



Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria (Modalidad a Distancia)

Título: *EVALUACIÓN DE PARES: UNA ALTERNATIVA ENRIQUECEDORA A LA EVALUACIÓN CLÁSICA, PARA LA ASIGNATURA FISIOLÓGÍA ANIMAL PARA LA CARRERA DE MEDICINA VETERINARIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO (UNRC).*

Autor: *Fili, Alejandro Ernesto*

Director: *Dra. Rodriguez, Nancy*

Co-Director: *Dr. Pablo Bosch*

Asesora: *Elisa Marchese*

Año: 2021

Índice:

Resumen descriptivo del trabajo a realizar _____	4
Caracterización del tema/problema, contextualización y justificación _____	6
Objetivos (General y Específicos) _____	17
Marco Conceptual _____	18
Diseño de la innovación _____	33
Conclusiones Finales _____	39
Bibliografía _____	43
Anexos _____	47

Advertencia

A fin de facilitar la lectura, el presente libro se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte del autor.

- **Título del TFI:** “Evaluación de pares: una alternativa enriquecedora a la evaluación clásica, para la asignatura Fisiología Animal”.

- **Nombre del/la estudiante:** Fili, Alejandro Ernesto

- **Nombre del Director/a, Codirector/a y/o Asesor/a (si correspondiera):**

Directora: Rodriguez, Nancy

Co-Director: Bosch, Pablo

Asesora Pedagógica: Marchese, Elisa

Resumen descriptivo del trabajo a realizar

La instancia de evaluación y la modalidad que se emplea para valorar los contenidos aprendidos es una parte esencial en el trayecto de formación de los estudiantes. Ya sea, porque nos permite acceder a los conocimientos que poseen, previos a desarrollar un contenido, señalar un seguimiento del proceso de aprendizaje y de las posibles dificultades que atravesaron los alumnos en diferentes etapas del recorrido, o, finalmente, evaluar los aprendizajes obtenidos y lograr un cierre a la materia al final de la misma. Además, como contraparte a esto, nos da información acerca de que tan eficientes son los procesos y métodos de enseñanza que los docentes están llevando a cabo y puntos críticos donde puedan aplicarse modificaciones para corregir las posibles fallas en los mismos. Una buena evaluación hace buena la actividad de enseñanza y buena la actividad de aprender, manteniendo un equilibrio saludable en el proceso educativo.

Frecuentemente, los procesos evaluativos tradicionales (mediante pruebas y/o exámenes) están asociados a efectos adversos en los alumnos, como: frustraciones, competitividad entre los pares, ansiedad y el uso de la evaluación como una mera valoración instrumental de los aprendizajes.

En el marco de este contexto, encontramos la cátedra de la cual formo parte y cuyas asignaturas se apoyan en sistemas de evaluación que se caracterizan por un alto número de instancias de examen, volviéndose engorrosas y frustrantes para los alumnos (principalmente por tratarse de una materia troncal de las carreras y la complejidad de la misma), al punto que generan tasas altas de abandonos o pérdidas de regularidad, múltiples re-cursadas de la materia, etc., en los alumnos.

El objetivo del presente TFI es elaborar una propuesta de evaluación que incorpore, dentro del programa de la materia Fisiología Animal, instancias evaluativas de pares entre los

alumnos, en las cuales los mismos estudiantes funcionarían de evaluadores de sus compañeros y viceversa. Por lo tanto, la propuesta de innovación se presenta como una alternativa a la evaluación tradicional, con la intención de enriquecer el proceso de aprendizaje de los alumnos y favorecer la permanencia durante el trayecto formativo.

Caracterización del tema/problema, contextualización y justificación

La evaluación cumple un rol fundamental tanto en el proceso de enseñanza, como en el de aprendizaje. Toda acción educativa es susceptible de ser evaluada. Cuando hacemos referencia a la evaluación de los aprendizajes, siempre se requiere la valoración de los avances por parte de los educadores respecto a los logros y las dificultades por las que los alumnos han pasado durante el proceso, y además tener en cuenta los efectos que ésta tiene sobre el desarrollo de los estudiantes.

Pero el análisis didáctico actual sobre los procesos evaluativos (Davini, 2008) nos indica que los mismos en la mayoría de los casos y las instituciones educativas solo se centra en evaluaciones del tipo cognitivas, las cuales terminan favoreciendo la generación de competencias, frustraciones en los alumnos, valoración instrumental de los conocimientos, entre otras. Siendo que el verdadero fin de la evaluación debería centrarse en favorecer el seguimiento del avance de los alumnos y ayudarlos en su proceso (Davini, 2008). Actualmente, los sistemas de evaluación utilizados mayoritariamente en todos los niveles educativos (y enfocándonos en el universitario que es el de interés para este TFI) están basados en evaluaciones centradas más en calificar, acreditar, clasificar, etc, que en formar, generar aprendizajes y permitir a los alumnos adquirir aptitudes que les permitan mejorar su proceso de aprendizaje. A pesar de esto, existen esfuerzos significativos en el desarrollo e implementación de estrategias formativas de evaluación en todos los niveles. El presente trabajo se propone desarrollar una propuesta de intervención innovadora consistente en elaborar una propuesta de evaluación que incorpore, dentro del programa de la asignatura Fisiología Animal, instancias evaluativas de pares entre los alumnos, en las cuales los mismos estudiantes officiarían de evaluadores de sus compañeros y viceversa.

Contextualización

Actualmente me desempeño como integrante del Área de Fisiología Animal de la UNRC, desde donde se brindan múltiples asignaturas para diferentes trayectos académicos de la universidad; entre las que podemos mencionar Medicina Veterinaria, Agronomía, Microbiología, entre otras. En cada una de estas carreras, el perfil y los contenidos que forman parte del programa de las asignaturas dictadas, se ajustan a las necesidades del

plan de estudios diseñado para cada una de ellas, pero mantienen una coherencia respecto a los conceptos esenciales y las estructura de los planes de estudio.

Pero cuando nos referimos al momento evaluativo, todas estas disciplinas coinciden en las formas de valoración del contenido, cuya metodología se asienta en técnicas tradicionales, como cuestionarios con preguntas a desarrollar, exámenes diagramados con múltiples opciones o instancias orales.

La discusión sobre si la evaluación tiene que ser del tipo cualitativa o cuantitativa, se mantiene vigente desde los comienzos de la evaluación. La verdadera respuesta debería ser una evaluación que combine enfoques cualitativos y a la vez cuantitativos. Ni una ni la otra de manera aislada son completamente útiles.

Si nos posicionamos desde una visión pedagógica, esta dinámica incita a obtener resultados poco favorables sobre el trayecto de aprendizaje de los alumnos. Los alumnos ya no se preocupan por cuanto aprendan o que conocimientos logren incorporar a su vida y sus prácticas profesionales, sino que están más atentos a que dichos conocimientos sean los que el docente pretende que los mismos incorporen.

Díaz Barriga expresa muy bien los efectos adversos de esto:

...De esta manera la acción áulica se convierte en una acción perversa en su conjunto: los maestros sólo preparan a los alumnos para resolver eficientemente los exámenes y los alumnos sólo se interesan por aquello que les representa puntos para pasar el examen. El examen moderno (con su sistema de calificaciones) se ha convertido de hecho en el instrumento idóneo para la perversión de las relaciones pedagógicas. Éstas no se fincan más en el deseo de saber (Díaz-Barriga, 1994, p. 10)

Por un lado, genera frustraciones y/o ansiedad en los alumnos, competencia entre ellos, valoración meramente instrumental de los conocimientos, etc. La tecnificación del debate en relación al examen ha resultado completamente perjudicial para el desarrollo de la educación. La cultura pedagógica en relación a las pruebas escolares, de hecho, se ha reducido sólo a un conjunto de factores estadísticos.

El examen convierte la información en un decálogo que se deberá recitar, y la calificación sancionará si se respondió lo que el maestro esperaba como respuesta correcta (Díaz-Barriga, 1994 p. 12).

Por el otro, afianza la posición autoritaria del docente por encima del grupo de alumnos, alejándolos más aún y acentuando la verticalidad en el aula que acentúa las relaciones de poder que ya vienen establecidas “por defecto” en la historia de las instituciones educativas. Volvemos en este punto a las relaciones de poder que se hacen evidentes cuando llevamos a cabo el proceso de evaluación (Foucault, 2002).

Si nos centramos particularmente en el Área donde me desempeño como docente, estos problemas se hacen muy evidentes. La Fisiología Animal para Medicina Veterinaria (la asignatura más importante de todas las que dicta el área) es por naturaleza una materia central para generar los cimientos sobre los cuales se asentarán los conocimientos de toda la carrera posteriormente. Se encuentra en el segundo año de la misma, y es la única materia de duración *anual* que los alumnos tienen durante toda la carrera. Para poder regularizar/aprobar la misma, los alumnos tienen que pasar por 4 evaluaciones parciales (2 por cada cuatrimestre, una de las cuales es de tipo examen oral) y una evaluación Final posterior, una vez regularizada la materia, haciendo un total de 5 evaluaciones durante el transcurso de un año. La aprobación final de la asignatura es a través de un examen final. Esta evaluación consta de dos instancias una escrita y otra oral. En el escrito se deberán resolver situaciones integradoras donde se plantean temas básicos. Los alumnos que aprueban esta instancia pasan al oral. Los alumnos que tengan un promedio de al menos 7 en los parciales, hayan aprobado el 80% de las clases prácticas y posean una nota conceptual del docente de la comisión de al menos 7 puntos, serán exceptuados de rendir la instancia escrita del examen final.

La materia cuenta con una matrícula aproximada de entre 300 y 400 alumnos cada año. La asignatura es una de las más numerosas de toda la universidad. Los mismos se encuentran divididos en comisiones de entre 40 y 50 alumnos cada una. Así mismo, estos números siguen en aumento año a año y en el corriente año ya tenemos comisiones que cuentan con más de 60 alumnos.

Claramente, la masividad numérica de estudiantes de las comisiones también genera efectos negativos sobre el desarrollo del ciclo anual, sobre todo dificultando la capacidad de los docentes de hacer seguimientos más individualizados de cada alumno que tiene a su cargo.

No es algo aleatorio ni llamativo que, en relación a esto, la primera pregunta que hacen los alumnos todos los años al comienzo de la materia, sea palabras más o menos exactas: “¿Cómo son los requisitos para regularizar la materia profe?, ¿Cómo y cuantos son los parciales profe?”. Las evaluaciones y los procesos mediante los cuales se llevan a cabo,

terminan siendo el eje de discusión de la materia durante casi todo el transcurso de la cursada. A pesar de esto, no toman esa importancia por su valor educativo y didáctico, sino más bien por la carga a la que someten a los alumnos, las dificultades y presiones que les generan y lo difícil que es mantenerse en curso durante todo el año y por lo tanto la materia, sin quedarse en el camino.

Está comprobado que, si nos acostumbramos a que solo se interesen por la nota, no contribuimos al aprendizaje duradero, los alumnos pierden interés más rápido y no fomentamos los aprendizajes estratégicos, sino los que les permitan pasar los exámenes (Bain, K., 2007 en Margalef García, L. 2014, p. 45).

No podemos volcar la responsabilidad de manera exclusiva a este espacio curricular, pero damos cuenta de que la misma forma parte del sistema académico universitario que *naturaliza y le da más fuerza* a la función meramente calificadora de la evaluación, perdiéndose la función formadora de la evaluación. Es de vital importancia poder fortalecer la función formativa por sobre la calificadora de la evaluación. Acá podemos hacer la distinción entre lo evaluable y lo calificable. Incluso en muchos de los programas de las asignaturas suele confundirse los criterios de evaluación con los criterios de calificación. Es imprescindible comprender que todo lo calificable tiene que ser evaluado, pero no todo lo evaluado necesariamente tiene que ser calificado. Tenemos que intentar evaluar más, pero calificar menos. Aun así, la función calificadora de la evaluación siempre va a tener que estar presente, ya que forma parte de los requerimientos legales de la institución y del sistema educativo. Es en esta dicotomía donde cobra especial relevancia la denominada Evaluación Formativa y Compartida (EFyC). El término evaluación formativa fue introducido por Scriven (1967) en un artículo sobre la evaluación de los medios de enseñanza. En este contexto, los procedimientos de evaluación formativa están concebidos para permitir reajustes sucesivos en el desarrollo y la experimentación de un nuevo programa. La evaluación formativa tiene que servir de intermediaria entre la lógica de los alumnos y la de los docentes, y servir para corregir el rumbo de la enseñanza de un lado y del aprendizaje del otro, donde sea necesario.

En trabajos más actuales, se define como

el proceso de retroalimentación entre todos los agentes educativos, sin asociarse a una calificación, y con el fin de mejorar tanto el aprendizaje de los estudiantes como la propia práctica docente (Gutiérrez, Hortigüela, Peral y Pérez-Pueyo, 2019, p. 2).

Toma importancia el rol de los alumnos en el proceso de evaluación. Estos tienen que tener voz durante todo el recorrido, deben poder tomar decisiones al respecto y ser capaces de reflexionar sobre el mismo y no solo ser actores pasivos, para que sea enriquecedor y formador.

Cotidianamente, se hace difícil aplicar y poner en funcionamiento ambos tipos de evaluación, y por momentos hasta intentamos forzar la inclusión de instancias de evaluación formativa, terminando por perjudicar más que beneficiar a los alumnos. A la hora de aplicar mejoras e innovaciones siempre lo primero importante a saber es lo que se quiere obtener y la manera de reconfigurar el día a día en las aulas.

No solo es importante darle peso al carácter formativo de la evaluación, sino también a ser muy criteriosos a la hora de decidir mediante qué estrategia va a implementarse, para poder obtener resultados beneficiosos para el proceso de aprendizaje de los alumnos. La verdadera innovación es aquella que genera un resultado positivo sobre los alumnos.

Pero la problemática que yace, es que al sostener esta dinámica de evaluación, son escasos los recursos que permiten analizar realmente el avance de los alumnos, el grado de logros obtenidos por los mismos y cuán capaces son de utilizar las herramientas aprendidas durante el trayecto, para resolver posibles problemas que se encuentren a futuro en sus carreras y en sus prácticas profesionales.

El alumno queda reducido a mera señal de repetición. Pero sabe muy bien que la fuente es a la vez quien recibe de vuelta, en condición de juez-calificador, su señal. El alumno sabe también que el valor de su respuesta está en relación directa con el valor que le asigne la fuente autorreferida así misma, con lo cual se cierra el círculo, convirtiendo lo que es más propio de un sistema abierto de comunicación, en sistema cerrado, de incomunicación total.

Más adelante en el mismo texto continúa afirmando

(...) El supuesto aprendizaje, reducido a ejercicio de ecolalia, muestra más la capacidad de repetición y de retención que la de asimilación; más la resistencia al olvido de la información recibida que a la comprensión de la misma; más la sumisión que la elaboración de pensamiento propio (Álvarez Méndez, 2001, p. 20).

Como condicionante no menor de la problemática actual de la evaluación, se suma la situación de pandemia que atravesamos, la cual generó aún más distancia entre los docentes y sus respectivos alumnos. Los procesos evaluativos se automatizaron y estandarizaron más de lo que estaban hasta el momento, generando una instrumentalización extrema de los conocimientos (exámenes parciales basados en formularios con preguntas múltiples opciones y/o de respuesta rápida); dejando de lado casi en su totalidad la utilidad analítica de la evaluación y su capacidad de generar información importante sobre los estados de progreso y avance de cada alumno, para que solo queden los números y puntuaciones. Se acentúa la naturaleza *mimética* de la tradición actual a la hora de evaluar.

La tradición mimética, como se dijo, puede asociarse con lo que Bain denominó aprendizaje superficial y aprendizaje estratégico. En el primero, en el análisis del texto los estudiantes sólo habían intentado recordar la mayor cantidad de detalles, tratando de reproducir lo que habían leído. Generalmente se trata de estudiantes que temen al fracaso y para evitarlo reproducen aquello con lo que se enfrentan. El segundo, está dirigido a obtener altas calificaciones y por este motivo invierten tiempo para averiguar aquello que los profesores considerarán en los exámenes (Araujo, S., 2016, p. 8).

El hecho de que la pandemia no permitiera el paso progresivo y preparado a la virtualidad, generó en un primer momento que a pesar de los esfuerzos docentes y obviamente como contraparte el esfuerzo también alto desde los alumnos disminuyera aún más de la ya escasa opción a intercambio y réplica del formato actual de las evaluaciones. Los exámenes se redujeron prácticamente a instancias evaluativas, planillas con notas y alguna que otra consulta por si alguno de los alumnos quería revisar algo particular de los mismos. Todo esto afectando la posibilidad de generar diálogo entre los docentes y alumnos a la hora de retroalimentación luego de un examen. Con el correr de los meses, y por la formación que los docentes fuimos adquiriendo, se pudieron empezar a aplicar mejoras a esta metodología y se lograron ampliar las formas de comunicación y las instancias de diálogo e intercambio (foros, intercambios de correos, diálogos asincrónicos mediante comentarios e hilos en las diferentes aplicaciones usadas, etc.). Aun así, queda mucho por mejorar en este sentido y mucho trabajo por delante, para que la virtualidad no sea simplemente un condicionante sino una posibilidad a innovar y mejorar.

Sobre esto, Askew y Lodge (2000) plantean que:

Cuando la retroalimentación se ofrece como un “regalo” en lugar de instalarse como un espacio de diálogo, el estudiante responde de forma pasiva. Lo contrario ocurre si se produce un intercambio entre el docente y el estudiante (Askew y Lodge, 2000, p. 135).

Durante este año y medio en plena pandemia y aislamiento, los rendimientos académicos de los alumnos que asisten a nuestra asignatura se vieron afectados de manera severa y sostenida. Se observan dificultades tanto para el entendimiento de los conceptos y de los contenidos, sino también en temáticas más generales de criterio, dificultades para escribir/desarrollar conceptos, fundamentar y/o justificar respuestas de manera significativa, comprender preguntas y elaborar respuestas en base a las mismas. Esto tiene que ser tomado por los docentes como una posibilidad a innovar en las formas y metodologías de enseñanza. Buscar alternativas que usen las herramientas que poseen los alumnos y saquen el mejor provecho, permitiendo optimizar los procesos de enseñanza y los aprendizajes que logran los alumnos.

Esto no solo puede estar fundamentado en las propias dificultades de la virtualidad y los cambios forzados en las formas de asistir a clases generadas por la no presencialidad; sino que también se ve afectado por el contexto de los alumnos a la hora de estudiar, y de los educadores a la hora de enseñar y evaluar. La UNRC es una universidad que recibe anualmente un elevado número de alumnos del interior del país, de pueblos de los alrededores, de alumnos que viven en zonas precarizadas, etc. Dichos alumnos debieron volver a sus casas, muchos afectados por las condiciones del lugar donde habitan, la falta de recursos económicos y tecnológicos para afrontar la virtualidad, dificultades de conectividad, y muchos otros condicionantes que dificultaron poder llevar a cabo sus estudios de manera “normal”. Muchos abandonaron los cursos en pleno arranque y muchos otros directamente ni lograron empezar. Un informe de la UNESCO asegura que son millones los alumnos que no podrán regresar al sistema educativo por causa de la pandemia, siendo el principal afectado de esto el nivel universitario (Unesco, 2020).

Un informe de las naciones unidas concluye que el 94 por ciento de los estudiantes en todo el mundo fueron afectados por la pandemia, lo que representa 1.58 mil millones de niños y jóvenes, desde preprimaria a la educación superior, en 200 países (Naciones Unidas, 2020).

Particularmente en Argentina, la virtualidad generada por las medidas contra la pandemia, hicieron que porcentajes elevados de estudiantes abandonaran en los primeros años de la carrera. Los datos estadísticos precisos de la Universidad Nacional de Río cuarto todavía no están disponibles, pero basándose en las experiencias y números que manejamos internamente los docentes actualmente, se esperan número similares a los que se vieron en otras Universidades Nacionales del país con contextos similares. Por ejemplo, en la Universidad de Comahue, en 2020 en los ingresos masivos hubo un abandono del 60 por ciento. Sumado a que hubo un 35 a un 50 por ciento que participan de las propuestas virtuales durante todo el año (Diario Rio Negro, 2020).

Por su parte en la Universidad Nacional de Quilmes se registraron números altos de deserción. Los datos sobre abandono de materias son alarmantes: 47,10% en el ingreso, 43,24% en el Departamento de Ciencia y Tecnología, 41,6% en la Escuela Universitaria de Artes, 32,88% en el Departamento de Economía y 32,1% en el Departamento de Ciencias Sociales (Lugones, 2020).

Estos son solo dos ejemplos de una situación que se da en muchas de las instituciones educativas de nivel superior, pertenecientes al sector público.

En nuestra universidad recién en marzo del corriente año logramos terminar las actividades de la cohorte 2020, junto al comienzo de las clases de la cohorte 2021.

Aunque todavía no han finalizado los ciclos lectivos de nuestra asignatura (por ser la misma de duración anual) y las estadísticas locales todavía no son las finales, se observa un aumento pronunciado de alumnos que han dejado de asistir o han perdido la regularidad de la materia por no haber podido superar las instancias de parciales, en comparación a los porcentajes de los años anteriores. Hasta 2020, contábamos con un porcentaje de alumnos que regularizaban la materia de entre 50-60% (ver archivo adjunto en el Anexo 1, con la planilla final de condiciones del año 2019 y 2020), siendo que en lo que va del 2021 casi un 65% de los alumnos ha abandonado por diferentes motivos la cursada de la asignatura. Y recién hemos transitado la primera mitad del ciclo lectivo.

La situación actual es muy alarmante, y requiere de medidas fuertes de contención para los alumnos. De otra manera, un gran porcentaje de los mismos abandonaran tempranamente el recorrido y será imposible recuperarlos.

Recién el día 26 de julio de este año empezarán a volver ciertas actividades presenciales a la Universidad, de manera gradual y controlada y según las disposiciones y reglamentaciones de cada facultad, y habrá que hacer un análisis de situación para poder entender cuáles son las medidas más importantes y urgentes a aplicar y donde hace falta

enfocar más los esfuerzos docentes, para recuperar la mayor cantidad posible de alumnos e intentar mantener a los que lograron quedarse.

Es por todo esto, que como parte de la planta docente de la asignatura y del sistema educativo en general, creo pertinente buscar alternativas educativas que mejoren la calidad del proceso de evaluación de los alumnos, que permitan que los mismos sean formativos y ejerzan un efecto positivo sobre los procesos de aprendizajes de los mismos, y ayuden a mantenerlos dentro del sistema educativo. Las fallas en los aprendizajes de los alumnos son principalmente consecuencia de fallas en los procesos de enseñanza, por lo que estos tienen que seguir siendo el eje de cualquier innovación.

Aun así, la discusión de fondo sigue siendo que la falta de comprensión de los contenidos, no es la única variable de la deserción en las universidades públicas, se suman motivos económicos, sociales, personales y culturales se convierten en problemas de los que todos deberíamos ocuparnos como sociedad.

El siguiente plan de innovación tiene como objetivo generar una estrategia pedagógica configurable a cualquier asignatura de las carreras de grado, pero destinado en una primera instancia a la asignatura de Fisiología Animal para la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Cuarto, que permita a la cátedra incorporar sistemas de autoevaluación y evaluaciones de pares entre los alumnos. El dispositivo estará centrado en el estudiante, y pensado para que éste adquiera un rol más protagónico, reservando el papel del docente a un rol de supervisión, guiando el proceso y estimulando el aprendizaje y participación activa de los alumnos. Por otro lado, al final de la actividad el docente realizará una devolución a todos los grupos, y hará correcciones (no modificando las calificaciones ni calificando por su parte) a todos los grupos, tanto aquellos que expusieron como los que evaluaron a los expositores. Se pone especial énfasis en que este dispositivo no conlleva a tener que aumentar los requisitos de aprobación y/o promoción, sino permutando parcialmente los mismos por otros basados en estas metodologías.

Podemos considerar a la evaluación un campo muy fértil para pensar mejoras y transformaciones que la conviertan en una herramienta de conocimiento y aprendizaje. Con la innovación propuesta, se intenta un enriquecimiento en el aprendizaje de los alumnos. La autoevaluación de los mismos desarrolla habilidades meta-cognitivas, definidas como habilidades que van más allá de las propias facultades cognitivas y que mejoran nuestra capacidad de aprendizaje como, por ejemplo: visión crítica, motivación, autocrítica,

discusión, etc., los alumnos comprenden el proceso seguido y los efectos de sus decisiones, lo que habilita para mejorar la forma en la que van a poder aprender en otras situaciones:

[con la autoevaluación] Se incrementa notablemente el aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado. Se trata de un resultado que está estrechamente ligado a la mejora en el resto de los aspectos señalados.

Se consiguen, en un grado más o menos elevado, las finalidades pretendidas con este tipo de procesos de evaluación: mejorar el grado de aprendizaje del alumnado y el ajuste de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo; facilitar el desarrollo de la capacidad de análisis crítico y la autocrítica; mejorar la motivación e implicación del alumnado en los procesos de aprendizaje; ir mejorando las capacidades docentes y las estrategias de enseñanza desarrolladas; desarrollar la responsabilidad y autonomía del alumnado en los procesos de aprendizaje, así como en el dominio de estrategias y capacidades de aprendizaje y formación permanente.

Cuando se cumplen una serie de requisitos básicos, los procesos de autoevaluación del alumnado demuestran tener un elevado grado de fiabilidad, manifestando, en la mayoría de los casos, un elevado grado de implicación y responsabilidad, tanto en los procesos de evaluación formativa y compartida como en el desarrollo de las diferentes actividades de aprendizaje (Lopez Pastor, 2006, p. 109).

Estos resultados positivos de los procesos de autoevaluación, coinciden en otros tantos autores que le dan fortaleza a estas estrategias, como por ejemplo los obtenidos por: Alchikov & Boud, 1989; Fernández-Balboa , 2003, 2005; Fraile, 1999, 2004, 2006; Rivera & De La Torre, 2003, 2006; Roach, 2003; Trigueros , Rivera & De La Torre , 2006, entre otros (Lopez Pastor, 2006).

Justificación de la propuesta

Los métodos tradicionales de evaluación en el sistema universitario, sumado a las dificultades que está generando la situación de pandemia a nivel mundial, producen una increíble deserción de alumnos de la universidad, y un descenso del nivel académico de los pocos que logran mantenerse en el mismo.

Como se mencionó en el apartado de contextualización, la cátedra de Fisiología Animal dicta la asignatura para varias carreras y numerosos alumnos. En el caso particular de interés para esta propuesta de innovación, dictamos la asignatura para 7/8 comisiones de aproximadamente 50 alumnos cada una, con un docente a cargo de cada comisión, todos los años. En este contexto de masividad en el número de alumnos, el seguimiento personalizado y trabajo individualizado en conjunto con cada alumno se hace extremadamente complicado. Sumado a esto, los exámenes que se toman para acreditar la asignatura (tanto bajo la metodología oral como aquellos escritos) son de naturaleza sumativa y calificativa, dejando poco espacio para el carácter formativo del mismo. A pesar de las oportunidades que la virtualidad ofrece, la pandemia y el paso vertiginoso a la virtualidad acentuaron aún más estas condiciones desfavorables.

Es en este contexto, que la incorporación de instancias de evaluación entre pares planteado por la propuesta de innovación en cuestión, podría devolverle el carácter formativo y crítico al examen y favorecer la construcción plural de los conocimientos, aportando al diálogo tanto entre los alumnos, como de estos para con los docentes.

El dispositivo propuesto se ubica como el puntapié inicial que podría, en caso de lograrse buenos resultados, llevar a una mejora estructural del sistema evaluativo de la cátedra y porque no, arriesgarnos a pensar en un futuro que pueda llegar a probarse en alumnos de diferentes años, y quizás también otras cátedras afines o no tanto, de la misma universidad, permitiendo ser parte del análisis, discusión, enriquecimiento y reestructuración necesaria de la forma en que se deciden y organizan tanto los programas de las asignaturas, como en un contexto más general las currículas de las carreras.

Objetivos (General y Específicos)

Diseñar una propuesta de evaluación entre pares a partir de las herramientas de evaluación ya utilizadas por la asignatura (exposiciones orales de resoluciones de situaciones problemáticas y posterior discusión en el aula), en el marco de la asignatura Fisiología Animal para la carrera de Medicina Veterinaria, de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Objetivos Específicos:

- 1: Identificar y caracterizar los instrumentos de evaluación existentes.
- 2: Identificar y caracterizar nuevos instrumentos adecuados para la evaluación entre pares.
- 3: Adecuar a los objetivos de la propuesta de innovación, los instrumentos de evaluación entre pares.
- 4: Definir los criterios a evaluar mediante la evaluación entre pares

Marco Conceptual

“Dime como evalúas y te diré que tipo de profesional (y de persona) eres.”

(Santos, 2015, p. 27).

La evaluación es esencial a la educación. Es inherente e indisoluble al proceso de aprendizaje y al de enseñanza en cuanto es concebida como problematización, cuestionamiento, reflexión sobre la acción. Y no sólo eso, es un fenómeno cultural, ético y social porque trasciende las fronteras de la asignatura y el aula.

La evaluación no puede ser justa cuando la estructura social es injusta; no puede mejorar la calidad de la educación cuando existe una drástica disminución de subsidio y los docentes se encuentran mal retribuidos; no pueden mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes cuando no se atiende ni a la conformación intelectual de los docentes, ni al estudio de los procesos de aprender de cada sujeto, ni a un análisis de sus condiciones materiales. Resolver las injusticias dentro del sistema universitario, necesita inherentemente la resolución de las injusticias fuera del mismo, sociales, culturales y económicas.

La evaluación condiciona la vida académica dentro y fuera del aula, en todos los estamentos educativos, desde el trabajo de los estudiantes o la labor de los docentes individualmente, hasta las decisiones políticas al más alto nivel. El tipo, la forma, el momento, la intención, los personajes e instituciones implicados, etc., todo habla en los procesos de evaluación.

A pesar de eso, definir qué es evaluar, o qué es la evaluación no es algo sencillo ni rápido de lograr. Por lo general suele confundirse evaluar con puntuar, acreditar, aplicar exámenes, corregir, etc. Lejano a esto, la evaluación se debería acercar más a actividades que tengan como funciones las de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar. En el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento. Se torna clave entender que la evaluación tiene que llevar al aprendizaje, tanto del docente como del alumno. Como dice Chevallard (2012),

el valor de un objeto no existe en modo absoluto, siempre es relativo a un proyecto en el que está involucrado dicho objeto. Por tal motivo es un error confundir el acto de evaluar con asignar una nota o calificar a un sujeto (Chevallard 2012, p. 2).

La evaluación por lo tanto tiene que ser parte de un proyecto mayor. Como afirma Barbera,

la evaluación tiene que ser no solo evaluación del aprendizaje, sino también para el aprendizaje, evaluación como aprendizaje y por último desde el aprendizaje Si la evaluación cumple todas estas características se convierte en una verdadera herramienta útil tanto para docentes como para alumnos (Barbera, 2006, p. 6).

En sintonía con esta lógica, Álvarez Méndez (2001) también le asigna valor a la evaluación en contexto con el aprendizaje y la enseñanza, intentando no separarla ni convertirla en un simple apéndice ambos.

Aprendemos de y con la evaluación, por lo tanto, la misma actúa como un servicio del conocimiento y aprendizaje. Tanto el profesor como el alumno aprenden a partir de la evaluación, ya sea para mejorar los procesos de enseñanza como los de aprendizaje, y entender las dificultades por las que pasaron sus alumnos (el caso del docente) y también para aprender y convertir las fallas y aciertos y las dificultades tenidas durante el proceso, en mejoras para su aprendizaje y la incorporación de los conocimientos.

Lo que si queda claro, es que sin importar qué estemos evaluando (como por ejemplo si los alumnos lograron los aprendizajes esperados, adquirir criterio, pensamiento crítico, etc, desde el lado de los aprendizajes, y la evaluación misma, desde el lado de los docentes y la enseñanza) , y mediante cuál método, lo que sí es fundamental es haber trabajado previamente en esa dirección, ser enteramente frontales y francos con los alumnos respecto a los objetivos de la evaluación que vamos a llevar a cabo, cuáles van a ser las instancias, las formas, los conocimientos mínimos esperados y todo tipo de información necesaria e importante al respecto. Por lo tanto, es posible pensar en mejoras e innovaciones en estas perspectivas siempre y cuando se consideren esas circunstancias en su totalidad. Esto no significa tampoco que todo lo enseñado, y todo el conocimiento mostrado inherentemente tiene que ser posteriormente evaluado. Sino que también hay que saber tener criterio a la hora de elegir que evaluar y que no va a ser evaluado. Una buena evaluación, permite al alumno conocer sus fallas y habilidades por mejorar o desarrollar, además de sus avances o logros obtenidos hasta ese momento; y al docente le permite ver que metodologías de enseñanza debe cambiar o mejorar, puntos críticos del proceso a corregir, si los métodos de evaluación son los correctos o que más provecho le generan a la enseñanza y objetivos

que se planteó originalmente, etc. Así, la evaluación funciona como un gran nexo entre la enseñanza y el aprendizaje y potencia y mejora ambos procesos.

Por otro lado, Parlett y Hamilton (1983) hablan de una visión contextualizada de la evaluación y de la necesidad de que los proyectos de evaluación tengan en cuenta las peculiaridades del medio social y académico en el que se realizan.

El pasar de los planteamientos teóricos y de la generalidad al ambiente entorno de aprendizaje es esencial para el análisis de la mutua dependencia entre enseñanza y aprendizaje, y para relacionar la organización y la práctica de la instrucción con las reacciones inmediatas y a largo plazo de los estudiantes” (Parlett y Hamilton, 1983, p. 457).

Los criterios de evaluar y las formas de evaluar van a depender de que se quiera evaluar, la forma en que se trabajó durante todo el recorrido previo y también la finalidad de la misma. Es por eso, que como Celman concluye:

No existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen (Celman, 1998, p. 9).

Es por esto, que las preguntas que nos hagamos y le hagamos a la evaluación que estamos desarrollando van a ser las que nos ayuden a determinar la mejor metodología para llevarla a cabo. y nos van a permitir lograr una evaluación de calidad.

Como dice F. Ángulo Rasco (1994):

Es necesario conocer lo que va a ser juzgado, pero el conocimiento es insuficiente: Porque formular un juicio de valor, y no un juicio numérico, es un proceso cognitivo mucho más complejo que relacionar puntuaciones con calificaciones. Ambos conceptos o acciones se encuentran en planos intrínsecamente distintos. Creer que las puntuaciones (calificaciones) son los únicos elementos necesarios para formular un juicio de valor, supone desconocer u ocultar la participación, normalmente inconsciente, de otros

elementos como los valores que sustentamos, nuestras concepciones educativas y docentes (Ángulo Rasco, 1994 en Celman, 1998, p.17).

Aun así, todavía cometemos el error de tomar a la evaluación como el punto final del trayecto. La evaluación tiene que ser un indicador que permita obtener información sobre los procesos de enseñanza por parte de los docentes y además indagar cuanto se lograron los aprendizajes de los alumnos. Sólo con esto en perspectiva, la evaluación se convierte realmente en una verdadera actividad social y colectiva, y gana su valor didáctico más alto. En el formato propuesto en el TFI, esta interacción entre el evaluador y el evaluado es muy superior a la tradicional de entrega/corrección/puntuación a la que estamos acostumbrados; inerte, sin diálogo ni opción a réplica, vacía y poco enriquecedora, principalmente porque vuelve a situar a los alumnos en un rol activo de sus aprendizajes y les permite tener voz en los procesos evaluativos, favoreciendo el intercambio y la función formadora de la evaluación, por encima de la función sumativa de la misma a la que estamos acostumbrados.

No podemos dejar de destacar las palabras de Grundy sobre este intercambio:

La evaluación no consiste en considerar sin más el trabajo de aprendizaje, sino que abarca una crítica de lo aprendido, así como de las interacciones que se producen en la situación de aprendizaje (Grundy, 1991, p. 190).

Caracterización de la evaluación

Hay muchísimos puntos de vista desde los que se puede caracterizar a la evaluación y por lo tanto al proceso evaluativo. En esta sección vamos a ver algunos de los autores que hicieron análisis más significativos en este sentido.

Entre los rasgos más importantes que caracterizan a una evaluación educativa, podemos referenciar a Álvarez Méndez (2001) quien los identifica de manera muy clara. La evaluación educativa es:

- * Democrática: ya que todas las partes participan en la toma de decisiones respecto a la misma.
- * Debe estar al servicio de quienes son los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- * Debe tener carácter de negociación. Esto refuerza la función generadora de diálogo e intercambio de la misma.

- * Debe ser un ejercicio transparente en todos los casos.
- * Debe formar parte de un continuo más grande (el currículum) y por lo tanto no estar desprendida del contexto de la asignatura.
- * Debe ser formativa, motivadora, orientadora.
- * Y estar orientadas a la comprensión y al aprendizaje.

Otros autores como Fernández Sierra (1994) toman como centrales los mismos aspectos enumerados por Álvarez Méndez a la hora de caracterizar la evaluación e incluso agregan otros como su naturaleza ética y formal, la necesidad de basarse en múltiples métodos, y en la toma cualitativa (más que cuantitativa) de datos, entre otros.

Es necesario que, como docentes, tomemos especial conciencia sobre los efectos que tiene la elección de determinado estilo de evaluación y desarrollemos la evaluación teniendo en cuenta el enfoque que el estudiante adopta como consecuencia de ello y teniendo en cuenta las influencias que la fuerza que la evaluación ejerce sobre este proceso entre las según Barberá (1999) se pueden detectar cuatro tipos fundamentales:

- *Influencia Motivacional: la evaluación es un momento de alta atención para el alumno. El feedback que reciba determinará en gran medida la motivación hacia el aprendizaje.*
- *Influencia de consolidación: la evaluación es un momento específico de aprendizaje ya que reafirma la interiorización de los contenidos.*
- *Influencia anticipativa, la evaluación informa de cómo será el propio aprendizaje.*
- *Influencia temporal, la evaluación marca unos segmentos temporales en los que los alumnos se refieren a los contenidos que han tratado en las clases próximas (Barberá, 1999, p. 126).*

Muchos autores plantean diferentes formas de clasificar a los distintos tipos de evaluaciones. Destaco particularmente la clasificación de Nirenberg, O (2005):

Los tipos más difundidos suelen diferenciarse de acuerdo con los siguientes criterios: antes, durante o después: siempre hay que evaluar

- * *Según el momento en que se realiza la evaluación;*
- * *Según quiénes realizan, son responsables o intervienen en la evaluación;*

** Según los propósitos y la índole de las decisiones que se espera tomar en el futuro en función de los resultados de la evaluación;*

** Según los aspectos a evaluar del programa o proyecto (Nirenberg, 2005, p. 52).*

Existen varios tipos de evaluación según el momento en que las llevemos a cabo, y los objetivos de la misma:

- La evaluación diagnóstica: comúnmente asociada a un momento inicial, permitiendo considerar varias características socioculturales, capacidades y conocimientos previos de los alumnos.

- La evaluación formativa: que acompaña la evolución y aprendizaje de los alumnos y orienta a los docentes la toma de decisiones. Y, por último,

- La evaluación recapituladora: como síntesis de la enseñanza, apuntando a valorar los logros de los alumnos (Davini, 2008, p. 215).

Si logramos hacer foco sobre todas estas aristas, la evaluación realmente se convierte en una herramienta útil para el seguimiento de las dificultades y aprendizajes de los alumnos, y para incentivarlos a que logren mejorar en los aspectos que tuvieron fallas; aun así también premiando y reconociendo aquellos espacios donde lograron sobrepasar los objetivos propuestos tanto por los docentes de la asignatura, como por ellos mismos.

Desde el lado de los alumnos, logramos así un aprendizaje profundo y significativo, permitiendo que los alumnos ganen no solo conocimientos, sino criterios, capacidad de resolución de problemas, sentido ético de la ciencia en cuestión, compromiso, visión innovadora, entre muchas otras aptitudes. A su vez, para el docente sirve como un punto crítico de análisis de sus propias metodologías de enseñanza y posibles mejoras y modificaciones a la misma. La evaluación se presenta así como una herramienta fundamental tanto del proceso de enseñanza, como del de aprendizaje.

La evaluación en la actualidad

La evaluación tiene que tener el objetivo de detectar dificultades, avances, logros integrar aprendizajes, guiar decisiones, facilitar el diagnóstico de los alumnos y su recorrido, y no generar los efectos adversos que vemos cotidianamente en los mismos como:

frustraciones, competitividad entre los pares, ansiedad y el uso de la evaluación como una mera valoración instrumental de los aprendizajes.

A pesar de esto, por las propias características del sistema educativo y sus instituciones, muchas veces la evaluación se asemeja más a una herramienta al servicio de la *meritocracia* que al de los aprendizajes.

Ejerciéndose la evaluación como una función clasificadora y burocrática, se persigue un principio claro de discontinuidad, de segmentación, de parcelamiento del conocimiento. Registro de resultados bimestrales, trimestrales o semestrales, establecen una rutina de tareas y pruebas periódicas desvinculadas de su razón de ser en el proceso de construcción del conocimiento (Hoffmann, 1999 p. 5).

Los docentes estamos todo el tiempo llevando a cabo evaluaciones, no solamente cuando hacemos pruebas o en los exámenes. Constantemente estamos haciendo un seguimiento de las tareas que llevan a cabo, las dificultades que van teniendo durante el transcurso de la materia, el grado de avance en la misma, etc. Pero por lo general, nada de esto se informa, o no forma parte del porcentaje mayoritario de la información que se usa para promocionar a los alumnos en las materias y hacerlos avanzar hacia las siguientes. Las evaluaciones del tipo cognitivas, debido a las reglamentaciones y leyes educativas actuales y sus métodos de acreditación de las asignaturas, son las que conllevan el rol central a la hora de evaluar los progresos y puntuarlos.

La evaluación cognitiva, sean de redacción (por el desarrollo de un tema), cuestionarios (listas de preguntas) o de opciones múltiples estandarizadas (selección de la respuesta correcta), incluyendo exámenes orales sobre los conocimientos de todo un curso, son las elecciones más comunes y tradicionales.

Aun así, cuando se utilizan como metodologías únicas y centrales de evaluación, generan efectos negativos y perjudiciales, como:

- *Frustrar y desmotivar a los estudiantes con mayores dificultades.*
- *Fomentar el uso competitivo de los resultados, en particular en los estudiantes de mejor rendimiento.*
- *Alentar la sola valoración instrumental del aprendizaje (para promover el curso) en detrimento de los más valiosos.*

- *Generar ansiedad, particularmente a través de exámenes o pruebas finales extensas.*
- *Afianzar la idea de la evaluación como algo que ocurre "al final" de la enseñanza y no algo que acompaña cada una de sus tareas.*
- *Fortalecer la visión de "los buenos alumnos" como aquellos que alcanzan altos puntajes (éxitos) en pruebas cognitivas, en detrimento de que sean mejores estudiantes (más reflexivos y con más iniciativa y creatividad) y mejores persona (Davini, 2008, p. 219).*

La evaluación sumativa se convierte en la mayoría de los casos en una herramienta de desigualdad, injusticia y de exclusión (contrario a la inclusión que se busca en los ámbitos educativos, sobre todo de gestión pública).

Por otro lado, no podemos olvidarnos que este tipo de evaluaciones sumativas o calificativas genera la clasificación de los alumnos entre los que se conocen como "buenos" y "malos" alumnos.

Todo el tiempo estamos acostumbrados a escuchar opiniones de alumnos mismos o de docentes sobre ciertos alumnos de la índole "este alumno es muy malo", "este alumno se va a quedar libre", "este alumno es muy bueno", entre otras tantas incontables, que tienen como único resultado clasificar subjetivamente el desempeño de los alumnos, sólo basándonos en sus notas o rendimiento en los parciales.

Las caracterizaciones sobre los alumnos y las clasificaciones en buenos y malos son construcciones complejas, que no reflejan solamente a los datos surgidos de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, sino que responden también a patrones de valorización y representación construidos socialmente y transmitidos en las prácticas institucionales.

Estas construcciones reflejan muchas veces patrones de valorización y representación instituidos sobre variaciones culturales de los sujetos evaluados, que son mirados desde modelos y prácticas hegemónicas. La aplicación de estas categorías puede llevar a situaciones de injusticia en el reconocimiento de la diversidad de sujetos que componen actualmente el alumnado y sus necesidades formativas, dado que se constituyen en condiciones del éxito o el fracaso en la formación docente (Yolando, 2013, p. 3).

La evaluación como una relación de poder

Las relaciones entre saber y poder son directas y es imposible separar el saber del poder. El poder y el saber se encuentran implicados el uno al otro. Siempre la llegada al saber genera una relación de poder entre las personas, sea o no este útil para la construcción de los mismos. Foucault (2002) habla de estas relaciones entre el poder y el saber:

...poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder (Foucault 2002, p. 28).

Al mismo tiempo plantea el examen como uno de los ejemplos más evidentes de estas relaciones de poderes entre las partes involucradas. Permite que se hagan evidentes las jerarquías de poder en el aula, donde la base de los sometidos la constituyen los estudiantes, sobre quienes recae todo el peso de la pirámide. Foucault habla de una herramienta *normalizadora*, de vigilancia, calificación y sanción, más que de diálogo y de construcción. Principalmente debido a que el examen tendió en general a convertirse en algo estandarizado y mecanizado, con un fin puntual y “fuera” de toda mejora o cambio. En esa normalización los alumnos terminan perdiendo su individualidad para asemejarse lo más posible (si quieren aprobar) a los deseos y requerimientos del docente.

Los exámenes, por ejemplo, constituyen una forma institucionalmente legitimada en donde se produce el mayor sometimiento de las condiciones y las posibilidades humanas. A través de ellos se aprueba o desaprueba el paso a la cultura general, a los valores, a las habilidades y destrezas universalmente reconocidas. Pero fundamentalmente, constituyen el instrumento más poderoso para lograr el encauzamiento de la conciencia del estudiante. Para ser reconocido institucionalmente debe ser aprobado y para ser aprobado debe someterse a las condiciones y los criterios preestablecidos de la prueba (Niño Zafra, 1996 p. 2).

De esta manera, las instituciones educativas se convierten en un conjunto de exámenes ininterrumpidos, sin otro fin que el de sancionar y clasificar.

La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible (Foucault, 2002 p. 171).

En términos de Foucault (2002), el examen es un espacio que invierte las relaciones de saber y de poder. De tal manera que presenta como si fueran relaciones de saber, las que fundamentalmente son de poder.

El examen lleva consigo todo un mecanismo que une a cierta forma de ejercicio del poder cierto tipo de formación de saber. El examen invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder.

Continuando la misma idea:

(...)finalmente, el examen se halla en el centro de los procedimientos que constituyen el individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber (Foucault, 2002 p. 173).

Así, la evaluación se convierte a su vez en una herramienta de poder ejercido desde el profesor hacia el alumno. A pesar de esto, el verdadero desafío se encuentra en lograr un examen que se convierta en un intercambio de saberes entre el docente y el alumno, aportando nuevamente a la construcción colectiva de los conocimientos. En palabras también de Foucault (2002),

[el examen], crea un verdadero y constante intercambio de saberes: garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro (Foucault, 2002 p. 173).

Con la propuesta de este TFI, se incorporarían herramientas de evaluación que le permita a los alumnos equilibrar la balanza de poder, y volver a tener una voz y un rol más activo en los procesos de evaluación y por lo tanto una construcción del conocimiento más significativa. De esta manera se favorece el rol cultural y crítico de la evaluación.

Necesitamos dejar de confundir evaluación con acreditación. Según Díaz Barriga,

(...) la evaluación se relaciona con el estudio de las condiciones que afectan el proceso de aprendizaje, con las formas en que éste se originó, con las intervenciones docentes y su relación con el aprendizaje, con el estudio de aquellos aprendizajes que, no estando previstos curricularmente, ocurrieron en el proceso grupal e individual. La acreditación, en cambio, está referida a la verificación de ciertos productos de aprendizaje previstos curricularmente, que reflejan un mínimo requerido por parte del estudiante para la aprobación de un curso (Díaz Barriga, 1985 en Araujo 2016, p. 6).

Se hace más notoria la necesidad de incorporar en todos los niveles, evaluaciones integradas e integrales, con capacidad de enriquecer el aprendizaje y mejorar la calidad docente. La búsqueda de métodos alternativos de evaluación, que permitan llevar a cabo procesos de evaluación más auténtica, surgen en mayor cantidad y variedad día a día. Así aparecen cada vez más cátedras que incorporen las autoevaluaciones, los portfolios, los registros personales, la evaluación del rendimiento, entre otras, convirtiéndose en los pilares de la evaluación auténtica (Hargreaves, Earl y Ryan, 2000).

Así, la evaluación se constituye en un apoyo a la dinámica y gestión de la clase. Luego de la enseñanza, la evaluación recapituladora permitirá ponderar sobre el valor y la pertinencia de su programación y su adecuación al contexto, los alumnos y al ambiente de enseñanza. La evaluación transformadora permite que los instrumentos que se utilicen se articulen con los propósitos de la enseñanza, al contenido a enseñar y al contexto. Se trata de una evaluación que se preocupa por la descripción e interpretación de lo que se está evaluando, contextual, situada, que valora procesos y productos y compartida por cuanto se corresponde con modos de aprendizaje cooperativo y solidario.

Si un docente, solo se preocupa de la dimensión técnica del aprendizaje, del progreso intelectual, del éxito académico del aprendiz, estará olvidando los principios básicos de la relación humana y de un ejercicio profesional responsable. (Santos Guerra, 2017, p. 52).

Por otro lado, las consecuencias que esta genera, también son muy distintas. En vez de competencia y frustración, nos permite obtener autocritica, debate, incertidumbre, flexibilidad, entre muchas tantas.

La propuesta de innovación planteada en este proyecto, permite la incorporación de evaluaciones que favorezcan el rol formativo de la misma, basadas principalmente en evaluaciones entre pares que mediante el diálogo y discusión entre los propios alumnos fortalezcan su visión crítica, su capacidad de discutir y fundamentar y además les devuelva el poder sobre la propia construcción de sus saberes y voz en los procesos evaluativos, aportando así a la construcción plural de los conocimientos dentro del aula.

Los alumnos como partícipes del proceso evaluativo

La evaluación compartida se irgue como un proceso de diálogo y de toma de decisiones mutuas o colectivas. Dentro de los procesos que forman parte de este tipo de evaluación, las autoevaluaciones (sistema donde los alumnos son los que evalúan sus propios avances y deficiencias), las co-evaluaciones (o evaluaciones de pares, donde los alumnos evalúan a sus propios compañeros, de igual a igual), las evaluaciones compartidas (aquella donde se le da participación a los alumnos en los procesos evaluativos) y las calificaciones dialogadas (como una consecuencia lógica y coherente del proceso de evaluación compartida) son técnicas que juegan un papel fundamental.

En este inciso, y teniendo en cuenta que el método de evaluación planteado por la propuesta de innovación de este proyecto se basa en una evaluación entre pares o co-evaluación, vamos a enfocarnos solo en dos de las más importantes y estudiadas: las autoevaluaciones y co-evaluaciones. Estas últimas con su rol central en este trabajo final. La participación de los alumnos en el proceso de evaluación, de acuerdo con sus capacidades y posibilidades, organizando sus registros, dialogando sobre sus logros, detectando sus dificultades, analizando sus esfuerzos, revisando su proceso y asumiendo sus responsabilidades en la construcción de su aprendizaje, representan componentes valiosos de una evaluación auténtica (Davini, 2008).

Hacer a los alumnos partícipes activos de la evaluación puede traer grandes beneficios, aunque para que esto suceda, esa participación debe ser total, sincera y completa. Al respecto, Álvarez Méndez (2001) afirma que

(...) autoevaluación que no conlleva autocalificación es un fraude para el alumno y que el docente debe ser capaz de aceptar esta condición desde el principio (Álvarez Méndez, 2001, p. 4).

En definitiva, se trata de procesos complejos que requieren un cambio de mentalidad y mirar con nuevos ojos a la evaluación. Como docentes, necesitamos aprender a devolverle parte del poder a los alumnos en sus propios procesos de aprendizaje, confiar en su criterio y capacidad de reconocer sus propios errores y aciertos, dejar de intentar normalizarlos y volver a darle el rol formativo a la evaluación, por encima del calificativo.

Por otra parte, es factible pensar en proponer algunos recursos didácticos que faciliten formas de colaboración e intercambio entre los propios alumnos, que les permita desempeñar a ellos mismos tareas de observación y registro de las actividades de aprendizaje.

Sumado a esto, la autoevaluación de los alumnos desarrolla en ellos habilidades metacognitivas, los alumnos comprenden el proceso seguido y los efectos de sus decisiones, lo que los habilita para aprender en otras situaciones.

Aprender a autoevaluarse es uno de los propósitos de la evaluación formativa, en la medida que aporta a la comprensión profunda de las tareas académicas. La co-evaluación o evaluación de pares permite entrenar el modo de aplicar criterios y valorar producciones de alguien cercano (Anijovich-Capeletti, 2017, p. 109).

La autoevaluación requiere el desarrollo de habilidades y capacidades de percepción de los propios errores, cosas con posibilidad a mejorar, y la capacidad de juzgar de manera objetiva la propia producción y avance. También genera autonomía y una capacidad de gestionar sus propios aprendizajes.

Aun así, tenemos que saber diferenciar la autoevaluación de la evaluación entre pares o co-evaluación. Se usan de manera indistinta y a pesar de eso hacen referencia a procesos muy diferentes.

La autoevaluación generalmente suele referirse a la evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal. En inglés suele utilizarse el término *self-assessment* para hacer referencia a este proceso.

Boud (1991) hace una definición muy correcta de la autoevaluación como:

(...) la implicación de los estudiantes identificando los estándares y/o criterios a aplicar a su trabajo y la realización de juicios sobre la extensión que han abarcado con estos criterios y estándares (Boud, 1991 p. 5).

A pesar de esto, la autoevaluación no es una práctica automática. Necesita un plan sistematizado y organizado correctamente, con numerosas instancias, que le permitan al alumno aprender a llevarla a cabo.

Por el otro lado, la evaluación de los compañeros implica que los alumnos hagan juicios o comentarios sobre el trabajo de otros. En inglés suele utilizarse el término *peer-assessment* para referirse a este tipo de procesos. Normalmente el concepto de coevaluación se utiliza para referirse a la evaluación entre pares, entre iguales. No solo alumnos, también podemos hacer referencia a la evaluación entre pares docentes.

A veces se utiliza una evaluación colaborativa, donde se combina la evaluación entre pares con instancias de evaluación del docente. Puede hacer referencia tanto a la corrección por los compañeros como a la retroalimentación de los mismos.

Por su parte, Falchikov sugiere que

(...) la evaluación por los compañeros genera numerosos beneficios en términos del proceso de aprendizaje: por ejemplo, motivando el pensamiento, incrementando el aprendizaje, y también incrementando la confianza de los estudiantes. Además de la motivación que genera la evaluación de los compañeros. A pesar de eso, por tener el poder sobre los otros compañeros es un sistema impopular entre los estudiantes (Falchikov, 2005 p. 7).

Aunque la evaluación entre compañeros ofrece grandes beneficios, necesita darse en un contexto de diálogo y negociación que lo permita. Implementarlo en un aula tradicional, probablemente no logre los efectos pedagógicos esperados y solo sea una “economía de recursos” para el docente sumándole un nuevo nivel de estrés y trabajo a los alumnos.

Para evitar las posibles contras de los procesos de evaluación entre pares (críticas superficiales, poca argumentación, efectos de la dimensión afectiva, etc.) se hacen recomendaciones a la hora de ponerlas en práctica:

- * *Sugerir que las retroalimentaciones entre pares sean anónimas.*
- * *Trabajar sobre un protocolo o una guía de preguntas.*
- * *Alternar retroalimentaciones por escrito con devoluciones cara a cara.*
- * *Organizar devoluciones de un equipo al otro (Anijovich, 2010 p. 140).*

Finalmente, cuando los profesores comparten el proceso de evaluación con sus alumnos, terminan delegando control, compartiendo el poder y fomentando que los estudiantes puedan evaluarse a ellos mismos. Tanto la autoevaluación como la evaluación entre compañeros se presentan como alternativas más pedagógicas y que favorecen más a un aprendizaje integral comparados a los métodos tradicionales.

Todos estos procesos llevan a una evaluación democrática y dialogada. La comunicación y confianza entre ambas partes se torna fundamental para poder llevarla a cabo de manera exitosa. De lo contrario será forzar la introducción de más herramientas que generen nuevos conflictos en el aula, los cuales se sumarían por supuesto, a los ya existentes.

Aun así, no son metodologías que deleguen totalmente la tarea a los estudiantes. Se sigue necesitando de la retroalimentación del docente, para poder clarificar los objetivos a cumplir, los criterios a la hora de evaluar. La misma tiene que ser de forma oral y/o por escrita según la necesidad de cada momento.

Pero, para poder intentar implementarlas son necesarios recursos (tanto económicos como humanos), trabajo e investigación para ser aplicadas de manera correcta en las aulas. Los resultados van a depender de muchísimos factores, pero principalmente el factor humano, el más importante, el que varía todo el tiempo y hacer que los resultados logrados también lo hagan.

Además, es importante dedicar tiempo para que los estudiantes comprendan su sentido, conozcan diferentes estrategias y promover un clima de confianza, apoyo y responsabilidad.

Cada modelo de evaluación es el reflejo de una determinada forma de concebir la enseñanza, la metodología investigadora y los resultados que pueden obtenerse. De ahí que sus posibilidades reales dependan del contexto y del propósito que se desee conseguir. De cualquier forma, el debate actual entre métodos cuantitativos y cualitativos en evaluación ha aportado grandes beneficios, esperando superarse la única opción de elegir entre estos dos extremos.

Diseño de la Innovación

Introducción a la innovación

Como señala Perrenoud,

(...) si se quiere privilegiar la regulación durante los aprendizajes, será necesario sustentar las estrategias didácticas en dos mecanismos de regulación que no requieran la intervención constante del profesorado: la autorregulación de los aprendizajes (formar a los alumnos y las alumnas en la regulación de sus propios procesos de pensamiento y de aprendizaje) y la: interacción social en el aula (favorecer las interacciones que se producen en el aula. ya que los estudiantes no aprenden solo y la confrontación de sus ideas con la de los otros compañeros y con las del profesor facilitan el aprendizaje) (Perrenoud, 1991 en Jorba, J, 1993, p. 8).

La co-evaluación o evaluación de pares es un proceso a través del cual los estudiantes y los profesores participan en la evaluación del trabajo de los estudiantes. Trabajos previos han encontrado que este tipo de evaluación profundiza la comprensión de los estudiantes de su propio aprendizaje y permite que se involucren de manera más activa y autodirigida en su proceso de aprendizaje (Falchikov, 2005; Sivan, 2000).

También la coevaluación es útil para planificar su propio aprendizaje, identificar sus propias fortalezas y debilidades, identificar áreas para acciones remediales, así como desarrollar habilidades personales y metacognitivas transferibles a otras áreas (Topping, 2003).

Incluir a los estudiantes en el proceso evaluativo, tiene incontables ventajas como mejorar las calificaciones, se aumenta el compromiso de los alumnos en el proceso, los alumnos tienen mayor motivación, y se logran mejoras en el proceso de aprendizaje. Definitivamente esta estrategia incorpora un cambio en la dinámica de la clase y mejora la interacción y diálogo en los alumnos, más allá de las posibles mejoras en la incorporación en los contenidos.

Objetivos de la actividad propuesta

La siguiente actividad tiene como objetivo principal impulsar a los alumnos a ganar, mediante la ejecución de actividades de co-evaluación, criterio y aptitudes que les permitan en el corto plazo (transcurso de la materia) enriquecer su aprendizaje y el de sus compañeros; y en un futuro más a largo plazo, tener las herramientas, aptitudes y fundamentos para poder lograr intercambios constructivos con pares y/o clientes en sus respectivos campos disciplinares.

Como objetivos secundarios, se podrían citar:

- Enriquecer el trabajo en grupos y el dialogo entre los integrantes de los mismos.
- Generar un espacio donde los alumnos aprendan e incorporen algunas herramientas que les permitan discutir de manera fundamentada el trabajo de sus compañeros.
- Permitir mediante la retroalimentación hacia sus pares que los estudiantes vean desde otra perspectiva los conocimientos de la asignatura y sea una fuente más que les permita la integración de los conceptos aprendidos.

Contextualización de la actividad

Esta actividad de evaluación de pares consta de dos partes, cada una desarrollada en una clase. La primera de ellas, será la de las exposiciones grupales donde todos defenderán las actividades que les tocó y hablarán/discutirán con el resto de los compañeros sobre la misma. La segunda (la más importante para la propuesta de innovación en cuestión), se desarrollará inmediatamente posterior a una clase de exposiciones grupales tradicional de la asignatura. Las mismas se basan en que cada grupo recibe una situación problemática, que deberá resolver y luego del paso de 48/72 hs. (la próxima clase presencial/sincrónica), exponerla y defenderla de manera fundamentada al resto de la clase, generando un debate donde se crucen fundamentos y se enriquezca la construcción de los contenidos. La clase previa al comienzo de la actividad, se informará a todos los grupos que la siguiente clase comenzará la actividad con las exposiciones grupales.

En relación a los grupos, para el momento de inicio de la actividad, los mismos ya vienen armados. Siempre se organizan al inicio de la cursada y generalmente son los mismos alumnos los que los arman (por afinidad principalmente). Por lo tanto, no sería necesario armar nuevos grupos para llevar a cabo esta actividad, aunque podrían hacerlo si así lo desearan.

La actividad por su naturaleza y facilidad de implementación está pensada para poder llevarse a cabo en cualquier momento del año, aunque se recomienda que sea en cualquier momento en el que alguna de las unidades ya esté en curso, facilitando a los alumnos tener cierto bagaje de conocimientos del tema que les faciliten poder resolverla. Además, si la misma se realiza en momentos avanzados del año, los alumnos ya poseen ciertas herramientas tanto de estudio como de resolución de problemas y de discusión de situaciones problemáticas con fundamentos fisiológicos, sumado a que los grupos ya están armados y en funcionamiento, y sus integrantes ya tienen ritmos de trabajo y capacidad de coordinar y cooperar entre ellos también adquiridas.

Además, evaluando a otros adquieren inherentemente la capacidad de evaluarse a sí mismos, y entender sus avances, sus dificultades y sus puntos a mejorar o fortalecer más allá de la resolución de esta actividad.

Pautas generales para llevar a cabo la actividad

- La actividad será llevada a cabo en grupos de entre 2 y 4 personas. Los mismos pueden ser creados por los propios alumnos y pueden coincidir con los grupos ya preestablecidos anteriormente, y deberán ser informados con anticipación al docente a cargo, con el fin de facilitar la organización y seguimiento de la actividad.
- Cada grupo deberán analizar la exposición de a clase anterior de otro de los grupos de la clase, teniendo en cuenta las consignas que se explican a continuación. ¡Recuerden que cuanto más fundamenten sus respuestas, mejor puntaje va a lograr el equipo!
- Los pares de grupos evaluadores y los co-evaluados serán seleccionados aleatoriamente por el docente, e informados en el momento previo de empezar la actividad.
- Cada grupo co-evaluará y será co-evaluado una vez en el transcurso de la actividad.
- La modalidad de la actividad se basará en la de "**Simple Ciego**": cada grupo recibirá una evaluación aleatoria diferente. Los grupos co-evaluados no sabrán a que grupo les llegó su trabajo; mejorando así la objetividad a la hora de hacer la actividad.
- La actividad se desarrollará en su totalidad dentro del transcurso de tiempo que ocupa una clase completa (3 horas). Finalizada la clase cada grupo deberá entregar la actividad por escrito al docente, haciendo referencia de manera clara a la exposición de qué grupo le tocó co-evaluar.
- Al finalizar la clase, y para cerrar y hacer un balance final de la actividad, el docente hará las correcciones y devoluciones que crea pertinentes a cada grupo (sin modificar los puntajes y/o calificaciones puestas por los alumnos a sus respectivos compañeros).

Además, durante el transcurso de las exposiciones el docente también evaluará las exposiciones de los diferentes grupos

Criterios de Acreditación al final de la actividad

- El puntaje final de la actividad que obtendrá cada alumno, se calculará como la sumatoria de los puntos obtenidos por su grupo en la coevaluación, más los puntos obtenidos por la evaluación de su propia exposición grupal.

Por ejemplo: José es del grupo A. Su grupo obtuvo 25 puntos de la Actividad de exposición. Por otro lado, el grupo B fue el encargado de evaluar la exposición del grupo A y les puso un puntaje de 30 puntos. Entonces, José va a obtener un total de 55 puntos para la actividad.

- El puntaje obtenido representará el 50% de la calificación de concepto (el otro 50% lo generan las demás actividades del año como las entregas cotidianas, la participación en las clases, etc.).

- Todos los integrantes del grupo recibirán la totalidad de los puntos obtenidos por la actividad realizada por su correspondiente grupo.

Algunas reglas a la hora de llevar a cabo la actividad

Cada comentario debe ser realizado con fines constructivos, por lo que no se aceptarán comentarios despectivos hacia los compañeros.

Se evitará el lenguaje discriminatorio.

Se hará referencia al trabajo, no a la persona.

Instrucciones: antes de comenzar con el proceso, deben señalar a que grupo pertenecen y quienes son los integrantes del grupo. Recuerden que esta información solo será conocida por el docente a cargo. Para un mejor provecho de la actividad hagan todo lo posible por no buscar a quien pertenece el mismo, discutiendo con la mayor seriedad y objetividad posible, y que todo el análisis quede solo dentro de los integrantes del grupo.

La actividad se compone de dos consignas, ambas coordinadas y relacionadas formando una actividad general completa. Para poder aprovechar al máximo la actividad, se recomienda que completen todo lo que más puedan de ambas consignas con sus propios fundamentos y criterios, para lo cual podrán utilizar y acceder para llevarlas a cabo a cualquier fuente de información de cualquier formato o naturaleza sin límites (libros,

preguntas al docente, búsquedas en internet, fotocopias, sus apuntes, etc.), que crean conveniente o necesiten.

Consignas:

a)- Primera actividad: marca con una (X) la opción que señale según el criterio de todo el grupo en qué nivel se cumplieron los siguientes aspectos de cada pregunta en el parcial del compañero de clase asignado de manera aleatoria. Los colores del semáforo se utilizan para favorecerla distinción de los diferentes niveles de cumplimiento de las consignas. Cada color tiene un puntaje asociado que se relaciona con el nivel.

Identificador del grupo evaluado: xxxx			
Semáforo de la exposición	Niveles		
	Bajo Nivel de cumplimiento (1 p)	Buen Nivel de cumplimiento (3 p)	Excelente nivel de cumplimiento (5 p)
1-Incluyó los conceptos más importantes necesarios para responder a la pregunta			
2-La fundamentación de la respuesta es clara y entendible.			
3- Logró integrar los conceptos que se preguntaban con los de las demás preguntas			

b)- Segunda actividad: para esta actividad, y tomando como marco lo realizado en el inciso (a), el grupo deberá justificar de manera detallada e individual para cada variable analizada, las valoraciones sobre la exposición del grupo que le tocó evaluar.

c)- A modo de cierre y/o conclusión respondan brevemente las siguientes consignas.

Aspectos positivos que ustedes remarcarían del parcial que estuvieron leyendo:

Aspectos que, según su criterio, los compañeros evaluados podrían mejorar o corregir para lograr mejores resultados en próximas exposiciones:

Análisis general del desarrollo de la exposición que les tocó evaluar, teniendo en cuenta todo lo que discutieron previamente:

Otras observaciones que crean pertinentes de realizar:

Conclusiones Finales

La evaluación tiene un rol fundamental tanto en los procesos de enseñanza como en los de aprendizaje. La misma, puede llevarse a cabo en cualquiera de los niveles durante todo el recorrido de ambos procesos, pudiendo, en caso de ser llevada a cabo de manera correcta, darnos información vital tanto del avance del proceso de aprendizaje por parte de los alumnos, como de los de enseñanza por parte de los docentes. A su vez, esta información obtenida va a ser fundamental para llevar a cabo las correcciones y cambios necesarios para poder mejorar y optimizar ambos procesos.

Es así, como una de las consideraciones más importante a tener en cuenta para poder implementar instancias evaluativas que realmente sean formativas para todas las partes involucradas, es analizar las necesidades particulares en cada momento. Según las necesidades, evaluaremos de ciertas maneras y bajo determinadas metodologías. Siendo conscientes de esto, es que podremos evaluar para formar y no evaluar para calificar y clasificar solamente. La evaluación será una buena herramienta, solamente cuando sea bueno el uso que se le dé a la misma.

Bien implementada, la evaluación genera numerosos beneficios sobre la formación de los alumnos (desarrolla sus habilidades metacognitivas, genera autonomía, logra avances significativos en los procesos de aprendizaje, facilita el cumplimiento de los objetivos propuestos, reconoce el esfuerzo y premia los logros, entre otras tantas. A su vez, el equilibrio para lograr buenas evaluaciones es muy fino, y en muchas ocasiones, las evaluaciones terminan generando el efecto opuesto a lo anterior, sobre todo cuando se desarrollan evaluaciones principalmente sumativas o exámenes de rendimiento de manera regular, trayendo con si, toda una gama de efectos negativos sobre los aprendizajes: frustraciones, competencias entre los alumnos basadas en las calificaciones, ansiedades, clasificaciones de los alumnos en “buenos y malos”, y valoraciones netamente instrumentales de los conocimientos, aportando nada a la formación de los alumnos.

Por más que intencionalmente no sea lo que quisiéramos, en la mayoría de las situaciones cuando hablamos de evaluación realmente estamos hablando de calificación. Los alumnos se encuentran todo el tiempo atado a exámenes, calificaciones, recuperatorios, regularidades o no en las asignaturas, etc., dejando relegado a un segundo plano al aspecto formativo.

Una de las formas que tenemos para impedir estos efectos negativos, o favorecer los positivos, de la evaluación, está centrada en favorecer el diálogo entre las partes, hacer más transparente el proceso evaluativo y volver a darle un rol activo a los alumnos en dichos

procesos evaluativos. La verdadera innovación o cambio en los procesos evaluativos requiere necesariamente, entre otras cosas, volver a darles participación a los alumnos en sus propios procesos de aprendizaje. Permitirles a ellos mismos ser conscientes de sus avances y dificultades, y poder generar criterio y confianza tanto en las capacidades, habilidades y conocimientos que poseen, como en las posibles mejoras y correcciones a aplicar en sus propios recorridos para fortalecer el proceso, estimulan los aprendizajes significativos y formativos fuertemente. Toman una gran relevancia en este punto, todas las metodologías que permiten a los alumnos ser partícipes activos en la evaluación: autoevaluaciones, evaluaciones entre pares, evaluaciones compartidas y calificaciones dialogadas.

La cátedra de Fisiología Animal de la Universidad Nacional de Río Cuarto, a la cual pertenezco, presenta un contexto donde las evaluaciones se caracterizan por ser instancias prácticamente instrumentales y calificativas, relegando la función formadora de las mismas. A pesar de las oportunidades que la virtualidad generada por la pandemia ofrece, esta misma al no haber sido planificada, ni implementada de manera progresiva y controlada, generó más dificultades que beneficios, acentuando aún más las falencias propias del sistema evaluativo actual. La propuesta de innovación del presente trabajo plantea la incorporación de una estrategia de evaluación entre pares o co-evaluación, combinada con una actividad de trabajo grupal entre los alumnos. Esta estrategia podría ofrecer grandes beneficios tanto al proceso de enseñanza de los docentes del área, como a los procesos formativos y de aprendizajes de los alumnos. Revitalizar y fortalecer el diálogo tanto entre los alumnos como entre estos y el docente, ganar criterio y sentido crítico, mejorar sus habilidades metacognitivas, capacidad de autodiagnóstico y confianza en sí mismos, son algunos de los incontables efectos positivos que generan las co-evaluaciones, favoreciendo así los procesos formativos y de aprendizaje de los mismos, más allá de la adquisición técnica de los conocimientos.

Luego de todo este recorrido, podemos entender a la evaluación como una herramienta donde el docente termina en una posición de poder elevado por sobre el alumno. Exámenes que se basen en estrategias de co-evaluaciones logran equilibrar un poco más esa balanza que define las relaciones de poder entre los docentes y los alumnos, devolviéndole voz y capacidad de decidir criteriosamente sobre su propia formación a los alumnos.

Para que realmente se obtengan beneficios de este tipo de estrategias, es muy importante que estas metodologías estén aplicadas correctamente, sean transparentes y el docente claramente indique cual va a ser su función y cómo van a ser llevadas a cabo las actividades por parte de los alumnos.

De lograr implementarse de manera correcta, la innovación propuesta lograría generar un salto cualitativo en los procesos formativos de los alumnos y a su vez también dan información vital sobre el estado de los procesos de enseñanza de los docentes y posibles puntos críticos a mejorar.

El recorrido de este TFI en su totalidad, junto con los cursos y seminarios que fueron haciéndose a la par del mismo, permitieron que logre una valiosísima formación y crecimiento no solo en lo relacionado a la evaluación (por ser el tema central de la propuesta de innovación presentada), sino también en todas las dimensiones de las prácticas educativas tanto relacionadas con la enseñanza y las de los aprendizajes. Para alguien que viene de una carrera de grado y de posgrado sin ningún tipo de formación pedagógica, que fue aprendiendo y corrigiendo según la propia experiencia diaria, y que se formó enteramente en una Universidad Nacional (UNRC), poder contar con la posibilidad de cursar esta especialización con su calidad y nivel de formación de excelencia, y con un grupo de docentes que nos siguieron desde el primer momento y estuvieron a nuestra entera disposición; es algo que no se puede dejar pasar y merece el agradecimiento eterno de todos los que pasamos por este ciclo. Aun así, la mejor forma de agradecer este recorrido es aplicando todo lo que aprendimos en la cotidianeidad, mejorando nuestras prácticas docentes, e invitando a más gente a formarse.

Por las propias características de la Especialización en curso, su duración y los propios objetivos de la misma, para la innovación propuesta solo pudimos llegar a la etapa de diseño. El próximo paso a seguir, una vez finalizado el recorrido de este TFI y por lo tanto de la Especialización, sería el de llevar a cabo la implementación en la misma, analizar los resultados obtenidos y concluir finalmente sobre todo el proceso de implementación de una innovación. Las condiciones para llevarla a cabo son óptimas. Queda mucho camino por delante antes de poder concluir si la propuesta de innovación es factible de lograrse, pero las expectativas de lograr resultados positivos son elevadas.

El éxito en la implementación de estas pequeñas modificaciones en las estructuras y actividades o prácticas diarias de la enseñanza, son las que a continuación permiten que se establezcan los cambios significativos o estructurales en las currículas, instituciones y sistemas educativos en general.

Nuestra calidad como educadores depende íntegramente de nuestra formación, y de la capacidad que tengamos de tomar nuestros errores, corregirlos y mejorar la enseñanza que brindamos. La formación docente no es un proceso estático, finito y determinado, sino que es un recorrido que empieza desde el día que comenzamos a enseñar y termina con el último día de nuestras vidas. Esta especialización es un puntapié excelente para seguir

formándonos, y seguir mejorando nuestro rol como docentes. Y como expresé en la última clase sincrónica que tuvimos, lo más importante de este ciclo, y donde yo creo que se da el mayor de los éxitos, es que nos vamos con más interrogantes y dudas que con los que llegamos. En nosotros tiene que estar la curiosidad, seriedad y predisposición para buscar posibles respuestas a esas preguntas, y seguir el proceso formativo.

Bibliografía

Álvarez Mendez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid, Morata.

Ángulo Rasco, F. (1994). *Teoría y Desarrollo del curriculum*. Aljibe

Anijovich, R., (2010). *La evaluación Significativa*. Paidós

Anijovich, R., Cappelletti, G. P. (2017) *La evaluación como oportunidad*. Voces de la Educación.

Araujo, S. (2016). *Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación*. Trayectorias Universitarias. N 2, Vol 2. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54758>.

Askew, S. y Lodge, C. (2000). *Feedback For Learning*. Chapter: Gifts, ping-pong and loops – linking feedback and learning. eBook ISBN: 9780203017678.

Barberà, E. (1999). *La evaluación de la enseñanza, la evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé Ediciones.

Barberà, E. (2006,). *Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación*. RED. Revista de Educación a Distancia, Disponible en <http://www.um.es/ead/red/M6>

Boud, D. (1991). *Implementing students self-assessment*. Campbelltown: Higher Education Research and Development Society of Australia Incorporated.

Celman, S. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Chevallard, Y. (2012). *¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación “como capricho y miniatura”*. En Fioritti, G. y Cuesta, C. *La evaluación como problema*. Aproximaciones desde las didácticas específicas,

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*.

Diario Rio Negro. (2020) Más de la mitad de los ingresantes universitarios abandonaron en la cuarentena. Editorial Río Negro S.A. Disponible en: <https://www.rionegro.com.ar/mas-de-la-mitad-de-los-ingresantes-universitarios-abandonaron-en-la-cuarentena-1344758/>

Díaz Barriga, A. (1985). Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio

Díaz-Barriga, A. (1994). Una polémica en relación al examen. Revista Iberoamericana de Educación.

Falchikov, N. (1986) product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self assessments, assessment & evaluation in higher education, doi: 10.1080/0260293860110206.

Falchikov, N. (2005). Improving Assessment Through Student Involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education. ISBN-0-415-30821-6. Peer-Assessment. Cornell University Center for Teaching Excellence Website: <http://www.cte.cornell.edu/teaching-ideas/assessing-student-learning/peer-assessment.htm>

Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. 1a ed.-Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina.

Grundy (1991). Producto o praxis del curriculum, Morata.

Hargreaves, Earl y Ryan (2000). Schooling for Change: Reinventing Education for Early Adolescent.

Hoffmann, J. (1999). LA EVALUACIÓN Mito y desafío. Una perspectiva constructivista. Jussara Hoffmann Editorial Mediação.

Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. doi:10.15366/10.15366/riee2019.12.1.001

López Pastor, v. M. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el E.E.E.S. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.

Lugones, E. (2020). Alarmante deserción en la UNQ: 36% de abandono en el primer cuatrimestre. La Izquierda Diario. <https://www.laizquierdadiario.com/Alarmante-desercion-en-la-UNQ-36-de-abandono-en-el-primer-cuatrimetre>

Margalef García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. Educación XX1. doi:10.5944/educxx1.17.2.11478

Naciones Unidas (2020) Policy brief: education during Covid-19 and beyond. Disponible en: <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-education-during-covid-19-and-beyond>

Nirenberg, O. (2005). Evaluar para la transformación: innovaciones en la evaluación de programas y programas sociales.

Niño Zafra, L. (1996) La evaluación, instrumento de poder o acción cultural. Bogotá, Colombia. En: Revista Pedagogía y Saberes.

Parlett, M. R. y Hamilton, D. (1983). La evaluación como iluminación. En Gimeno J. Y Perez Gómez A. (Coords). La enseñanza: su teoría y su práctica.

Perrenoud, P. (1991): «Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative». Mesure et évaluation en education.

Santos Guerra, M. A. (2015). Reflexionar para mejorar la evaluación. Experiencias en la facultad de políticas y sociología de la Universidad de Granada. Servicio de publicaciones. Universidad de Granada.

Santos Guerra, M. A. (2017). Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica Homo Sapiens Ediciones.

Scriven, M.(1967). The methodology of evaluation. AERA Monograph Series on Evaluation.

Sivan, A. (2000). The implementation of peer assessment: an action research approach. *Assessment in Education*.

Topping, K. (2003). Self and Peer Assessment in School and University: Reliability, Validity and Utility. *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards Innovation and Change in Professional Education*.

Unesco (2020). How many students are at risk of not returning to school?. Disponible en <https://www.gcedclearinghouse.org/resources/unesco-covid-19-education-response-how-many-students-are-risk-not-returning-school>

Yolando (2013). Las caracterizaciones de los docentes del Nivel Superior sobre los 'buenos' y 'malos' alumnos. *Condiciones del éxito y el fracaso en la formación docente. Especialización en Pedagogía de la Formación*. UNLP.

Anexos

Anexo 1: Planillas de alumnos con las respectivas Regularidades correspondientes a los años 2019 y 2020