las diversas y cada vez más complejas situaciones clínicas a que lo enfrentará la profesión; principios que determinan la organización curricular de la Carrera de Odontología en tres ciclos claramente diferenciados por sus objetivos y su estructura. El régimen de enseñanza y de aprendizaje se establece, precisamente, a partir de estos principios y en función de las particularidades de cada ciclo de formación. Plan de estudios vigente.

PRIMER AÑO	
Bimestral	Introducción a la Odontología
Anual	Odontología Preventiva y Social I ((O.P.S I)
1er cuatrimestre	Anatomía I Bioquímica y Estomatología I Biofísica I Biología General I
2do cuatrimestre	Anatomía II Histología y Embriología I Biofísica II Biología General II
SEGUNDO AÑO	
Anual	Preventiva Y Social II (O.P.S. II)
1er cuatrimestre	Histología Odontología y Embriología II Microbiología y Parasitología I Biomateriales I Dimensión Psicológica de la Atención Odontológica Fisiología I
2do cuatrimestre	Fisiología II Patología y Clínica Estomatológica I Microbiología y Parasitología II Bioquímica Estomatológica II

	Biomateriales II
TERCER AÑO	
Anual	Preventiva Y Social III (O.P.S. III)
1er cuatrimestre	Cirugía I Prótesis I Operatoria Dental I Farmacología y Terapéutica I Patología y Clínica Estomatológica II Diagnóstico por Imágenes I
2do cuatrimestre	Cirugía II Farmacología y Terapéutica II Patología y Clínica Estomatológica III Operatoria Dental II Prótesis II Diagnóstico por Imágenes II
CUARTO AÑO	
Anual	Odontología Preventiva y Social IV (O.P.S IV)
1er cuatrimestre	Periodoncia I Operatoria Dental III Prótesis III Cirugía III Patología y Clínica Estomatológica IV Endodoncia I
2do cuatrimestre	Periodoncia II Patología y Clínica Estomatológica V Operatoria Dental IV Prótesis IV Cirugía IV Endodoncia II
QUINTO AÑO	
Anual	Odontología Preventiva y Social V (O.P.S V)

1er cuatrimestre	Odontología Integral Niños I Odontología Integral Niños II Cirugía V Odontología Legal y Forense Operatoria Dental V Prótesis V
2do cuatrimestre	Odontología Integral Niños III Cirugía VI Bioética Operatoria Dental VI Prótesis VI Prácticas Odontológicas Supervisadas PPS

También los alumnos deberán realizar 160 hs de cursos complementarios de carácter optativo y electivo, debiendo seleccionar al menos uno electivo

Cursos complementarios de carácter electivo

Traumatismos dentarios	36 hs
Articulación docencia-servicio	36 hs
Enfermedades de transmisión sexual	36 hs
Radiofísica Sanitaria	36 hs
Preclínico en Endodoncia	36 hs
Odontología Forense	36 hs
Rebasados y reparaciones en Prótesis	36 hs
Psicosomática e Hipnosis en Odontología Técnicas de auto hipnosis	36 hs
Técnicas en Microbiología Odontológica	36 hs
Fármacos de uso local	36 hs
Variantes en restauraciones plásticas	36 hs
Introducción a la Pedagogía	36 hs
Anatomía aplicada a la Odontología	36 hs

Clínica	
Inglés Técnico	36 hs
Educación Social y Comunitaria Bioquímica Odontológica	36 hs
Regeneración tisular guiada-Membranas	36 hs
Inglés traducción	36 hs
Genética Fisiología masticatoria.	36 hs
Fisiología mandibular.	36 hs
Evaluación Educacional	36 hs
Desarrollo prenatal normal y patológico en Odontología Materiales preventivos y restauradores	36 hs
Emergencias	36 hs

Cursos complementarios de carácter optativos

Curso de Prácticas odontológicas integradas	100 hs
A.D.E.I. Articulación docencia-extensión- investigación	50 hs
A.D.E.I. Articulación docencia-extensión- investigación	100 hs
Ortodoncia preventiva e interceptiva	30 hs
Anatomía aplicada a los procesos infecciosos de origen dentario	30 hs
Integración Odontológica Clínica	30 hs
Soluciones protésicas de urgencia en clínica y laboratorio	30 hs
Impresión y diseño en Prótesis	30 hs
Oncología	30 hs
Técnicas de laboratorio en Prótesis Total	30 hs

Estados de la dentición pre-post natal	30 hs
Diagnóstico por imágenes	30 hs
Técnicas intraorales	30 hs
Actualización en Periodoncia	30 hs
Odontología y sociedad. La pobreza como condicionante de salud	30 hs
Odontología infantil y Ortodoncia integrada	30 hs
Diagnóstico diferencial. Tratam y prevención de accid. y complicaciones	30 hs
Circulaciones especiales	30 hs
Normas de Bioseguridad en la Clínica Odontológica	30 hs
Bioética en Odontología	30 hs
Actualización en Endodoncia	30 hs
Neuroanatomía	40 hs
Introducción a la administración hospitalaria	42 hs
Introducción al cultivo de células y tejidos	36 hs
Fundamentos psicológicos de la Odontología para la atención de pacientes con capacidades especiales	48 hs
Gestión de Proyectos de Salud	45 hs
Ejercicios preliminares para la preparación de cavidades sobre dientes extraídos	30 hs
Antibioticoterapia y Control de las infecciones	30 hs
Odontogeriatría	30 hs
Respiración bucal y sus efectos	30 hs
Biología de la inflamación	30 hs
Sangre	30 hs
Dolor e inflamación	30 hs
Atención Odontológica Integral de Alta complejidad en pacientes de riesgo	60 hs
Como conocer y enseñar Biomateriales	60 hs
Atención odontológica del discapacitado	90 hs

Importancia de la prevención en la Odontología	30 hs
Desarrollo craneal y maxilofacial	30 hs
Ecología vs Odontología	30 hs
Comunicación verbal y no verbal en Odontología	30 hs
Armonización oclusal	30 hs
Implantes osteointegrados. Enfoque quirúrgico y protético	30 hs
Patología Clínica de la ATM	30 hs
Biología Clínica del cáncer de la boca	30 hs
Técnicas para destreza manual	30 hs
Cirugía periodontal	30 hs
Dismetabolismos de los glúcidos y de la coagulación en Odontología	30 hs
Resistencia bacteriana a los antimicrobianos	30 hs
Anatomía aplicada	30 hs
Patología y Clínica Estomatológica	30 hs
Tratamiento del paciente especial	30 hs
Psicología	30 hs
Anatomía de los maxilares	30 hs
Montaje en articulador semiadaptable	30 hs
Introducción a la Psicología odontológica	30 hs
La Odontología: ¿una ciencia aplicada?	30 hs
Artrología en general y ATM en particular	30 hs
La atención primaria en la práctica	30 hs
Fonoaudiología y Psicología Pediátrica	30 hs
Vitaminas de aplicación	30 hs
Aspecto Rx de anomalías dentarias y patologías más frecuentes	30 hs
Diagnóstico radiográfico frente al negatoscopio	30 hs
Periodoncia integral	30 hs

Técnicas extrabucales	30 hs
Restauraciones adhesivas ,plásticas y rígidas	30 hs
Bioquímica Estomatológica y prevención en Odontología	30 hs
Histofisiología del Periodonto	30 hs
Apicectomía –Dientes retenidos	30 hs
Embriología	30 hs
Implantes osteointegrados.Técnicaquirúrgica	30 hs
Normas de facturación y Auditoría Odontológica	30 hs
Odontología Pericial	30 hs
Preclínico de Endodoncia Mecanizada	30 hs
Endodoncia en multirradiculares	36 hs
Primeros Auxilios	50hs
A.D.E.I. Articulación docencia-extensión-investigación	50 hs
Curso de entrenamiento clínico de Cirugía	50 hs

Este modelo curricular por medio del sistema departamental contempla una integración más abarcativa que requiere de un cambio metodológico en el proceso enseñanza- aprendizaje, el que permite la interrelación de los docentes de las diferentes asignaturas, logrando que los alumnos participen activamente y reciban sus conocimientos con la mayor objetividad y capacidad pedagógica, lo que permite optimizar recursos humanos en la formación del futuro profesional.

Los departamentos creados son tres:

- **Departamento de Odontología Rehabilitadora:** cuyo objetivo es, la formación del graduado capaz de lograr la salud bucal del individuo a través del desarrollo de actitudes, destrezas y conocimientos básicos, aplicados necesarios para la rehabilitación del sistema estomatognático, mediante la integración de asignaturas como:
 - Anatomía

- Biofísica
- Histología y Embriología
- Biomateriales
- Operatoria Dental
- Prótesis
- Diagnóstico por Imágenes
- Periodoncia
- Endodoncia
- Odontología Integral Niños

- **Departamento de Ciencias Biológicas Básicas y Aplicadas:** el objetivo es formar un graduado capaz de lograr la salud bucal del individuo a través del desarrollo de actitudes, destrezas y conocimientos básicos y aplicados necesarios para diagnosticar, prevenir y tratar clínica y quirúrgicamente las diferentes patologías del sistema estomatognático, por la interacción de asignaturas como:
 - Anatomía
 - Biofísica
 - Biología General
 - Histología y Embriología
 - Fisiología
 - Bioquímica Estomatológica
 - Microbiología y Parasitología
 - Farmacología y Terapéutica
 - Cirugía
 - Patología y Clínica Estomatológica
 - Diagnóstico por Imágenes

- **Departamento de Odontología Preventiva y Social:** el objetivo es formar un graduado capaz de mantener la salud bucal del individuo y la comunidad, a través del desarrollo de actitudes , destrezas y conocimientos básicos y aplicados necesarios para el diagnostico y prevención de las alteraciones prevalentes en el sistema estomatognático, concientizando a

la población y estimular el sentido de ética y responsabilidad profesional, mediante la interacción de las asignaturas que hacen a esa finalidad:

- Biología General
- Microbiología y Parasitología
- Patología y Clínica Estomatológica
- Odontología Preventiva y Social
- Bioética
- Dimensión Psicológica de la Atención Odontológica
- Odontología Integral Niños

- **Interdepartamental:** su objetivo es formar un graduado capaz de mantener la salud del individuo, mediante la aplicación de actitudes, destrezas y conocimientos adquiridos oportunamente y proyectados a la comunidad a través del servicio:

- Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS)

Las diferentes clínicas se articulan en la trayectoria de formación práctica que hace síntesis en la Práctica Profesional Supervisada hacia la finalización de la carrera. A lo largo de este Ciclo el estudiante aprende a desarrollar, con criterios científicos y éticos, habilidades y actitudes críticas frente a las enfermedades estomatognáticas que permitan prevenir, diagnosticar y tratar la enfermedad y rehabilitar el terreno dañado. Las actividades mediante las cuales se capacita al futuro Odontólogo se basan en una amplia participación del alumno en el trabajo de salud comunitaria

P.P.S. es el espacio de formación curricular final que consolida la experiencia práctica del estudiante la cual se dicta en el último año de la carrera en el segundo cuatrimestre

Para cursar la PPS el estudiante deberá tener aprobados todos los cursos correspondientes al 1º, 2º, 3º y 4º año y el 1er. cuatrimestre del 5º año (regularidad) razón por la cual es la asignatura elegida para seleccionar la muestra de esta investigación, ya que los alumnos tienen un alto porcentaje de

materias aprobadas y se podrá realizar el seguimiento académico durante su vida universitaria

Las modificaciones parciales que se introdujeron en la actualidad, se articulan con las dinámicas y políticas de evaluación de calidad y seguimiento que la carrera de Odontología asume como principio rector y de las que además participa en el marco de las normativas nacionales vigentes.

En este sentido, la permanente actualización curricular, en el transcurso de los años de implementación del Plan 94 de Estudios, fue garantizada a partir una integración dinámica con las estructuras curriculares institucionales que posibilitaron someter a éste a evaluaciones periódicas que no demandaran nuevas reformas estructurales, puesto que los lineamientos troncales que definen el perfil y la misión asumidos por la Facultad constituyen el eje del proyecto institucional.

Como se desarrolló con anterioridad, la evaluación es un estudio integral del proceso enseñanza-aprendizaje que sirve para constatar hasta qué punto las actividades planificadas producen los resultados esperados y deseables para así determinar los aspectos tanto positivos como negativos de los planes.

La evaluación educativa constituye una manera de comprobar la validez de las hipótesis básicas sobre cuya base se han organizado y desarrollado los programas. En suma, 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 o proceso grupal de manera permanente.

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 o como algo ya conquistado.

Para garantizar un abordaje actualizado en materia de evaluación, también es necesario adentrarse en la dinámica del aprendizaje entendiendo al educando como sujeto de aprendizaje y no como objeto de enseñanza. Para reconstruir la concepción moderna de evaluación se deben analizar todos los

planos del proceso educativo, es decir, las condiciones internas y externas del aprendizaje con sus distintas bases teóricas y técnicas del proceso grupal e individual. 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.

En ocasiones aún se concibe a la evaluación educativa de manera simplificada e instrumentista en la cual interesa básicamente estudiar los resultados del proceso educativo; en otras palabras, como una medición y una asignación de notas y/o calificaciones por exigencia institucional y consecuentemente social. 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. Desde este paradigma, la evaluación de los alumnos no debería limitarse a las notas reflejadas en sus certificados analíticos para alcanzar una mirada integradora de su rendimiento académico.

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 de acuerdo a los lineamientos del plan de estudio vigente Plan 7 Versión 9

- 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. Consideramos 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, complementario se interdependientes que tienen lugar en una experiencia grupal. La evaluación en tanto comprende todo el proceso educativo, 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.

En conclusión, 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. Así, este estudio se plantea como problema individual y grupal en relación a los siguientes aspectos a partir de los lineamientos pedagógicos de plan de estudios vigente,

-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.

-Consideramos que 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.(Plan de estudios vigente)

Objetivo General:

Evaluar el rendimiento académico de los estudiantes de grado durante su recorrido académico en la facultad de Odontología de la UNLP en función del número de materias aprobadas por año, cuyos datos serán información relevante para los equipos docentes de las asignaturas

Objetivos específicos:

- 1- Determinar el número de materias que aprueban por año los alumnos de la FOLP
- 2- Establecer el número de materias básicas y clínicas aprobadas y no aprobadas por año
- 3- Comprobar la cantidad de cursos electivos y optativos aprobados
- 4- Evidenciar el porcentaje total de materias aprobadas a la fecha

Metodología Propuesta

Partiendo de la investigación como proceso prospectivo, narrativo, sistemático y organizado, este estudio busca visibilizar el rendimiento académico de la muestra seleccionada de alumnos que cursaron PPS en el año 2019 para contribuir a futuras revisiones en los equipos de trabajo del cuerpo docente a partir del análisis e interpretación cuantitativa los analíticos luego de la organización estadística de los datos recolectados, y cuyo producto es un mayor conocimiento de los mismos.

En este estudio se evaluó una población de 50 alumnos de los cuales 24 ingresaron en el año 2015, 14 en el año 2014, 4 en el año 2013, 4 en el año 2014, 3 en el año 2011 y 1 en el año 2010.

Para el análisis estadístico de los datos se utilizó el software R versión 4.0.3. Las variables cualitativas se informaron como frecuencias y porcentajes. La normalidad de todas las variables cuantitativas fue analizada mediante el test de Shapiro-Wilk. Como todas las variables cuantitativas resultaron con distribución no normal, se informaron como mediana (Q1, Q3)=intervalo intercuartílico.

Para analizar la asociación entre las variables cuantitativas entre los diferentes años se utilizó el test de Kruskal-Wallis. En aquellos casos en los que se hallaron diferencias estadísticamente significativas, las comparaciones de a pares a posteriori se realizaron con corrección del p-valor por el método de Benjamini&Hochberg.

En todos los casos se consideró significativo un p- valor < 0.05.

Variables

Fueron estimadas en la muestra en estudio las siguientes variables:

- 1- Número de materias que aprueban por año los alumnos de la FOLP
- 2- Cantidad de materias básicas aprobadas por año
- 3- Cantidad de materias clínicas aprobadas por año
- 4- Cantidad de cursos optativos aprobados por año
- 5- Cantidad de cursos electivos aprobados por año
- 6- Porcentaje total de materias aprobadas a la fecha

Criterios de inclusión:

- 1- Alumnos que cursan PPS durante el año 2019
- 2- De ambos sexos
- 3- Todas las edades

Criterios de exclusión:

- 1- Estudiantes que hayan perdido la condición de regular
- 2- Alumnos que no cursen PPS

Cronograma de Actividades

	Año 2019					Año 2020					Año 2021								
	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	E	F	M	A
Búsqueda bibliográfica	■	■	■	■	■														
Selección del universo a estudiar			■	■	■	■	■	■	■	■									
Desarrollo del marco teórico				■	■	■	■	■	■	■									
Análisis de los analíticos						■	■	■	■	■									
Procesamiento, interpretación y análisis de los datos obtenidos											■	■	■	■	■				
Obtención de los resultados estadísticos											■	■	■	■	■				
Elaboración y estudio de la discusión											■	■	■	■	■				
Conclusiones																■	■	■	■
Redacción final																■	■	■	■
Difusión de los Resultados																■	■	■	■

Resultados Estadísticos

Resultados Estadísticos

La base consta de 50 alumnos de 5to año que cursan la asignatura P.P.S.

	Frecuencia (%)
<i>Año de ingreso</i>	
2005	1 (2%)
2010	1 (2%)
2011	3 (6%)
2012	4 (8%)
2013	4 (8%)
2014	14 (28%)
2015	23 (46%)
<i>% materias aprobadas*</i>	72.13 (56.56, 83.61)
<i>Cantidad de CCO</i>	
0	5 (10%)
1	4 (8%)
2	10 (20%)
3	11 (22%)
4	14 (28%)
5	4 (8%)
6	1 (2%)
7	1 (2%)
<i>Cantidad de horas acumuladas de cursos*</i>	214 (166, 250.5)
<i>% de horas acumuladas/necesarias*</i>	134 (104, 157)
<i>Cantidad de CE (el 92% tiene al menos 1 electivo)</i>	
0	4 (8%)
1	25 (50%)
2	17 (34%)
3	4 (8%)
<i>¿Mantuvo la regularidad durante la carrera?</i>	
No	15 (30%)
Sí	35 (70%)

*mediana (Q1, Q3)

Tabla 1. Comparado por año de ingreso, porcentaje de materias aprobadas, cantidad de CCO y CE y mantenimiento de la regularidad

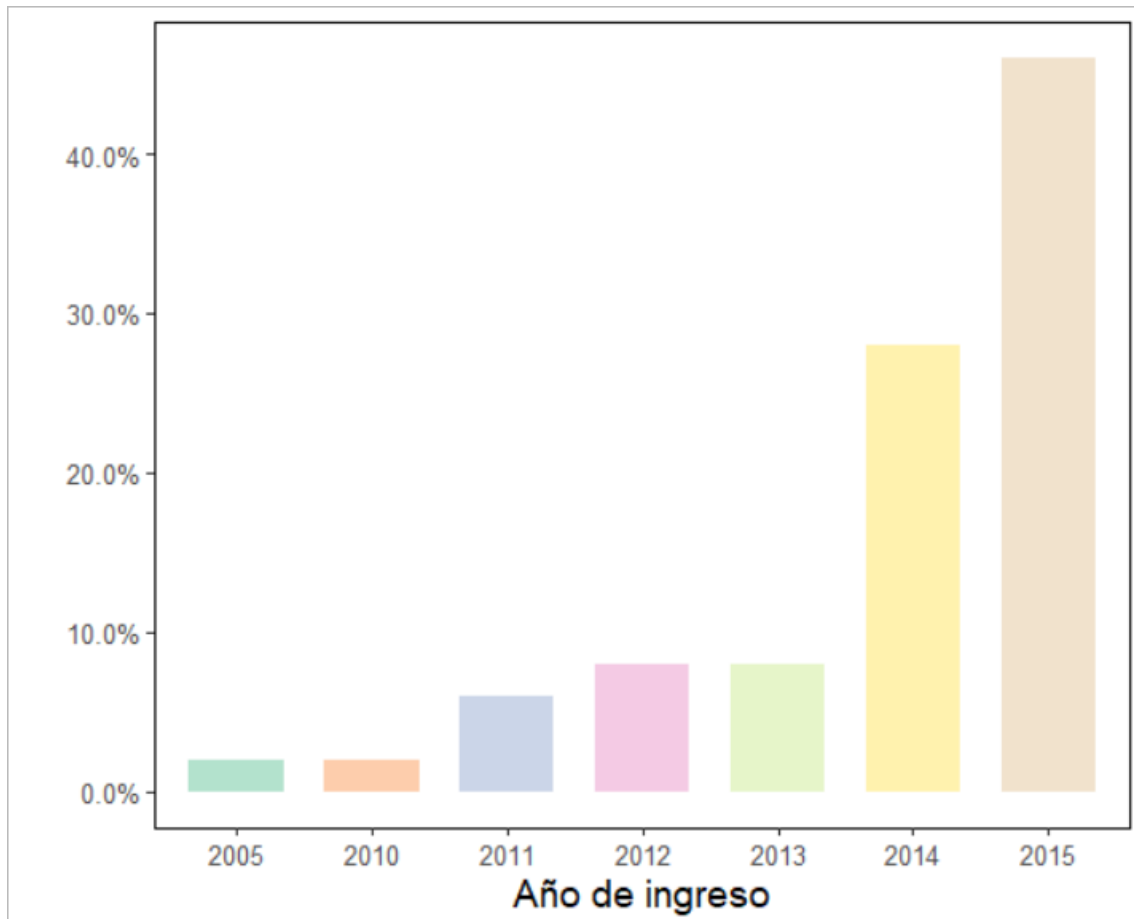


Grafico 1 Año de ingreso a la carrera

Podemos observar que de los 50 analíticos incluidos en esta muestra el 46 % (n=23) ingresaron durante el año 2015 y el 28% (n=14) durante el 2014 , un 26 % (n=13) entre 2005 y 2013

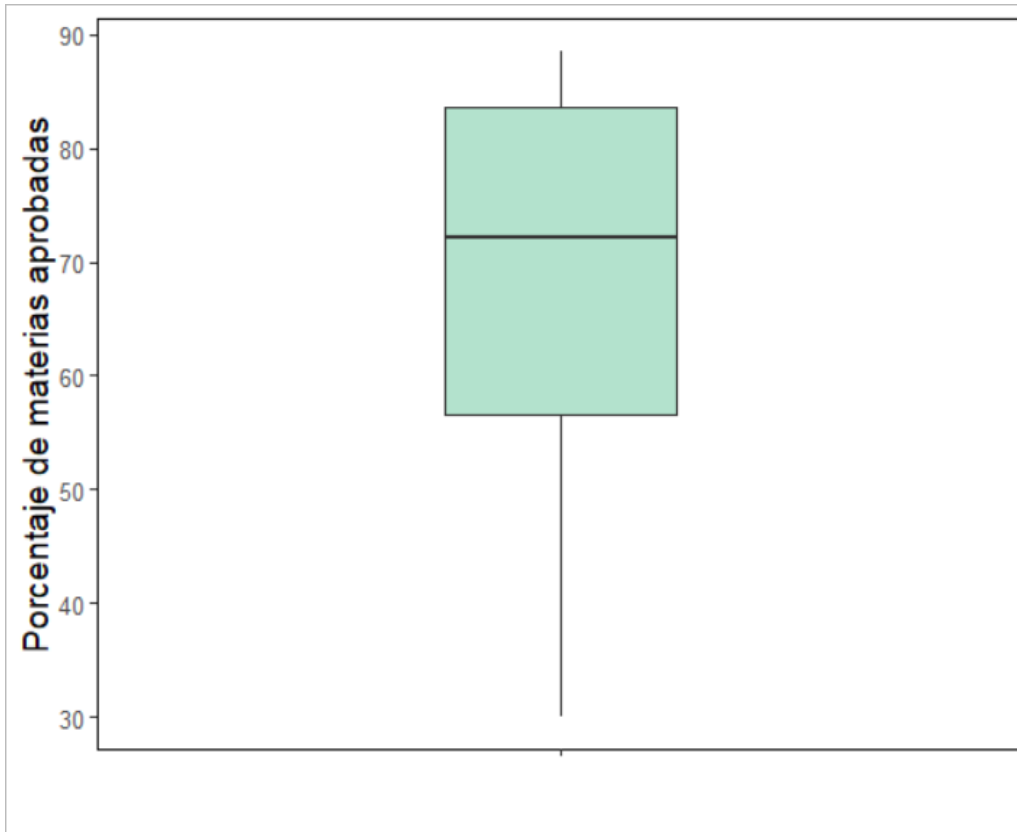


Grafico2 Porcentaje total de asignaturas aprobadas

Observamos que el porcentaje de asignaturas aprobadas al momento de cursar PPS correspondiente al segundo cuatrimestre del quinto año tiene una mediana de 72,13 %, observando que un cuarto de la muestra tiene menos de 56,56 % de las materias aprobadas y el cuarto superior tiene más del 83,6% de las asignaturas aprobadas

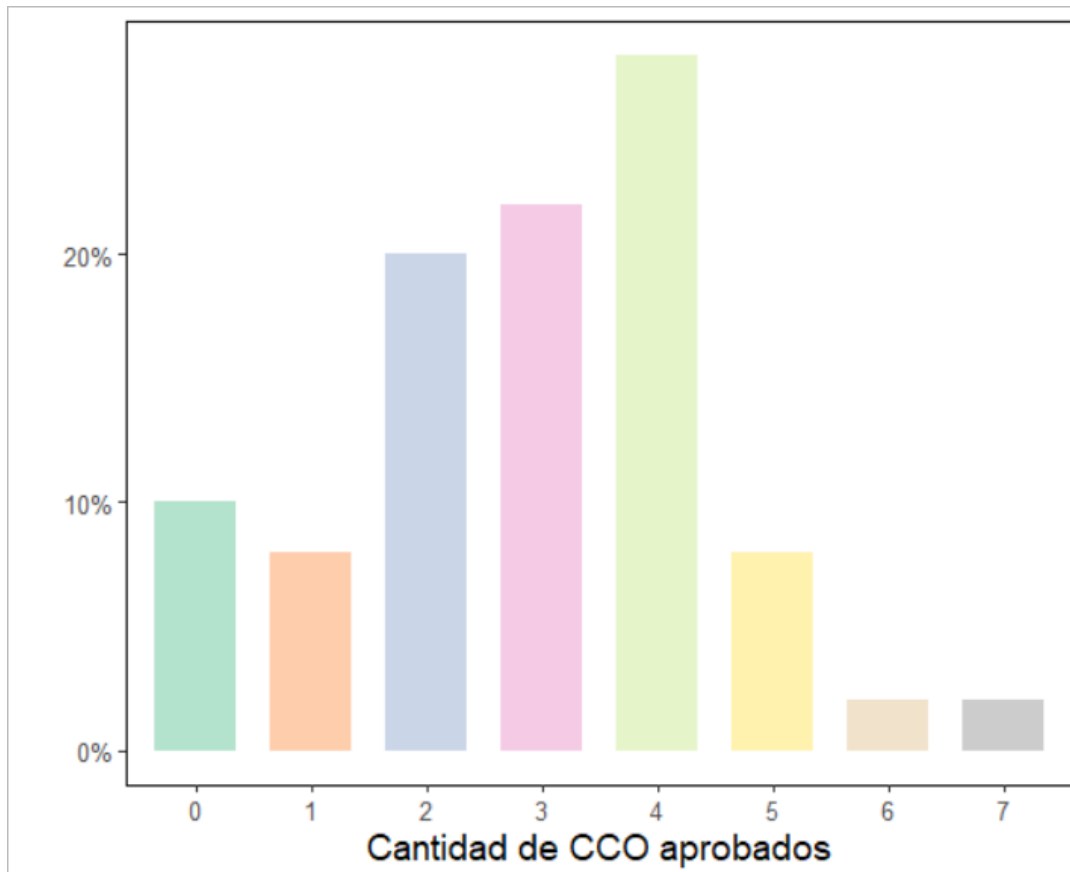


Grafico 3 Cantidad de cursos CCO aprobados

Un 10 % (n= 5)no aprobaron ningún CCO

El 18% (n= 14) aprobó menos de 2 CCO

Un 40% (n= 20) tiene aprobado 4 o más CCO

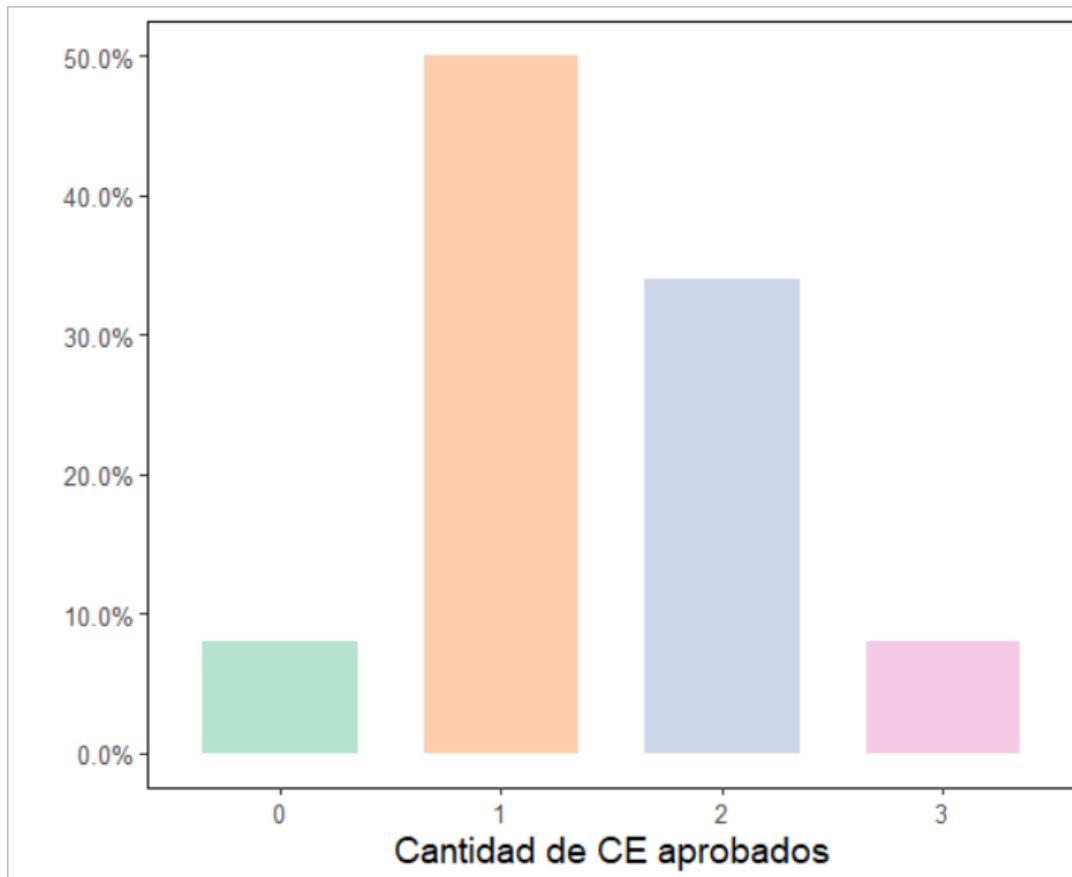


Grafico4 Cantidad de Cursos Electivos aprobados

El 92% de los alumnos realizo el curso electivo obligatorio

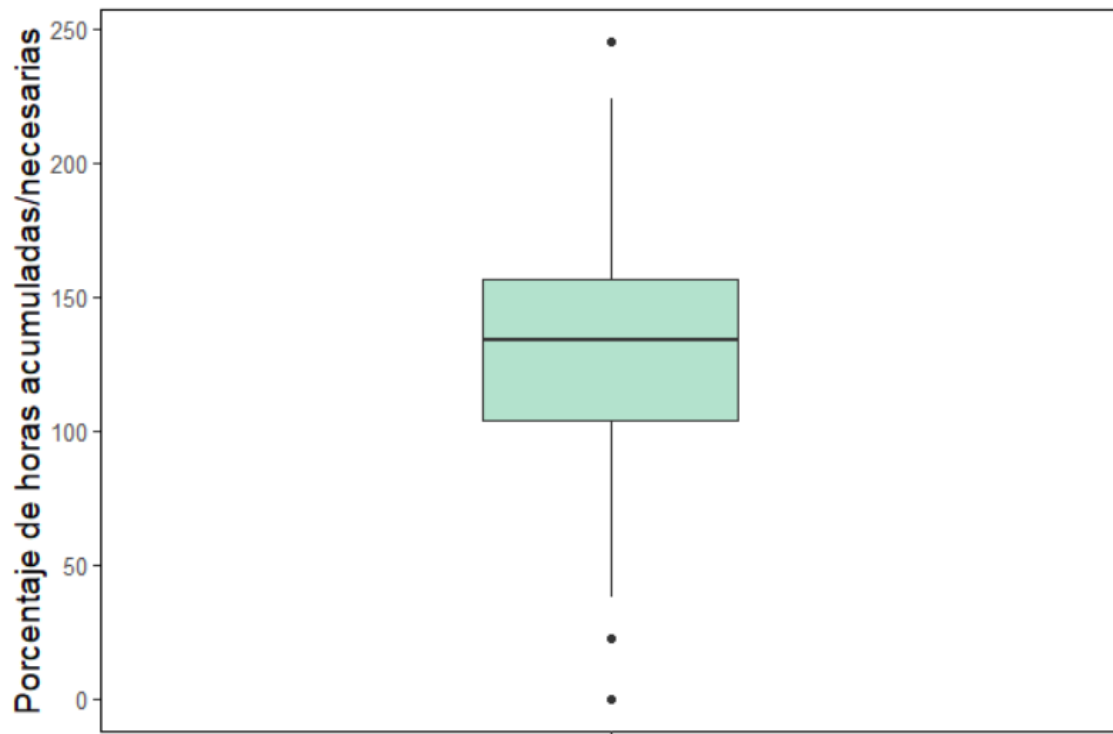


Grafico 5 Porcentaje de horas que superan las 160

Respecto a los cursos complementarios podemos destacar que hay un 22% (n=11) de la muestra que tienen menos de 160 horas acumuladas de cursos optativos y electivos

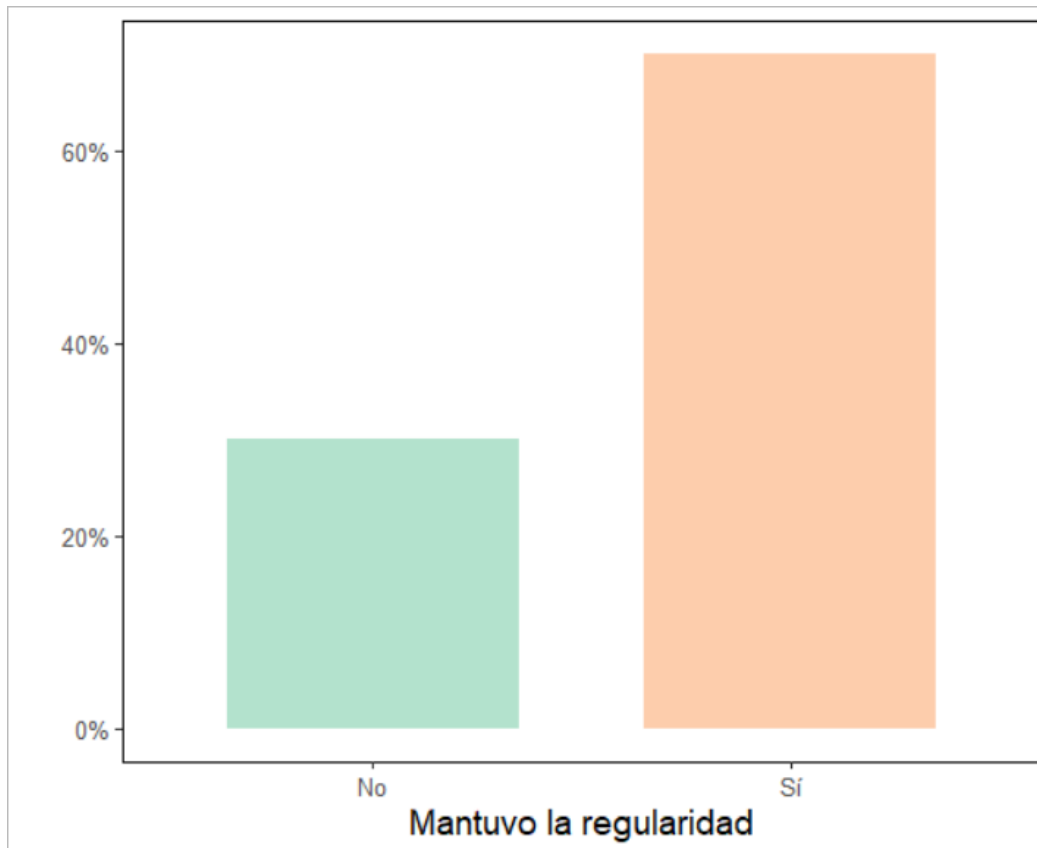


Grafico 6 Porcentaje de alumnos que mantuvieron la regularidad durante su recorrido académico

Observamos que lograron mantener la regularidad durante su recorrido académico el 70% (n=35)

Resumen por año cursado de la carrera

Primer año de cursada	<i>Cantidad de asignaturas Básicas rendidas</i>	
	0	8 (16%)
	1	20 (40%)
	2	13 (26%)
	3	8 (16%)
	4	1 (2%)
	<i>Cantidad de asignaturas Básicas promocionadas</i>	
	0	16 (32%)
	1	8 (16%)
	2	11 (22%)
	3	6 (12%)
	4	4 (8%)
	5	2 (4%)
	7	2 (4%)
	9	1 (2%)
	<i>Cantidad de asignaturas Básicas cursadas no rendidas</i>	
	2	1 (2%)
	3	5 (10%)
	4	6 (12%)
	5	11 (22%)
	6	6 (12%)
	7	6 (12%)
	8	8 (16%)
	9	5 (10%)
	10	2 (4%)
	<i>Total de finales/promociones en el año</i>	
	0	5 (10%)
	1	7 (14%)
	2	9 (18%)
	3	6 (12%)
	4	7 (14%)
	5	7 (14%)
	6	4 (8%)
	7	2 (4%)
	8	1 (2%)
	9	1 (2%)
	10	1 (2%)
	Total en mediana: 3 (2; 5) con mínimo de 0 y máximo de 10	

Tabla 2 Primer año de cursada

Asignaturas Básicas

Un 16% (n= 8) no rindió ninguna asignatura

Un 32% (n= 16) no promociono ninguna asignatura, el 66%(n= 38) acumuló 5 o más finales

Respecto a las asignaturas aprobadas por final/promoción el 10% (n= 5) no aprobó ninguna

Un 14% (n= 7) aprobó menos de 2 asignaturas y solo un 4% (n= 10) aprobó todas las asignaturas

Más de la mitad de los alumnos aprobó menos de 4 asignaturas

Solo el 18% (n= 9) rindió más de la mitad de las asignaturas del primer año

Un 2% (n= 1) aprobó las 10 asignaturas del primer año

Segundo año de cursada	<i>Cantidad de asignaturas Básicas rendidas</i>	
	0	4 (8%)
	1	11 (22%)
	2	13 (26%)
	3	8 (16%)
	4	8 (16%)
	5	4 (8%)
	6	2 (4%)
	<i>Cantidad de asignaturas Básicas promocionadas</i>	
	0	9 (18%)
	1	14 (28%)
	2	12 (24%)
	3	6 (12%)
	4	4 (8%)
	5	2 (4%)
	6	1 (2%)
	7	2 (4%)
	<i>Cantidad de asignaturas Básicas cursadas no rendidas</i>	
	1	1 (2%)
	2	5 (10%)
	3	4 (8%)
	4	4 (8%)
	5	5 (10%)
	6	2 (4%)

7	10 (20%)
8	4 (8%)
9	6 (12%)
10	7 (14%)
11	1 (2%)
12	1 (2%)
<i>Total de finales/promociones en el año</i>	
0	1 (2%)
1	7 (14%)
2	7 (14%)
3	3 (6%)
4	5 (10%)
5	12 (24%)
6	7 (14%)
7	1 (2%)
8	2 (4%)
9	1 (2%)
10	2 (4%)
11	1 (2%)
12	1 (2%)
Total en mediana: 5 (2; 6) con mínimo de 0 y máximo de 12	

Tabla 3 Segundo año de cursada

Asignaturas Básicas:

El 18% (n= 9) no promociona ninguna, solo un 10% (= 5) promociona más de 5 asignaturas con un máximo de 7.

De las asignaturas cursadas no rendidas un 18% (n= 9) acumula 10 finales durante este año.

Un 16% (n=8) aprueba menos de 2 asignaturas

Un 8% (n=4) aprueba 10 o más asignaturas

Tercer año de cursada	<i>Cantidad de asignaturas Básicas rendidas</i>	
	0	2 (4%)
	1	6 (12%)
	2	9 (18%)
	3	10 (20%)
	4	6 (12%)
	5	11 (22%)
	6	2 (4%)
	7	2 (4%)
	8	1 (2%)
	9	1 (2%)
	<i>Cantidad de asignaturas Básicas promocionadas</i>	
	0	40 (80%)
	1	7 (14%)
	2	1 (2%)
	3	2 (4%)
	<i>Cantidad de asignaturas Básicas cursadas no rendidas</i>	
	0	30 (60%)
	1	1 (2%)
	2	3 (6%)
	3	2 (4%)
	4	3 (6%)
	5	2 (4%)
	7	2 (4%)
	8	5 (10%)
	9	2 (4%)
	<i>Cantidad de asignaturas Clínicas rendidas</i>	
	0	41 (82%)
	1	6 (12%)
	2	2 (4%)
	3	1 (2%)
	<i>Cantidad de asignaturas Clínicas promocionadas</i>	
	0	20 (40%)
	1	5 (10%)
	2	5 (10%)
	3	3 (6%)
	4	3 (6%)
	5	5 (10%)
	6	2 (4%)
	7	2 (4%)
	8	2 (4%)
	9	1 (2%)
	11	2 (4%)
<i>Cantidad de asignaturas Clínicas cursadas no rendidas</i>		
0	19 (38%)	
1	1 (2%)	

	2	2 (4%)
	3	2 (4%)
	4	3 (6%)
	5	4 (8%)
	6	1 (2%)
	7	4 (8%)
	8	3 (6%)
	9	5 (10%)
	10	1 (2%)
	11	2 (4%)
	12	3 (6%)
<i>Total de finales/promociones en el año</i>		
	1	3 (6%)
	2	7 (14%)
	3	4 (8%)
	4	3 (6%)
	5	4 (8%)
	6	2 (4%)
	7	5 (10%)
	8	4 (8%)
	9	5 (10%)
	10	5 (10%)
	11	4 (8%)
	13	1 (2%)
	15	2 (4%)
	16	1 (2%)
Total en mediana: 7 (3; 9,8) con mínimo de 1 y máximo de 16		

Tabla 4 Tercer año de cursada

Asignaturas Básicas

A pesar que en este año no se cursan asignaturas básicas hay un alto porcentaje que aun las cursan o rinden

El 20% (n= 10) promociona al menos una

Un 40% (n= 20) acumula al menos 1 final

Un 34% (n= 17) rinde 5 o más asignaturas

Asignaturas clínicas:

El 40% (n= 20) no promociona ninguna

El 14 % (n= 7) promocionan más del mitad de las asignaturas de ese año

El 36% (n= 18) acumulan más de 6 finales

Un 26% (n= 13) aprueba 10 o más asignaturas

Un 6 % (n= 3) aprobó menos de 2 asignaturas

Cuarto año de cursada	<i>Cantidad de asignaturas Básicas rendidas</i>	
	0	5 (10%)
	1	3 (6%)
	2	10 (20%)
	3	16 (32%)
	4	5 (10%)
	5	6 (12%)
	6	3 (6%)
	7	1 (2%)
	8	1 (2%)
	<i>Cantidad de asignaturas Básicas promocionadas</i>	
	0	48 (96%)
	1	2 (4%)
	<i>Cantidad de asignaturas Básicas cursadas no rendidas</i>	
	0	45 (90%)
	1	1 (2%)
	4	1 (2%)
	6	2 (4%)
	7	1 (2%)
	<i>Cantidad de asignaturas Clínicas rendidas</i>	
	0	36 (72%)
	1	4 (8%)
	3	2 (4%)
	4	1 (2%)
	7	3 (6%)
	8	2 (4%)
	9	1 (2%)
	10	1 (2%)
	<i>Cantidad de asignaturas Clínicas promocionadas</i>	
	0	9 (18%)
1	7 (14%)	
2	6 (12%)	
3	9 (18%)	
4	5 (10%)	

5	1 (2%)
6	5 (10%)
7	4 (8%)
8	3 (6%)
9	1 (2%)
<i>Cantidad de asignaturas Clínicas cursadas no rendidas</i>	
0	6 (12%)
1	1 (2%)
2	5 (10%)
3	2 (4%)
4	3 (6%)
5	3 (6%)
6	5 (10%)
7	4 (8%)
8	3 (6%)
9	6 (12%)
10	3 (6%)
11	5 (10%)
12	4 (8%)
<i>Total de finales/promociones en el año</i>	
1	1 (2%)
2	3 (6%)
3	2 (4%)
4	6 (12%)
5	6 (12%)
6	9 (18%)
7	2 (4%)
8	4 (8%)
9	2 (4%)
10	3 (6%)
11	4 (8%)
13	1 (2%)
14	2 (4%)
15	2 (4%)
18	1 (2%)
19	1 (2%)
21	1 (2%)
Total en mediana: 6 (5; 10) con mínimo de 1 y máximo de 21	

Tabla 5 Cuarto año de cursada

Asignaturas Básicas:

Un 90% (n= 40) rinde al menos 1 asignatura

Un 4 % (n= 2) promociona 1

Un 10% (n= 5) acumulo al menos 1 final

Asignaturas clínicas:

El 18 % (n= 18) no promociono ninguna

Solo un 16% (n= 8) promociona más de la mitad de las asignaturas de ese año

Un 8% (n= 4) acumulo 12 finales

Un 50 % (n= 25) acumulo más de la de los finales de las asignaturas de ese año

Un 2% (n= 1) aprobó menos de 2 asignaturas

Un 30 % (n= 15) aprobó 10 o más finales

Un 2 % (n= 1) aprobó 21 finales

Quinto año de cursada	<i>Cantidad de asignaturas Básicas rendidas</i>	
	0	9 (18%)
	1	5 (10%)
	2	5 (10%)
	3	6 (12%)
	4	11 (22%)
	5	10 (20%)
	6	2 (4%)
	7	1 (2%)
	9	1 (2%)
	<i>Cantidad de asignaturas Básicas cursadas no rendidas</i>	
	0	48 (96%)
	4	2 (4%)
	<i>Cantidad de asignaturas Clínicas rendidas</i>	
	0	20 (40%)
	1	6 (12%)
	2	4 (8%)
	3	4 (8%)
	4	3 (6%)
	5	2 (4%)
	6	2 (4%)
	7	2 (4%)
8	2 (4%)	
9	1 (2%)	
11	2 (4%)	

14	2 (4%)
<i>Cantidad de asignaturas Clínicas promocionadas</i>	
0	8 (16%)
1	7 (14%)
2	12 (24%)
3	5 (10%)
4	5 (10%)
5	9 (18%)
6	1 (2%)
7	2 (4%)
9	1 (2%)
<i>Cantidad de asignaturas Clínicas cursadas no rendidas</i>	
0	5 (10%)
1	4 (8%)
2	7 (14%)
3	6 (12%)
4	3 (6%)
5	7 (14%)
6	1 (2%)
7	4 (8%)
8	2 (4%)
9	1 (2%)
10	4 (8%)
11	3 (6%)
12	2 (4%)
14	1 (2%)
<i>Total de finales/promociones en el año</i>	
2	1 (2%)
3	4 (8%)
4	3 (6%)
5	3 (6%)
6	6 (12%)
7	4 (8%)
8	6 (12%)
9	3 (6%)
10	6 (12%)
11	2 (4%)
12	1 (2%)
13	2 (4%)
14	3 (6%)
15	1 (2%)
17	3 (6%)
18	2 (4%)
Total en mediana 8 (6; 11) con mínimo de 2 y máximo de 18	

Tabla 6 Quinto año de cursada

Asignaturas básicas:

Un 82% (n= 41) rindió al menos 1

Solo un 4% (n= 2) acumulo 2 finales

Asignaturas clínicas:

El 60% (n= 30) rindió al menos 1

Un 10% (n= 5) rindió 9 o más finales

El 16% (n= 8) no promociona ninguna

Un 8% (n= 4) promociona más de la mitad de las asignaturas

Un 34% (n= 17) tiene más de la mitad de finales acumulados y un 20% (n= 10) 10 o más finales

No hay ninguno que no haya rendido las 2 asignaturas

Un 40% (n= 20) aprobó 10 o más asignaturas

Comparación según los años de cursada

Comparación del Total de asignaturas rendidas/promocionadas, según los años de cursada

Total de finales/promociones en el año		
	Mediana (Q1,Q3)	p-valor
1er Año	3 (2; 5)	<0,001
2do Año	5 (2; 6)	
3er Año	7 (3; 9,8)	
4to Año	6 (5; 10)	
5to Año	8 (6; 11)	

Tabla 7

De esta tabla lo que se puede decir es que de tercero a quinto año rinden/promocionan más asignaturas que en primero y segundo

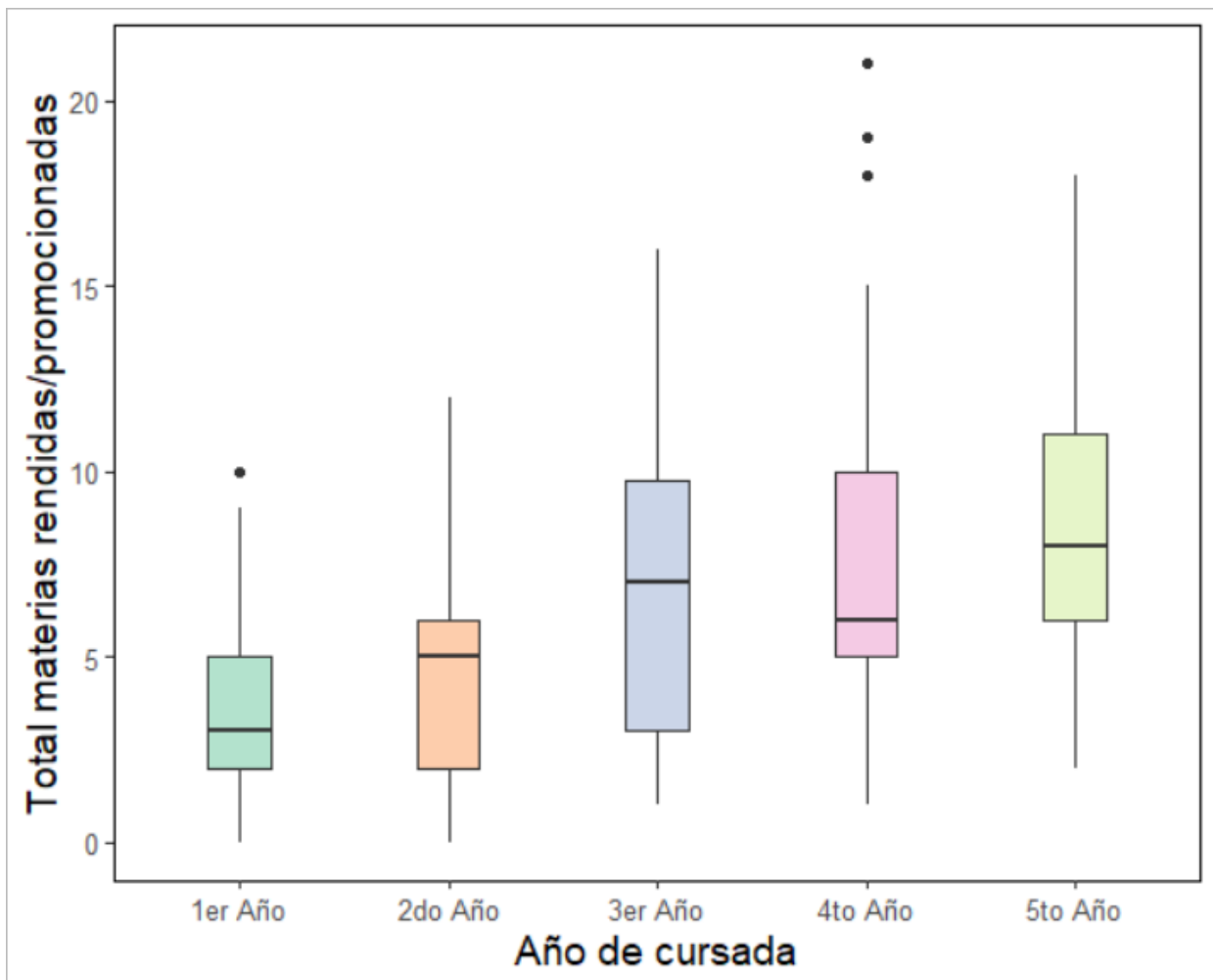


Gráfico 7 Materia rendidas/promocionadas por año cursado

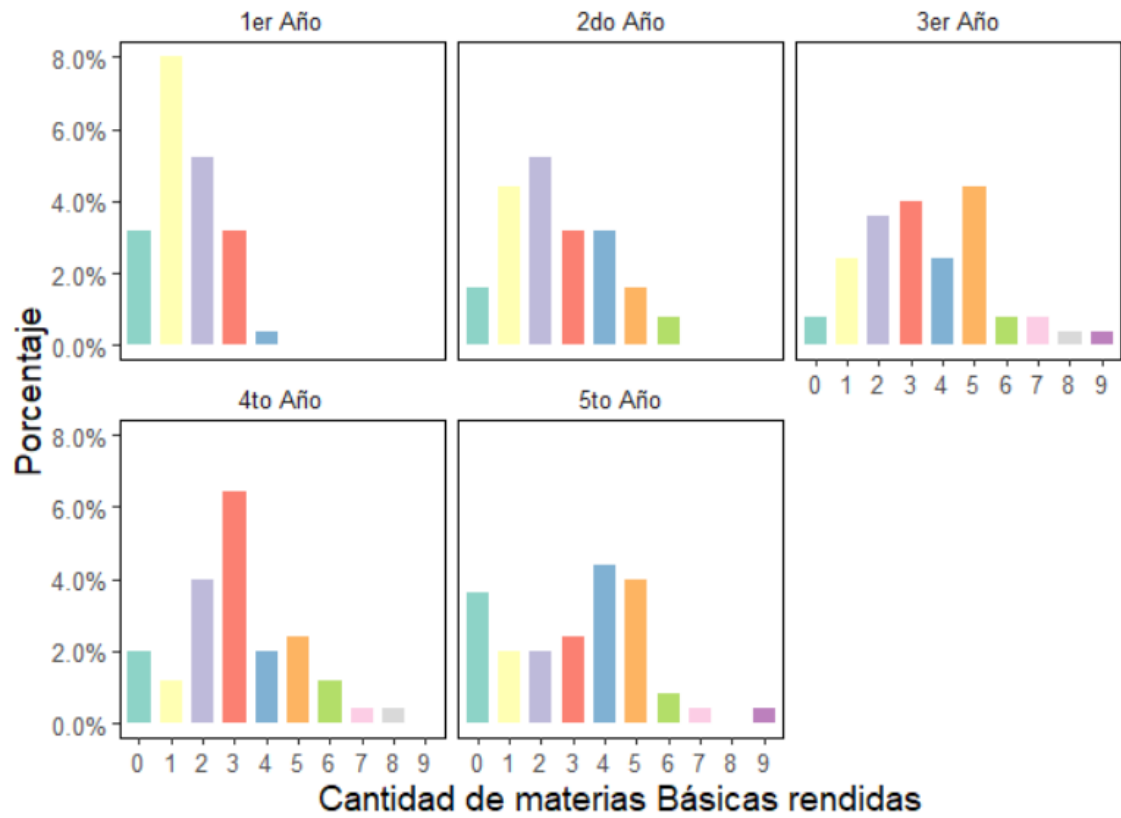


Gráfico 8 Cantidad de asignaturas básicas rendidas durante el recorrido académico

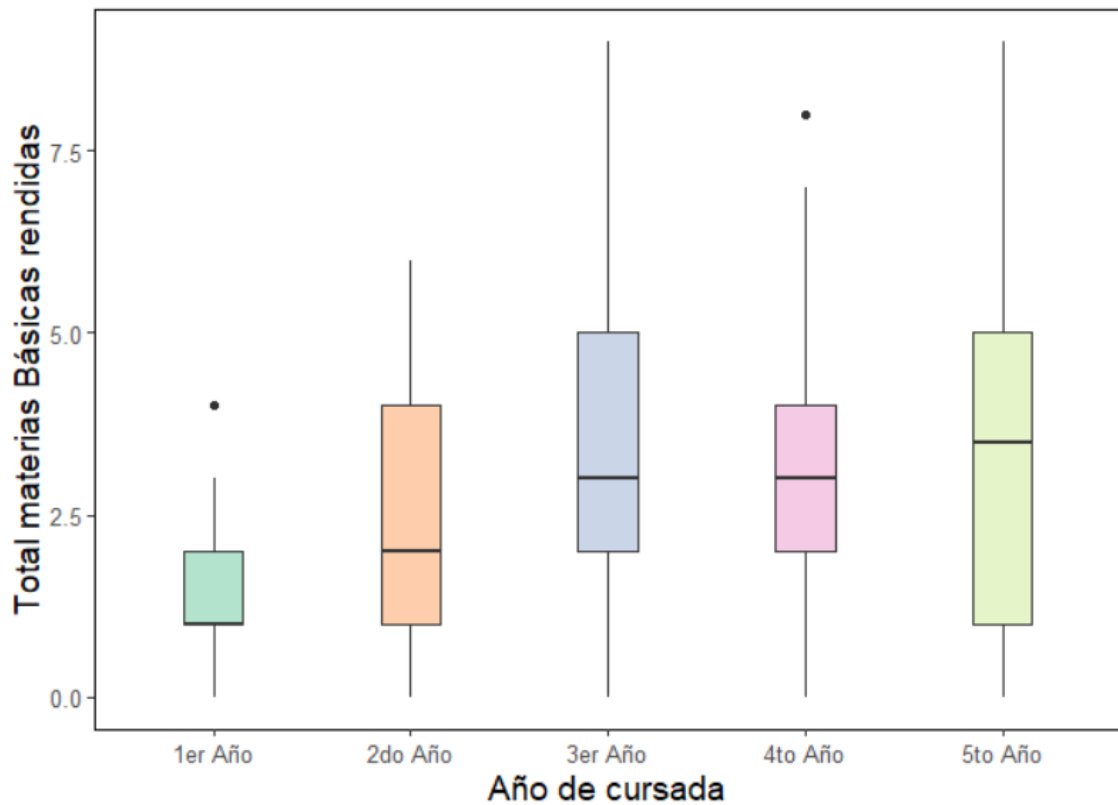


Gráfico 9 Total de asignaturas Básicas rendidas

Con este último gráfico se corresponde la siguiente Tabla:

Total de asignaturas Básicas rendidas		
	Mediana (Q1,Q3)	p-valor
1er Año	1 (1, 2)	<0,001
2do Año	2 (1, 4)	
3er Año	3 (2, 5)	
4to Año	3 (2, 4)	
5to Año	3.5 (1, 5)	

De la cual se puede concluir que en el primer año es en el que los alumnos menos rinden asignaturas básicas.

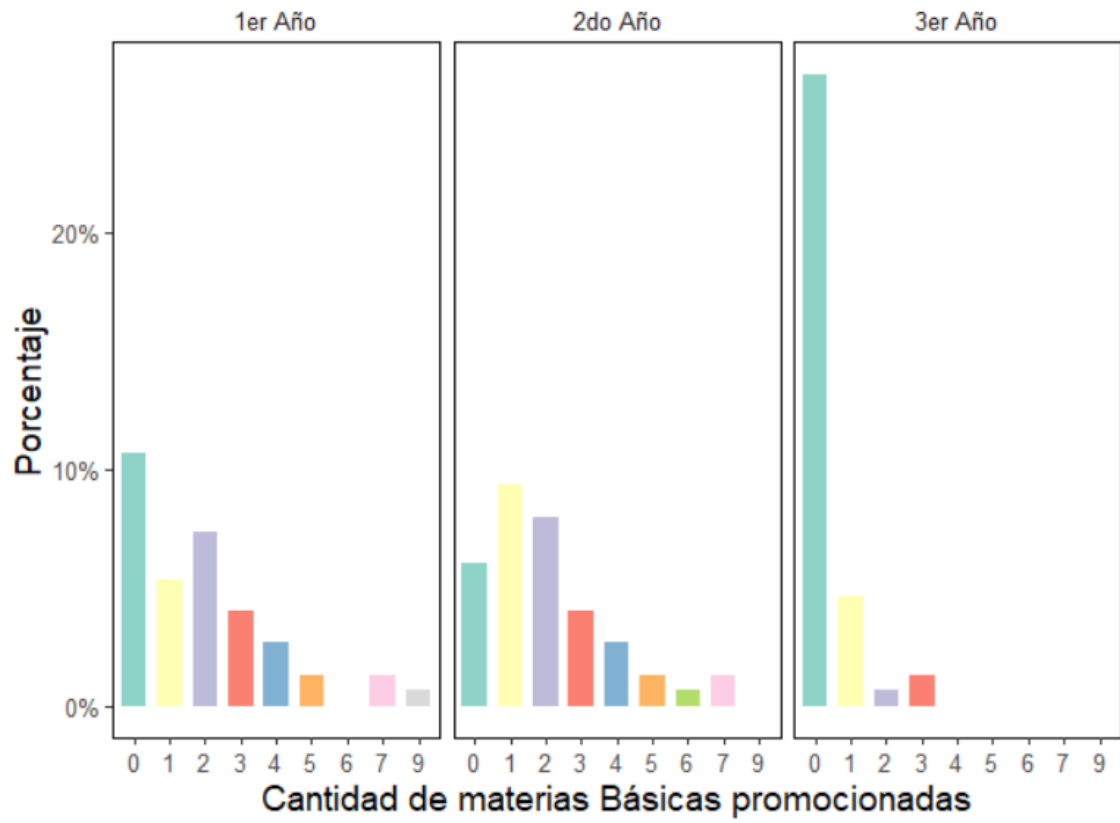


Gráfico 10 Porcentaje de asignaturas básicas promocionadas

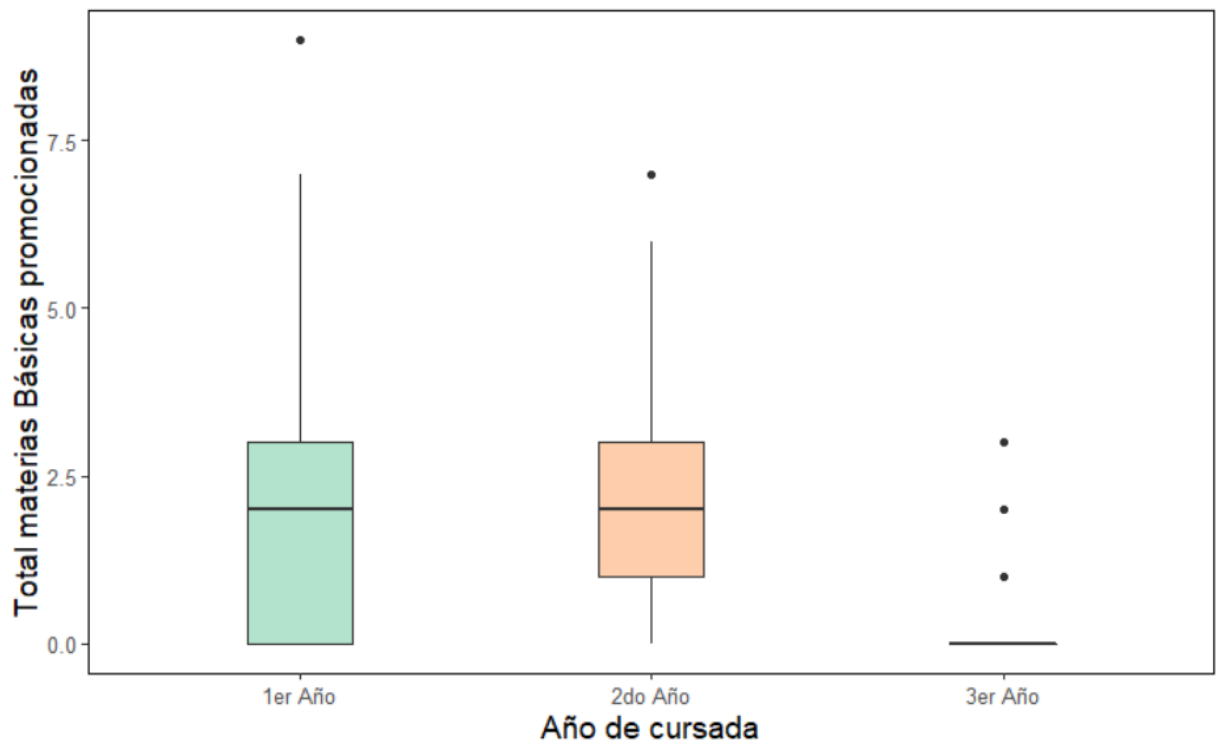


Gráfico 11 Total de asignaturas básicas promocionadas

Con la tabla:

Total de asignaturas Básicas promocionadas		
	Mediana (Q1,Q3)	p-valor
1er Año	2 (0, 3)	<0,001
2do Año	2 (1, 3)	

Sin diferencias entre los primeros dos años

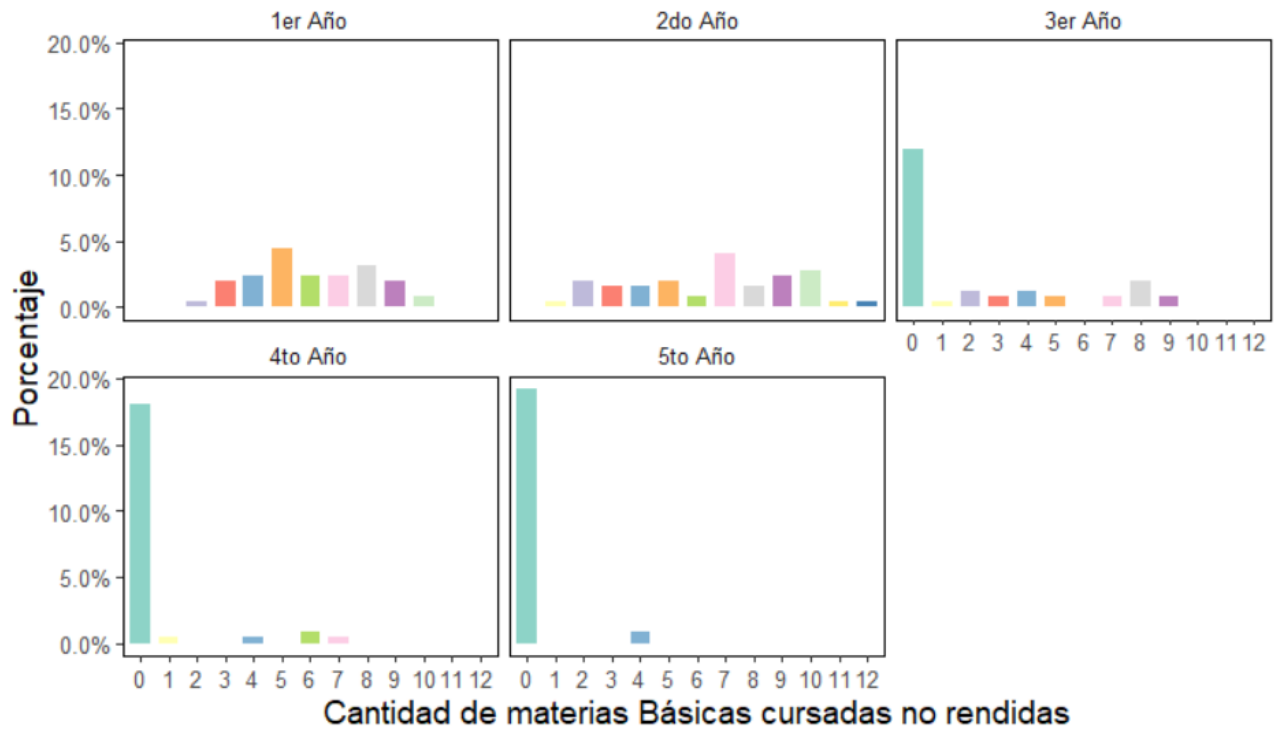


Gráfico 12 Porcentaje de asignaturas básicas cursadas no rendidas

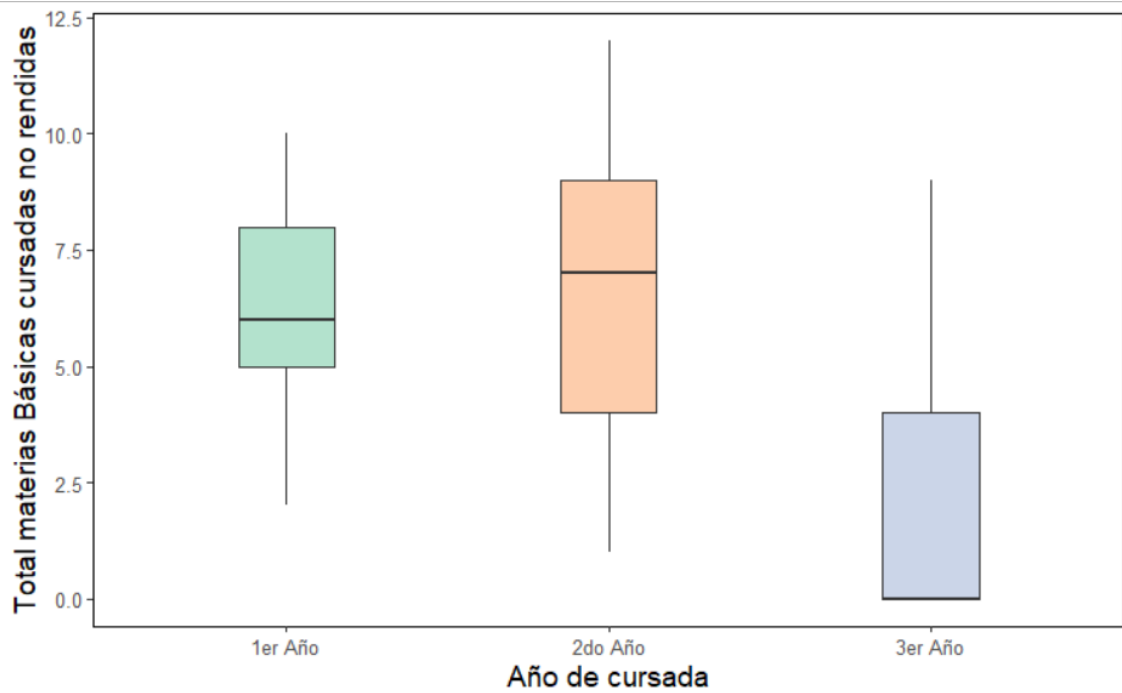


Gráfico 13 Total de asignaturas básicas cursadas no rendidas

Total de asignaturas Básicas cursadas no rendidas		
	Mediana (Q1,Q3)	p-valor
1er Año	6 (5, 8)	<0,001
2do Año	7 (4, 9)	
3er Año	0 (0, 4)	

No hay diferencias entre los dos primeros años, sí en el tercero son menos las asignaturas Básicas que cursan y no rinden.

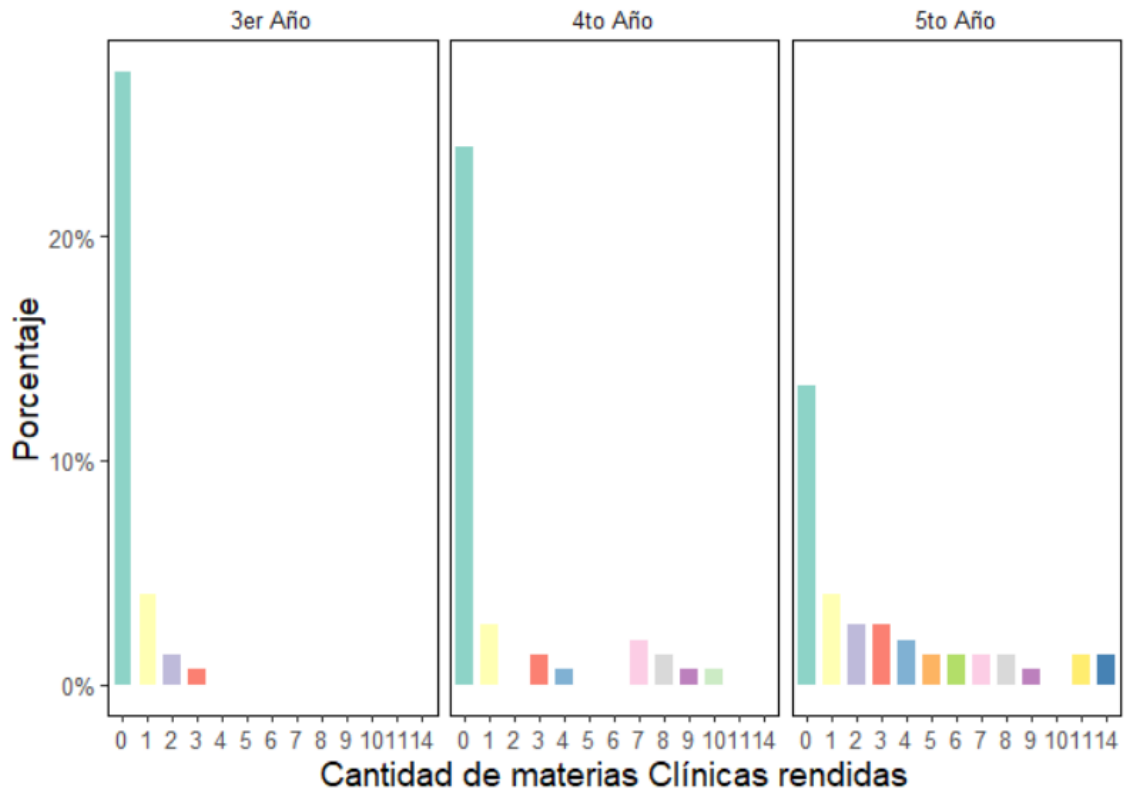


Gráfico 14 Porcentaje de asignaturas clínicas rendidas

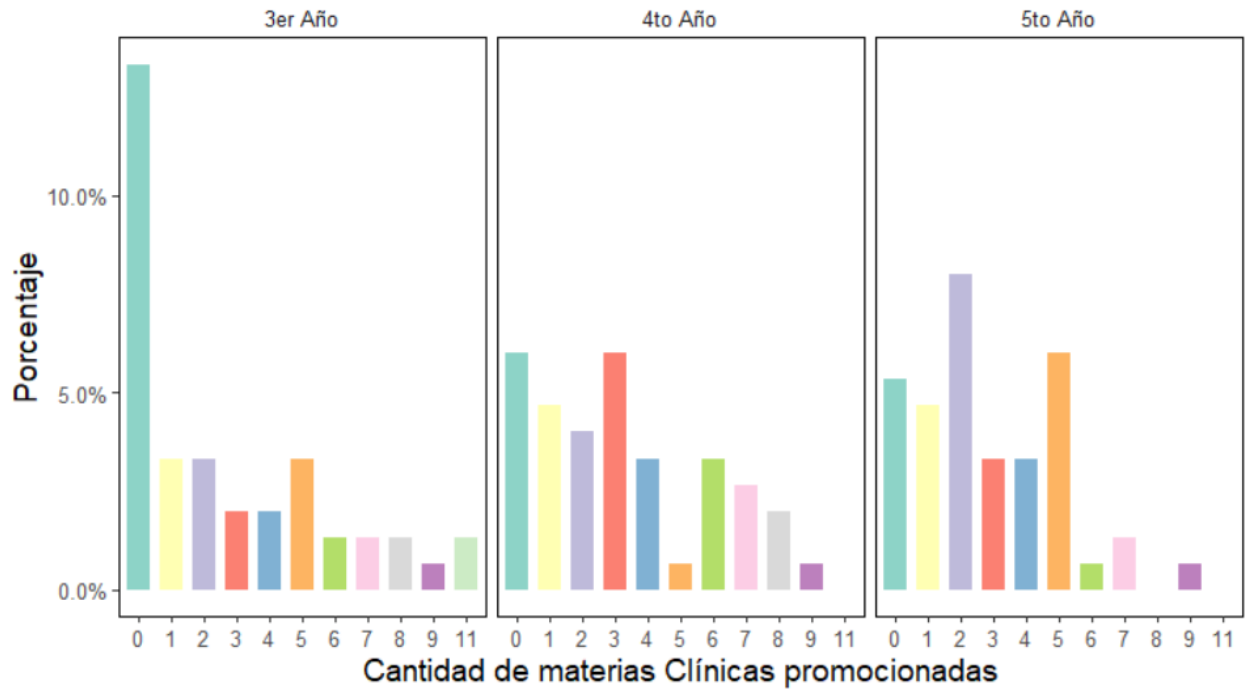


Gráfico 15 Porcentaje de asignaturas clínicas promocionadas

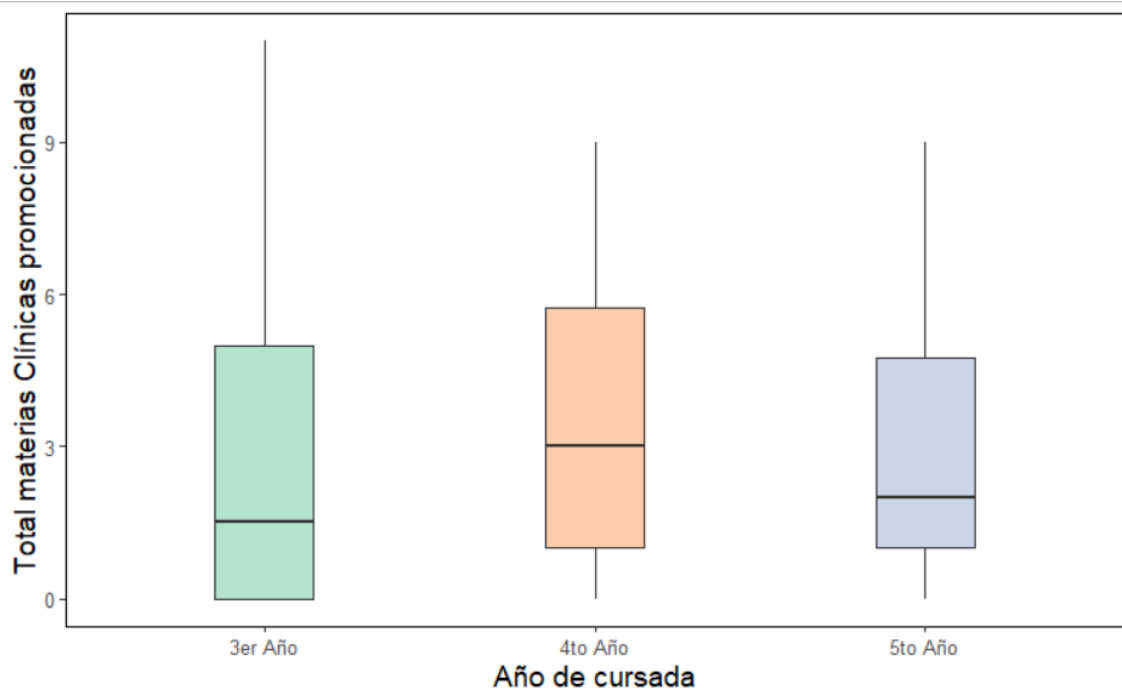


Gráfico 16 Asignaturas clínicas promocionadas

Que se corresponde con la tabla:

Total de asignaturas Clínicas promocionadas		
	Mediana (Q1,Q3)	p-valor
3er Año	1.5 (0, 5)	0,232
4to Año	3 (1, 5.8)	
5to Año	2 (1, 4.8)	

Es decir, no se encontraron diferencias significativas en la cantidad de asignaturas Clínicas promocionadas entre 3er, 4to y 5to año de la carrera

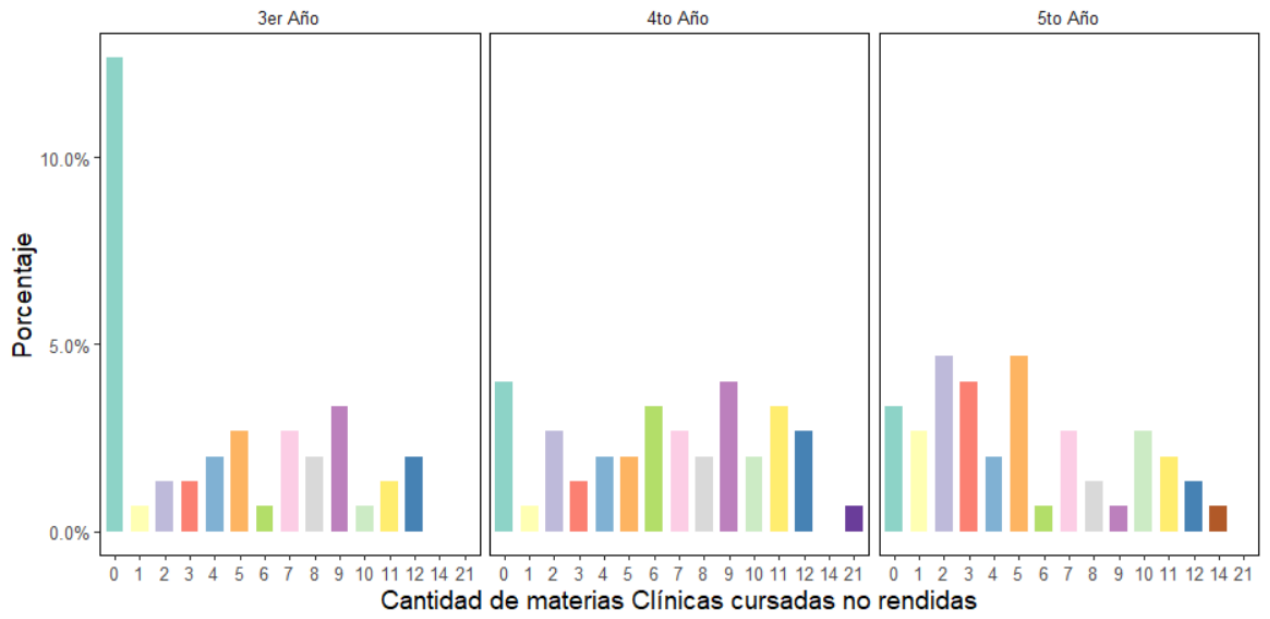


Gráfico 17 Porcentaje de asignaturas clínicas cursadas no rendidas

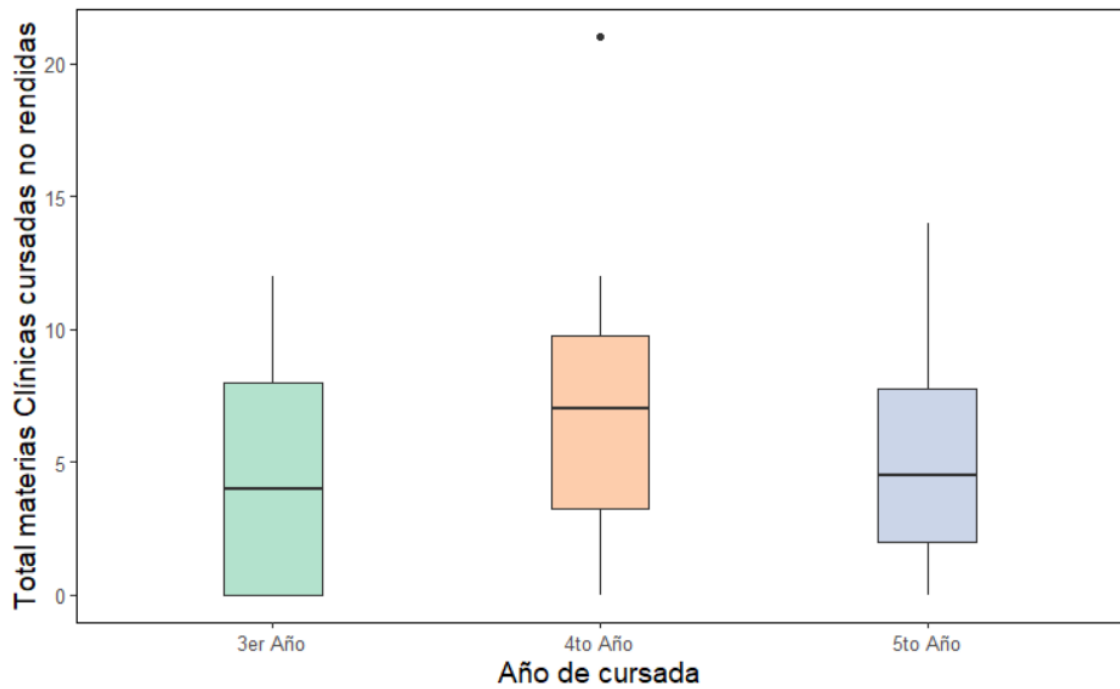


Gráfico 18 .Total de asignaturas clínicas cursadas no rendidas

Se corresponde con la tabla:

Total de asignaturas Clínicas cursadas no rendidas		
	Mediana (Q1,Q3)	p-valor
3er Año	4 (0, 8)	0,017
4to Año	7 (3.3, 9.8)	
5to Año	4.50 (2, 7.8)	

Y de donde se puede decir que en 4to año se observa una mayor cantidad de asignaturas cursadas no rendidas respecto al tercer año (sin diferencias entre 4to y 5to ni entre 3ero y 5to)

Discusión:

El presente trabajo, que se desarrolló a partir de los datos obtenidos de los certificados analíticos de alumnos que cursaron Prácticas Profesionales Supervisadas, logró visibilizar el recorrido académico de los estudiantes de la F.O.L.P. en la muestra estudiada.

El abandono y la prolongación de los estudios constituyen en la actualidad un importante problema en la Universidad por la incidencia que ello tiene en la organización y en la distribución del gasto público de la institución Álvarez Pérez(2021).

Marisol Silva Laya(2011) resalta la importancia del primer año universitario como un tramo crítico en la definición de trayectorias escolares exitosas .En su artículo, parte del reconocimiento de que el primer año universitario constituye un tramo crítico que influye significativamente en una trayectoria exitosa o en una irregular.

La mayoría de las carreras que se dictan en la U.N.L.P. tienen una duración teórica determinada por el Plan de Estudio de 5 años. Al considerar la duración de las carreras la UNLP durante los años 2014 a 2018 recabo información donde el promedio de años es de 7,6 años para quienes cursaban carreras cuya duración teórica es de 5 a 10 años. Por lo que observamos en nuestra investigación el 82% está dentro de estos parámetros de 7 años o menos.

Arlette Beltrán y Karlos La Serna Studzinski(2009) en un estudio realizado evidencian que hay un grupo de alumnos muy constantes a lo largo de su carrera universitaria que representan el 80%, visibilizado dentro de su trabajo. Se puede plantear una analogía en la F.O.L.P. ya que se observa un 70% de los alumnos incluidos en la muestra que ha logrado mantener la regularidad.

Respecto a las asignaturas básicas rendidas durante el primer año de cursada se observa que el 40 % sólo rinde 1 asignatura y el 32% no logró promocionar ninguna asignatura.

El rendimiento académico tiene como indicador la cantidad de materias aprobadas en un ciclo electivo según se referencia en el informe de Evaluación Institucional de la UNLP..

Estableciendo una comparación de datos cuantitativos sobre dimensiones sustantivas específicas de la UNLP se presta especial atención a la cantidad de estudiantes que aprueban 2 o más materias en un año determinado. Ese primer análisis de la UNLP permite afirmar que el 55% de los estudiantes aprueban al menos 2 materias por año. También en esta muestra podemos observar que el 70 % de alumnos aprueba al menos dos asignaturas y conserva así la regularidad.

Al considerar que durante los primeros años los alumnos rinden o promocionan menos asignaturas que en los últimos tres años de carrera, podría suponerse que se debe a la necesidad del alumno de integrarse a la esfera académica y social de la vida universitaria. Además, tanto el rendimiento académico y las interacciones con los profesores, como los programas extracurriculares y la relación con pares, son factores que pueden contribuir a la integración y reforzar la persistencia. La autora Marisol Silva Laya(2011) destaca que el primer año es el período en que menos asignaturas rinden.

Algunos hallazgos de Tinto(1987) muestran que cuanto más firme es el propósito personal de tener una carrera universitaria, mayor es la probabilidad de lograr la meta. Así, puede observarse que durante el último año el 40% de los estudiantes logran aprobar más de 10 asignaturas ya que tienen como objetivo concluir sus estudios universitarios; en cambio en los años anteriores el porcentaje de asignaturas es menor.

En este estudio se puede observar que más de la mitad de los alumnos que integran esta muestra tiene aprobadas más de la mitad de las asignaturas totales de la carrera. También, que un alto porcentaje del 90% de estudiantes aprobó los cursos complementarios optativos y un 92% aprobó al menos un curso electivo obligatorio.

Conclusión

El presente estudio se desarrolló a partir de los datos obtenidos de los certificados analíticos de alumnos que cursaron P.P.S. durante el año 2019 en la Facultad de Odontología de la UNLP. Dichos analíticos aportaron información específica de las asignaturas rendidas por un grupo seleccionado de alumnos mientras cursaban dicha asignatura en el segundo cuatrimestre del último año de la carrera.

El objetivo fue analizar el desempeño académico durante todo el recorrido universitario de dichos alumnos, es decir, desde que inician la carrera con el Ciclo Propedéutico, continuando con los ciclos Básico – Socio – Epidemiológico y el Clínico-Socio-Epidemiológico. Debe recordarse que la trayectoria universitaria exige a los alumnos la resolución de problemas de salud oral a través de experiencias prácticas.

Los datos se recolectaron a partir de una muestra de alumnos que, de manera anónima y voluntaria, facilitaron de forma completa y confiable la información académica necesaria para esta investigación. En este estudio se evaluó una población de 50 alumnos de los cuales 24 ingresaron en el año 2015, 14 en el año 2014, 4 en el año 2013, 4 en el año 2014, 3 en el año 2011 y 1 en el año 2010.

Considerando todos los aspectos previamente mencionados, puede concluirse lo siguiente:

- 1-** Al evaluar el rendimiento académico de los estudiantes de grado durante su recorrido universitario en la facultad de Odontología de la UNLP y en función del número de materias aprobadas por año, se puede determinar que durante los dos primeros ciclos - el propedéutico y básico- socio- epidemiológico- es cuanto menos asignaturas aprueban ya sea por promoción o examen final.

- 2-** Al valorar el número de asignaturas que aprueban por año los alumnos de la FOLP puede resaltarse que durante el primer año el 10% de alumnos no pudo aprobar ninguna asignatura, que un 14 % logró aprobar menos de 2 asignaturas, sólo un 12% aprobó más de la mitad de las asignaturas correspondientes a ese año. Solo un 2% pudo aprobar el 100% de las asignaturas de ese año. Para agregar, durante el segundo año si bien los resultados son similares se observa que un 16% aprobó menos de 2 asignaturas y el 8% alrededor de 10 o más asignaturas. Luego al seguir avanzando en el recorrido académico se pudo observar que en el ciclo clínico-social–epidemiológico y transitando su tercer año de cursada, el 34% aprobó por final o promoción 5 o más asignaturas básicas. En cuanto a las asignaturas clínicas, el 6 % aprobó menos de 2 asignaturas y el 26% logro aprobar 10 o más asignaturas. En el cuarto año un 90% aprobó al menos 1 asignatura básica, un 2% aprobó menos de 2 asignaturas, el 30 % aprobó 5 o más y un 2% logro aprobar máximo de 21 asignaturas. Finalmente, durante el quinto año se observa que aun hay un alto porcentaje de asignaturas básicas que siguen rindiendo, un 82% rindió al menos 1. Respecto a las asignaturas clínicas el 40% aprueba 10 o más asignaturas
- 3-** Al establecer el número de materias básicas y clínicas aprobados por año se verifica que en el primer año el 44 % aprobó 2 o más asignaturas básicas y logro promocionar 2 o más el 52% de la muestra. En el segundo año el 70% aprobó al menos 2 o más asignaturas básicas logrando promocionar el 48% 2 o más .En el tercer año 84% rindió 2 o más asignaturas básicas y promociono un 6% 2 o más asignaturas. De las asignaturas clínicas durante este año se pudo observar que el 6% rindió 2 o más asignaturas y el 50 % promocionó 2 o más asignaturas. En el cuarto año el 84% rindió 2 o más asignaturas básicas y de las asignaturas clínicas el 20% aprobó más de 2 asignaturas y el 68% 2 o más asignaturas. Y durante el quinto año respecto a las asignaturas básicas observamos que el 72 % rindió 2 o más, el 4% promocionó. 4 asignaturas. Respecto a las asignaturas clínicas el 48% rindió 2 o más y el 70% promocionó 2 o más

- 4- El 92% de los alumnos han realizado 1 curso electivo obligatorio y un 40% aprobó 4 o más cursos optativos aprobados,

- 5- Se evidencio que el porcentaje total de asignaturas aprobadas a la fecha es del 72,13 % observando que un cuarto de la muestra tiene menos de 56,56 % de asignaturas aprobadas y el otro cuarto aprobó más del 83,6%

Bibliografía:

- 1- Alston, G. L., Lane, D., & Wright, N. J. (2014). The methodology for the early identification of students at risk for failure in a professional degree program .Currents in Pharmacy Teaching and Learning.
- 2- Arias F, Flores A. (2005) La satisfacción de los estudiantes con su carrera y su relación con el promedio y el sexo. El caso de la carrera de contaduría de la Universidad Veracruzana en Nogales, Veracruz. Hitos de Ciencias Económico Administrativas.
- 3- Artudianga Murillo, M. (2008). “Variables que influyen en el rendimiento académico en la Universidad”. Universidad Complutense de Madrid. España.
- 4- Acee, T. W., Cho, Y., Kim, J. I., & Weinstein, C. E. (2012). Educational Psychology, 32(6), 681-698. An, B. P. (2013). The influence of dual enrollment on academic performance and college readiness: Differences by socioeconomic status. Research in Higher Education, 54(4), 407-432
- 5- Cinda (2006). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. Santiago de Chile: CINDA-IESALC-Universidad de Talca.
- 6- CONADE (1968). Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social: situación presente y necesidades futuras. Secretaría del Consejo Nacional del Desarrollo
- 7- DAVINI, María Cristina. Evaluación. Cap. 11. Parte III: Los procesos organizadores en las prácticas de Enseñanza. En: Métodos de Enseñanza. Santillana. Bs. As, 2008

- 8- Evaluación Institucional de la UNLP. Comparativa de datos cuantitativos sobre dimensiones sustantivas específicas de la UNLP. Parte 14. Conclusiones p. 41,42. Año 2020
- 9- Fanelli RAES ISSN 1852-8171 / Año 6/ Número 8 / junio 2014
- 10-Fernández Lamarra, N. (2004).Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. En: Revista Iberoamericana de Educación OEI, 35, Mayo-Agosto, 1-14.
- 11-García M., Tomás R.,(2015) Factores que intervienen en el rendimiento académico universitario: Un estudio de caso. Opción [en línea] 31 [Fecha de consulta: 23 de enero de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045571059>> ISSN 1012-1587
- 12-Garbanzo Vargas, G. M. (1997). “Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la superior pública”. Universidad de Costa Rica. Costa Rica
- 13-Garbanzo, G. M. (2007).Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. Revista Educación. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. No. 31 (1): 43-63. En línea. Disponible en: <http://www.latindex.ucr.ac.cr/edu31-1/edu-31-1-02.pdf>
- 14-Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A: Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata, 1993, pág. 373
- 15-Gómez Sánchez D , Oviedo Marin R. , Martínez Lòpez E. I. (2011) junio 6 Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario
- 16-Gvirtz, S.; Palamidesi, M. El ABC de la tarea docente. Aique. Buenos Aires, 2008. Capítulo 8 “Formas de evaluar”.

- 17-Hair, J., Bush R. y Ornatu D.(2004). Investigación de Mercados. 2a. ed. México. Mc Graw Hill.
- 18-Herrera García M. E., Nieto Martín S. , Rodríguez Conde M. J. y Sánchez Gómez M. C. ,(1999) Factores implicados en el Rendimiento Académico de los alumnos Universidad de Salamanca, Salamanca, España
- 19-<http://bloommarzano.blogspot.com/2015/05/lorin-anderson.html>
- 20-<http://www.nataliacalderon.com/rendimientoacademico-c-8.xhtml>
- 21-http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/kathy_marzano.pdf es.scribd.com/doc/92636994/02-4-Scriven-MODELOS-DE-EVALUACION-
- 22-Jiménez M. I, y López-Zafra E, (2009) “Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión”, en Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 41, núm.1, Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Colombia, 2009, pp. 69-79.
- 23-Jiménez, M. I.,(2000) “Competencia social: intervención preventiva en la escuela”, en Infancia y Sociedad, núm. 24, pp. 21-48
- 24-Kerlinger F. y Lee H.(2008). Investigación del Comportamiento Métodos de Investigación en Ciencias Sociales. 4a. ed. México. Mc Graw Hill.
- 25-Mager, R.: Medición del intento educativo. Buenos Aires, Guadalupe, 1975, pág. 20.
- 26-Malhotra, N. (2008). Investigación de Mercados. 5a. ed. México. Pearson/Prentice Hall.

- 27-Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. En: Revista Iberoamericana de Educación, 23, Mayo-Agosto, 1-22.
- 28-Montero Rojas, E. , Villalobos Palma J. (2004). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y socio demográficos asociados al rendimiento académico y a la repetición estudiantil en la Universidad de Costa Rica. Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.
- 29- Morales Ramírez, A., Rojas, L., Cortés, C., García Lozano, R., Molinar Solís, J. (2013) Relación entre estilos de aprendizaje, rendimiento académico y otras variables relevantes de estudiantes universitarios. Revista Estilos de Aprendizaje, vol. 11, núm. 12.
- 30-Morillejo, E., Reboloso, P. E., Pozo, M. C., Baltasar, F. (1999). Evaluación y calidad en la educación Revista Complutense de Educación 1369 ISSN: 1130-2496 Vol. 27 Núm. 3 (2016) 1369-1388
http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.48551ción superior. En: Papeles del Psicólogo. PSICODOC, 74, Noviembre, 1-6.
- 31-Navarro, R. E.(2004). El concepto de Enseñanza Aprendizaje. Revista Ciencia, Tecnología y Pensamiento. Red científica. En línea. Disponible en: <http://www.redcientifica.com/doc/doc200402170600.html>
- 32- Nieto, L. (2007). Diseño curricular y competencia profesional. En línea. Disponible en: [http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC&MDV-Pcompetencia\(s\)yCurriculumV2F.pdf](http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC&MDV-Pcompetencia(s)yCurriculumV2F.pdf)
- 33-Organización De Las Naciones Unidas Para La Educación La Ciencia Y La Cultura (2010). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (sede UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009), Francia

- 34-Park, E. L., & CHOI, B. K. (2014). Transformation of classroom spaces: traditional versus active learning classroom in colleges. *Higher Education*, 1-23.
- 35-Pita M. y Corengia A.(2005). Rendimiento Académico en la Universidad. V Coloquio internacional sobre gestión universitaria en América del Sur. Universidad de Mar del Plata. En línea. Disponible en: <http://web.austral.edu.ar/descargas/institucional/08.pdf>
- 36-Plan de Estudios 1994, actualización 2016
- 37-Plant, E. A., Ericsson, K. A., Hill, L., & Asberg, K. (2005). Why study time does not predict grade point average across college students: Implications of deliberate practice for academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 96-116.
- 38-Porcel L, E., Dapozo G. y López M. (2005). Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. *Scielo* 2010; 12:2. En línea. Disponible en: [http://www.scielo.org/mx/scielo.php?pid=S160740412010000200007&script=sci_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S160740412010000200007&script=sci_arttext)
- 39-Prospero, M., & Vohra-Gupta, S. (2007). First generation college students: Motivation, integration, and academic achievement. *Community College Journal of Research and Practice*, 31(12), 963-975.
- 40- Reason, R. D., Terenzini, P. T., & Domingo, R. J. (2006). First Things First: Developing Academic Competence in the First Year of College*. *Research in Higher Education*, 47(2), 149-175.
- 41-Revista de Educación, 355. Mayo-agosto 2011, pp. 467-492 Fecha de entrada: 06-11-2008 Fecha de aceptación: 10-03-2009
- 42-Revista Complutense de Educación 1369 ISSN: 1130-2496 Vol. 27
Núm. 3 (2016) 1369-1388
http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.48551

- 43- Rodríguez-Ayán, M. N. (2007). Análisis multivariado del desempeño académico de estudiantes universitarios de Química. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid (España). Tesis doctoral. Disponible en <http://hdl.handle.net/10486/1800>
- 44- Rodríguez Espinar, S. (1982)a. “Diagnóstico y predicción en orientación”. Revista de educación, N°270:113-140. Disponible en https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=13060_19 Raúl Tomás Mora García 1062 Opción, Año 31, No. Especial 6 (2015): 1041 – 1063
- 45- Salkind, N. J. (1998). Métodos de Investigación. México. Prentice Hall
- 46- Soares, A. P., Guisande M. A., Diniz A. M. Y Almeida L. S. (2006.) “Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario”. Psicothema .Vol. 18. N° 2: 249-255. Disponible en <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/view/8501>
- 47- Tauber, F. ,(2016) Pensar a la Universidad, La Plata , Buenos Aires, mayo 22
- 48- Tejedor, F. (1998). Los alumnos de la Universidad de Salamanca: características y rendimiento académico. Ediciones Universidad de Salamanca. En línea. Disponible en: <http://books.google.com.mx/books?id=qY5bc5CT88C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- 49- Tejedor, F. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. Revista Española de Pedagogía. Año 2003. No. 224. Enero-abril. 5-32. En línea. Disponible en: <http://www.revistadepedagogia.org/N%C2%BA-224-enero-abril-2003/Poder-explicativo-de-algunos-determinantes-del-rendimiento-en-los-estudios-universitarios.html>
- 50- Tomás M., José V., Expósito Langa M. y Semperecastelló, S. (2014). “Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de grado. Un estudio en administración y dirección de empresas”. Revista de

- Investigación Educativa. Vol. 32. N° 2: 379-392. Disponible en <http://revistas.um.es/rie/article/view/177581>
- 51-Torrado Fonseca, M. (2012). El fenómeno del abandono en la UB: el caso de ciencias experimentales. Universidad de Barcelona. Barcelona (España). Tesis doctoral. Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/54695>
- 52-UASLP. (2007). Guía para propuestas curriculares. En línea. Disponible en:
http://www.uaslp.mx/Spanish/Administracion/académica/DIE/innovacion_curricular/Paginas/default.aspx.
- 53-Vazquez C. , Cavallo M. , Aparicio S. , Muñoz B. , Robson C. , Secreto F., y Sepliarsky P. (2012). “Rendimiento académico y variables de impacto. Una aproximación a resultados de investigaciones en el nivel universitario” Trabajo presentado en las XXXIII Jornadas Universitarias de Contabilidad – Facultad de Ciencias Económicas – Universidad Nacional de Tucumán.

