



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

Título

**REDISEÑO DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DEL CURSO MÉTODOS
COMPLEMENTARIOS DE DIAGNÓSTICO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS
VETERINARIAS DE LA UNLP**

Autora: Vercellini María del Rosario

Director/a: Blanco Paula Graciela

Asesor/a: Caputo Agustina Victoria

Año: 2025

A mi mamá, Miriam

Agradecimientos

Agradezco a la Dra. Paula Blanco por sus contribuciones y orientación a lo largo de este trabajo.

A la Prof. Agustina Caputo, por su compromiso, por ayudarme a dar forma a este proyecto desde sus inicios y por acompañarme con dedicación durante la escritura de esta tesis.

A mis compañeros y compañeras de la Cátedra de Métodos Complementarios de Diagnóstico, por compartir el día a día, el esfuerzo y también la amistad, que hicieron este camino más enriquecedor y llevadero.

A la Universidad Nacional de La Plata, al cuerpo docente de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria, y a la Facultad de Ciencias Veterinarias, por brindarme la posibilidad de seguir aprendiendo y formándome como docente.

A mi familia, por su acompañamiento y su ejemplo constante.

A Santiago por acompañarme siempre.

A Pao, Anita y Andalia, por su amistad.

A los estudiantes que me enseñan y motivan a seguir aprendiendo.

A mi país, a la educación pública, laica y gratuita, por abrir caminos y hacer posible este recorrido.

ÍNDICE

Resumen.....	5
Introducción.....	7
Caracterización del tema/problema	
Contextualización.....	9
Formulación del problema.....	11
Justificación.....	14
Antecedentes	
Exploración de experiencias y proyectos en la Facultad de Veterinaria.....	17
Objetivos del TFI	
Objetivo general.....	20
Objetivos específicos.....	20
Perspectivas conceptuales	
Bases epistemológicas.....	21
El conocimiento desde la pedagogía crítica.....	21
La relación de la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje.....	22
La concepción del currículum.....	23
Paradigmas de la evaluación.....	24
Elección y definición clara.....	24
Evaluación formativa.....	25
Rol de la retroalimentación.....	26
Autoevaluación y evaluación entre pares.....	27
Otras consideraciones.....	28
Influencia cultural organizativa.....	28
Criterios de evaluación.....	29
Conceptos sobre innovación.....	30
Hacia una evaluación formativa y orientadora.....	32
Proyecto de intervención	
Propuesta de evaluación / plan de trabajo.....	34
Consideraciones finales.....	41
Referencias bibliográficas.....	43
Anexos.....	46

RESUMEN

En el marco del Trabajo Final Integrador (TFI) de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria, se analiza las prácticas de evaluación en el curso Métodos Complementarios de Diagnóstico (MCD) de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). A través de una reflexión crítica sobre los métodos de evaluación utilizados, se busca rediseñar estas prácticas con el objetivo de fortalecer su función formativa y promover una experiencia más significativa en los estudiantes.

El análisis del plan de estudios vigente y la normativa institucional evidencia que la evaluación en la Facultad se enfoca mayormente en la acreditación y clasificación del rendimiento estudiantil, con predominio de exámenes escritos u orales, sin una retroalimentación sistemática ni espacios de autoevaluación o coevaluación. En el curso MCD, la evaluación consiste en un único examen oral al finalizar el cuatrimestre, basado en la resolución de casos clínicos. Si bien esta metodología promueve el desarrollo del criterio diagnóstico, se identifican limitaciones en la retroalimentación y en la participación de los estudiantes en la construcción de los criterios de evaluación.

El enfoque de este proyecto se centra en abordar la evaluación desde una perspectiva crítica, reconociendo su complejidad y sus múltiples funciones como lo son la formación, selección, certificación, motivación, orientación, entre otras. Se plantea la necesidad de resignificar la evaluación como una herramienta de aprendizaje y no solo de acreditación.

La propuesta de intervención contempla la implementación de actividades evaluativas a lo largo de la cursada, incluyendo el uso de rúbricas para explicitar los criterios de evaluación, la aplicación de cuestionarios de autoevaluación en la plataforma Moodle y la incorporación de ejercicios de evaluación entre pares durante las actividades prácticas. Asimismo, se plantea la generación de espacios de retroalimentación formal y escrita por parte de los docentes, con el fin de orientar el aprendizaje y promover la reflexión sobre los procesos evaluativos.

A su vez, se propone monitorear el proyecto mediante la elaboración de encuestas a los estudiantes y docentes a fin de identificar dificultades y establecer mejoras para incorporar en los sucesivos años de implementación.

Del mismo modo, la información recolectada en las actividades evaluativas servirá como recurso clave para la toma de decisiones en futuras instancias.

Finalmente, se destaca la importancia de la formación docente en el desarrollo de prácticas evaluativas innovadoras y alineadas con un enfoque inclusivo y democrático. A través de este proyecto, se busca no solo mejorar la evaluación en el curso MCD, sino también contribuir a una transformación más amplia en la enseñanza universitaria, promoviendo una educación basada en la construcción colectiva del conocimiento y en la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: evaluación formativa, pedagogía crítica, enseñanza universitaria, innovación educativa

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Final Integrador (TFI) aborda el rediseño de las prácticas de evaluación en el curso de Métodos Complementarios de Diagnóstico de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La propuesta surge a partir del análisis de las problemáticas detectadas en la evaluación actual del curso y busca fortalecer su función formativa para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para desarrollar este objetivo, el trabajo se organiza en distintos apartados, los cuales se describen a continuación para orientar al lector en la estructura y contenidos del documento.

Al comienzo del trabajo se presenta la problemática que motiva la propuesta de innovación, brindando un marco contextual sobre las prácticas evaluativas en la Facultad de Ciencias Veterinarias. Se describe el curso de Métodos Complementarios de Diagnóstico, sus características y el rol de la evaluación dentro de su estructura académica. Además, se fundamenta la necesidad de una intervención en este ámbito.

Luego se realiza un análisis de antecedentes relevantes de experiencias previas en la Facultad. Este análisis permite contextualizar el problema en un marco más amplio y recuperar estrategias que han demostrado ser efectivas.

Con la información planteada, se formulan los objetivos del trabajo. Se define el objetivo general de rediseñar las prácticas de evaluación del curso y se establecen objetivos específicos que guían la propuesta de intervención.

El apartado de perspectivas conceptuales desarrolla el marco teórico que fundamenta la innovación. Se abordan teorías sobre la evaluación educativa, la pedagogía crítica, las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, y el currículum. Se incorporan las perspectivas de autores cuyas ideas permiten resignificar la evaluación desde un enfoque formativo e inclusivo.

A continuación, se desarrolla la propuesta de intervención, donde se describe la metodología utilizada para el desarrollo del trabajo. Se detallan las técnicas de recolección de información, tales como entrevistas a docentes y estudiantes, análisis documental y observación directa. Asimismo, se detallan las estrategias diseñadas para mejorar las prácticas de evaluación en el curso,

incluyendo la incorporación de evaluaciones formativas, el uso de rúbricas, la autoevaluación y la evaluación entre pares. Se plantea un esquema de seguimiento y ajuste de la propuesta a partir de la retroalimentación de docentes y estudiantes.

Finalmente, en el apartado de consideraciones finales, se sintetizan las principales conclusiones del trabajo y se proponen líneas futuras de acción para continuar mejorando la evaluación en el curso y en la Facultad en general. También se incluyen reflexiones sobre el impacto de la intervención en la dinámica del curso y en la percepción de los estudiantes sobre la evaluación.

Con esta estructura, el presente documento busca ofrecer un análisis integral de las prácticas de evaluación en el curso de Métodos Complementarios de Diagnóstico, aportando propuestas concretas para su mejora y contribuyendo al debate sobre la evaluación en la enseñanza universitaria.

CARACTERIZACIÓN DEL TEMA / PROBLEMA, CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Contextualización

El presente trabajo analiza las prácticas de evaluación llevadas adelante por el curso Métodos Complementarios de Diagnóstico (MCD), con el fin de reflexionar críticamente sobre las mismas a fin de desarrollar un proyecto de intervención que permita incorporar estrategias que fortalezcan su función formativa.

La Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de la Plata es sede de dos carreras: Medicina Veterinaria y Microbiología. El curso MCD forma parte de la Carrera de Ciencias Veterinarias. El plan de estudios actual (606/14) de la carrera de Medicina Veterinaria está conformado por 54 cursos obligatorios y 3 cursos optativos, más la realización de 300 hs de prácticas preprofesionales. Los cursos están distribuidos en un ciclo de formación general (190 hs), ciclo básico (1340 hs) y ciclo superior (2070 hs). El ciclo superior se divide en tres núcleos: salud animal (50 %), producción animal (25,6 %), medicina preventiva, salud pública y bromatología (24,4 %).

A lo largo de los últimos años se realizaron modificaciones en el plan de estudios de la carrera. Tras más de veinte años de vigencia del plan 1982 (206/82), en el año 2006 se produce un gran cambio de plan de estudio (406/04), cuyas principales modificaciones incluyeron la cuatrimestralización de la mayoría de los cursos, la creación de nuevos cursos, la incorporación de cursos optativos (3), la incorporación del régimen de aprobación por promoción y la inclusión de prácticas preprofesionales (PPP) obligatorias al finalizar la carrera. En el año 2008 se realizaron modificaciones menores (406/08) que incluyeron cambios en la distribución de cursos a lo largo de los años con modificaciones en las correlatividades de algunos de ellos. En ese momento el curso de MCD pasó de dictarse en el 2do cuatrimestre de cuarto año, al 2do cuatrimestre de 5to. En el año 2012 otro cambio del plan (506/12) incluyó modificaciones en los cursos del primer año de la carrera, con sólo un año de entrada en vigencia, para ser modificado nuevamente con el plan 606/14. En esta última modificación, los

cursos se distribuyeron de forma tal que la carrera pasó de tener una duración de 5 años (10 cuatrimestres más la realización PPP) a 6 años (11 cuatrimestres más la realización PPP).

El curso MCD fue incorporado con el cambio de plan de estudios que se llevó adelante en el año 2006 y se dicta desde el año 2009. Actualmente, cuenta con 50 horas dictadas en el segundo cuatrimestre del 5º año de la Carrera, de seis años totales. Las materias correlativas previas incluyen Enfermedades de caninos y felinos y Enfermedades de los equinos. Las correlativas posteriores corresponden a Clínica de caninos y felinos y Clínica de Equinos, por lo que forma parte del núcleo de formación relacionado con la salud animal. En los últimos años, el número aproximado de estudiantes que cursan la materia ronda los 120-140, distribuidos en dos bandas horarias (turno mañana y tarde). El equipo docente está compuesto por 6 profesores, 4 JTP y 8 auxiliares, además de 6 adscriptos (3 graduados y 3 alumnos). Actualmente me desempeño como jefa de trabajos prácticos.

De acuerdo con el programa vigente, los objetivos del curso son que el estudiante conozca y comprenda los alcances y limitaciones de la radiología, la ultrasonografía, la endoscopia y los métodos complementarios para el estudio del sistema cardiovascular de grandes, pequeños animales y especies no tradicionales y que, a partir de los signos clínicos, realice una planificación diagnóstica e interprete los hallazgos. Desde un enfoque metodológico teórico-práctico, las actividades se desarrollan en 3 horas semanales, tanto en aulas como en los Servicios de imágenes del Hospital Escuela. Aproximadamente la mitad de la jornada se utiliza para el abordaje teórico de un tema y la otra mitad con actividades en pequeños grupos (subcomisiones, entre 4-8 estudiantes) en aulas y en los consultorios del hospital. Hacia el final del cuatrimestre, se realiza una evaluación sumativa, donde se establece la acreditación del curso.

Con el objetivo de comprender qué funciones cumple, de qué manera y cuándo se realizan las evaluaciones en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP, recolectaré y analizaré información de varias fuentes. Por un lado, analizaré el plan de estudios, sus reglamentaciones y documentos sobre programas y planificaciones curriculares de los cursos. Por otro lado, analizaré la información recolectada en diálogos con docentes y estudiantes (adscriptos a la docencia) en reuniones de cátedra y en espacios de discusión dentro de los

Departamentos con representantes de cada claustro, así como también la recolectada en encuestas y diálogos con estudiantes que han cursado la materia.

Formulación del problema

¿Qué aspectos de la evaluación se evidencian en la Facultad?

Como se mencionó previamente, el plan de estudios vigente de la Carrera de Ciencias Veterinarias está constituido por 54 cursos obligatorios y 3 optativos. Los mismos se desarrollan a través de actividades presenciales obligatorias (APO) las cuales cuentan con su correspondiente reglamentación (Exp. 600-581299/03-3).

Los Art. 9, 10 y 11 regulan las prácticas de evaluación. Con respecto a la metodología, se establece que pueden realizarse a través de exámenes escritos, orales o “cualquier estrategia que le permitan al alumno acreditar competencias, conocimiento y habilidades”. A su vez, se aclara que el sistema de evaluación utilizado en las distintas instancias debe ser coherente entre sí. Sobre los contenidos a evaluar se menciona que deben ser aquellos desarrollados en las APO. Se establece el sistema de calificación a través de una escala numérica de 0 a 10. Los cursos se aprueban con una calificación de 4 a 6, en ese caso se debe realizar una instancia de evaluación final integradora (EFI) o el curso puede promocionarse con una calificación igual o mayor que 7. Se describen tres instancias posibles de evaluación: en cada APO (no de carácter obligatoria), en instancias parciales (al final del curso o por bloque de contenido) y la EFI.

En la reglamentación no se especifica sobre otros fines de las prácticas de evaluación, más que la de cumplir con la función de acreditación de los cursos. Esto llama la atención, particularmente en el caso de las instancias de evaluación de cada APO, ya que habilita a una evaluación semanal, con la obtención de una calificación numérica que tiene un impacto directo en el recorrido del estudiante. Este tipo de exámenes, en general, son aplicados en los primeros años de la carrera, y según diálogos establecidos con docentes de dichos cursos, son realizados con el objetivo de promover un hábito de estudio e incorporación gradual de los contenidos. Sin embargo, el sistema de calificación en esas instancias adquiere un papel clasificadorio muy fuerte, donde

el estudiante es registrado como ausente en caso de no aprobar el mismo y las calificaciones son promediadas con las evaluaciones parciales, por lo que también impacta en la posibilidad de promocionar o no el curso. De lo anterior surge la importancia de reflexionar sobre dichas prácticas, en busca de actividades que realmente promuevan una mejor forma de estudiar y aprender que no se base únicamente en la obtención de una calificación.

Con respecto al análisis de documentos sobre planificaciones curriculares, en dichas planillas se establece un apartado para describir la metodología de la enseñanza y otro para la metodología de la evaluación. En los cursos del Departamento de Clínicas, donde se encuentra MCD, se describen con mayor o menor detalle las metodologías de evaluación, haciendo hincapié sobre la herramienta utilizada para la evaluación parcial del curso (Evaluación de APOs; integradora). En general en estos cursos se realizan uno o dos exámenes escritos, de respuesta corta y opción múltiple, con poca interacción con los docentes. De 10 cursos analizados del Departamento de Clínicas para el primer cuatrimestre de 2024, que incluye tanto cursos obligatorios como optativos, en la mitad de ellos (5) se menciona la realización de evaluaciones tipo diagnósticas y de proceso. Sin embargo, al indagar sobre la forma en que se realiza la evaluación en proceso, no se obtiene información concreta o registros de estos, por considerarse actividades informales. Es importante destacar que, en los cursos optativos, que tienen menos estudiantes por clase (entre 10 y 30), es donde se observa con mayor frecuencia la incorporación de otras formas novedosas de evaluar, como por ejemplo realización de proyectos, monografías, exposiciones orales e incluso evaluaciones grupales. Se evidencia que el número de estudiantes influye en la elección de las metodologías utilizadas, lo que sugiere la importancia de tenerlo en cuenta al introducir prácticas innovadoras.

¿Qué aspectos de la evaluación se evidencian en el curso MCD?

Desde el año 2021 en MCD, la evaluación consiste en un sólo examen al final del cuatrimestre de forma oral. El mismo se basa en la resolución de un caso clínico por parte del estudiante, mediante la realización de una planificación

diagnóstica que utilice los métodos complementarios abordados en la cursada. Se espera la correcta selección de los estudios complementarios mediante la argumentación y justificación de estos. Asimismo, se analizan otros estudios (radiografías, electrocardiogramas, etc.) donde el estudiante debe realizar una interpretación básica de los hallazgos principales. Esta modalidad de examen es igual para el caso de parciales o finales (EFI). Durante las actividades prácticas en el hospital, se realizan trabajos similares de resolución de casos para estimular el desarrollo del criterio médico y la mejora en la expresión oral de los estudiantes. Se consideran como instancias de evaluación en proceso, sin embargo, son de carácter informal ya que no conllevan un registro del aprendizaje particular de cada estudiante. Tampoco se genera un espacio de retroalimentación posterior de la actividad de forma individual. La retroalimentación desempeña un papel fundamental, ya que orienta al estudiante sobre la comprensión de sus avances en el proceso de aprendizaje, así como en la identificación de aspectos que requieran mejora. Esta podría ser una cuestión por mejorar a fin de destacar otras funciones importantes de las prácticas de evaluación.

Con respecto a los criterios de evaluación, consideramos el correcto uso del vocabulario, el conocimiento de la fisiopatología de las enfermedades y del alcance y limitación de cada uno de los métodos de imagen abordados. Estos criterios fueron contruidos y consensuados por los docentes a lo largo de los años desde que se dicta el curso y se comunican de forma oral al inicio de la cursada. No existe un espacio de participación de los estudiantes en la elaboración de dichos criterios. Y como mencioné previamente, al no existir actividades formales de retroalimentación, muchas veces el estudiante toma real dimensión de los mismos recién en la instancia de evaluación de las APO. Considero importante mejorar este aspecto, ya que es fundamental que los estudiantes comprendan los criterios de forma temprana para orientar mejor su estudio, realizar correcciones antes del examen y, a su vez, aportar su mirada con respecto a los mismos. Finalmente, destaco que tampoco se ofrecen actividades de auto evaluación ni de evaluación entre pares. Estas actividades potencian capacidades de responsabilidad y autoconocimiento de su proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Por lo expuesto, considero que la forma en que se lleva adelante la evaluación en el curso MCD expresa una función predominantemente administrativa y clasificatoria, y deja de lado funciones como formación, motivación y orientación.

Justificación

Entiendo que la manera en que se realizan las evaluaciones en la actualidad se debe en parte, a la repetición de prácticas llevadas adelante a nivel general en la facultad y orientadas desde los aspectos reglamentarios. No expresar desde el ámbito institucional, de forma clara, otras funciones educativas importantes de la evaluación, lleva a la naturalización de prácticas que no reflejan una visión inclusiva ni democrática de la educación. En cambio, constituyen un momento estresante y desmotivador para los estudiantes. Se reconocen en diálogos y en encuestas que realizamos a estudiantes del curso de MCD, expresiones como: “no creo que sean del todo objetivos en las evaluaciones. Lejos de motivarme, me desmotiva bastante”. En el caso de los docentes, también admitimos en nuestra trayectoria como estudiantes, haber experimentado rechazo o guardar malos recuerdos en relación con las evaluaciones. Una vez que cambia nuestro rol como docentes, somos responsables de elegir las prácticas, los modos y los objetivos de la evaluación. ¿Qué decisiones tomamos? ¿De qué forma intentamos cambiar esas experiencias?

No ejercer prácticas de evaluación que potencien la función educativa de las mismas, también puede llevar a dificultades en el aprendizaje de los estudiantes, con impacto en la permanencia y el egreso.

Recientemente, a partir de información brindada por la Comisión de seguimiento del plan de estudios, se analizó el rendimiento académico de los ciclos lectivos entre los años 2015 - 2023. Como indicador de rendimiento se analizó la tasa de acreditación de cursos (APO y EFI aprobadas) y en términos generales, se observó una marcada disminución en los años 2022 y 2023.

La trayectoria de los estudiantes también puede observarse al analizar las evaluaciones curriculares de las materias. En algunos cursos del Departamento

de Clínicas, se evidencia un gran número de estudiantes que abandonan antes de llegar a las evaluaciones o que no logran aprobarlas. Por ejemplo, en el curso “Enfermedad de los equinos” en el segundo cuatrimestre de 2023, un 31 % abandonó y un 21% desaprobó, de un total de 119 inscriptos. En el curso “Clínica y sanidad de rumiantes” en el primer cuatrimestre de 2023, un 25 % desaprobó sobre un total de 70 inscriptos. En MCD en 2024, un 6% desaprobó, mientras que un 10% abandonó, de un total de 163 inscriptos. En otras situaciones, aumenta la cantidad de estudiantes que deben recursar la materia debido al vencimiento de estas. En MCD, sobre 102 inscriptos, se registró un 12% de estudiantes en esta situación, en el año 2022. En estos casos, los estudiantes expresan que “no se animan a rendir los finales y prefieren volver a cursar la materia para intentar promocionarla”. A su vez, los docentes refieren dificultades para articular los contenidos de materias previas. Es decir, estudiantes que cursaron una o más veces, y aprobaron una materia, no logran apropiarse de los contenidos y articularlos con los cursos posteriores.

Esto lleva a cuestionarnos ¿Cuál es el propósito de las evaluaciones que realizamos en nuestros cursos? ¿Realmente favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje? Si obtener una determinada nota no garantiza el aprendizaje, ¿Por qué seguimos dando tanta importancia a la función calificadora de la evaluación? ¿Es posible transformar esta práctica en una actividad que fomente la construcción colectiva del conocimiento?

Es importante mencionar que la carrera de Ciencias Veterinarias está comprendida en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior N°24521/95- carreras de riesgo que comprometen el interés público. Las problemáticas relacionadas al ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes han sido atendidas mediante programas y proyectos que incluyen tutorías, mayores dedicaciones docentes y becas estudiantiles. En consecuencia, la búsqueda de soluciones en torno a estos aspectos debería representar un compromiso esencial que los docentes debemos asumir para acompañar estas políticas.

Por lo expuesto, en el marco de la realización del TFI de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, realizaré un proyecto de intervención en el curso de MCD que intentará alcanzar las siguientes líneas de acción:

Mejorar la formación docente nos permitirá evaluar nuestras prácticas con una mirada crítica en busca de posibles mejoras.

Reflexionar sobre las funciones pedagógicas y didácticas de la evaluación nos posibilitará crear estrategias que potencien dichas funciones, lo que, a su vez, mejorará los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto tendrá un impacto positivo tanto en la calidad de la enseñanza como en el progreso de los estudiantes en sus trayectorias educativas.

Incluir a los estudiantes en los procesos de reflexión y toma de decisiones relacionados con la evaluación de los aprendizajes promoverá que desarrollen mayor sentido de responsabilidad sobre su propia formación.

Finalmente, repensar los propósitos y usos de la evaluación permitirá implementar estrategias innovadoras que demuestren coherencia entre los principios ideológicos compartidos con el grupo docente y nuestras prácticas concretas.

ANTECEDENTES

Exploración de experiencias y proyectos en la Facultad de Veterinaria

En algunos trabajos integradores finales (TIF) de la Especialidad en Docencia Universitaria, realizados por docentes de la Facultad, se han abordado las prácticas de evaluación. En un trabajo realizado por una docente de Patología General (PG), se propone una intervención que busca aportar una innovación sobre la evaluación del curso (Wright, 2019). En dicho proyecto se identificó que la herramienta utilizada para la evaluación no era coherente con la metodología de enseñanza. Describe que durante la cursada se trabajaba en pequeños grupos de estudiantes con resolución de casos clínicos, mientras que en la evaluación se realizaba un examen de opción múltiple. A partir de ello y con un análisis realizado con el resto del equipo docente, llegaron a la conclusión de que la función que cumplía la evaluación favorecía la reproducción de contenidos sobre la construcción de conocimientos, por lo que se desarrolló una propuesta para modificar esas prácticas. Observo en este trabajo que los docentes del curso comparten similares preocupaciones a las que planteo previamente en torno a las prácticas de evaluación y me resulta interesante también, la forma en que se abordó el problema. Se realizó una nueva propuesta de evaluación de forma colectiva, con reuniones semanales donde se compartieron los conceptos que los docentes tenían de evaluación junto con lectura de textos de autores especializados. De esta manera se fueron logrando consensos para elaborar una nueva propuesta de evaluación, que incluyó la incorporación de evaluación diagnóstica, procesual y final, siendo esta última, una actividad similar a la que se proponía durante el desarrollo de la cursada (logrando mayor coherencia). Reconozco que la forma en que el curso de PG planteó la problemática y la manera de abordarlo es viable de realizar en MCD, por similitudes en la conformación del plantel docente en cuanto a cantidad y predisposición frente a los cambios. En el curso de MCD, en los últimos años hemos realizado modificaciones en la evaluación, especialmente enfocándonos en buscar consensos dentro del equipo docente en cuanto a la metodología considerada más adecuada para los objetivos del curso. Es así que se modificó la forma de

evaluar, desde la utilización de exámenes escritos con respuesta corta, a la modalidad actual de examen oral con discusión de casos clínicos. Creo que plantear una forma de trabajar en equipo y sistematizada como en el TIF mencionado puede ser útil para continuar con las mejoras en la evaluación que se plantean en la descripción del problema del presente proyecto.

Otros trabajos se centran en la mejora de la evaluación a través de la aplicación de alguna herramienta particular, como por ejemplo la evaluación por competencias. Sin embargo, es crucial considerar los contextos de cada curso, ya que simplemente extrapolar y aplicar alguna técnica no es suficiente para abordar los desafíos planteados en el proyecto. Se evidencia a través de estas experiencias lo que plantea el autor Álvarez Méndez con respecto a la evaluación en donde “las urgencias llevan con demasiada frecuencia a preguntar cómo hacerla, antes de averiguar o de reflexionar sobre el porqué y el para qué de la misma” (2001, p.9). Siguiendo esa línea, en otro TIF de una docente del curso de MCD se realizó una indagación sobre las concepciones y prácticas acerca de la evaluación educativa que circulan entre docentes y estudiantes. Se realizaron encuestas a docentes que dictan cursos en distintos años de la carrera, como a estudiantes. De allí se desprenden resultados interesantes que pueden servir como punto de partida para repensar nuestras prácticas. En la mayoría de los docentes y estudiantes entrevistados en dicho trabajo “se evidencia que la instancia de evaluación no es concebida como una instancia de aprendizaje en sí misma, si no exclusivamente de acreditación”. En algunos casos se destacan miradas “en las que se visualiza a la evaluación como una valiosa posibilidad de evaluar el desempeño docente y las prácticas de enseñanza”, mientras que otros docentes “reconocen un uso más bien administrativo de la evaluación”. La docente evidenció un predominio de la perspectiva tecnocrática de la enseñanza en los actores entrevistados (Blanco, 2022).

“La evaluación es una práctica condicionada social, institucional e individualmente por representaciones sociales, reglamentaciones y creencias que suelen constituirse en poderosos instrumentos que frenan el cambio en las aulas” (Araujo, 2016, p.82). De acuerdo con este autor, es fundamental tener en cuenta estos aspectos culturales de la institución, así como la posible resistencia al cambio por parte de los docentes, ya que esto puede obstaculizar la adopción de prácticas innovadoras.

Asimismo, es importante considerar la formación pedagógica de los docentes, necesaria para reflexionar sobre nuestras prácticas desde una mirada crítica y dispuesta al cambio.

OBJETIVOS DEL TFI

Objetivo general:

Rediseñar las prácticas de evaluación en el curso de MCD de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP, con el propósito de fortalecer y potenciar su función formativa.

Objetivos específicos:

1. Fomentar el aprendizaje continuo de los estudiantes a través de la implementación de actividades y estrategias que permitan integrar la retroalimentación constructiva como parte integral del proceso evaluativo.
2. Promover el desarrollo de la conciencia metacognitiva en los estudiantes a partir de la incorporación de actividades de autoevaluación y de evaluación entre pares.
3. Diseñar un sistema de evaluación continua de la nueva propuesta de evaluación, con el fin de ajustar las estrategias y acciones según los resultados obtenidos y las necesidades identificadas.

PERSPECTIVAS CONCEPTUALES

Los aportes del pedagogo Paulo Freire resultan fundamentales para el análisis crítico de la práctica docente. Su afirmación: “No puedo ser profesor si no percibo cada vez mejor que mi práctica, al no poder ser neutra, exige de mí una definición. Una toma de posición. Decisión. Ruptura. Exige de mí escoger entre esto y aquello” (Freire, 1996, p. 47), invita a repensar el rol docente no sólo como transmisor de conocimientos, sino como un sujeto comprometido con la transformación de la realidad educativa y social. En ese sentido, su perspectiva dialógica y emancipadora enfatiza la necesidad de fundamentar las decisiones pedagógicas con rigor teórico y propósito claro, reconociendo que toda enseñanza implica valores, ideologías y posturas frente al mundo. Reflexionar sobre nuestras prácticas desde este enfoque permite construir un ejercicio docente consciente, crítico y orientado a la formación de ciudadanos capaces de cuestionar y transformar su entorno.

Bases epistemológicas

- El conocimiento desde la pedagogía crítica

Al abordar el tema de la evaluación, además de reflexionar sobre la función que cumple, debemos profundizar en las bases epistemológicas de aspectos relacionados, como lo son el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y el currículum. Asimismo, es fundamental considerar la influencia de la cultura organizativa de la institución en la configuración de los procesos evaluativos y en la manera en que se concibe el conocimiento dentro del marco institucional (Araujo, 2016).

En ese sentido, desde la pedagogía crítica o transformadora, se reconoce la construcción colectiva del conocimiento, frente a la tradición mimética de transmisión de contenidos. En la tradición mimética, la verdad se considera estática y objetiva y es dada por los docentes para la repetición acrítica por parte de estudiantes, quienes cumplen un rol pasivo en el proceso de aprendizaje. En este contexto, la evaluación se centra en medir la fidelidad con la que el

conocimiento se ha transmitido, priorizando la memorización y la repetición mecánica de los contenidos. Esta concepción crea una relación de poder desigual entre docentes y estudiantes, entre quienes tienen el conocimiento y quienes lo reciben sin posibilidad de cuestionamiento o resignificación. En consecuencia, el aprendizaje resultante tiende a ser superficial y fragmentado, limitando la capacidad crítica y reflexiva del estudiante (Araujo, 2016).

Por otro lado, desde la pedagogía crítica se cuestiona la noción de una verdad única y objetiva. Se reconoce que el conocimiento es construido socialmente y que está influenciado por factores históricos, culturales y políticos. En este paradigma se promueve una relación horizontal y dialógica entre el docente y los estudiantes (Freire, 1970). Se enfatiza la importancia del diálogo y la problematización de la realidad como herramientas fundamentales para el aprendizaje significativo. En este marco, el docente deja de ser la figura autoritaria que impone el conocimiento y asume un rol de facilitador del aprendizaje y le proporciona al estudiante elementos necesarios para que éste resignifique el conocimiento y logre un aprendizaje profundo (Araujo, 2016).

En este modelo, la evaluación adquiere un carácter formativo y emancipador, alejándose de la simple medición de desempeños y memorias. Se prioriza la autoevaluación, la co-evaluación y la metacognición, permitiendo que los estudiantes participen activamente en la regulación de su propio aprendizaje. De esta manera, la evaluación no solo mide los resultados, sino que también fomenta la autonomía y el pensamiento crítico.

- La relación de la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje

Se identifica una estrecha relación entre evaluación y los procesos de enseñanza y aprendizaje, no como un apéndice hacia el final del proceso educativo, sino como un componente integral del mismo. De esto se desprende que incorporar buenas prácticas de evaluación direccionan buenas prácticas de enseñanza y viceversa.

La enseñanza requiere la valoración de los logros y dificultades de los estudiantes, por lo que la evaluación es inherente a la enseñanza (Davini, 2008). La información que brinda permite a los docentes tomar decisiones relacionadas

con la enseñanza, lo que posibilita ajustar las estrategias didácticas según las necesidades detectadas.

Asimismo, la metodología utilizada para abordar los contenidos en el aula debe ser coherente con la forma en que se evalúa y acredita.

A su vez, mediante la evaluación es posible analizar el proceso de aprendizaje individual o grupal, con el fin de identificar sus características y comprender sus dinámicas. De este modo, la evaluación trasciende la mera medición de resultados aislados, permitiendo una visión integral y reflexiva del aprendizaje (Díaz Barriga, 1997). En este sentido una evaluación formativa y continua facilita un aprendizaje más profundo y significativo, basado en la identificación de los logros alcanzados y en la reflexión sobre el propio proceso.

Por último, el enfoque de la evaluación influye directamente en la motivación y disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje. Una evaluación centrada en la comprensión y el desarrollo de competencias contribuye a un aprendizaje duradero, en contraste con modelos que priorizan la memorización y la repetición mecánica de conocimientos.

- La concepción del currículum

Finalmente, según los aportes de Alicia de Alba, la síntesis de elementos culturales que incluye conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos constituye el currículum, el cual conforma un proyecto potencial que se desarrolla en un contexto de lucha de intereses. Plantea que las diferencias entre el currículum formal, el vivido y el oculto refleja las tensiones y negociaciones que ocurren en el proceso educativo, donde múltiples intereses y factores contextuales influyen en la implementación efectiva del currículum (de Alba, 1995).

Como se mencionó, desde la pedagogía crítica, el currículum se entiende como un espacio en disputa, en el que se reflejan relaciones de poder y se configuran las prácticas educativas en función de intereses específicos. La enseñanza no se limita a la transmisión de conocimientos preestablecidos, sino que busca generar conciencia crítica y compromiso social en los estudiantes. En este sentido, la pedagogía crítica promueve una educación transformadora que busca no solo formar sujetos con conocimientos académicos, sino también

ciudadanos capaces de comprender y cuestionar su realidad para transformarla (Freire, 1970).

Por lo expuesto, se clarifica que la evaluación se entrama necesariamente con la enseñanza y el currículum, ya que en las decisiones que se adoptan están presentes las concepciones sobre qué y cómo enseñar. Asimismo, la evaluación no sólo mide desempeños académicos, sino que también actúa como un mecanismo para visibilizar desigualdades, detectar necesidades educativas y propiciar ajustes curriculares que favorezcan una educación más equitativa e inclusiva.

En este proyecto, planteo que estas consideraciones son las que deben orientar y guiar la evaluación, para que sus aportes no queden reducidos solamente a funciones de control y para entender el contexto en que se desarrolla la evaluación en la Universidad.

Paradigmas de evaluación

- Elección y definición clara

Como toda actividad social, la evaluación es una práctica amplia y compleja. Se identifica que la confusión y complejidad que existe al analizar la evaluación del rendimiento de los estudiantes se explica, en parte, por las múltiples y variadas funciones que desempeña, tales como “formación, selección, certificación, ejercicio de autoridad, mejora de la práctica docente; funciones relacionadas con la motivación y la orientación; funciones administrativas, académicas de promoción o de recuperación; de información y de retroalimentación, de control” (Álvarez Méndez, 2001, p.7). Algunas de estas funciones no siempre son consideradas por los docentes. De allí, la importancia de reflexionar sobre estrategias y criterios utilizados, procurando que estas prácticas sean transparentes, justas y alineadas con los objetivos educativos.

- Evaluación formativa

De las múltiples funciones que cumple la evaluación, me enfocaré en las pedagógicas, específicamente en el paradigma de la evaluación formativa. Según Davini (2008), esta se desarrolla durante el proceso de enseñanza y acompaña las actividades de aprendizaje de los estudiantes. Sus objetivos incluyen identificar la asimilación de contenidos, detectar problemas, apoyar la interacción grupal, brindar retroalimentación y reorientar actividades. Su propósito principal no es únicamente asignar calificaciones, sino proporcionar información oportuna que permita ajustar las estrategias pedagógicas y favorecer el progreso del grupo y de cada estudiante en particular. En ocasiones, se presenta en contraposición con el paradigma tradicional, el cual se centra en la evaluación recapituladora, de carácter sumativo, realizada al finalizar la secuencia de enseñanza y relacionada con las funciones de acreditación. Aunque estas concepciones pueden parecer opuestas, son manifestaciones distintas y complementarias del mismo proceso (Davini, 2008).

En línea con esta idea, desde el paradigma de la evaluación formativa las evidencias de los aprendizajes de los estudiantes tienen la finalidad de conocer cómo aprenden, qué logros alcanzan durante el proceso y permite reflexionar y tomar decisiones con respecto al aprendizaje y la enseñanza (Anijovich, 2018). Estas reflexiones son realizadas por profesores y estudiantes con la finalidad de mejorar dichos procesos y comprometer a los estudiantes en aprendizajes futuros (Margalef García, 2014).

Según este enfoque el docente ajusta su intervención pedagógica en función de los procesos y dificultades de aprendizaje que presentan los estudiantes. Se ha descrito que este tipo de evaluación se desarrolla en tres etapas: la recopilación de información sobre los avances y desafíos en el aprendizaje del estudiante, el análisis de estos datos para diagnosticar los factores que influyen en las dificultades, y la adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje en respuesta a dichos hallazgos (Allal, 1980).

Así, la evaluación formativa representa un cambio de paradigma en la práctica docente, al enfocarse en el aprendizaje en proceso más que en los resultados finales, promoviendo una enseñanza más reflexiva, adaptativa y centrada en las necesidades de los estudiantes.

- Rol de la retroalimentación.

En ese sentido, las prácticas de retroalimentación son consideradas un eje central de la evaluación formativa. Siguiendo las ideas de Rebeca Anijovich, se considerará un enfoque donde la retroalimentación trasciende la mera señalización de errores y se concibe como un intercambio dialógico entre docentes y estudiantes, para guiar el aprendizaje colaborativo. Asimismo, se destaca la necesidad de llevar a cabo la retroalimentación de manera sistemática, contribuyendo así al desarrollo de la conciencia metacognitiva del estudiante. En palabras de la autora, "no se trata, o no solo se trata, de acreditar conocimientos, sino también de promover la toma de conciencia de los estudiantes sobre su propio aprendizaje" (Anijovich 2018, pág.23).

La retroalimentación, desde esta perspectiva, se convierte en un proceso de construcción conjunta de significados, en el que el docente no solo proporciona información sobre el desempeño del estudiante, sino que también promueve preguntas, desafíos y reflexiones que invitan a pensar sobre el proceso de aprendizaje. Esta práctica dialógica fomenta el desarrollo de la metacognición, al impulsar al estudiante a comprender cómo aprende, cuáles son las estrategias más efectivas y qué ajustes puede realizar para alcanzar sus objetivos académicos.

Siguiendo esta idea, para lograr desarrollar la autonomía del estudiante, se valora que la retroalimentación se centre en cómo resolvió la tarea. Esto permite que el estudiante reflexione sobre sus modos de pensar e identifique así sus fortalezas y debilidades. Se recomienda también que estas actividades se planifiquen y se realicen de forma escrita, es decir, se debe definir previamente qué actividades o producciones recibirán retroalimentación. Esto se propone para evitar la informalidad y garantizar el registro de las actividades. Asimismo, se valora que las retroalimentaciones se realicen de forma individual o en pequeños grupos para que la información planteada no se perciba como ajena y se establezca un compromiso de los estudiantes por continuar con el proceso de aprendizaje (Anijovich, 2010).

Se plantea la retroalimentación como un circuito, que implica mirar hacia atrás y al futuro. Esto se traduce en actividades concretas donde el alumno revisa, formula preguntas (sobre el pasado) y responde, solicita ayuda, propone

(hacia el futuro). Por otro lado, el docente ofrece ejemplos, valora aspectos positivos de los trabajos, formula preguntas, sugiere y efectúa un seguimiento (Anijovich, 2011).

Por lo tanto, la retroalimentación efectiva debe caracterizarse por su claridad, especificidad y relevancia. Es necesario que los docentes se centren en los procesos y no sólo en los resultados, para lograr orientar al estudiante hacia una mejora continua.

- Autoevaluación y evaluación entre pares

Se entiende por autoevaluación la implementación sistemática de instancias que permitan a los alumnos evaluar sus producciones y el modo en que las han encarado y resuelto (o no) (Anijovich, 2011, p. 55). Es posible integrar la retroalimentación en actividades entre pares y en procesos de autoevaluación, ampliando su impacto. Estas actividades colaboran en el desarrollo de capacidades de un aprendiz autónomo.

La evaluación entre pares, al involucrar a los estudiantes en el análisis de los trabajos de sus compañeros, permite consolidar su aprendizaje, ya que deben comprender y aplicar los criterios de evaluación. Este proceso también fomenta la empatía, el respeto y la capacidad de brindar y recibir críticas constructivas.

Para que la evaluación entre pares sea efectiva, se necesita tiempo para que los estudiantes comprendan su propósito, estrategias y obstáculos. A su vez, el docente debe proporcionar ejemplos y guías de preguntas. Es fundamental también que los estudiantes conozcan los objetivos de la actividad y los criterios de valoración. Las devoluciones entre pares pueden ser anónimas, organizarlas entre equipos, y de forma oral o escritas (Anijovich, 2010). La implementación de estas prácticas favorece no solo el aprendizaje del contenido, sino también el desarrollo de habilidades comunicativas y de análisis crítico.

En lo que respecta a la autoevaluación, esta permite a los estudiantes monitorear y autorregular su aprendizaje, así como reflexionar y mejorar sus trabajos, siempre y cuando esté acompañada de una retroalimentación clara en relación con los objetivos y criterios establecidos. La autoevaluación fomenta la responsabilidad y el compromiso del estudiante con su propio aprendizaje, al

invitarlo a evaluar sus logros y dificultades. Es fundamental que los docentes promuevan la reflexión sistemática sobre los trabajos de los estudiantes (Anijovich, 2010).

En definitiva, la retroalimentación, la evaluación entre pares y la autoevaluación conforman un triángulo estratégico en el marco de la evaluación formativa. Estas prácticas, al ser aplicadas de manera planificada, reflexiva y sistemática, potencian la metacognición, el pensamiento crítico y la autonomía de los estudiantes, consolidando un aprendizaje más profundo y significativo.

Otras consideraciones

- Influencia cultural organizativa

La cultura organizativa de una institución desempeña un papel crucial en las prácticas educativas que se realizan. Como se mencionó previamente, la cultura institucional se evidencia desde el ordenamiento de estas prácticas desde aspectos reglamentarios y desde el apoyo que se ofrece frente a la implementación de cambios. Por otro lado, también hay que considerar la formación pedagógica de los docentes y sus experiencias, que nos permitirá abordar con mejores herramientas las ideas y preconceptos que tenemos sobre nuestras prácticas. De esta manera algunos docentes presentarán mayor resistencia al cambio debido a la dificultad para realizar innovaciones o a la falta de espacios de reflexión.

Además, la cultura institucional influye en la percepción que tienen los estudiantes respecto de la evaluación y el aprendizaje. Las experiencias previas tanto en el ámbito escolar como familiar, y las expectativas que la institución comunica implícita o explícitamente, condicionan la actitud de los estudiantes frente a las distintas estrategias evaluativas. Por lo tanto, comprender y considerar estas percepciones es fundamental para diseñar prácticas que favorezcan la participación y el compromiso con el aprendizaje.

Es importante señalar que la implementación de cambios en las prácticas evaluativas no solo requiere decisiones individuales de los docentes, sino también de una estructura organizativa que respalde dichas iniciativas. Esto

implica la existencia de espacios de formación, intercambio y reflexión, así como el apoyo institucional en la creación de proyectos que impulsen el desarrollo profesional y la innovación educativa.

Coincidiendo con la reflexión de Paula Carlino “Los cambios profundos no suelen darse de arriba ni sólo desde abajo: no se mantienen sin estructuras materiales, pero tampoco sin acuerdos ideológicos” (Carlino, 2004, p.14). Este planteo invita a considerar la necesidad de una construcción colectiva, donde las decisiones institucionales dialoguen con las experiencias y conocimientos de los actores educativos, generando una cultura de mejora continua y colaboración.

En definitiva, la cultura institucional actúa como un marco que orienta, sostiene o, en algunos casos dificulta las prácticas educativas. Por ello, comprender su influencia y fomentar una cultura de evaluación formativa, reflexiva y orientada al aprendizaje, resulta indispensable para promover procesos de enseñanza que respondan a las necesidades y desafíos actuales del contexto educativo.

- Criterios de evaluación. Participación de todos los sujetos. Negociabilidad y transparencia

Finalmente, otras características de la evaluación que orientan el presente proyecto son aquellas que caracterizan estas prácticas como democráticas, al permitir la participación de todos los sujetos afectados (profesor y estudiante); como negociables y transparentes, en todos sus aspectos, desde su justificación, en las formas en que se lleva adelante y en lo que se refiere a la construcción y comunicación de los criterios de corrección utilizados. Es necesario que los criterios de evaluación sean claros y se conozcan desde el inicio. Una forma de elaborarlos y compartirlos es a través de rúbricas. La utilización de rúbricas cumple con los propósitos de la evaluación formativa, en tanto los estudiantes ejercitan la autoevaluación y la coevaluación (Anijovich, 2018). El trabajo compartido basado en la transparencia y la comunicación favorece la comprensión profunda de los estudiantes en la que la evaluación esté al servicio de los aprendizajes.

La definición y comunicación de los criterios de evaluación no solo permite que los estudiantes comprendan qué se espera de su desempeño, sino que

también les otorga herramientas para autorregular su aprendizaje. En este sentido, la construcción conjunta de estos criterios entre docentes y estudiantes favorece el compromiso y la responsabilidad en el proceso de aprendizaje, al sentirse partícipes de la toma de decisiones. Esta práctica implica abrir espacios de diálogo en el aula, en los que se expliciten las expectativas, se discutan los indicadores de logro y se resuelvan dudas sobre el proceso evaluativo.

Asimismo, la transparencia en la evaluación no solo implica dar a conocer los criterios, sino también garantizar que estos sean aplicados de manera coherente y justa. La elaboración de rúbricas detalladas y específicas permite, además, reducir la subjetividad en la corrección, al establecer parámetros claros que orientan tanto al docente como al estudiante. Estas herramientas, al ser compartidas y analizadas en el marco de las actividades académicas, se convierten en recursos de aprendizaje que contribuyen al desarrollo de la capacidad de autoevaluación y de evaluación entre pares.

La participación de los estudiantes en la construcción y revisión de los criterios de evaluación no solo tiene un impacto positivo en su aprendizaje, sino que también promueve una cultura institucional basada en la confianza y el respeto mutuo. Al sentirse escuchados y reconocidos, los estudiantes asumen un rol más activo y crítico frente a su propio proceso educativo, lo que fortalece la motivación y el interés por aprender.

Por último, es fundamental que la aplicación de estos criterios se realice de manera coherente a lo largo de todo el proceso educativo. Esto implica una reflexión constante por parte del docente sobre las prácticas evaluativas, así como la apertura a ajustes y mejoras en función de las necesidades del grupo. De esta manera, se consolida una evaluación que no solo mide resultados, sino que acompaña, orienta y enriquece el proceso de aprendizaje, respetando los principios de participación, negociabilidad y transparencia que sustentan el presente proyecto.

- Conceptos sobre innovación

El objetivo de este proyecto será introducir una innovación en las prácticas de evaluación del curso Métodos Complementarios de Diagnóstico de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP. Particularmente, se buscará

incorporar actividades formales de evaluación en proceso a lo largo de la cursada con el objetivo de potenciar las funciones pedagógicas de la evaluación. En cuanto a la introducción de una innovación en el proceso de evaluación del curso, se entiende que una innovación puede consistir en aplicar estrategias y experiencias ya desarrolladas en otros contextos, pero adaptadas e integradas en un entorno nuevo donde no se han implementado previamente (Fernández Lamarra, 2015, p. 27). Se espera que esta adaptación resulte en mejoras significativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales podrán ser sostenidos a largo plazo y permitirán la continua evaluación y mejora de estos.

La innovación en las prácticas evaluativas no implica necesariamente crear algo completamente nuevo, sino transformar y adaptar métodos existentes de acuerdo con las necesidades específicas del contexto institucional. En este sentido, se busca que la incorporación de evaluaciones en proceso no solo sirva para valorar el aprendizaje, sino también para guiarlo, brindando a estudiantes y docentes información relevante para ajustar estrategias y mejorar el desempeño académico. Esto requiere una revisión constante de las prácticas pedagógicas y un compromiso colectivo con la mejora continua.

Además, la innovación propuesta se fundamenta en la idea de que la evaluación debe ser una herramienta de aprendizaje y no solo un mecanismo de control. Para ello, es esencial la creación de un entorno participativo y colaborativo, donde los estudiantes comprendan los criterios de evaluación y puedan involucrarse activamente en su proceso formativo. La autoevaluación y la coevaluación, junto con la retroalimentación continua, serán pilares en esta nueva modalidad, ya que promueven la reflexión, la autonomía y el sentido de responsabilidad en los estudiantes.

También, será fundamental considerar las características particulares del curso de MCD, como la cantidad de estudiantes y docentes, la dinámica de las clases, la predisposición al cambio y la permeabilidad frente a nuevas ideas, las herramientas tecnológicas disponibles, entre otros. La incorporación de recursos digitales, por ejemplo, puede facilitar la administración de evaluaciones y la generación de informes que permitan un seguimiento más detallado del progreso de los estudiantes.

Hacia una evaluación formativa y orientadora

En resumen, la evaluación debe ser procesual, continua, donde el enfoque esté puesto en el proceso más que en la obtención de resultados, de manera que oriente el aprendizaje. Será, por lo tanto, una evaluación formativa, motivadora, orientadora, alejada de una intención sancionadora (Álvarez Méndez, 2001). Este enfoque busca no solo valorar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes, sino también comprender cómo se construyen esos aprendizajes, identificando obstáculos y potencialidades a lo largo del proceso.

Además, una evaluación de estas características fomenta una mayor participación del estudiante, al promover su capacidad de autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje. La retroalimentación oportuna y específica, junto con estrategias que incluyan la autoevaluación y la coevaluación, favorece el desarrollo de una actitud crítica y autónoma frente al saber.

De esta forma, el proceso evaluativo se convierte en una herramienta que trasciende la calificación, aportando información significativa tanto para estudiantes como para docentes. Esta información permite ajustar las prácticas pedagógicas, optimizar los recursos didácticos y, en definitiva, mejorar la calidad del proceso educativo en su conjunto.

PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Sobre las distintas problemáticas que fueron siendo descubiertas a lo largo de este proyecto, considero que es factible abordar aquellas que pueden trabajarse en el ámbito de la cátedra. A su vez, entiendo que la mejor forma de abordar las problemáticas detectadas es hacerlo de forma escalonada.

Las etapas y estrategias a desarrollar propuestas para este plan son:

- 1) Desarrollar una instancia diagnóstica dentro del grupo docente, con el objetivo de recopilar sus percepciones con relación a la evaluación actual del curso y lograr la identificación de fortalezas y debilidades. La misma se realizará mediante una encuesta semi cerrada (anexo I) y a través de la recopilación de información en reuniones de cátedra. Esto permitirá definir puntos de partida y establecer consensos para el desarrollo del proyecto. También se promoverá el intercambio de experiencias que los docentes hayan tenido en otros cursos, en otras unidades académicas o abordadas en trayectorias de formación. Considero que esta instancia de intercambio de experiencias entre docentes contribuye significativamente al desarrollo del grupo en su conjunto lo cual permite tener una mirada crítica, atenta y más permeable a los cambios que se propongan. La formación docente continua, como la Especialización en Docencia Universitaria ofrecida por la Universidad u otros espacios de formación de cada Facultad, dependerán de las preferencias y posibilidades individuales de cada docente. Es importante destacar que, aunque se recomienda, la profundización en la formación escapa de los objetivos del presente proyecto
- 2) Indagación a los estudiantes con el objetivo de recolectar su opinión y sugerencias para que también aporten su mirada. Estas serán recolectadas de las encuestas anónimas realizadas en los años previos donde se consulta sobre el desarrollo de la cursada y las instancias de evaluación. También se considerará la información de estudiantes que ya aprobaron la materia y son adscriptos del curso (anexo II).
- 3) Diseño de las actividades: con la información recopilada y los aportes de las etapas previas, la siguiente etapa incluye el diseño de actividades de evaluación durante la cursada que buscarán responder a los objetivos 1 y 2 del proyecto (ver: propuesta de evaluación).

4) Por último, para cumplir el tercer objetivo se propone la realización de encuestas para ser realizadas por parte de los estudiantes. Las mismas serán anónimas y de respuesta abierta. Se podrán diseñar con herramientas disponibles gratuitas (Google docs, Wooclap, entre otras). Estarán habilitadas en el Aula Virtual durante y al final de la cursada (anexo III).

También se recolectará la impresión de los docentes que formaron parte del dictado del curso para completar el monitoreo del proyecto (ver más adelante).

Propuesta de evaluación. Plan de trabajo

Al comienzo del cuatrimestre se realizará la publicación de los criterios de evaluación del curso en la plataforma virtual, en formato de rúbrica.

Criterios de evaluación – Métodos Complementarios de Diagnóstico

	Promocionado /muy bueno	Aprobado/bueno	Desaprobado/malo
Conocimiento fisiopatología, articulación de contenidos con cursos previos	El estudiante logra realizar un listado de diagnósticos diferenciales acorde/lógico al caso problema planteado. Se demuestra conocimiento básico de fisiopatología de las enfermedades y lo logra relacionar con los posibles signos imagenológicos esperados.	El estudiante plantea diagnósticos diferenciales acorde al caso problema, sin profundizar en los mecanismos fisiopatológicos de lesión que relacionen los mismos con los signos imagenológicos esperados.	El estudiante no logra elaborar un listado de diagnósticos diferenciales acorde al caso problema, ni logra plantear posibles signos imagenológicos.
Conceptos sobre fundamentos	Se demuestra comprensión de los mecanismos físicos de obtención de imagen de los MCD, las características básicas de las imágenes obtenidas y se logra relacionar esa información con el alcance y	El estudiante presenta alguna dificultad en la comprensión de los mecanismos físicos de formación de la imagen, como en el conocimiento sobre alcances y limitaciones necesarios para	El estudiante no logra presentar una planificación diagnóstica fundamentada que demuestre el conocimiento básico de los fundamentos de los MCD.

	limitación de cada método. La planificación diagnóstica esta correctamente fundamentada.	fundamentar correctamente la planificación diagnóstica planteada.	
Uso vocabulario médico	El estudiante utiliza adecuado vocabulario médico, expresándose con fluidez en la argumentación y fundamentación de la toma de decisiones.	El estudiante presenta dificultad para expresarse de forma oral y utiliza el vocabulario médico adecuado de forma ocasional.	El estudiante no presenta fluidez en su expresión oral y/o no utiliza vocabulario médico adecuado.

La planificación curricular de la cursada se organiza en 16 actividades presenciales obligatorias (APO). En las primeras cuatro semanas, se desarrollan los fundamentos teóricos de los métodos complementarios de diagnóstico por imagen a través de seminarios. Al finalizar, se realizan actividades participativas que permiten repasar y consolidar los conceptos abordados. En cada una de estas semanas, se propone incorporar cuestionarios de autoevaluación en la plataforma Moodle (anexo IV).

Entre las semanas 5 a 12, la primera mitad de la jornada se dedica al desarrollo de seminarios en el aula, donde se aplican los fundamentos teóricos presentados al inicio del curso al estudio de enfermedades que afectan los distintos aparatos y sistemas en caninos, felinos y equinos. Posteriormente, los estudiantes se dividen en pequeños grupos (subcomisiones) que rotan por los diferentes servicios del hospital (radiología, cardiología, ecografía y endoscopía) y por aulas destinadas a la discusión de casos clínicos. En estas instancias con subcomisiones se propone la incorporación de actividades de evaluación entre pares y se destina el espacio para la retroalimentación docente, ya que la proporción de 4 a 8 estudiantes por docente facilita la implementación de las tareas previstas.

En la semana 13, luego del contenido del seminario, se realiza un repaso general de los temas abordados durante el cuatrimestre y se habilita un cuestionario final de autoevaluación en la plataforma Moodle (anexo IV).

Finalmente, las últimas tres semanas se destinan a la realización de la evaluación integradora del curso.

A continuación, se presentan los contenidos propuestos en los seminarios de cada semana y el sistema de rotación para las subcomisiones.

Semana	Contenidos a desarrollar
1	Planificación diagnóstica. Fundamentos de la radiología. Bioseguridad y seguridad laboral
2	Fundamentos de la endoscopia. Fundamentos de la resonancia magnética y la tomografía computarizada
3	Fundamento de la ultrasonografía
4	Fundamentos de los MCD para el estudio del sistema cardiovascular
5	MCD aplicados al aparato osteo-articular y músculo tendinoso en pequeños animales
6	MCD aplicados al aparato osteo-articular y músculo tendinoso en grandes animales
7	MCD aplicados al aparato respiratorio superior
8	MCD aplicados al aparato respiratorio inferior
9	MCD aplicados al aparato cardiovascular. Evaluación Preanestésica. Bases fisiopatológicas de la insuficiencia cardíaca congestiva
10	MCD aplicados al aparato digestivo
11	MCD al aparato genito-urinario
12	MCD aplicados al sistema nervioso en pequeños animales
13	MCD aplicados en especies no tradicionales. Ciencia para no científicos. Deontología. Repaso final.
14	Primera instancia de parcial
15	Segunda instancia de parcial
16	Tercera instancia de parcial

Cronograma de rotaciones de las subcomisiones de turno mañana (A) y tarde (B) por los servicios hospitalarios y las aulas.

Semana	CARDIO	RX	US	ENDO	Aula 1	AULA 2	AULA 3	AULA 4
5	A/B 1	A/B 2	A/B 3	A/B 4	A/B 5	A/B 6	A/B 7	A/B 8
6	A/B 2	A/B 3	A/B 4	A/B 5	A/B 6	A/B 7	A/B 8	A/B 1
7	A/B 3	A/B 4	A/B 5	A/B 6	A/B 7	A/B 8	A/B 1	A/B 2
8	A/B 4	A/B 5	A/B 6	A/B 7	A/B 8	A/B 1	A/B 2	A/B 3
9	A/B 5	A/B 6	A/B 7	A/B 8	A/B 1	A/B 2	A/B 3	A/B 4
10	A/B 6	A/B 7	A/B 8	A/B 1	A/B 2	A/B 3	A/B 4	A/B 5
11	A/B 7	A/B 8	A/B 1	A/B 2	A/B 3	A/B 4	A/B 5	A/B 6
12	A/B 8	A/B 1	A/B 2	A/B 3	A/B 4	A/B 5	A/B 6	A/B 7

Durante el trabajo con las subcomisiones, se desarrollarán las siguientes actividades en semanas alternas:

-Rotación por los servicios hospitalarios: los estudiantes bajo la supervisión del docente a cargo atenderán pacientes y llevarán a cabo los estudios indicados, fortaleciendo su experiencia práctica.

-Rotación en las aulas: se abordará el análisis y resolución de un caso clínico, permitiendo la integración de contenidos teóricos y prácticos.

Se incluirán en ambas instancias actividades de evaluación entre pares de la siguiente manera:

-Incorporación de actividades de evaluación entre pares. Se plantea dividir el grupo de estudiantes en 2, uno de ellos deberá realizar la actividad propuesta (resolución del caso clínico, evaluación e interpretación de estudio (radiografía, electrocardiograma, etc). El otro grupo realizará la evaluación del desempeño de sus compañeros a través de preguntas-guías ofrecidas por el docente y considerando los criterios de evaluación compartido

Las preguntas estarán orientadas a analizar la indicación de estudio, si es adecuada según el alcance y la limitación de método seleccionado. Si es acorde al diagnóstico presuntivo del paciente. También se evaluará que el estudiante incorpore las principales alteraciones que debe esperar según el caso a tratar. Finalmente realizará el estudio y analizarán los resultados, detallando los hallazgos y emitiendo un diagnóstico más probable.

Se propondrá el intercambio de ideas entre los estudiantes sobre la forma en que sus compañeros resolvieron el caso y analizaron las imágenes disponibles. Los estudiantes cumplirán en semanas alternativas los roles de evaluadores y evaluados. De esta manera, los estudiantes conocerán los criterios de evaluación propuestos por el curso, los incorporarán y se brindará la posibilidad para realizar aportes sobre los mismos.

A su vez, los días en donde se trabaje con casos clínicos en el aula se devolverá una retroalimentación individual por parte del docente.

-Generación de espacios de retroalimentación formal y escrita durante la evaluación en proceso en la cursada. Se propone desarrollar una ficha individual para cada estudiante, donde pueda incorporarse un espacio de retroalimentación por parte del docente. En ella, el docente podrá registrar de qué manera el estudiante desarrolló la actividad propuesta y realizar recomendaciones necesarias para las siguientes actividades. Al finalizar el curso, cada estudiante contará con un registro de los logros alcanzados a lo largo del cuatrimestre (ver más adelante).

Por último, se incorporarán formularios de autoevaluación durante las primeras semanas donde se abordan los fundamentos teóricos y hacia el final del cuatrimestre.

-Incorporación de instancias de autoevaluación: se habilitarán en el Aula Virtual del curso cuestionarios de evaluación de carácter voluntario. Los mismos se diseñarán con retroalimentación en sus respuestas. De esta manera los estudiantes que así lo deseen, podrán ir regulando la comprensión de los principales conceptos abordados en las clases (anexo IV).

Ficha individual para cada estudiante

Curso: Métodos complementarios de diagnóstico **Año:**

Nombre y Apellido..... **DNI:**.....

Comisión/Subcomisión:

APO	Actividades prácticas
1	Disponible en aula virtual (AV): cuestionario de autoevaluación Disponible en AV: criterios de evaluación del curso.
2	Disponible en AV: cuestionario de autoevaluación
3	Disponible en AV: cuestionario de autoevaluación
4	Disponible en AV: cuestionario de autoevaluación
5	Rotación en aula. Resolución de caso clínico entre pares (rol evaluador) Retroalimentación:
6	Rotación en hospital. Actividad de evaluación entre pares (rol evaluador).
7	Rotación en aula. Resolución de caso clínico entre pares (rol evaluado) Retroalimentación:
8	Rotación en hospital. Actividad de evaluación entre pares (rol evaluado).
9	Rotación en aula. Resolución de caso clínico entre pares (rol evaluador). Retroalimentación.
10	Rotación en hospital. Actividad de evaluación entre pares: (rol evaluador).
11	Rotación en aula. Resolución de caso clínico entre pares (rol evaluado). Retroalimentación.
12	Rotación en hospital. Actividad de evaluación entre pares (rol evaluado).
13	Disponible en AV cuestionario de autoevaluación.
14	Parcial:
15	1º recuperatorio:
16	2º recuperatorio:
EFI	

Monitoreo del proyecto

Se buscará evaluar el impacto del rediseño de las prácticas de evaluación, a fin de identificar dificultades y oportunidades de mejora, y ajustar la implementación en los años sucesivos.

Se propone establecer una reunión con el equipo docente al finalizar el cuatrimestre, a fin de analizar los resultados de las encuestas realizadas en las distintas etapas del proyecto (Anexos I, II y III). Asimismo, será importante el análisis de las respuestas y comentarios en los espacios de devolución docente, autoevaluación y coevaluación.

Con la información se buscará identificar los desafíos en la implementación del nuevo sistema de evaluación, ajustar metodologías y estrategias y se elaborará un informe de resultados con propuestas de mejora.

CONSIDERACIONES FINALES

El presente trabajo permitió analizar críticamente las prácticas de evaluación en el curso Métodos Complementarios de Diagnóstico (MCD) de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata, evidenciando la necesidad de transformar la evaluación en una herramienta formativa que favorezca el aprendizaje de los estudiantes y contribuya a su formación integral como futuros veterinarios.

A lo largo del estudio, se identificó que la evaluación en el curso, al igual que en gran parte de la Facultad, se centra en la acreditación del conocimiento mediante exámenes orales o escritos, con escasa retroalimentación y sin instancias de autoevaluación o coevaluación. Esto limita su potencial pedagógico y puede generar ansiedad en los estudiantes, afectando su desempeño y motivación. La falta de espacios para discutir y construir colectivamente los criterios de evaluación refuerza una lógica clasificatoria, en lugar de promover la evaluación como un proceso continuo de aprendizaje.

Desde un enfoque teórico basado en la pedagogía crítica y las concepciones de evaluación formativa, se propuso una intervención que integra nuevas estrategias evaluativas al curso MCD. Entre ellas, la incorporación de rúbricas para explicitar los criterios de evaluación, la implementación de cuestionarios de autoevaluación, la aplicación de ejercicios de evaluación entre pares y la formalización de instancias de retroalimentación docente.

Estas estrategias buscan no solo mejorar la comprensión y apropiación del proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes, sino también fomentar su participación activa en la evaluación de sus aprendizajes, promoviendo el desarrollo de su autonomía y capacidad metacognitiva. Asimismo, la participación de los estudiantes en este proceso refleja una visión democrática e inclusiva de la educación, esencial para garantizar una enseñanza de calidad.

No obstante, cualquier cambio en las prácticas evaluativas requiere un compromiso institucional y una transformación en la cultura académica. En este sentido, es fundamental fortalecer la formación docente para mejorar las estrategias de evaluación y articular estas discusiones con otros cursos del

Departamento, ya que la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje debe ser un esfuerzo colectivo.

En conclusión, este trabajo resalta la importancia de repensar la evaluación en la educación superior no solo como un mecanismo de acreditación, sino como una instancia de aprendizaje genuino. La propuesta diseñada para el curso MCD representa un avance hacia prácticas más reflexivas, inclusivas y democráticas, en consonancia con una enseñanza universitaria que valore el desarrollo integral de los estudiantes y su capacidad para enfrentar desafíos profesionales con pensamiento crítico y autonomía.

Desde esta perspectiva, la realización de proyectos de intervención como el presente adquiere una relevancia aún mayor en el contexto actual. En tiempos en los que predominan discursos que cuestionan la importancia de la educación y del trabajo docente, considero necesario responder con un mayor compromiso en nuestra tarea. Esto implica buscar continuamente la mejora de nuestra formación, desempeñar nuestras funciones de manera responsable y ética, y contribuir activamente a la construcción de ideas innovadoras. Estas, aunque sean pequeñas, constituyen actos de resistencia y defensa de la educación pública, laica, gratuita y de calidad que nos merecemos. De este modo, se contribuye no solo a la mejora de la calidad educativa, sino también el fortalecimiento de la universidad como un espacio de crecimiento, reflexión y transformación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allal, L. (1980). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Revista para el estudio de la educación y el desarrollo* , 3 (11), 4–22.
<https://doi.org/10.1080/02103702.1980.10821803>

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

Anijovich R. (comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Paidós.

Anijovich, R y González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. 1 ed Buenos Aires, Aique.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Paidós.

Araujo, S. (2016). Evaluación del aprendizaje en la Universidad. Principios para favorecerlo. *Ítems del CIEP: Revista de Ciencias Sociales y Humanas, UNCPBA*, (1), 81-98. Disponible en: <http://ojs.fch.unicen.edu.ar/index.php/ciep/about>

Araujo, S. (2016). Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación. Dos puntos de vista, dos modos de actuación. *Trayectorias universitarias*, (Vol. 2).

Blanco, P.G. (2022). *Indagación: la evaluación educativa y la acreditación de los aprendizajes en la facultad de ciencias veterinarias a partir de las posiciones y prácticas de docentes y estudiantes*. [Trabajo final de la especialización en docencia Universitaria, UNLP].

Carlino, P. (2004) La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Rev. Acción Pedagógica*, Vol. 18 No. 1.

Davini, MC. (2008). *Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Santillana.

De Alba, A. (1995). Las perspectivas. En De Alba A. (Ed.), *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores.

Diaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio*. Mexico, Paidós.

Fernández Lamarra, N. (comp.) Aiello, M.; Álvarez, M.; Fernández, L.; García, P.; Grandoli, M.E.; Ickowicz, M.; Paoloni, P.; Perez Centeno, C. (2015) *La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo*. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.

Margalef Garcia, L. (2014). *Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado*. *Educación XX1*, 17 (2), 35-55. DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11478.

Reglamento para desarrollo de los cursos, Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP, 18 de mayo de 2017. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/112373>.

Resolución 254/2003, artículo 43 de la Ley N° 24.521. Recuperado de <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/80000-84999/82724/norma.htm>

Wright, C. (2019). *La problemática de la evaluación de los aprendizajes en el curso de Patología General*. [Trabajo final de la especialización en docencia Universitaria, UNLP]

ANEXO I. Encuesta para Docentes del Curso de Métodos complementarios de diagnóstico: Opiniones sobre la Evaluación

Objetivo: Conocer las percepciones del equipo docente sobre el sistema de evaluación del curso, para identificar fortalezas y áreas de mejora.

1. Datos Generales (Opcional)

- Nombre (opcional): _____
- Área de especialidad dentro del curso: _____
- Años de experiencia en docencia: _____

2. Opiniones sobre los métodos de evaluación

1. ¿Considera que los métodos de evaluación actuales reflejan adecuadamente los objetivos de aprendizaje del curso?
 - Totalmente de acuerdo
 - De acuerdo
 - Neutral
 - En desacuerdo
 - Totalmente en desacuerdo
2. ¿Qué aspectos del sistema de evaluación considera más efectivos?
(Respuesta abierta)
3. ¿Qué aspectos del sistema de evaluación considera que deben mejorarse?
(Respuesta abierta)

3. Percepciones sobre el impacto en el estudiante

4. ¿Cree que las evaluaciones promueven el aprendizaje autónomo y crítico en los estudiantes?
 - Sí, en gran medida
 - Sí, en parte
 - No mucho
 - No, en absoluto
5. Desde su perspectiva, ¿qué habilidades clave están siendo mejor evaluadas? (Ej, pensamiento crítico, conocimiento técnico, habilidades prácticas)
(Respuesta abierta)

6. ¿Existen habilidades que, en su opinión, no están siendo adecuadamente evaluadas?
(Respuesta abierta)

4. Opiniones sobre los procedimientos de evaluación

7. ¿Cómo calificaría la claridad y consistencia de los criterios de evaluación?
- Excelente
 - Buena
 - Regular
 - Deficiente
8. ¿Considera que el tiempo asignado a las evaluaciones es suficiente?
- Sí
 - No
9. ¿Qué sugerencias tiene para mejorar los procedimientos de evaluación?
(Respuesta abierta)

5. Opiniones generales y sugerencias

10. ¿Cree que sería útil incorporar nuevos métodos de evaluación (por ejemplo, portafolios, evaluación por pares, etc.)? ¿Por qué?
(Respuesta abierta)
11. Otros comentarios o sugerencias:
(Respuesta abierta)
-

Esta estructura combina preguntas cerradas y abiertas para obtener información cuantitativa y cualitativa, lo que te permitirá analizar patrones y percepciones más profundamente.

Objetivo: Conocer la opinión de los estudiantes sobre el sistema de evaluación del curso, identificar fortalezas y debilidades, y recoger sugerencias para mejorar el proceso.

Nota: Esta encuesta es **anónima** y sus respuestas serán utilizadas únicamente para mejorar el curso.

1. Experiencia del Estudiante

1. ¿Cuál es tu situación respecto al curso?
 - Cursando actualmente
 - Ya aprobé el curso
 - Soy adscripto del curso
2. ¿Cómo calificarías tu experiencia general con el curso?
 - Muy buena
 - Buena
 - Regular
 - Mala
 - Muy mala

2. Opinión sobre el sistema de evaluación

3. ¿Consideras que las evaluaciones reflejan adecuadamente los contenidos y objetivos del curso?
 - Totalmente de acuerdo
 - De acuerdo
 - Neutral
 - En desacuerdo
 - Totalmente en desacuerdo
4. ¿Qué tipo de evaluación te resultó más útil para tu aprendizaje?
(Selecciona todas las que correspondan)
 - Pruebas escritas (teóricas)
 - Evaluaciones prácticas

- Trabajos grupales
- Exposiciones orales
- Otros: _____

5. ¿Qué aspectos del sistema de evaluación consideras más efectivos?
(Respuesta abierta)
6. ¿Qué aspectos del sistema de evaluación consideras que podrían mejorarse?
(Respuesta abierta)

3. Impacto en el aprendizaje

7. ¿Crees que las evaluaciones promovieron tu aprendizaje autónomo y crítico?
- Sí, en gran medida
 - Sí, en parte
 - No mucho
 - No, en absoluto
8. ¿Qué habilidades sientes que desarrollaste más a través de las evaluaciones? (Por ejemplo: análisis crítico, aplicación práctica, trabajo en equipo)
(Respuesta abierta)
9. ¿Consideras que las evaluaciones te prepararon para desafíos profesionales futuros?
- Sí, en gran medida
 - Sí, en parte
 - No mucho
 - No, en absoluto

4. Opinión sobre procedimientos y dinámica

10. ¿Cómo calificarías la claridad de las consignas y criterios de evaluación?
- Excelente
 - Buena
 - Regular

Deficiente

11. ¿El tiempo asignado para las evaluaciones te resultó suficiente?

Sí

No

12. ¿Cómo fue tu experiencia respecto a las devoluciones de los docentes sobre tus evaluaciones?

Muy satisfactoria

Satisfactoria

Regular

Insatisfactoria

No recibí devoluciones

5. Sugerencias y opiniones generales

13. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar el sistema de evaluación del curso?

(Respuesta abierta)

14. ¿Te gustaría que se incorporen nuevas formas de evaluación, como portafolios, autoevaluaciones o evaluación por pares? ¿Por qué?

(Respuesta abierta)

15. Otros comentarios o sugerencias:

(Respuesta abierta)

ANEXO III. Encuestas de evaluación del curso.



Encuesta habilitada a lo largo de la cursada



Encuesta habilitada al final del curso

ANEXO IV. GUÍAS DE AUTOEVALUACIÓN

APO 1. Fundamentos radiografía

- Seleccione la opción correcta.

¿Cuál es el fundamento físico de formación de una imagen radiográfica?

- a) Radiación ionizante
- b) Ondas de ultrasonido
- c) Fuerza magnética y ondas de radiofrecuencia

Rta: A. Los rayos X tienen la capacidad de penetrar los tejidos corporales. Según la composición y espesor de la estructura a estudiar, serán atenuados parcial o totalmente. El haz de RX remanente que logró atravesar el tejido, será captado por el chasis o panel digital para ser procesados y así obtener la imagen.

¿Qué otro método de diagnóstico por imagen utiliza radiación ionizante? ¿En qué se diferencia?

- Indique si la siguiente afirmación es verdadera o falsa

Una radiografía es una imagen estática, tridimensional y en escala de grises.

Respuesta: Falso. Las radiografías son bidimensionales obtenidas en un solo plano, por lo que no permiten visualizar la profundidad de las estructuras.

Reflexión: ¿Por qué es relevante comprender esta característica? ¿Qué estrategias se pueden emplear para obtener información sobre la profundidad utilizando este método?

- ¿Por qué la radiología es el método de primera elección para evaluar el aparato osteoarticular?

Respuesta: la radiografía permite visualizar las siluetas de los distintos órganos y estructuras del cuerpo. Cuando existen diferencias en la composición o el

espesor de los tejidos, estos interactúan de manera distinta con los rayos X, generando una variedad de tonalidades de gris en la imagen. Un mayor contraste entre las estructuras facilita su delimitación y mejora el nivel de detalle de la imagen. En el caso del aparato osteoarticular, el tejido óseo tiene una alta radiodensidad en comparación con los tejidos blandos circundantes, lo que genera un contraste marcado y permite una visualización detallada de los huesos y las articulaciones.

Reflexión: busqué un ejemplo en el que la imagen radiográfica muestre un fuerte contraste entre los tejidos y otro en el que el contraste sea más débil.

- Seleccione las consideraciones de seguridad laboral que deben cumplirse al realizar un estudio radiográfico.
 - a) Uso de chaleco y guantes plomados
 - b) Uso de barbijo y protección ocular
 - c) Uso guantes de látex
 - d) Uso de anteojos plomados
 - e) No ingresar con elementos metálicos en la sala

Respuesta correcta: A y D. Los rayos X tienen poder ionizante, lo que puede provocar daño en los tejidos. Para minimizar este riesgo, es fundamental utilizar los elementos de protección plomados que reducen la radiación absorbida por el cuerpo.

Reflexión: ¿frente a qué otros riesgos laborales están expuestos los médicos veterinarios y cuáles son las medidas de protección recomendadas?

APO 2. Fundamentos endoscopía. Resonancia Magnética. Tomografía computarizada.

- Indique si la siguiente afirmación es verdadera o falsa

En resonancia magnética, el campo magnético y las ondas de radiofrecuencia del resonador interactúan con los tejidos corporales, particularmente con los átomos de carbono.

Respuesta: Falso. Los átomos que general la señal en resonancia magnética son hidrógenos. Debido a su estructura molecular, actúan como pequeños imanes que interactúan con el campo magnético del resonador y con las ondas de radiofrecuencia emitidas. A su vez, es un átomo ampliamente distribuido en el organismo formando parte del agua, lípidos y proteínas.

Reflexión: ¿Existe una relación entre este fundamento físico y las principales indicaciones del método?

- ¿Por qué los estudios de alta complejidad (tomografía computarizada y resonancia magnética) tienen mejor resolución espacial que los métodos de diagnóstico convencionales (radiología, ultrasonografía)?
 - a) Permite la obtención de imágenes con cortes de pequeño espesor (mm) en los tejidos evaluados.
 - b) Permite la obtención de imágenes de forma rápida.
 - c) Permite la visualización de órganos de forma indirecta.
 - d) Permite la obtención de imágenes en los distintos planos del espacio (transversal, dorsal, sagital).
 - e) Permite la visualización de órganos en tiempo real.

Rta: opciones correctas A y E.

B. El tiempo que se tarda en obtener las imágenes corresponde con resolución temporal.

C. La visualización indirecta corresponde a estudios endoscópicos.

E. La visualización de órganos en tiempo real corresponde a ultrasonografía.

- Indica frente a qué situaciones está contraindicada una endoscopia. Analizá en cada caso el motivo de la contraindicación.

- a) Coagulopatías
- b) Deshidratación leve
- c) Perforación esofágica

e) Caquexia

Rta: correctas A por producción de sangrado al introducir el endoscopio y/o toma de muestras

C. El endoscopio ingresa por esófago insuflando aire, por lo que de existir una perforación existe la posibilidad de producir neumotórax iatrogénico.

Incorrecta B: el paciente se estabiliza durante la preparación previa.

E. la caquexia es un signo clínico que es necesario evaluar para el diagnóstico del paciente, y no contraindica el estudio.

¿Recordás algún otro motivo por el que se contraindique este estudio?

- Seleccione verdadero o falso sobre endoscopia

a) La endoscopia es un MCD indirecto, mínimamente invasivo que permite la exploración de órganos huecos.

b) La endoscopia es un método estático que permite evaluar el estado de la mucosa, las paredes y el contenido de los órganos huecos

c) La biopsia endoscópica permite tomar muestra de todas las capas que componen los órganos explorados.

Rta: A. Verdadero

B. Falso. Es un método dinámico.

C. Falso. Es posible obtener muestras solamente de la capa mucosa.

¿Qué enfermedad recordás que pueda diagnosticarse a partir de evaluar movimiento?

¿Qué enfermedad recordás que pueda diagnosticarse a partir de analizar alteraciones en la capa mucosa?

APO 3. Fundamentos ultrasonografía

- Unir con flechas los distintos métodos de diagnóstico, con su fundamento físico

Ecografía	Magnetismo/ondas de radiofrecuencia
Resonancia Magnética	Rayos X
Tomografía computarizada	Ondas de ultrasonido
Radiografía	Fibras ópticas
Endoscopía	

Rta: ecografía → ondas de ultrasonido; Tomografía y radiografía → RX;
Resonancia magnética → magnetismo/ondas de RF.

Endoscopia → Fibras ópticas.

En base a los fundamentos físicos, pensá cuáles métodos requieren reforzar las medidas de seguridad laboral.

- Indique verdadero o falso sobre las siguientes afirmaciones sobre ultrasonografía

- Las imágenes ultrasonográficas permiten visualizar la estructura interna de los órganos
- Las imágenes ultrasonográficas evalúan las siluetas (contornos) de los órganos
- Las imágenes ultrasonográficas se visualizan en tonos de grises denominados ecogenicidades.
- Las imágenes ultrasonográficas se visualizan en tonos de grises denominados radiodensidades.

Rta: a) V

b) F. corresponde a imágenes radiográficas.

c) V

d) F corresponde a imágenes radiográficas

e) F. La ultrasonografía es un método de imagen dinámico, por lo que permite evaluar movimiento (peristaltismo, movimientos cardiacos, movimientos fetales)

En base a esas características, pensá en la información que podés recolectar de un órgano (ej hígado) al realizar una ecografía vs una radiografía.

- Unir con flechas los siguientes artefactos con su posible interpretación

Sombra acústica posterior	Presencia de cuerpo extraño
Refuerzo acústico posterior	Presencia de gas
Reverberancia	Presencia de líquido

Rta: sombra acústica → cuerpo extraño; refuerzo acústico → líquido; reverberancia → gas

¿Recordás qué son los artefactos y por qué se producen?

- Complete la siguiente frase con las palabras que correspondan

Definición de ecogenicidad

La ecogenicidad/ecotextura se refiere a la capacidad de los tejidos para reflejar las ondas de rayos x/ ultrasonido. Los tejidos hiperecogénicos reflejan más/menos ondas y aparecen más brillantes/oscuras en la imagen, mientras que los hipoecogénicos reflejan más/menos y se ven más brillantes/oscuras.

Rta: La ecogenicidad se refiere a la capacidad de los tejidos para reflejar las ondas de ultrasonido. Los tejidos hiperecogénicos reflejan más ondas y aparecen más brillantes en la imagen, mientras que los hipoecogénicos reflejan menos y se ven más oscuros.

La ecotextura hace referencia al granulado que presentan los tejidos.

Además de ecogenicidad y ecotextura, ¿Qué otra información podés obtener de un órgano mediante este método de diagnóstico?

APO 4. Fundamentos de MCD del aparato cardiovascular.

- Seleccione verdadero o falso

a) La ecocardiografía permite diagnosticar enfermedades eléctricas del corazón.

b) Los tres parámetros básicos que se evalúan en un electrocardiograma son la frecuencia cardíaca, el sistema de conducción eléctrico y la fracción de acortamiento.

c) La modalidad Doppler permite evaluar el movimiento en función del tiempo.

Rta: a) Falso. La electrocardiografía es el MCD indicado para el estudio de enfermedades eléctricas del corazón.

b) Falso. Los tres parámetros son frecuencia cardíaca, sistema de conducción y ritmo. La fracción de acortamiento es un parámetro ecocardiográfico.

c) Falso. Corresponde a la definición de modalidad M. La modalidad Doppler permite evaluar hemodinamia (dirección, velocidad, características de flujo sanguíneo).

Pensá ejemplos de enfermedades que podés diagnosticar con cada uno de estos métodos.

- En electrocardiografía la onda P representa:

a) La despolarización auricular

b) La despolarización ventricular

c) La contracción del ventrículo izquierdo

d) La despolarización del nodo AV

Rta: A. La onda P corresponde a la despolarización de las aurículas. Es el primer componente del ECG y precede al complejo QRS, que representa la despolarización ventricular.

Pensá en un ejemplo de arritmia supraventricular y otra ventricular. ¿Qué signos clínicos puede presentar un paciente con esas arritmias?

- ¿Cuál es la principal ventaja del monitoreo Holter en comparación con un electrocardiograma convencional?

- a) Permite evaluar la función cardíaca en reposo
- b) Registra la actividad eléctrica del corazón durante 24 horas
- c) Puede medir la presión arterial en tiempo real
- d) No requiere electrodos para su funcionamiento

Rta: b) El Holter permite detectar arritmias intermitentes o relacionadas con la actividad del paciente, algo que un ECG convencional de pocos segundos no puede captar.

¿Cuáles podrían ser las limitantes de este método?

- Indique verdadero o falso

La ecografía Doppler permite evaluar la dirección y velocidad del flujo sanguíneo en los vasos.

Rta: Verdadero. El Doppler mide cambios en la frecuencia de las ondas de ultrasonido reflejadas por los glóbulos rojos en movimiento, permitiendo visualizar la hemodinamia en tiempo real.

¿Frente a qué diagnósticos puede estar indicado esta modalidad ecográfica?

EJERCICIOS DE INTEGRACIÓN FINAL

Antes de comenzar, repasá las consignas de autoevaluación de fundamentos

Para cada APO, realizá el siguiente análisis:

- 1. Seleccioná un signo clínico característico**
- 2. Identificá al menos 2 diagnósticos diferenciales** de distinto origen (por ejemplo, inflamatorio, congénito, neoplásico, etc).
- 3. Elaborá una planificación diagnóstica**, eligiendo el/los MCD. Justificá tu elección (**¿Por qué?**) ¿Qué esperás encontrar? (**¿Para qué?**)

Ejemplo: APO: MCD al sistema respiratorio inferior

Signo	Diag. diferenciales	MCD
Tos crónica	Neumonía bacteriana Bronquitis crónica Neoplasia (carcinoma)	Para <u>neumonía bacteriana</u> , el MCD seleccionado es la <u>radiografía</u> torácica, ya que permite evaluar con precisión las estructuras pulmonares y detectar cambios en la radiodensidad, así como anomalías en la tráquea, el tamaño y forma cardíaca y posibles alteraciones en la pared torácica (músculos, costillas, diafragma). Esperaría observar un aumento de radiodensidad pulmonar (patrón alveolar) Si el paciente no responde al tratamiento inicial, se podría indicar una <u>endoscopia</u> (traqueobroncoscopia) para visualizar la vía aérea y obtener muestras para cultivo microbiológico.

Preguntas al finalizar cada evaluación

¿Pudiste resolver todas las preguntas?

→ Al final de cada APO, encontrarás la bibliografía sugerida para profundizar en los temas que te interesen.

→ Si tuviste alguna dificultad o te quedaron dudas. Podés asistir a las clases de consulta.

→ Podés autoevaluar tu desempeño en tu ficha, seleccionando muy bueno/bueno/malo, según los criterios de evaluación disponibles.