

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA



Trabajo Final Integrador

**“La problemática de la evaluación de los aprendizajes en el curso de
Patología General”**

*Propuestas para superar la disociación entre enseñanza y
evaluación*

MV Wright, Carolina

Directora: Esp. Santelices Iglesias, Olga Andrea

Codirector: Dr. Barbeito, Claudio Gustavo

“...Un proceso de enseñanza-aprendizaje abierto que se cierra al momento de la evaluación. Algunos profesores muestran apertura en sus enfoques de enseñanza al incorporar estrategias y metodologías (...) que propician la participación del alumnado; crean un clima en el aula distendido en el que la comunicación fluye y donde se promueve la interacción; pero el encanto se pierde (...) cuando se implementa un enfoque cerrado de evaluación (...) y el docente otrora guía-facilitador-motivador pasa a convertirse en vigilante-celador espía, celoso guardián de la tradición. Como si de un trastorno psicológico se tratara, el docente gentil sufre un desdoblamiento de personalidad el día del examen y se convierte en el ogro que infunde temor al grupo...”
(Moreno Olivos, 2009)

Agradecimientos

A mis directores por su orientación y valiosos aportes durante el desarrollo de este Trabajo Final.

A Santelices Iglesias Andrea, por su paciencia e invaluables aportes al desarrollo de este Trabajo Final.

A Grandinetti Jesica y Paulovich Fabiana por su apoyo y compañía durante todo el trayecto de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria.

A mis compañeros del curso de Patología General, que participaron y colaboraron desinteresadamente en los diferentes momentos del Trabajo Final.

Índice

• Resumen	5
• Modalidad de trabajo Final Integrador	6
Capítulo I. Presentación	7
• Introducción	7
• Antecedentes	9
• Objetivos y Meta	10
Capítulo II. Fundamentación	11
Capítulo III. Trabajo de intervención	16
• Descripción de la propuesta de innovación educativa	16
• Desarrollo de las actividades	17
Capítulo IV. Modalidad de seguimiento y evaluación de la propuesta de innovación educativa	33

➤ Evaluación inicial	33
➤ Evaluación procesual	52
➤ Evaluación final	53
Capitulo V. Cierre y reflexión final.	62
Bibliografía y Fuentes	65
Anexos del proyecto	69
• Anexo I	69
• Anexo II	87
• Anexo III	95
• Anexo IV	96
• Anexo V	97
• Anexo VI	99
• Anexo VII	103

Resumen

En el curso de Patología General de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata, se evidencian algunas discordancias entre la metodología de enseñanza y la de evaluación. Los datos recogidos por medio de diferentes estrategias de indagación (entrevistas, encuestas a docentes y ex estudiantes de Patología General) muestran que tanto los docentes como los estudiantes reconocen múltiples dificultades al momento de evaluar y ser evaluado, este resultado nos lleva a pensar si la manera en que se enseña es acorde con la forma en que se evalúa a los estudiantes.

Es por esto, que surge la necesidad de elaborar un nuevo instrumento de evaluación para los estudiantes del curso de Patología General con el fin de acercar la enseñanza a la evaluación.

La finalidad del presente Trabajo Final Integrador es diseñar colectivamente una propuesta de evaluación integral y participativa de los aprendizajes de los estudiantes del curso de Patología General de la carrera de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata, con el objetivo de incrementar la relación entre la metodología de enseñanza y la metodología de evaluación.

La propuesta de innovación planteada se llevó a cabo por medio de encuentros con los docentes del curso de Patología General (jefes de trabajos prácticos y auxiliares diplomados). En estos encuentros se buscó generar un ámbito de discusión y de intercambio de información entre pares con el fin de diseñar, en forma consensuada y colectiva, un nuevo dispositivo de evaluación que sea más acorde a la metodología de enseñanza que se utiliza en el curso de Patología General.

Modalidad de Trabajo Final integrador

De acuerdo con el artículo 2 del reglamento del Trabajo Final Integrador (TFI), el presente trabajo se desarrolla bajo la siguiente modalidad:

Elaboración de una propuesta de innovación educativa: involucra el diseño de un proyecto de intervención concreta, incluyendo la sustentación teórico-analítica que la fundamente, para lo cual debe partir de un diagnóstico y justificación del mismo en relación con el ámbito en el que se propone su implementación, presentándose como una innovación educativa que constituya un aporte original al desarrollo de la práctica docente o de gestión académica en la Universidad.

De acuerdo con el artículo 3 del mismo reglamento, el tema a abordar se incluye dentro de la siguiente temática:

Los procesos de formación en la Universidad desde una dimensión pedagógico-didáctica.

Capítulo I

Presentación

Introducción

En el ámbito educativo, según palabras de Álvarez Méndez (2001), la evaluación es uno de los momentos más problemáticos. Esto se corresponde con la percepción de los docentes de Patología General (PG) respecto al tema, puesto que visualizan como problemática la concordancia entre los fundamentos que sustentan las prácticas de enseñanza y las prácticas de acreditación en el curso.

Para el siguiente trabajo, la situación problema se define en base a la percepción de los docentes de PG de la existencia de una incoherencia entre las estrategias metodológicas de enseñanza y las de evaluación, planteadas para el curso, principalmente en la evaluación parcial. Si bien la evaluación final integradora (EFI) se asemeja un poco más a las estrategias de enseñanza utilizadas en el desarrollo del curso, los instrumentos utilizados durante la instancia de evaluación parcial no son coherentes con aquellas.

El curso de PG se ubica en el segundo semestre del segundo año de la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Pertenece al departamento de Ciencias Preclínicas, y cuenta con una matrícula anual de más de 300 estudiantes, dividida en dos franjas horarias (mañana y tarde). Este curso representa la primera aproximación por parte de los estudiantes a los conceptos de salud y enfermedad.

Las actividades prácticas se organizan de modo tal que el total de los estudiantes se divide en pequeños subgrupos (alrededor de 15 estudiantes) cada uno con un docente a cargo. Durante el desarrollo del curso los estudiantes son incentivados a participar activamente y a construir su propio conocimiento, utilizando como estrategia metodológica la resolución de casos problemas¹ (Davini, 2008).

1- La resolución de problemas desarrolla la capacidad crítica, la inventiva y el sentido práctico, pone el razonamiento al servicio de la acción, integra distintos conocimientos y experiencias previas, tal vez aprendidas en diferentes momentos y en diferentes lugares, e incluso busca nuevas informaciones para entender y resolver el problema (Davini, 2008).

Además, los estudiantes realizan diferentes actividades de escritura (elaboración de una síntesis de una clase y descripciones escritas de diferentes lesiones con sus respectivas patogenias²) de carácter voluntario. Sin embargo, esas actividades son evaluadas a través de un único examen parcial que consta de dos partes diferentes. La primera de ellas contiene 60 preguntas de opción múltiple, que solamente busca relevar información y reproducir los contenidos. La segunda parte del examen parcial consta de la descripción de imágenes histopatológicas (corresponde a aquellos cambios patológicos observados en diferentes células o tejidos) y la explicación de la patogenia (mecanismo) del proceso mostrado en las imágenes, mediante un ensayo breve.

Los estudiantes deberán alcanzar una calificación de 4 en el examen parcial como mínimo para poder aprobar el curso. Aquellos estudiantes que obtengan una calificación de entre 4 y 6 en el examen parcial aprobarán la cursada y deberán rendir la EFI. Si, por el contrario, obtienen una calificación de 7 o más promocionarán el curso y no deberán rendir EFI.

La EFI, consiste en cinco ítems de ensayo breve, de los cuales el último se corresponde con la segunda parte del examen parcial (descripción y patogenia). Resulta contradictorio que durante el curso se busque favorecer la construcción de conocimiento mientras que gran parte del examen parcial solo valora la reproducción de contenidos.

El cuerpo docente de PG se muestra muy interesado en el desempeño de sus estudiantes, esto ha motivado la generación de diferentes modificaciones a lo largo de los años, y nos permite proponer un trabajo reflexivo y propositivo con aquellos con la finalidad de superar las dificultades detectadas.

En el presente trabajo se pretende generar un diseño colectivo de una propuesta de evaluación integral y participativa de los aprendizajes de los estudiantes del curso de PG de la carrera de Ciencias Veterinarias de la UNLP.

2-Se entiende como patogenia al conjunto de mecanismos necesarios para que se desarrolle una enfermedad.

Antecedentes

La evaluación de los aprendizajes es un tema que preocupa a la comunidad educativa en general (Álvarez Méndez, 2001). En la FCV de la UNLP esto se evidencia con la implementación de cursos destinados a docentes de la institución, entre ellos:

- ✓ La evaluación de los aprendizajes en la Universidad. Una propuesta de trabajo centrada en la evaluación auténtica (Secretaría Académica de la FCV de la UNLP 2012. Núm. Expte: 600-008087/12).
- ✓ La evaluación en el nivel universitario. Secretaria de Posgrado de la FCV de la UNLP 2010/2011. (Núm. Expte: 600-006052/11).
- ✓ “Evaluación asistida por computadora. Uso de software, implementación en Plataforma Moodle”. Año 2014 (Núm. Expte.600-011699/13).
- ✓ Construcción de cuestionarios de evaluación en Moodle para su resolución”. Año 2016. (Núm. Expte.600-005207/16).
- ✓ “Presentación de un caso anexando cuestionarios de evaluación en Moodle para su resolución”. Año 2016. (Núm. Expte.600-004421/16).
- ✓ Taller de evaluación en el marco de la Semana de los encuentros entre docentes. Organizada por la Secretaría de asuntos Académicos de la FCV de la UNLP. Año 2018.

Además, en la FCV de la UNLP existen cursos que utilizan para la acreditación, instrumentos que favorecen la reconstrucción de contenidos en lugar de orientarse solo en la reproducción de estos, tales como resolución de cuestionarios, trabajos monográficos, resúmenes de presentaciones orales y presentación de informes escritos (Santelices Iglesias y col., 2016).

El grupo de docentes del curso de PG muestra preocupación frente a la temática de la evaluación de los aprendizajes, tal es así que se han organizado actividades tendientes a tratar el tema planteado como la actividad de posgrado realizada bajo la modalidad aula taller denominada “La problemática de la evaluación de los aprendizajes en el curso de PG” realizada en el año 2013, con una duración de 36 horas y destinada a los docentes del curso; cuyos objetivos eran acercar a los docentes los conceptos teóricos básicos del campo de la evaluación y en particular de la evaluación de los aprendizajes en el nivel universitario, además de generar un espacio reflexivo sobre la problemática de la evaluación de los aprendizajes en el curso de PG.

Objetivo y metas

Objetivo

El objetivo general del presente trabajo es:

- Diseñar colectivamente una propuesta de evaluación integral y participativa de los aprendizajes de los estudiantes del curso de Patología General de la carrera de Ciencias Veterinarias de la UNLP.

Meta

- Lograr mayor coherencia entre la metodología de enseñanza y la metodología de evaluación en el curso de Patología General de la carrera de Ciencias Veterinarias de la UNLP.

Capítulo II

Fundamentación

Para el presente Trabajo Final Integrador resulta pertinente definir los siguientes conceptos: *Evaluación, Curriculum y Construcción metodológica*.

La *evaluación* es una actividad antigua, reconocida, institucionalizada y objeto de estudio de distintas disciplinas, pero, sin embargo, es un concepto complejo que, al pertenecer al campo social, se encuentra sujeto a múltiples interpretaciones desde el punto de vista teórico y metodológico (Araujo, 2009). Es uno de los términos más difíciles de definir del *curriculum*, y es utilizado frecuentemente como sinónimo de calificar o medir, sin embargo, en educación el concepto de evaluación impone una mirada diferente, amplia, abarcadora (Álvarez Méndez, 2000).

Evaluar no es otra cosa que valorar, enjuiciar, justificar, emitir un juicio de valor, sobre la base de la información obtenida a través de diferentes vías o medios, y al ser una construcción social, permite ser modificada especialmente en sus usos y procedimientos (Araujo, 2009). Si bien el término evaluación tiene conexión con los términos calificar, medir, corregir, certificar, examinar, no se confunde con ellos. Comparten el mismo campo semántico, pero se diferencian en los usos y fines que se le da a cada uno de ellos (Álvarez Méndez, 2001).

La evaluación, en el ámbito educativo, tiene funciones formativas, debe estar al servicio de quien aprende y de quien enseña y debe ser fuente de aprendizaje (Álvarez Méndez, 2008). Coincidiendo con lo planteado por Álvarez Méndez (2008), debemos tener en cuenta que la evaluación es un momento crítico del aprendizaje. Al evaluar a los estudiantes, simultáneamente está ocurriendo aprendizaje, tanto en los profesores, quienes utilizarán esa evaluación para conocer las dificultades que presentan sus estudiantes y buscar la forma de resolverlas, así como también en los estudiantes, quienes aprenderán de y con la evaluación y de las correcciones realizadas por el profesor.

Si consideramos a la evaluación como fuente de aprendizaje, es importante que no solo se utilice para calificar o puntuar sino que se debe "...evaluar para aprender, evaluar para enseñar a aprender y para enseñar a estudiar..." y así

“...evitar errores de procedimiento en el proceso de aprender (...) evaluar para facilitar y asegurar el aprendizaje de un modo comprensivo, evaluar para corregir errores a tiempo y explicar las causas que los motivan con el fin de evitar un resultado negativo (fracaso) después de recorrer el camino del aprendizaje” (Álvarez Méndez, 2008, p.223).

Según el concepto de evaluación educativa de Álvarez Méndez (2001), una buena evaluación debe ser democrática, con participación activa de todos los actores involucrados, principalmente el estudiante; estar al servicio del sujeto que aprende, ser negociable en todos sus aspectos, desde la manera de llevarla a cabo hasta los criterios de corrección utilizados; ser transparente, en donde los criterios aplicados sean de público conocimiento; continua, procesual, integrada al *curriculum* y al aprendizaje. Además, deberá ser una evaluación formativa, motivadora y orientadora.

La evaluación cualitativa, que es aquella que prioriza el proceso antes que el resultado, se focaliza en el recorrido que realiza el sujeto durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y permite que siga aprendiendo incluso después de finalizado el mismo (Álvarez Méndez, 2000). La evaluación cualitativa debe ser “...flexible, como para responder a hechos no contemplados con antelación...” (Álvarez Méndez, 2000, p.133). A diferencia de la evaluación cuantitativa, que centra su atención en aquellos datos que pueden medirse (Álvarez Méndez, 2000).

Cuando hablamos de evaluación cualitativa debemos tener en cuenta que este tipo de evaluación no solo se enfoca en la evaluación por sí misma, sino que comprende sentidos mucho más amplios, como los sociales, políticos, económicos, entre otros. Se habla así, de una evaluación con tendencia holística, donde el enfoque está puesto en el proceso y no tanto en el producto o el resultado (Álvarez Méndez, 2000).

Se debe pensar a la evaluación como una parte constitutiva del proceso de enseñanza, no como algo que se encuentra desprendido de él, sino como una parte de este. Son dos momentos íntimamente relacionados “...la evaluación es un componente íntimamente integrado a la enseñanza, acompaña y apoya todo

el proceso, y no sólo constituye un momento puntual que sólo ocurre al final, una vez que ya se completó la secuencia de enseñanza programada” (Davini, 2008, p.214).

Es importante pensar en la evaluación como un recurso sumamente importante, si se desean mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La evaluación condiciona el aprendizaje, por lo tanto, si el docente utiliza concepciones de enseñanza en las cuales reconoce la importancia de la participación activa de los estudiantes en el proceso, los instrumentos de evaluación deben ser coherentes con esa postura (Camilloni, 2001).

El docente debe manifestar una actitud abierta y coherente con su postura ante la enseñanza. Si entendemos, como lo hace Camilloni (1998) que el docente, al enseñar, debe abandonar la unidireccionalidad, donde su voz es la única a escuchar, del mismo modo el proceso de evaluación debe brindar al estudiante un lugar para expresar los significados desde su propia perspectiva. De este modo, si cuando enseña el docente, elige dar lugar a la voz del alumno, permitirle manifestar su capacidad para pensar y construir significados, esto mismo deberá reflejarse durante la evaluación (Camilloni, 1998).

En el mismo sentido, Álvarez Méndez (2008) destaca que se debe pensar en una evaluación que beneficie a ambos actores del proceso, debe estar al servicio del estudiante y, de esta manera, servirá también al sujeto que enseña. Para que esto ocurra es imprescindible que el estudiante se involucre y participe de manera activa en el proceso evaluador, comprometiéndose de esta manera, con su propio aprendizaje, ya que evaluarse también es formarse (Álvarez Méndez, 2000).

Si entendemos a la evaluación como otra instancia de aprendizaje, se impone considerar la enseñanza. Al hablar de enseñanza debemos tener en cuenta el concepto de *construcción metodológica* que es aquel que vincula el contenido con el sujeto que aprende, por lo tanto, no es algo que pueda ser generalizado. La construcción metodológica plantea que el método está atravesado no solo por el contenido sino también por el sujeto que aprende (con todo su bagaje teórico, social, político, cultural, etc.) y por el sujeto enseñante quien siempre,

indefectiblemente, toma una posición y tiene una intencionalidad en torno al contenido. En este sentido, lo metodológico implica plantear el camino que permita deconstruir el contenido para ser apropiado, construido o reconstruido por el sujeto que aprende (Edelstein, 1996).

Al hablar de construcción metodológica, se reconoce la labor del docente como elaborador de una propuesta metodológica, en la que tendrá en cuenta no solo los contenidos disciplinares, sino también las características del sujeto que aprende y el ámbito en el cual se pondrá en práctica dicha propuesta. La propuesta, a su vez, estará bajo la influencia del sujeto que enseña, su pensamiento, su historia de vida. De esta manera, el docente creará una propuesta coherente con el contexto, que, entendida como intervención, será parte de la base de la construcción metodológica (Litwin, 1997).

El docente deberá escoger cual es el mejor método para sus estudiantes y deberá tener en cuenta el contexto en el cual se desempeña. Hay muchos métodos para aplicar, no existe “él” método que sea el más eficaz, se debe buscar el adecuado para cada ámbito o situación pensando a que sujetos va dirigido, con qué cuentan los estudiantes, en qué ámbitos y qué historias o trayectorias de vida han recorrido para llegar al lugar en el que se encuentran (Edelstein, 1996).

Por lo tanto, al hablar de construcción metodológica, debemos ponderar el rol del docente como elaborador de una estrategia de enseñanza; así como el docente elabora y selecciona estrategias de enseñanza y de evaluación, deberá también lograr que esas estrategias no se encuentren disociadas, siendo esto de suma importancia si consideramos a la evaluación como fuente de aprendizaje (Edelstein, 1996).

Se entiende por *Curriculum* a la selección de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa que refleja los intereses y contradicciones de los grupos que la impulsan. (De Alba, 1991, p.3). En otras palabras, debemos entender al *curriculum* como una práctica social y además como una propuesta político-educativa, en donde la forma en que el docente entiende y se posiciona frente a él condicionará la evaluación, del mismo modo

que la evaluación influirá en el diseño y puesta en práctica del *curriculum* (Fernández Sierra, 1994).

El *curriculum* universitario como todo *curriculum*, es la representación de un proyecto y su puesta en práctica, en él se articulan tradiciones que impulsan concepciones sobre la teoría y la práctica educativa. Debemos considerar al *curriculum* como un proyecto social, de desarrollo institucional y como un espacio de lucha, en donde hay enfrentamientos entre diferentes posiciones. Estos enfrentamientos se llevan a cabo tanto a nivel institucional como a nivel áulico (Coscarelli, 2003).

Si entendemos al *curriculum* desde una orientación o interés práctico y emancipador tal como define Fernández Sierra³ (1994) en donde se le da lugar a ambos actores del proceso educativo, el docente y el estudiante, y a la interacción que ocurre entre ambos, en donde el docente se enfoca en el aprendizaje y se entiende como un proceso de construcción de significados, se deberá también pensar la evaluación de la misma manera, puesto que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje así como también del *curriculum*.

Para finalizar, podemos afirmar que existe coherencia efectiva entre enseñanza y evaluación cuando la evaluación está alineada con el *curriculum* y con la programación didáctica, cuando la evaluación y la enseñanza están entrelazadas. Debemos construir los programas de evaluación y cada uno de sus componentes, respetando las teorías que respaldan el proceso pedagógico, ya que de esta coherencia dependerá la validez de la evaluación (Camilloni, 2010).

3- Fernández Sierra (1994) habla de tres intereses u orientaciones del *curriculum*: el interés técnico, que es aquel que persigue el control del ambiente de aprendizaje, se preocupa por la eficacia de ese proceso, es un modelo de *curriculum* por objetivos o como producto. El interés práctico en el cual el estudiante adquiere un rol más activo y el docente desplaza su mirada hacia el aprendizaje, el cual se considera como un proceso de construcción de significados y, por último, el interés emancipador, que entiende al *curriculum* como praxis, como una construcción activa.

Capítulo III

Trabajo de intervención

Descripción de la propuesta de innovación educativa

Según Remedi (2004) intervenir es negociar y construir significados. Esto es imposible que se produzca de manera individual o con dirección unilateral, que responda a intereses de un solo individuo o de un grupo, sino que es necesario que la intervención sea un proceso colectivo. Por lo tanto, para que sea factible realizar una intervención exitosa, es necesaria la participación de todos los actores involucrados. "...No hay intervención si no es con la participación de los otros, no es que la intervención sea mía, la intervención es colectiva, tiene que haber un emprendimiento conjunto." (Remedi, 2004, p.10).

Es por ello, que la propuesta de innovación, planteada en el presente trabajo, se llevó a cabo por medio de encuentros con los auxiliares de la docencia del curso de PG, dado que son los que visualizan con mayor preocupación el problema en cuestión. En estos encuentros se buscó generar un ámbito de discusión, reflexión e intercambio de información entre pares (a través de la lectura de textos sobre el tema) con el fin de diseñar, en forma consensuada y colectiva, un nuevo dispositivo de evaluación que sea más acorde a las metodologías de enseñanza que se utilizan en el curso de PG. Se generó, además, un documento que se elevó a los profesores del curso, que incluyó la propuesta de modificación de la evaluación actual para su evaluación y futura aprobación.

Debido a la actual situación económica que atraviesa la Universidad en general y la FCV en particular, donde los recursos que se destinan a docencia son escasos, el siguiente proyecto fue diagramado para poder realizarse con escasos recursos materiales, haciendo uso de los valiosos recursos humanos con los que cuenta el curso de PG. El grupo docente es numeroso y gran parte del plantel tiene formación docente, algunos son Especialistas en Docencia Universitaria y otros se encuentran cursando la carrera en la actualidad.

El desarrollo de las actividades del proyecto de innovación se llevó a cabo en el aula que posee el curso de PG, y se utilizó material impreso y copias de la

bibliografía seleccionada. Debido a que el curso de PG pertenece al segundo semestre del año, se aprovechó el primer semestre para realizar los encuentros, ya que los docentes cuentan con mayor disponibilidad horaria.

Las reuniones de trabajo constaron de diferentes momentos; en el inicial, se relevaron las expectativas y supuestos de los docentes sobre el tema y se leyó bibliografía específica, logrando que los participantes tomaran contacto (en algunos casos por primera vez) con el tema evaluación y con la bibliografía específica. El segundo momento, se centró en la discusión y reflexión a partir del análisis de la bibliografía sugerida y de la propia experiencia de los docentes participantes. El tercer momento, consistió en la elaboración grupal de diferentes propuestas de evaluación fundamentadas en los conceptos teóricos trabajados anteriormente, pero siempre manteniendo la coherencia con la metodología de enseñanza vigente en el curso.

Por último, se seleccionaron dos de las propuestas de evaluación sugeridas y se elaboró un documento con las propuestas de cambio, que fue elevado a los profesores del curso para que consideren su implementación. En el anexo V se adjunta la idea general del proyecto.

La evaluación del proyecto se desarrolla con mayor detalle en el capítulo IV.

Desarrollo de las actividades

Las actividades que se describen a continuación se desarrollaron de manera presencial, en el horario estipulado para los encuentros (miércoles de 9 a 12 hs). Dentro del horario se realizaron las lecturas y las propuestas de actividades, no exigiéndoles a los participantes ninguna actividad fuera del horario programado para la realización de los encuentros.

La descripción de la siguiente propuesta de intervención ha sido posible gracias a los registros tomados durante los encuentros, realizados tanto por la coordinadora como así también por los participantes que se ofrecieron voluntariamente.

Primer encuentro

Miércoles 18 de abril de 2018.

Durante el primer encuentro, previo a comenzar con el relevamiento de expectativas de los participantes⁴, se presentó la modalidad de trabajo durante los encuentros, se comentaron los motivos que lo originaron y también, se presentó la propuesta de trabajo del proyecto de intervención.

Al dar comienzo al relevamiento de las expectativas, en un pizarrón se tomó nota de todo aquello expresado por los participantes en cuanto a lo que esperaban con respecto al trabajo que se iba a llevar a cabo en las reuniones, así como también a sus supuestos sobre la evaluación. Se hizo énfasis en las posibilidades que este tipo de acción brinda para conocer las ideas previas y los preconceptos sobre el tema.

Dentro de las expectativas surge la siguiente lista de cuestiones que los participantes esperan abordar durante los encuentros:

- Darle coherencia a la evaluación.
- Interiorizarse sobre el tema.
- Ampliar el tema de evaluación.
- Encontrar los instrumentos para poder lograr la coherencia entre metodología de enseñanza y metodología de evaluación.
- Lograr un consenso entre los integrantes del curso.

En cuanto al primero de los ítems uno de los participantes menciona que en el devenir de los siguientes encuentros le gustaría poder lograr una evaluación más coherente con la metodología de enseñanza del curso. Ante esto, la coordinadora deja en claro que justamente esa es una de las metas a lograr durante la intervención.

4-Los participantes recibieron un correo electrónico invitándolos a concurrir a los encuentros donde se les informaba el día, lugar y el horario en el cual se desarrollarían las actividades.

En relación con el segundo y tercer ítem (poder interiorizarse y ampliar sus conocimientos sobre evaluación), se aclara que, en esta propuesta, se pretendía desarrollar el tema evaluación centrada específicamente en la evaluación de los aprendizajes.

En relación con el cuarto de los ítems, que hace referencia a la necesidad de poder encontrar los instrumentos adecuados para darle mayor coherencia a la evaluación, surgió un gran debate en el grupo y uno de los participantes planteó la necesidad de mejorar también los instrumentos de evaluación del curso y no solo la metodología de enseñanza, que es donde estuvo el énfasis en las modificaciones implementadas en los últimos años en el curso de PG. La coordinadora anticipa que uno de los encuentros está planteado con el fin de que los participantes conozcan diferentes instrumentos de evaluación, para que logren identificar aquellos que consideren más acordes con el curso.

Finalmente, con respecto al último de los ítems, se hizo referencia al deseo de los participantes de poder lograr un consenso. Ante este planteo, se buscó destacar la importancia de trabajar colectivamente y en forma consensuada al realizar cualquier tipo de intervención educativa si es que se quiere llevar a cabo de manera exitosa. Retomando los conceptos de Remedi (2004) que entiende a la intervención como un acto colectivo.

Luego de indagar en las expectativas que presentaban los participantes en cuanto a los encuentros, se procedió a indagar sobre las ideas que presentaban respecto del concepto de evaluación. Se les preguntó acerca de cuáles eran sus ideas al hacer referencia al término evaluación y cada una de las respuestas obtenidas fue registrada en el pizarrón.

El registro quedó conformado de la siguiente manera:

- Acreditación.
- Continua.
- Evaluaciones de diferentes tipos: institucional, de aprendizajes, y diferentes instancias (inicial, de proceso y final).
- Es diferente según el contexto.
- Dinámica, activa.

El primero de los términos que surgió es el de “acreditación”, y permitió comenzar a debatir la relación entre los términos acreditación y evaluación. Uno de los participantes lo plantea como sinónimo de evaluación y en ese momento se generó un debate dentro del grupo, donde otro de los docentes manifestó su desacuerdo en cuanto a considerar como sinónimos ambos términos. Vale aclarar que hasta ese momento el término evaluación era entendido como acreditación por la mayoría de los participantes, existiendo algunos docentes que pensaban lo contrario, debido a que contaban con conocimientos sobre el tema por su participación en el aula taller que se llevó a cabo en el curso de PG denominada “La problemática de la evaluación de los aprendizajes en el curso de PG” en el año 2013, o su trayecto por la carrera de Especialización en Docencia Universitaria.

El término evaluación se definió de manera amplia, a partir de los conceptos de Moreno Olivos (2009) que la considera como una forma de valorar y conocer una realidad educativa, permitiéndole al docente retroalimentar el proceso de enseñanza aprendizaje. Se destacó que siempre debe estar al servicio de quien aprende y de quien enseña y debe ser fuente de aprendizaje (Álvarez Méndez, 2008). Por el contrario, la acreditación, se vinculó con el concepto de medición, se determinó que se utiliza generalmente al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, para certificar saberes. Posee funciones de control o examinación. Se logró de esta manera, diferenciar ambos términos que son utilizados muchas

veces como sinónimos, pero que se diferencian en el uso y los fines (Álvarez Méndez, 2001).

El segundo concepto que apareció es “continua”, lo que permitió empezar a reflexionar sobre cuál es el momento en que se evalúa a los estudiantes. Surgieron diferentes opiniones, mientras que algunos docentes afirmaron que se debe evaluar al finalizar, otros consideraron que la evaluación debe ser continua, es decir durante todo el proceso educativo. Nuevamente se refleja la formación de algunos de los docentes, no solo por haber concurrido al taller de evaluación realizado en el año 2013, sino que también porque un gran número de docentes se encuentran cursando la carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP; incluso, algunos de ellos ya la han culminado.

Durante el debate, se concluyó que la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje debe realizarse de manera continua, es decir durante todo el proceso educativo, de esta manera el docente podrá identificar cuáles son las dificultades que tienen los estudiantes y buscar la manera de solucionarlas. Si se opta por evaluar solamente al final, ya es tarde para asegurar aprendizaje y por el contrario se estaría logrando solamente la calificación (Álvarez Méndez, 2001).

El cuarto de los ítems dio la posibilidad de comenzar a trabajar acerca de los diferentes tipos de evaluación, remarcando que no solo existe la evaluación de los aprendizajes, sino que también existen otros tipos de evaluaciones, como por ejemplo la evaluación institucional. Además, permitió diferenciar los diferentes momentos de la evaluación (evaluación inicial, procesual y final).

En quinto lugar, se hizo referencia a que la evaluación debe ser diferente según el contexto, permitiendo en este momento empezar a hablar de la evaluación procesual, es decir aquella que toma en cuenta todo el proceso que debe recorrer el estudiante, además de tener en cuenta también las diferentes variables que lo atraviesan ya sean sociales, económicas, culturales, entre otras. Este momento permitió introducir conceptos sobre evaluación holística, la cual se definió como aquella que además de tener en cuenta las diferentes variables

que atraviesan el proceso enseñanza/aprendizaje/evaluación, su enfoque pone énfasis en el proceso y no solo en el resultado final (Álvarez Méndez, 2000).

Finalmente, el último de los ítems permitió comenzar a reflexionar sobre el rol del profesor y del estudiante al momento de evaluar. Se comenzó a debatir acerca de cuan activo debe ser ese rol tanto en los estudiantes como en el profesor. En este sentido todos los docentes coincidieron en que el estudiante debe presentar un rol más activo, ser partícipe del acto evaluativo, esto es importante si consideramos a la evaluación como un momento de aprendizaje, en donde si el estudiante queda excluido y adquiere una actitud pasiva, pierde los beneficios que la evaluación le brinda para su aprendizaje. Por el contrario, si el docente lo hace partícipe, lo estará comprometiendo y responsabilizando de su propio aprendizaje (Moreno Olivos, 2011).

A continuación, se procedió a explicar el desarrollo de las actividades y se presentaron los textos a leer en este primer encuentro. Se les comentó a los participantes que los textos que iban a leer eran capítulos de libros de un autor denominado Álvarez Méndez que fueron seleccionados para introducirlos en el tema de la evaluación de los aprendizajes.

Los textos elegidos para realizar una introducción al tema evaluación de los aprendizajes fueron:

- ✓ Álvarez Méndez, J. M. (2001). El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones. En: Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid, Morata.
- ✓ Álvarez, Méndez J. M. (2000). Evaluación cualitativa: delimitación conceptual y caracterización global y Métodos y técnicas de evaluación desde la perspectiva cualitativa, En: Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

A continuación, se les solicitó a los participantes que se dividieran en dos grupos y se le entregó, a cada grupo, uno de los textos seleccionados para su lectura.

Luego, pasado el tiempo estipulado, una hora aproximadamente, se procedió a realizar la puesta en común.

En la puesta en común, ambos grupos comentaron los aspectos que consideraron más importantes y relevantes del texto que leyeron, y con la intervención de la coordinadora, cuando fue necesario, se despejaron y aclararon las dudas que fueron surgiendo. De esta manera se trabajaron las ideas centrales de cada uno de los textos.

Uno de los textos seleccionados se utilizó para introducir el término evaluación formativa y para realizar la diferenciación entre los dos conceptos que habían surgido en el inicio del encuentro, evaluación y acreditación.

En base a los aportes de los participantes y tomando en cuenta las ideas principales de los textos leídos, se desarrolló el concepto de evaluación formativa. Se definió como una evaluación colaborativa, que forma parte del proceso de aprendizaje, democrática, donde participan los diferentes actores, transparente, en donde se brindan las pautas de antemano y estas son explícitas. Es una evaluación continua y procesual, negociable. Motivadora, orientadora y formativa, no sanciona, es fuente de aprendizaje y es integral.

En base a lo leído, se hizo una comparación entre la evaluación objetiva y la cualitativa y así surgieron los siguientes conceptos que describen a la evaluación cualitativa:

- Subjetividad
- Relación con la práctica en la clase
- Procesual
- Tiene en cuenta el contexto
- Triangulación (autoevaluación, coevaluación, pluralidad metodológica).

Durante este primer encuentro, hubo una activa participación de los docentes, generándose un ambiente ameno de discusión, en donde la mayoría pudo expresar su parecer y dar su opinión. Se generó un activo debate, sobre todo en el primer momento del encuentro, al analizar las expectativas y los preconceptos sobre el concepto evaluación. Se logró trabajar de manera exitosa los conceptos de evaluación formativa y evaluación cualitativa.

Segundo encuentro

Miércoles 25 de abril de 2018.

En el segundo encuentro, la coordinadora dio comienzo a la actividad con una reconstrucción de la memoria colectiva, que se basó en los principales conceptos desarrollados en el encuentro anterior y con los aportes de los participantes se confeccionó en el pizarrón el siguiente cuadro:

Evaluación Formativa (Álvarez Méndez, 2001)	Evaluación Cualitativa (Álvarez Méndez, 2000)
<ul style="list-style-type: none">✓ Transparente✓ Continua✓ Democrática✓ Fuente de aprendizaje✓ Negociable✓ Motivadora✓ Triangulación (evaluación, evaluador, evaluado)	<ul style="list-style-type: none">✓ Evalúa el proceso.✓ Tiene en cuenta el contexto✓ Evaluación compartida (coevaluación- autoevaluación)✓ Instrumentos más utilizados son la entrevista y la observación.

Luego de finalizar con los conceptos trabajados con anterioridad, se procedió a presentar los textos seleccionados para ser leídos en el encuentro del día, en este caso los textos utilizados fueron dos:

- ✓ Moreno Olivos, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos, Revista Mexicana de Investigación Educativa, COMIE, núm. 41, vol. XIV, abril-junio.
- ✓ Moreno Olivos, T. (2011). Frankenstein Evaluador, en: Revista de la educación superior. Vol. XL (4), No. 160, octubre - diciembre de 2011.

El primero de los textos elegidos “La *evaluación de los aprendizajes, tensiones, contradicciones y desafíos*” de Moreno Olivos Tiburcio, se seleccionó para su lectura debido a su enfoque en las formas de evaluar en el nivel universitario,

busca comprender la problemática de la evaluación en la Universidad Pública y pone en el centro el rol del profesor, sin dejar de tener en consideración a los estudiantes.

El segundo de los textos "*Frankenstein Evaluador*" del mismo autor, fue seleccionado debido a centrarse en el papel del profesor como evaluador en el aula universitaria, además de exponer las contradicciones del sistema evaluador, tanto a nivel áulico como a nivel universitario.

Se les solicitó a los docentes que se separen en dos grupos, uno con cada texto y se les pidió que realicen la lectura. Luego de finalizada la lectura, la coordinadora realizó la puesta en común de los textos y guió la recuperación de aquellos conceptos centrales abordados por cada uno de ellos.

En base a los conceptos abordados por los textos elegidos, se debatió acerca del rol del profesor al momento de evaluar, se reflexionó acerca de si cualquier individuo, por el solo hecho de ser profesor, tiene la capacidad de evaluar el aprendizaje de sus estudiantes.

Se reconoció la importancia de que no solo es necesario contar con capacidades personales para evaluar, sino también que es importante tener conocimientos teóricos sobre evaluación, si se pretende evaluar razonablemente a los estudiantes.

Se reflexionó acerca del rol que se les da a nuestros estudiantes al momento de la evaluación, de la importancia de otorgarles un rol mucho más activo. Se manifestó por parte del grupo, la necesidad de incluir, de hacerlo partícipe al estudiante en el proceso evaluador.

Uno de los textos mostró diferentes contradicciones del sistema evaluador y todo el grupo reconoció esas contradicciones en las prácticas propias del curso de PG. En particular, la del proceso de enseñanza-aprendizaje abierto que se cierra al momento de la evaluación (Moreno Olivos, 2011). Esto se debe a que en el curso de PG, las estrategias de enseñanza utilizadas permiten un rol muy activo del estudiante, se trabaja en grupo, con resolución de casos problemas que requiere de gran participación del estudiantado. Estas actividades se desarrollan

en un clima muy distendido, pero al momento de evaluarlos, ese clima se pierde y la evaluación se transforma en un momento de tensión entre profesores y estudiantes. Donde estos últimos adquieren ahora un rol mucho más pasivo y los docentes adoptan el rol de controladores y jueces, resultando por lo tanto sumamente contradictorio.

En este segundo encuentro nuevamente se trabajó de manera muy amena, con una gran participación por parte de los docentes, los cuales debatieron en forma ordenada, escuchando y respetando la opinión de sus pares.

La lectura de estos textos resultó muy interesante y generó un intenso debate que condujo a la reflexión, por parte de los participantes, acerca de sus propias prácticas docentes, apareciendo en este momento la autocrítica al realizar una comparación entre los conceptos centrales de los textos trabajados y su propia tarea docente.

Tercer encuentro

Miércoles 2 de mayo de 2018.

En el tercer encuentro, se seleccionaron tres textos para ser trabajados, los cuales fueron elegidos debido a que desarrollan y ejemplifican diferentes metodologías e instrumentos de evaluación de los aprendizajes:

- ✓ Brown, S. y Glasner, A. (edit.) (2003) *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques.* Madrid, Nancea.
- ✓ Álvarez Méndez, J. M. (2001). *De técnicas y recursos de evaluación: la importancia (relativa) de los métodos.* En: *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Madrid. Morata.
- ✓ Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

En este encuentro, al presentar tres textos diferentes, la coordinadora le sugirió a los docentes que se dividieran en tres grupos para poder leer un texto cada

uno. Se les dio una hora aproximadamente para llevar a cabo la lectura y después del vencimiento del plazo, la coordinadora moderó la puesta en común. En esta oportunidad se seleccionaron los textos mencionados con el fin de dar a conocer diferentes instrumentos de evaluación que son utilizados para evaluar a los estudiantes en el sistema de educación superior.

Uno de los textos, el de Paula Carlino (2005) fue seleccionado debido a que se centra en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, a través de la lectura y la escritura. Esto cobra relevancia a la luz de las prácticas actuales de enseñanza del curso, dado que este cuenta con actividades que favorecen el aprendizaje por medio de la escritura, como por ejemplo la actividad de escritura de una síntesis de una clase de elaboración domiciliaria que los estudiantes deben realizar, así como también las descripciones escritas de diferentes lesiones histopatológicas con sus respectivas patogenias.

Otro de los textos, el de Álvarez Méndez, presenta diferentes métodos⁵ de evaluación y se enfoca en el uso que se hace de cada uno de ellos. Desarrolla la importancia de la elección de un método de evaluación teniendo en cuenta el tipo de información que se desea recoger con él y de esta manera poder determinar el propósito de la evaluación.

El texto de Brown y Glasner (2003), fue seleccionado con el fin de mostrar otra perspectiva y poder contrastar dos posiciones totalmente diferentes. Este texto muestra una manera diferente de evaluar, la evaluación a través de las competencias. Según Álvarez Méndez (2008) esta idea de competencia modifica el enfoque que se le da al conocimiento, pasando del saber qué al saber cómo, dándole más valor dentro del *currículum* al método que al marco conceptual. "...El discurso de las competencias refuerza la importancia de los métodos y abandona los otros elementos constitutivos del proceso educativo..." dejando afuera "... el marco conceptual de referencia que dé luz a los distintos elementos que componen la estructura curricular, incluida la evaluación" (Álvarez Méndez, 2008, Pág. 208).

5-Álvarez Méndez se refiere en "De técnicas y recursos de evaluación: la importancia (relativa) de los métodos (2001)", a los diferentes métodos para evaluar y los usos que se hace de ellos, como por ejemplo las pruebas objetivas, el examen como artefacto inadecuado de evaluación, la observación, y la entrevista."

La educación por competencias busca conductas observables en detrimento de los conceptos que la fundamentan, propone la evaluación de esas competencias de manera formativa, pero deja de lado la verdadera función que cumple ese tipo de evaluación en el nivel educativo, enfocándose más que nada en los resultados. La evaluación, por lo tanto, tomará funciones de control confundiendo y adoptando funciones de acreditación (Álvarez Méndez, 2008).

En la puesta en común, se les preguntó si alguno de los grupos quería iniciar a comentar las ideas centrales del texto que se le asignó. Uno de los grupos se ofreció a comenzar con la explicación y uno de sus integrantes relató una experiencia de evaluación que realiza en otro curso en el cual también es docente, ya que encuentra similitudes con uno de los ejes que desarrolla el texto de Brown y Glasner (2003).

La docente relató una metodología de evaluación que consiste en la realización por parte de los estudiantes de una hoja de ruta⁶, en donde estos deben realizar un relato, el cual deberá ser entregado a su docente a través del aula virtual por mensaje privado, de la clase que reciben. Los estudiantes deberán contar en ese relato, sus experiencias en relación con los contenidos recibidos en esa clase, es decir si entendieron o no, si a partir de esa clase les surge la búsqueda de algún tipo de información en la bibliografía, etc. Ese relato lo realizan clase a clase y a medida que el estudiante va completando lo solicitado, el docente puede evaluar las actividades realizadas por los estudiantes en relación con esa tarea.

Si bien la experiencia relatada por la docente resultó interesante para el grupo, la mayoría coincidió en considerar este tipo de evaluación como no viable de realizar en el curso de PG por el gran número de estudiantes.

Vale aclarar que este último texto, el que desarrollaba la evaluación por competencias, generó cierta resistencia en el grupo. Esto requirió de una breve explicación por parte de la coordinadora, acerca de la educación por competencias ya que la mayoría de los participantes desconocía el tema.

6- "La hoja de ruta es una herramienta que busca fomentar un compromiso creativo y de colaboración de estudiantes con contenidos, herramientas y servicios digitales en el proceso de aprendizaje" (Guntram Geser, 2007, p.5).

Luego de que cada grupo comentara las ideas centrales de cada uno de los textos leídos, en la puesta en común, se hizo hincapié en la importancia de la elección de un buen instrumento de evaluación. Para la selección, el docente deberá pensar a quien estará dirigido y cuál es la información que se desea recoger con él, es decir cuál será el uso que se le dé, ya que en esto reside el valor de la evaluación (Álvarez Méndez, 2001).

Se valoró la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes por medio de actividades de lectura y escritura. Se consideró como una herramienta válida e interesante de evaluación, se hizo la comparación con las actividades de escritura que se realizan en el curso de PG. Y si bien a todos les resultó novedoso y muy interesante lo relatado por Paula Carlino (2005), donde explica diferentes experiencias de evaluación que realiza con sus estudiantes (reescribir el examen, escribir una ponencia oral), el grupo consideró de gran dificultad replicar esas experiencias en nuestro curso sobre todo debido a la gran cantidad de estudiantes y al momento de su trayectoria en la carrera. Sin embargo, se manifiesta que podrían diseñarse otras estrategias de evaluación a través de la escritura acordes a los destinatarios y su contexto.

Por último, luego de exponer las ideas de los tres textos y de finalizar con el debate en grupo, la coordinadora anticipó y dejó expresado a los participantes de los encuentros, la modalidad de trabajo a utilizar en el próximo y último de los encuentros.

Les comentó la idea central del próximo encuentro, que se centrará en la generación, en forma colectiva, de una o varias propuestas de instrumentos de evaluación para ser utilizados en el curso de PG, teniendo en cuenta los conceptos trabajados con anterioridad a partir de los diferentes textos utilizados. Además, se les manifestó que deberán tener en cuenta que la o las propuestas a elaborar deberán contemplar el contexto, los contenidos del curso y el tipo de estudiante destinatario y principalmente, que deberán lograr ser acordes con las propuestas de enseñanza que se llevan a cabo en nuestro curso actualmente.

La coordinadora dejó planteada la consigna y sugirió que cada uno concurren al próximo encuentro con la idea de una o varias propuestas de cambio del

instrumento de evaluación para luego desarrollar y seleccionar entre todos aquella o aquellas que sean consideradas las más viables y adecuadas.

Cuarto encuentro

Miércoles, 9 de mayo de 2018.

Al iniciar la actividad del último de los encuentros, la coordinadora retomó la consigna planteada en el encuentro anterior. La actividad central de este encuentro fue propositiva, se centró en la elaboración colectiva de diferentes propuestas de evaluación para el curso de PG.

Luego de un intenso debate, donde los docentes presentaron y desarrollaron sus propuestas (tres en total), fueron seleccionadas de manera consensuada, dos de ellas por ser consideradas las más viables y adecuadas para ser puestas en práctica en el curso de PG. Estas dos propuestas fueron modificadas en forma grupal para darles la forma final, teniendo en cuenta diferentes variables; el contexto en el cual se desarrolla el curso, el tipo de estudiantes que recibe, los fundamentos teóricos trabajados durante los encuentros y además se buscó que aquellas propuestas logren acercar las estrategias de enseñanza utilizadas en el curso con las estrategias de evaluación. Estas correspondieron a diseños de evaluación integral con tres instancias, diagnóstico, de proceso y de producto, que difieren en el instrumento de acreditación, siendo uno de ellos un cuestionario similar al utilizado en la EFI actual y el restante un coloquio grupal (Anexo I).

La tercera propuesta presentada, consistía en la realización de un trabajo de escritura monográfico durante todo el año, con las correcciones que fueran necesarias, hasta que el docente considere su aprobación. Finalmente, se realizaría como instancia final de evaluación, una entrevista entre el docente y un grupo de tres o cuatro estudiantes. En este, a partir del trabajo de escritura realizado por cada estudiante, más el resultado de la entrevista y teniendo en cuenta su desempeño durante todo el año, se construiría la nota final del estudiante. Esta propuesta fue descartada porque si bien cumplía con los fundamentos trabajados durante los encuentros, fue considerada difícil su

aplicación sobre todo debido a que el gran número de estudiantes que recibe el curso dificulta el seguimiento individual.

Además, requiere de formación de todos los docentes para la realización de las entrevistas, para que puedan ser provechosas y justas. Dado que, tal como manifiesta Álvarez Méndez (2001), la entrevista es una técnica de evaluación, que busca la formación del estudiante mediante la participación activa de ambos actores, profesor y estudiante, que no deberá dar lugar a actitudes de dominación o autoritarismo. Que "...pone a prueba la capacidad de razonamiento y práctica de las capacidades de comunicación del profesor" (Álvarez Méndez, 2001, p.100). Además, necesita de gran cantidad de tiempo disponible para su realización.

Finalmente, se elaboró un documento escrito con el detalle de las dos propuestas seleccionadas para ser presentado a los profesores del curso. La planificación del documento se realizó con la colaboración de todos los participantes, detallándose por escrito en el pizarrón, las partes que consideraron debería presentar ese documento. Además, se acordó qué contendría cada apartado. Una vez realizada la planificación, fue redactado por la coordinadora y luego enviado por correo electrónico al resto de los docentes participantes, con el fin de aceptar sugerencias de modificación y cambio, y a modo de triangulación⁷.

7-Se entiende por triangulación al desarrollo de metodologías convergentes y complementarias para estudiar un mismo fenómeno o al cruzar criterios y puntos de vista de un grupo de personas involucradas en el proceso evaluativo (Araujo, 2009).

A continuación, se muestra cómo quedaron diagramadas en el pizarrón, las partes constitutivas que, consideraron los participantes, debía presentar el documento:

- 1) Título.
- 2) Presentación.
- 3) Fundamentación de la propuesta.
- 4) Propuesta.
- 5) Factibilidad.
- 6) Cierre.
- 7) Bibliografía.
- 8) Anexos.

Surgió así, un documento final (Anexo I) que fue enviado por correo electrónico a cada uno de los profesores del curso con el fin de ser evaluado y considerar su puesta en práctica en un futuro próximo.

Además, por ser este el último encuentro, se entregaron a los docentes participantes encuestas de resolución domiciliaria, con el fin de conocer su grado de satisfacción. Las encuestas fueron abiertas, de realización voluntaria y anónimas.

Capítulo IV

Modalidad de seguimiento y evaluación de la propuesta de innovación educativa

Evaluar permite comprender y emitir un juicio de valor. Evaluar, desde una perspectiva cualitativa, implica: considerar resultados y sucesos no previstos, imprevisibles; dar lugar a datos que reflejen procesos y no sólo productos; actuar con pluralidad metodológica, incluyendo procedimientos informales, e incluir a todos los participantes de un proyecto (Palou de Maté, 1998).

La evaluación del presente trabajo se realizó en tres tiempos: inicial, procesual y final. La etapa inicial, con finalidades diagnósticas a fin de conocer el contexto previo a la puesta en marcha del trabajo. La etapa intermedia, simultánea al desarrollo, con fines formativos. La etapa final, que consideró los resultados del proyecto, tanto aquellos previstos como aquellos no previstos, el grado de satisfacción de los participantes y los objetivos que no hayan sido logrados, teniendo en cuenta las circunstancias que llevaron a ello (Carlino, 1999).

A fin de asegurar la intersubjetividad y la validez de las conclusiones generadas durante el proceso de evaluación, se obtuvo información de diferentes fuentes y se elaboró un documento que se envió por correo electrónico a los docentes participantes para conocer sus opiniones e incorporar sus observaciones, sugerencias y puntos de vista, a modo de triangulación.

La evaluación del presente trabajo se centró en el paradigma cualitativo, incluyendo, sin embargo, algunas técnicas de análisis de datos propias de la perspectiva cuantitativa. Actualmente los diseños de propuestas de evaluación utilizan estrategias metodológicas provenientes tanto de análisis descriptivos como de interpretaciones estadísticas, a fin de aprovechar las fortalezas de ambos enfoques (Carlino, 1999).

Evaluación Inicial

Con el propósito de realizar un análisis global del curso de PG y de las estrategias metodológicas utilizadas en las evaluaciones a través de los últimos años, que sirva como punto de partida para intervenir en el futuro próximo, y destinado a mejorarlo, se formularon las siguientes preguntas:

- ¿La falta de relación entre la evaluación y las metodologías de enseñanza en el curso de PG estuvo siempre presente?
- ¿Los docentes del curso de PG perciben esa discordancia?
- ¿Los estudiantes de PG perciben esa discordancia?
- ¿Las actividades propuestas durante el desarrollo del curso de PG se corresponden con las propuestas durante el desarrollo de la evaluación tanto parcial como final?
- ¿Qué dificultades presentan los estudiantes del curso de PG al momento de resolver las actividades de evaluación?

Objetivo

- *Conocer la evolución del curso de PG y la forma de evaluar a través del tiempo, a través de:*
 - ✓ Indagar la percepción de los docentes del curso de PG sobre la existencia o no de discordancias entre las estrategias de enseñanza y evaluación.
 - ✓ Indagar la percepción de los estudiantes de PG sobre la discordancia entre el modo en que se desarrolla el curso y la metodología utilizada en las evaluaciones de la materia.
 - ✓ Comparar las actividades del curso de PG con las actividades de evaluación.
 - ✓ Conocer las dificultades que presentan los estudiantes de PG al momento de enfrentarse a la evaluación del curso.

Las estrategias de indagación utilizadas fueron las siguientes:

- *Entrevistas*⁸ a profesores eméritos, titulares y asociados de los últimos años como insumo en la reconstrucción de la evolución del curso de PG.
- *Encuestas* a los docentes del curso de PG, con el fin de sondear en su apreciación sobre la relación entre la forma en que se desarrolla el curso y sobre la evaluación.
- *Encuestas* a ex estudiantes de PG con el objeto de indagar en sus dificultades al encarar la evaluación parcial y final de la materia.

Entrevistas

Se realizaron entrevistas (Anexo II) a los profesores del curso de PG (titular, asociado y emérito). A partir de la información obtenida por medio de las entrevistas realizadas a quienes fueron profesores del curso durante los últimos años, se realizó una reconstrucción de la evolución del curso de PG a través del tiempo.

Reconstrucción de la evolución del curso de PG a través de los últimos años

La forma en que se ha dictado el curso de PG ha sufrido diversas variaciones a lo largo del tiempo.

Desde la década del '70 y hasta los finales de la década de los '90 el eje del curso estaba centrado, principalmente, en lo morfológico. Las clases se dividían en teóricos y prácticos, los cuales se dictaban en días diferentes y los estudiantes debían identificar elementos tisulares, reconocer diferentes lesiones y describir preparados histopatológicos. En esa época, la evaluación de los contenidos se relacionaba íntimamente con la metodología utilizada durante el desarrollo del curso. Se evaluaba a los estudiantes a través de la observación de preparados histopatológicos por medio del microscopio óptico, actividad que practicaban durante toda la cursada y también por medio de un examen escrito a desarrollar.

8- Las entrevistas cualitativas son aquellas descriptivas, no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Son flexibles y dinámicas (Taylor, S.J. Bogdán, R, 1992).

En los comienzos de los años 2000 la UNLP y las Universidades Nacionales en general, experimentaron un gran aumento en la matrícula de estudiantes. Estos estudiantes, además, procedían de sectores sociales que anteriormente no tenían la posibilidad de hacerlo (Feldman, 2013). Esto motivó que la evaluación tradicional del curso fuera reemplazada por un examen de tipo opción múltiple. Se le suma al aumento en la matrícula de estudiantes, la reforma curricular del plan de estudios de la carrera (Resolución N° 5/04 aprobada por el Honorable Consejo superior de la UNLP el 31 de agosto del año 2004) que sufre la FCV en el año 2004, reforma que se implementa en el año 2006 y atraviesa al curso de PG en el 2007.

La citada reforma, transforma el curso de PG, que hasta ese momento era anual, en un curso de tipo semestral. Se comienza a dictar en el segundo semestre del año y aparecen las actividades presenciales obligatorias (APOs), que aumentan la carga horaria, cinco horas de duración, en donde se dictan teóricos y prácticos el mismo día y ambos se transforman en obligatorios. Estos cambios fueron determinantes para la introducción de modificaciones en la metodología de trabajo y en los contenidos que se priorizaban hasta ese momento.

Además, se suma el hecho del aumento en el número de docentes para poder llevar a cabo el cambio anteriormente citado, al lograr una mejor relación docente alumno. Esto permitió que se comience a trabajar en grupo, con guías de actividades y con un docente a cargo (aproximadamente diez a quince estudiantes por docente), a trabajar con resolución de casos problemas y de a poco se le empezó a restar importancia a la tradicional clase magistral, aunque sin abandonarla del todo. La evaluación siguió siendo de tipo opción múltiple, pero con un único parcial final integrador y con la posibilidad de promocionar el curso sin rendir la EFI.

Durante el primer cuatrimestre del año 2012 en el curso de PG se llevó a cabo una actividad educativa de posgrado (AEPG), bajo la modalidad de aula taller destinada a los docentes del curso, con la finalidad de tratar temas relacionados a la alfabetización académica (Santelices Iglesias, 2013) y a partir del taller surgen propuestas de actividades de escritura que se implementaron en el curso de PG en el año 2012.

Una de aquellas actividades consistía en una síntesis que los estudiantes debían construir y entregar en cada clase, elaborada a partir de sus apuntes de la clase precedente y de la bibliografía recomendada. Esta fue una actividad voluntaria, pero se ofreció a los estudiantes, como estímulo, la posibilidad de contar con la versión final para consultarla durante el examen parcial.

El final seguía siendo oral, pero ya en el año 2014, cambia su forma, del oral se pasa al examen escrito, con cinco preguntas a desarrollar y una imagen de uno de los cortes histopatológicos, impresa en papel, la cual el estudiante debía reconocer y describir, y además tenía que explicar los mecanismos que llevaban a que se produjera esa lesión (patogenia).

En el año 2015 se vuelve a cambiar el examen final, continúa el examen escrito, pero ahora la imagen que hasta ese momento se les entregaba a los estudiantes impresa en papel, se proyecta. El examen parcial se divide en dos partes diferentes, una de tipo opción múltiple y otra en la que se describe una imagen proyectada, al igual que se realiza en la evaluación final.

En el año 2016, se implementa una nueva actividad en el curso, los estudiantes deben realizar descripciones escritas de los cortes histopatológicos presentados mediante un microscopio virtual, clase a clase, mientras que las evaluaciones continúan de manera similar al año anterior.

Si bien durante el desarrollo del curso los estudiantes realizan diversas actividades de escritura, con sus correspondientes reescrituras y correcciones por parte del docente a cargo, las mismas son de carácter optativo y al momento de evaluar a esos estudiantes se sigue optando por el examen de tipo opción múltiple, que nada tiene que ver con la forma en que se enseña durante el desarrollo del curso de PG ni con la forma en la que se los evalúa en la evaluación final integradora (EFI).

Al hacer un análisis de las respuestas obtenidas durante las entrevistas realizadas a los profesores del curso de PG, se llega a la conclusión de que se ha ido perdiendo la coherencia entre la forma en que se enseña y la forma en que se evalúa a medida que fueron transcurriendo los años. Uno de los principales hechos que ha contribuido a esa pérdida ha sido la masividad

estudiantil. En el afán por resolver las dificultades de evaluar a un número creciente de estudiantes los docentes seleccionaron instrumentos que no se corresponden por completo con las estrategias de enseñanza.

Encuestas a estudiantes

Se realizaron encuestas⁹ a ex estudiantes del curso de PG (Anexo III), con la finalidad de sondear acerca de las dificultades que presentaban al momento de realizar las evaluaciones del curso. Se obtuvieron un total de 45 respuestas, los resultados cuantitativos se presentan en la tabla 1 y los resultados cualitativos en la tabla 2.

Al analizar las respuestas obtenidas de manera cualitativa (tabla 2), varios de los estudiantes reconocen presentar dificultades al momento de realizar la evaluación parcial del curso de PG y un gran número considera que la evaluación no es acorde a la metodología de enseñanza.

En cuanto a la primera de las preguntas, que indaga respecto a si la forma en que se trabaja durante el curso de PG los prepara para rendir el examen parcial, la mayoría 73,33%, contesta afirmativamente. Dentro de los aspectos positivos aparecen algunos como:

“Las clases son muy completas e informativas”.

“.... creo que si debido a todos los trabajos que te hacen hacer”.

Un 22,22% de estudiantes contesta negativamente y responsabilizan al tipo de examen y a su corrección:

“.....es mucho contenido para evaluarlo en un solo examen parcial”

“son muy estrictos con la corrección”

“La cursada de patología no está orientada al parcial.....”

Dos de los encuestados 4,44%, no responden.

9-Se realizaron encuestas anónimas y voluntarias a ex estudiantes de PG. Se repartieron en una comisión del curso Patología Especial, debido a que estos estudiantes debieron cursar PG previamente por ser cursos correlativos.

En la segunda pregunta se indaga acerca de si consideran que la forma en que se trabaja durante la cursada de PG los prepara para rendir la EFI. La mayoría 46,66% contesta afirmativamente y destacan la gran información que les brinda la cursada:

“clases didácticas y con la información necesaria”

Un 26,66 % no contesta la pregunta y otro 26,66% contesta en forma negativa:

“no porque el parcial es múltiple choice, la EFI es a desarrollar y, es más estricto”

En la última pregunta, se consulta sobre aquellas dificultades que se les presentan al realizar las evaluaciones (parcial y final) del curso y aparece un grupo de estudiantes que reconoce sus propias limitaciones al encarar la evaluación:

“...tengo léxico pobre, con poca propiedad.”

“me cuesta mucho relacionar los temas e integrarlos”

Sin embargo, hay otro grupo que, si bien reconoce presentar dificultades, ven esa dificultad como algo ajeno a ellos:

“la cursada de Patología General no se relaciona con el parcial.”

En el punto tres de las encuestas, se les solicitó que escribieran aquellas sugerencias que consideraban necesarias para resolver las dificultades presentadas en el momento de realizar las evaluaciones del curso.

Entre las sugerencias más representadas aparecen las siguientes:

- Entregar descripciones de las patogenias al final de cada clase para que los docentes las corrijan.
- Evaluar para la promoción, con descripción de preparados.
- Trabajar con descripciones de preparados en la cursada.
- Los docentes deberían armar un libro de referencia.

- Dejar más información en la fotocopidora.
- Que la corrección sea más flexible y con criterios unificados.
- Que los exámenes finales sean orales.
- Que se evalúe APO a APO o que el parcial se divida en dos.
- Poder acceder en, forma domiciliaria, al material que usan para proyectar imágenes.

Tabla N°1 Resultados del análisis cuantitativo de las encuestas a estudiantes.

PREGUNTA	SI	NO	NS/NC	TOTAL
1 ¿Consideras que la forma en que se trabaja durante la cursada de Patología General te prepara para rendir el examen parcial?	33 (73,33%)	10 (22,22%)	2 (4,44%)	45
2 ¿Consideras que la forma en que se trabaja durante la cursada de Patología General te prepara para rendir la evaluación final integradora (EFI)?	6 (13,33%)	38 (34,44%)	1 (2,22%)	45
3 Para ambos casos (examen parcial y EFI) ¿Cuáles son las dificultades que tuviste al resolver los exámenes? ¿cómo crees que los docentes de Patología General podríamos ayudarte a resolver esas dificultades?	21 (46,66%)	12 (26,66%)	12 (26,66%)	45

Tabla N°2 Resultados del análisis cualitativo de las encuestas a estudiantes (se muestran las respuestas más recurrentes)

Pregunta N°	SI	NO
<p>1 ¿Consideras que la forma en que se trabaja durante la cursada de Patología General te prepara para rendir el examen parcial?</p>	<p>*Por los trabajos que te hacen hacer.</p> <p>*Buena comunicación y confianza entre profesores y alumnos lo que permite evacuar dudas.</p> <p>*Clases muy completas e informativas.</p>	<p>*Mucho contenido para un solo parcial.</p> <p>*Falta más explicación.</p> <p>*Muy estrictos al corregir.</p> <p>*Las clases no te preparan para el parcial.</p> <p>*La cursada no está orientada al parcial.</p> <p>*Falta más claridad en las consignas.</p> <p>*Falta más explicación de los preparados.</p>
<p>2 ¿Consideras que la forma en que se trabaja durante la cursada de Patología General te prepara para rendir la evaluación final integradora (EFI)?</p>	<p>*Clases didácticas y con la información necesaria.</p> <p>*Me gustó mucho la cursada.</p> <p>*Porque al estudiar todo para el parcial es lo mismo que para el final.</p>	<p>*No me gusta tener que ver los preparados con la microscopía virtual.</p> <p>*El examen parcial es múltiple choice y el final es a desarrollar y muy estricto.</p> <p>*Se evalúan en la EFI cosas que no se ven en la cursada.</p> <p>*Corrección muy estricta.</p> <p>*Demasiado contenido para un solo parcial.</p> <p>*El contenido no es práctico.</p>

<p>3Para ambos casos (examen parcial y EFI) ¿Cuáles son las dificultades que tuviste al resolver los exámenes? ¿cómo crees que los docentes de Patología General podríamos ayudarte a resolver esas dificultades?</p>	<p>*Son confusas las preguntas de la parte práctica.</p> <p>*Debido a mi léxico pobre, con poca propiedad.</p> <p>*Tuve problemas para buscar información.</p> <p>*Los docentes deben brindar más información sobre las patogenias.</p> <p>*Dificultad para reconocer los preparados.</p> <p>*No me gusta ver los preparados con la microscopía virtual, es muy abstracto.</p> <p>*Los exámenes son dificultosos.</p> <p>*Hay poco tiempo para reconocer las imágenes en los exámenes.</p> <p>*La cursada no tiene relación con el parcial.</p>	<p>*No tuve dificultades.</p> <p>*Fue muy útil ver preparados con microscopía virtual que se encuentran en la biblioteca.</p> <p>*Los docentes dieron muy buenas clases.</p> <p>*Realicé los trabajos de escritura y me sirvieron para promocionar la materia y darle un cierre y comprender los temas.</p>
--	---	---

Al hacer un análisis de las respuestas obtenidas por medio de las encuestas realizadas a los estudiantes, se deja ver que, si bien la mayoría de ellos coincide en afirmar que el curso de PG los prepara para afrontar las evaluaciones parciales y finales, muchos reconocen presentar dificultades, pero no todos logran identificar a qué se deben esas dificultades. Mientras que un grupo bastante numeroso cree que el problema se centra en sus propias limitaciones, ya sea falta de estudio, un léxico demasiado pobre o la incapacidad de buscar información; otros estudiantes no se responsabilizan por ello, sino que reconocen como principal motivo la falta de relación entre la forma de enseñar y la forma de evaluar en el curso, así como también la falta de relación entre las instancias de evaluación parcial y final.

Encuestas docentes

Al analizar la primera pregunta de las encuestas docentes¹⁰ (Anexo IV) donde se les consulta si creen que existe coherencia entre la forma en que se desarrolla el curso de PG y la forma en que se evalúa en el examen parcial, la mayoría (61%) contesta afirmativamente considerando que se evalúan solo los temas desarrollados durante la cursada:

10- Las encuestas fueron anónimas y voluntarias y contestaron un total de 13 docentes.

“se toman los mismos contenidos dados durante la cursada y no se agregan temas nuevos”

Sin embargo, llama la atención que la mayoría de los jefes de trabajos prácticos no está de acuerdo y contesta negativamente a la anterior pregunta. Para este grupo de docentes, la cursada carece de relación con la forma de evaluar, expresándolo de la siguiente manera:

“Hay discordancia entre el modo de enseñar y el modo de evaluar”.

“solo una parte del examen parcial es coherente con la cursada, el múltiple choice no tiene ninguna relación con la cursada”

En la segunda pregunta, que indaga acerca de si consideran que existe coherencia entre la forma en que se evalúa a los estudiantes en la EFI y la manera en que se desarrolla el curso de PG, la mayoría contesta de manera afirmativa (53%) encontrando coherencia entre el desarrollo del curso y la EFI.

“...se evalúa con preguntas a desarrollar, siendo más acorde con las habilidades que se busca que desarrollen en la cursada”

“El cuestionario que se utiliza en la EFI es absolutamente coherente con lo trabajado en el curso (hay descripción, patogenia, conceptos centrales y una pregunta problematizadora)”

En la última pregunta, se los interroga acerca de si consideran que los estudiantes de PG presentan dificultades al momento de desarrollar las evaluaciones tanto parciales como finales de la materia y todos los docentes (100%) coinciden en la existencia de dificultades por parte de los estudiantes al enfrentarse a las evaluaciones del curso. Se nota una gran diferencia en cuanto a qué lo atribuye cada grupo docente. Los profesores encuestados responsabilizan a los estudiantes:

“...no tienen compromiso con el estudio.”

“Estudian los temas como estancos, no relacionan procesos con imágenes en el examen parcial”

“Creo que muchos estudiantes han perdido la capacidad de estudiar. Se han convertido en personas multimediales que difícilmente consulten textos escritos y no indagan más allá de lo que el docente les pueda transmitir. No se preparan para las clases que van a recibir” ... “difícilmente puedan rebatir, cuestionar o argumentar con el docente que brinda la clase”

“Las dificultades radican básicamente en la integración de los contenidos y en la elaboración de una respuesta en forma escrita”.

Sin embargo, llama la atención que la mayoría de los jefes de trabajos prácticos ve como principal problema la falta de relación entre estrategias de enseñanza y estrategias de evaluación:

“Los docentes no evaluamos como enseñamos”

“Hace unos años la cátedra a través del impulso de algunos docentes ha generado un cambio en las clases desarrollando actividades de lectura y escritura, situación que no se condice con las evaluaciones que son en su mayor parte múltiple choice”

“Muchas veces como docentes no logramos evaluar como enseñamos”

Resultado del análisis cuantitativo de las encuestas a docentes¹¹

Ayudantes alumnos

PREGUNTA	SI	NO	NS/NC	TOTAL
1 ¿Cree que existe coherencia entre la forma en que se desarrolla la cursada de Patología General y la forma en que se evalúa en el examen parcial?	1 (100%)	0	0	1
2 ¿Considera que existe coherencia entre la forma en que se evalúa a los estudiantes en la evaluación final integradora (EFI) y la manera en que se desarrolla la cursada de Patología General	1 (100%)	0	0	1
3 ¿Considera que los estudiantes de Patología General presentan dificultades al momento de desarrollar las evaluaciones tanto parciales como finales de la materia?	1 (100%)	0	0	1

11- Las respuestas fueron agrupadas según los diferentes cargos docentes de los encuestados.

Auxiliares diplomados

PREGUNTA	SI	NO	NS/NC	TOTAL
1 ¿Cree que existe coherencia entre la forma en que se desarrolla la cursada de Patología General y la forma en que se evalúa en el examen parcial?	4 (100%)	0	0	4
2 ¿Considera que existe coherencia entre la forma en que se evalúa a los estudiantes en la evaluación final integradora (EFI) y la manera en que se desarrolla la cursada de Patología General?	2 (50%)	1 (25%)	1(25%)	4
3 ¿Considera que los estudiantes de Patología General presentan dificultades al momento de desarrollar las evaluaciones tanto parciales como finales de la materia?	4 (100%)	0	0	4

Jefes de trabajos prácticos

PREGUNTA	SI	NO	NS/NC	TOTAL
1 ¿Cree que existe coherencia entre la forma en que se desarrolla la cursada de Patología General y la forma en que se evalúa en el examen parcial?	1 (20%)	4 (80%)	0	5
2 ¿Considera que existe coherencia entre la forma en que se evalúa a los estudiantes en la evaluación final integradora (EFI) y la manera en que se desarrolla la cursada de Patología General?	2 (40%)	3 (60%)	0	5

3 ¿Considera que los estudiantes de Patología General presentan dificultades al momento de desarrollar las evaluaciones tanto parciales como finales de la materia?	5 (100%)	0	0	5
--	----------	---	---	---

Profesores

PREGUNTA	SI	NO	NS/NC	TOTAL
1 ¿Cree que existe coherencia entre la forma en que se desarrolla la cursada de Patología General y la forma en que se evalúa en el examen parcial	2 (66,66%)	0	1 (33,33%)	3
2 ¿Considera que existe coherencia entre la forma en que se evalúa a los estudiantes en la evaluación final integradora (EFI) y la manera en que se desarrolla la cursada de Patología General?	2 (66,66%)	0	1 (33,33%)	3
3 ¿Considera que los estudiantes de Patología General presentan dificultades al momento de desarrollar las evaluaciones tanto parciales como finales de la materia?	3 (100%)	0	0	3

Resultado del análisis cualitativo

Pregunta 1 ¿Cree que existe coherencia entre la forma en que se desarrolla la cursada de Patología General y la forma en que se evalúa en el examen parcial?	Profesor	JTP	Auxiliar Diplomado	Ayudante alumno
<p>*En el curso se incentiva la participación activa del alumno y el examen parcial solo reproducen contenidos (múltiples choice)</p> <p>*Hace unos años se han generado cambios en la cursada con actividades de escritura, lo que no coincide con las evaluaciones que son múltiple choice.</p> <p>*Las habilidades requeridas para aprobar el examen no son las que se desarrollan durante la cursada. Los alumnos no son preparados correctamente para desarrollar el examen.</p> <p>*Creo que existe coherencia entre la evaluación y la cursada, aunque se debe evolucionar mucho sobre el tema.</p> <p>*Las actividades que se les pide al estudiante en las evaluaciones fueron practicadas durante el curso.</p> <p>*Se toman los mismos contenidos dados durante la cursada, con el mismo enfoque y no se agregan temas nuevos.</p> <p>*Hay discordancia entre el modo de evaluar y el modo de enseñar.</p> <p>*Deberían evaluar en un examen oral frente a la computadora o microscopio, individualmente, aunque implique mayor trabajo para el docente.</p> <p>*Hay coherencia entre la cursada y la parte práctica del parcial.</p> <p>*Se evalúan solamente los contenidos vertidos durante el curso.</p> <p>*Se les brinda a los alumnos diferente información (teóricos, introducción teórica previa) para el parcial.</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p>	

<p>*Solo una parte del examen parcial es coherente (descripción y patogenia) con la cursada. El múltiple choice no tiene ninguna relación con la cursada.</p>		<p>X</p>		
<p>Pregunta 2 ¿Considera que existe coherencia entre la forma en que se evalúa a los estudiantes en la evaluación final integradora (EFI) y la manera en que se desarrolla la cursada de Patología General?</p>	<p>Profesor</p>	<p>JTP</p>	<p>Auxiliar diplomado</p>	<p>Ayudante alumno</p>
<p>*no existe claridad en cuanto a lo que se espera que resuelvan en la EFI, tanto para docentes como para estudiantes por lo que las correcciones son subjetivas.</p> <p>*Desde el 2016 se evalúa con preguntas a desarrollar, siendo más acorde con las habilidades que se busca que desarrollen en la cursada.</p> <p>*Con cinco preguntas a desarrollar no alcanza para constatar conocimiento. Se debería tomar oral porque es más justo.</p> <p>*En la EFI solamente se evalúan los conceptos vertidos durante el curso.</p> <p>*La metodología de evaluación de la EFI es similar a la del parcial, difieren en que en el parcial son de opción múltiple y en el final son a desarrollar.</p> <p>*El cuestionario que se utiliza en la EFI es absolutamente coherente con lo trabajado en el curso (hay descripción, patogenia, conceptos centrales y una pregunta problematizadora)</p> <p>*No hay coherencia entre cursada y examen final.</p> <p>*Si, se explica teoría y cortes histopatológicos pero los alumnos en la EFI tienen que hacer una mayor integración de contenidos.</p> <p>*No estoy familiarizado con la modalidad de la EFI por lo que no puedo contestar.</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p>

Pregunta 3 ¿Considera que los estudiantes de Patología General presentan dificultades al momento de desarrollar las evaluaciones tanto parciales como finales de la materia?	Profesor	JTP	Auxiliar Diplomado	Ayudante Alumno
<p>*PG tiene alto porcentaje de desaprobados, esto hace preguntarse si es que no estudian o porque la evaluación o la corrección de la misma falla.</p> <p>*No es por razones que atañen al curso, sino por falta de compromiso para el estudio de los estudiantes (miedo a los libros de textos, carencia de comprensión lectora).</p> <p>*Carencia de conocimientos de asignaturas previas.</p> <p>*Tienen más dificultades en la parte práctica (descripción de imágenes).</p> <p>*Estudian los temas como estancos, no relacionan procesos con imágenes en el examen parcial.</p> <p>*En la EFI están acostumbrados a repetir contenidos y no a interpretar la relación imagen-proceso.</p> <p>*Los estudiantes perdieron la capacidad de estudiar, son multimediales, no consultan libros escritos. Carecen de preparación previa a la clase por lo que les es difícil cuestionar o argumentar lo que el docente dice en la clase. No aprovechan el tiempo para repasar conceptos.</p> <p>*No integran contenidos.</p> <p>*No pueden elaborar una respuesta en forma escrita.</p> <p>*La mayor dificultad está en la elaboración de la descripción y la patogenia, ya que el múltiple choice no les resulta desafiante.</p> <p>*Los docentes no evaluamos como enseñamos (enseñamos con metodologías que incentivan la integración de contenidos).</p> <p>*Falta de conocimiento de materias básicas.</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>

*Carecen de tiempo para madurar contenidos (por el régimen horario y cantidad de cursos).	X			
*Tienen grandes dificultades de lectoescritura y en la expresión oral y en el manejo del tiempo en las evaluaciones.			X	
*No reconocen cortes histopatológicos y no los relacionan con la patogenia, además de no conectar los temas dados.	X			

Al analizar las encuestas realizadas a los docentes queda reflejado que, si bien el 100% de los docentes de PG encuestados coincide en la existencia de dificultades por parte de los estudiantes al enfrentarse a las evaluaciones del curso, se evidencia una gran diferencia en cuanto a los motivos a los cuales lo atribuye cada grupo docente: mientras que los profesores encuestados responsabilizan¹² a los estudiantes, debido a que consideran que no saben relacionar los diferentes temas de patología, que presentan dificultades para expresarse de manera escrita y oral o incluso consideran que han perdido la capacidad para estudiar, la mayoría de los jefes de trabajos prácticos son más críticos con su propia práctica docente y ven como principal problema la incoherencia entre la metodología de enseñanza y la de evaluación utilizadas en el curso de PG y coinciden en considerar que no se evalúa de la misma forma en la que se enseña.

La información obtenida por medio de las diferentes estrategias de indagación (entrevistas, encuestas a docentes y ex estudiantes de PG), donde tanto los docentes como los estudiantes reconocen múltiples dificultades al momento de evaluar y ser evaluados, lleva a repensar si la manera en que se enseña es acorde con la forma en que se evalúa a los estudiantes.

12- Uno de los profesores no participó de las encuestas, se excusó debido a que se encontraba en un cargo de gestión y no había participado de los últimos años del curso.

Es por todo lo explicado anteriormente, que surge la necesidad de elaborar un nuevo instrumento de evaluación para los estudiantes del curso de PG con el fin de acercar la enseñanza con la evaluación. "...si se quiere mejorar la enseñanza y el aprendizaje es menester mejorar la evaluación" (Moreno Olivos, 2011, p. 129).

Evaluación Procesual

La evaluación de proceso se basó en el análisis de la información obtenida a partir de registros escritos (a partir de la observación participante¹³), durante el desarrollo de los encuentros, que incluyó notas de la coordinadora y de los participantes que desearon aportar al mismo.

Esta información, y su posterior evaluación y análisis, fue sumamente necesaria ya que permitió realizar modificaciones, con el fin de mejorar y adaptar las actividades en relación con el desarrollo de estas, y con los intereses y las posibilidades de los participantes (se adjunta en el Anexo V la idea general del proyecto).

Durante la realización de los diferentes encuentros docentes, se logró trabajar en un clima ameno, de respeto, abierto al diálogo, generándose un ambiente interesante de debate entre pares, donde se pudo realizar un trabajo colaborativo y consensuado.

Al realizar los primeros encuentros, algunos docentes manifestaron cierta incomodidad al encarar los textos específicos sobre el tema, alegando que eran difíciles de leer, y la mayoría de los participantes consideraban, en ese primer momento, el término acreditación como sinónimo de evaluación. Esto es una reacción propia de aquel que lee por primera vez textos de una cultura disciplinar diferente, ya que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos y se deben enseñar y aprender (Carlino, 2005).

13- Se entiende por observación participante aquella en la cual alguien de la comunidad educativa realiza la observación. A partir de ella se tomarán breves notas, en el momento, de aquello que se considere significativo y relevante. Luego, lo antes posible, deberá escribirse un informe para no perder información por el olvido (Santos Guerra, 1995).

Es importante mencionar que el tema de la evaluación de los aprendizajes generó en los docentes del curso gran interés y fue motivo de un gran debate. Fue abordado desde su concepción amplia y se logró diferenciarlo del término acreditación. Se trabajó en diferenciar los términos evaluación cualitativa y evaluación cuantitativa y se logró desarrollar ampliamente los conceptos de evaluación formativa.

El trabajo grupal permitió la realización de un análisis reflexivo de las propias prácticas docentes en general y las prácticas de evaluación en particular, que condujo al reconocimiento de la existencia de una falta de relación entre las metodologías de enseñanza y de evaluación que presentaba el curso de PG, lo cual dio lugar a la generación de diferentes propuestas de cambios y mejoras.

El grupo participante realizó una lectura crítica y reflexiva de los textos seleccionados, la que permitió elaborar diferentes propuestas de cambio del instrumento de evaluación del curso de PG. De las diferentes propuestas surgidas del trabajo se seleccionaron, por consenso general, dos por ser consideradas como las más viables y coherentes con las metodologías de enseñanza y con el contexto actual del curso de PG. Estas fueron reelaboradas por todo el grupo y, luego, enviadas al cuerpo de profesores para ser evaluadas y considerar su futura implementación.

Vale destacar la participación desinteresada de la mayoría de los docentes, los cuales presentaron una actitud abierta, reflexiva y con una gran predisposición a la autocrítica, que posibilitó la generación de un documento que contiene propuestas de cambio superadoras de la evaluación actual del curso de PG.

Evaluación Final

En la etapa de evaluación final se analizaron las encuestas realizadas a los docentes participantes, con el fin de conocer su grado de satisfacción, las producciones surgidas del desarrollo de las actividades, así como también las respuestas que se obtuvieron por parte del grupo de profesores del curso en relación con dichas propuestas.

Encuestas a los docentes participantes

Se realizaron encuestas anónimas y voluntarias (Anexo VI) a los docentes que participaron de los encuentros, en las cuales se les solicitó que detallaran aquellos aspectos positivos y negativos de los encuentros realizados y sus aportes o sugerencias de modificación. Se obtuvieron un total de ocho respuestas, las cuales fueron posteriormente analizadas y a continuación se presenta el análisis cualitativo de las mismas. De los diez docentes participantes, uno no asistió al último encuentro (donde se entregó la encuesta) y uno no respondió.

Al solicitarles que comenten aquellos aspectos que consideraron positivos, la mayoría de los docentes encuestados consideró valioso el trabajo grupal y colaborativo entre pares y destacaron el buen clima de trabajo de los encuentros:

“ambiente de trabajo ameno”

“...al hacer lectura grupal y presencial se asegura la lectura y la comprensión de esta”

“permitió un intercambio y enriquecimiento de las ideas propuestas”

Otro grupo de docentes destaca la importancia que estos encuentros brindan para adquirir nuevos conocimientos:

“ampliar conocimientos y clarificar términos”

“los encuentros favorecen a los docentes que no están adentrados en el tema evaluación”

Otros valoraron la elección de los textos seleccionados por la coordinadora, así como también la coordinación de los encuentros:

“me resultó muy beneficiosa la puesta en común”

“buen manejo del debate y con conceptos claros”

“logra interés y compromiso de la mayoría”

“selección de textos adecuados y claros”

Finalmente destacan los productos finales generados en los encuentros:

“se lograron propuestas enriquecedoras y viables, coherentes con los fundamentos teóricos trabajados”

En cuanto a los aspectos negativos, tres docentes niegan la existencia de ellos, mientras que otro grupo ve como algo negativo la falta de compromiso y escasa participación por parte de algunos de los docentes:

“no encuentro aspectos negativos”

“poco compromiso de uno o dos participantes”

Otro de los docentes no está de acuerdo con la realización de lectura presencial y grupal:

“la lectura presencial grupal no permite la construcción y elaboración personal”

Finalmente, uno de los docentes considera demasiada participación de la coordinadora en el momento de la puesta en común:

“excesiva participación de la docente a cargo en la discusión de los textos”

En cuanto a los aportes y sugerencias realizados por los docentes encuestados, uno de los docentes no contesta esta consigna, otro responde que no modificaría nada y otros solicitan contar con el material de lectura previamente a la realización de cada uno de los encuentros y en lo posible contar con una copia por participante:

“enviar los textos a utilizar en los encuentros con anticipación”

“contar con una copia de la bibliografía a leer por participante”

La solicitud de enviar los textos con anticipación fue expresada en el primer encuentro, esto motivó que a partir de ese momento se enviaran con una semana de anticipación.

Llama la atención el pedido de uno de los docentes, el cual solicita se le facilite un resumen elaborado por la coordinadora con todo lo hablado en cada uno de los encuentros, al finalizar los encuentros.

“dar al final del curso un resumen de todo lo tratado”

Uno de los docentes solicita registrar por escrito en el pizarrón las palabras claves al finalizar cada uno de los encuentros. Este pedido, a diferencia del anterior, expresa la voluntad de construir colectivamente el resumen de lo trabajado.

“hacer un resumen con palabras claves en el pizarrón en cada encuentro”

Es notorio como algunos docentes, aun en un ámbito que se plantea como un espacio de trabajo entre pares adoptan el papel de estudiante, y recurren a atajos que minimizan esfuerzos y compromiso (Ortega, 1997). Este posicionamiento, se pone de manifiesto en sus propias palabras al identificar a los encuentros como “curso”, entendiéndose como receptor y no como partícipe en su rol profesional docente. Este mismo posicionamiento, tal vez explique, también, el menor compromiso de algunos participantes que uno de los docentes señala.

Finalmente, uno de los docentes manifiesta su deseo de continuar trabajando con la evaluación en el curso de PG, así como también la puesta en práctica de las propuestas elegidas:

“poder aplicar los cambios propuestos en los encuentros y poder continuar trabajando con la evaluación”

Queda reflejado al analizar las encuestas docentes, que la realización de este tipo de actividades grupales fue recibida de muy buena manera por parte de los docentes encuestados. Se detallaron una gran cantidad de aspectos positivos, sobre todo en lo que tiene que ver con la importancia que este tipo de actividades aporta al crecimiento profesional de cada uno de ellos, así como la valoración de poder trabajar en forma grupal y consensuada. Entre los aspectos negativos, una de las cosas que destacaron fue la falta de compromiso por parte de algunos de los docentes participantes durante el desarrollo de los encuentros. Es importante

destacar el pedido por parte de algunos docentes de continuar trabajando en el curso con el tema de evaluación.

- *Propuestas de modificación de la evaluación en el curso de PG*

Como resultado de los encuentros realizados entre los auxiliares de la docencia del curso de PG, surge la generación de diferentes propuestas de modificación de la evaluación de los aprendizajes, siendo seleccionadas, en forma colectiva y consensuada, dos de ellas por ser consideradas las más viables y coherentes con la realidad del curso.

Las propuestas seleccionadas, constan ambas de tres momentos y difieren en los instrumentos de acreditación del curso:

Inicial: la evaluación inicial cumple con finalidades diagnósticas a fin de conocer el perfil del estudiante que recibe el curso de PG a partir de datos obtenidos a través del SIU guaraní¹⁴.

Los datos que se tendrán en cuenta serán: el porcentaje de asignaturas aprobadas, con especial interés en los cursos de Histología e Inmunobiología Animal Básica. Se enfocará principalmente en esas dos asignaturas debido a la importancia de la correlatividad de sus contenidos con los del curso de PG.

Procesual: simultánea al desarrollo y con fines formativos.

En esta etapa, la evaluación de los estudiantes se realizará por medio de la entrega de dos trabajos de escritura (descripciones de dos cortes histopatológicos con sus respectivas patogenias). Cada una de esas escrituras se realizarán respetando el instructivo y teniendo en cuenta los criterios de corrección correspondientes (Anexo I de la propuesta).

14- "El SIU-Guaraní es un sistema de gestión académica que registra y acompaña la actividad formativa del alumno desde que ingresa a la universidad hasta su egreso, pasando por un proceso de matriculación, el registro de cursado de materias y de resultados académicos, los pedidos de equivalencias, la gestión de aulas, y la posibilidad de realizar transacciones y consultas para los alumnos y docentes utilizando Internet y celulares" (Gurmendi, M,2014, p.9).

La primera escritura (1ª versión) se entregará a un compañero, el cual corregirá la descripción y le hará las sugerencias que crea necesarias para mejorarla (coevaluación). Luego, el estudiante corregirá su descripción en base a las sugerencias de su compañero y la reelaborará generando una nueva versión (2ª versión), la cual será entregada al docente a cargo, junto con la original y los comentarios y correcciones realizadas por su compañero.

A partir de este momento las correcciones seguirán bajo la responsabilidad del docente a cargo, hasta que considere que los textos son correctos. Aquellos estudiantes que logren aprobar ambos textos obtendrán un (1) punto que podrá sumarse a la nota final, cuando esta sea igual o mayor a (6) seis. Esto permitirá obtener una nota mayor y acceder a la promoción del curso a aquellos estudiantes que hayan alcanzado el 6 (seis), ya que sumarían 7 (siete), nota mínima para promocionar.

Esta instancia permite realizar modificaciones sobre la marcha en función de las dificultades que surjan durante la implementación de la intervención.

Final (de los aprendizajes, acreditación):

Propuesta 1

Se llevará a cabo por medio de un examen (ver modelo y preguntas en anexos de la propuesta II y IV respectivamente) con cuatro ítems de ensayo donde uno corresponderá a la descripción de un corte histopatológico y la elaboración de su respectiva patogenia (valor 4 puntos). Dos de los ítems incluirán el desarrollo de conceptos teóricos (valor 2 puntos cada una) y una última será de integración de conceptos (valor 2 puntos). Para que la evaluación sea transparente, el estudiante contará con los criterios de elaboración previamente y por escrito (Anexo III de la propuesta).

Luego de la primera instancia, se realizará una clase de revisión colectiva de parciales con explicación de los errores más frecuentes (es por esto, que los docentes al momento de corregir deberán llevar un registro de cuáles son las fallas recurrentes para ser discutidas luego en la clase de revisión). La clase de

revisión contará también con criterios y pautas, que serán publicadas en el transparente virtual y real del curso, y no será obligatoria.

Propuesta 2

Se realizará un coloquio grupal al finalizar el curso, a cargo de pares de docentes entre los que estará incluido aquel que estuvo a cargo de ese grupo en particular durante el desarrollo de las actividades. Los docentes involucrados realizarán un registro escrito del proceso.

Estas dos propuestas fueron presentadas a manera de documento (Anexo I) al plantel de profesores del curso con el fin de ser evaluadas y considerar su implementación en un futuro próximo. Previamente fue enviado por correo electrónico al grupo de docentes participantes de los encuentros, con el fin de aceptar sugerencias de modificación, a modo de triangulación; pero, como no se recibieron sugerencias de cambio por parte de ninguno de ellos, fue enviado en su versión original.

- *Respuestas de los profesores*

El documento generado en forma colectiva por todos los docentes participantes de los encuentros, con el detalle de las propuestas de cambio del instrumento de evaluación del curso de PG, fue enviado por la coordinadora a través de correo electrónico al plantel de profesores.

De los cuatro profesores del curso de PG, se recibió respuesta solamente de tres de ellos. A continuación, se desarrolla el análisis de esas respuestas (Anexo VII) Todos los docentes coinciden en considerar muy interesantes y valiosas las propuestas planteadas en el documento y visualizan, a la propuesta número uno, que plantea un examen escrito como instancia final de evaluación, como la más adecuada y factible de ser desarrollada en el curso de PG.

En cuanto a esta misma propuesta, uno de los profesores destaca como algo positivo, la gran cantidad de aspectos que permite evaluar. Otro de los profesores ve muy valiosa la posibilidad que permite esta propuesta de hacer una evaluación en tres momentos diferentes, dándole una gran importancia al

momento de la coevaluación. Otro de los profesores destaca que considera interesantes ambas propuestas, pero valora de la propuesta número uno, la posibilidad de permitir integrar los conceptos básicos del curso, sumados a la resolución de situaciones problema y al análisis del proceso por el cual se llegó a esa situación patológica (patogenia).

La propuesta número dos que incluye un coloquio en su última instancia, fue considerada como válida e interesante por la mayoría de los profesores; sin embargo, estos coinciden en la dificultad de su puesta en práctica por dos razones: por un lado, debido a la elevada matrícula de estudiantes que posee el curso, y por el otro, por considerarla de una dificultad muy elevada para estudiantes de los primeros años de la carrera.

Uno de los profesores cree que la principal limitante que visualiza al realizar una evaluación a través de un coloquio grupal es la aparición de aspectos que no se pretenden evaluar, como por ejemplo la personalidad del estudiante, que puede influir negativamente en su desempeño en el momento de la evaluación.

Otro, considera muy valioso e interesante este instrumento de evaluación, pero no para estudiantes de segundo año, sino para niveles más avanzados de la carrera, además de considerarlo difícil de realizar, debido a la elevada matrícula de estudiantes que posee el curso.

El último de los profesores también coincide en afirmar que la elevada matrícula de estudiantes sería una limitante para poder desarrollar este tipo de evaluación y además considera que se estaría omitiendo la evaluación de los cortes histopatológicos.

Resulta interesante al analizar las respuestas de los profesores la aparición de un supuesto que aparece muy arraigado, incluso en aquellos profesores más críticos y reflexivos. Estos docentes no creen necesario que exista coherencia entre metodologías de enseñanza y de evaluación, considerando que con el solo hecho de recabar y reproducir la información necesaria, es posible evaluar el aprendizaje:

“debo agregar que a mi entender una adecuada metodología de la enseñanza debe permitir que el estudiante, al ser evaluado, pueda **recordar** los contenidos del curso, aun siendo distintos los métodos de evaluación de los utilizados durante el aprendizaje”.

“pese a que considero que una buena metodología de la enseñanza debe permitir que, al ser evaluado, el estudiante pueda **evocar** los contenidos, aunque los métodos de evaluación difieran de los utilizados durante la enseñanza”

Este supuesto se correspondería con lo planteado en las teorías de la educación no críticas, las cuales valorizan el rol del docente y el contenido sobre el rol del estudiante, el cual tiene un rol pasivo y debe limitarse a asimilar aquellos contenidos que el docente le presenta como válidos y dignos de ser aprendidos y conservados para ser transmitidos a las generaciones posteriores (Saviani, 1984).

Capítulo V

Cierre y reflexiones finales

El presente proyecto de intervención fue planteado a partir del reconocimiento de la existencia de una falta de relación entre las metodologías de enseñanza y las metodologías de evaluación que se utilizaban en el curso de PG; por lo que se propuso realizar encuentros entre los docentes con la finalidad de generar en forma consensuada y grupal, un nuevo dispositivo de evaluación para el curso, coherente con las estrategias de enseñanzas utilizadas.

La evaluación diagnóstica reveló que, si bien la totalidad del plantel docente reconocía la existencia de dificultades por parte de los estudiantes al momento de realizar las diferentes instancias de evaluación de la materia, no todos atribuían esa dificultad a lo mismo; mientras que los profesores encuestados responsabilizan principalmente al estudiante, los auxiliares, específicamente los JTP, creen que esa dificultad se corresponde con una falta de relación entre las estrategias de enseñanza y las estrategias de evaluación utilizadas en el curso. Es por esto, que se decidió realizar el trabajo de intervención solamente con los auxiliares de la docencia.

Los objetivos propuestos se cumplieron de manera satisfactoria, generando un espacio de diálogo y reflexión sobre las estrategias de enseñanza y de evaluación utilizadas en el curso de PG. Asimismo, se generó un espacio que permitió diseñar diferentes propuestas de cambio del dispositivo de evaluación tendientes a acercar las estrategias de enseñanza con las de evaluación. Esto fue posible gracias a la información sobre el tema que recibieron los docentes participantes, los cuales lograron generar sus propias propuestas de evaluación, que fueron viables y coherentes tanto con los principios teóricos trabajados en el devenir de los diferentes encuentros, como también con el contexto que atraviesa al curso de PG.

De la propuesta de intervención realizada en el marco del presente TFI, participaron la totalidad de los auxiliares de la docencia del curso de PG. De los 10 participantes, 5 de ellos corresponden a JTP, 4 a auxiliares diplomados y 1 ayudante alumno. Es importante destacar el valioso aporte de las producciones

del grupo de docentes participantes, ya que permitió demostrar el cumplimiento de manera satisfactoria de los objetivos del proyecto.

En las encuestas, los participantes manifestaron sentirse conformes con la realización de las actividades, destacando una gran cantidad de aspectos positivos, principalmente en lo que refiere al trabajo grupal y consensuado entre pares, y la contribución que esto conlleva para su crecimiento profesional. No se recibieron, por el contrario, muchas críticas negativas, entre ellas se destacan la falta de compromiso y escasa participación por parte de algunos de los docentes y demasiada participación de la coordinadora en el momento de la puesta en común.

En las encuestas, se vio reflejado también, el pedido de los docentes de continuar trabajando con la evaluación en el curso de PG. Si bien la institución provee algunos espacios donde se discute el tema de la evaluación de los aprendizajes, los docentes de PG manifestaron necesario un apoyo más cercano, con especificidad en las problemáticas del curso en cuestión.

Como una futura apertura y teniendo en cuenta el anterior pedido de los docentes, sería interesante poder convocar a un grupo interdisciplinario para poder trabajar en conjunto con el grupo de docentes de PG tanto en la confección de los exámenes y en la evaluación de estos instrumentos que han sido diseñados, como también en la confección de nuevos instrumentos de evaluación que persigan este mismo espíritu; pero desde una perspectiva más amplia que tenga en cuenta los conocimientos necesarios específicos del campo de la evaluación y desde una mirada interdisciplinaria para poder obtener el mejor resultado posible.

Entre los aspectos no logrados, se puede retomar que existe una distancia entre el pensamiento de los auxiliares de la docencia y de los profesores. En estos últimos, si bien muestran voluntad de modificarlos, se dejan entrever algunos posicionamientos tradicionales que se encuentran muy arraigados y persisten, incluso en aquellos docentes más críticos y reflexivos.

Por el contrario, los auxiliares de la docencia se muestran más permeables a estas nuevas perspectivas de la evaluación. En algunos de ellos, los más

jóvenes, debido a la menor formación en docencia y a su trayectoria más breve en la docencia universitaria, se dejó ver que en un primer momento equiparaban la evaluación con la acreditación; sin embargo, y en función de esta primera aproximación con el tema lograron rever esas posturas.

La mayoría de los profesores del curso consideraron viables y expresaron su agrado con las propuestas de evaluación que surgieron de los encuentros, sin embargo, en el curso del año 2018 la propuesta no fue implementada, por lo que esperamos que a futuro esto pueda lograrse o, de lo contrario, que se pueda generar alguna nueva propuesta en base a estos principios trabajados.

Como reflexión final es importante destacar la participación desinteresada de los docentes del curso de PG lo que posibilitó poder trabajar en un clima agradable, de respeto mutuo que permitió llevar a cabo diferentes actividades de autocrítica y reflexión sobre nuestras propias prácticas docentes y buscar la manera de mejorarlas. Así como la postura abierta de los profesores al permitir generar este tipo de actividades de formación entre pares, de considerar las propuestas y estar abiertos al cambio. Si bien ninguna de las propuestas ha sido implementada aún no está cerrada la puerta a realizar, en el futuro, cambios acordes con el espíritu del presente trabajo.

Bibliografía y fuentes

- Álvarez Méndez, J. M. (2000). Evaluación cualitativa: delimitación conceptual y caracterización global y Métodos y técnicas de evaluación desde la perspectiva cualitativa, En: Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas. (pp133) Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid, Morata.
- (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias, en Gimeno Sacristán, J. (comp.) Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? (pp.208). Madrid, Morata.
- Anijovich, R. (Comp.) (2010) La evaluación significativa. Buenos Aires, Paidós.
- Araujo, S. (2009). Las innovaciones curriculares en la universidad. Hipótesis para su implementación y evaluación, en Aprender. Cuaderno de Filosofía e Psicología da Educação. Revista da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahía. Brasil.
- Bain, K. (2007). ¿Cómo evalúan a sus estudiantes y así mismos?, en: Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Barcelona, PUV.
- Bertoni, A. Poggi, M. Teobaldo, M. La evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. Ed. Kapelusz 1995.
- Brown, S y Glasner, A. (edit.) (2003) Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid, Nancea. Capítulos 8, 9, 12, 13, 14, 15 y 16.
- Camilloni, A. R. W y Anijovich, R. (2010). La Evaluación Significativa. Buenos Aires: Paidós.
- (1998). La calidad de los programas de evaluación y los instrumentos que lo integran. En: Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E.; Palou de Maté, M. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires, Barcelona y México DF: Paidós.
- Carlino, F. (1999). Convenciones técnicas para el diseño de proyectos de evaluación, en: La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas. Buenos Aires: Aique.
- Carlino. P (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Celman. S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en

- herramienta de conocimiento?, en Camilloni, A. Y otras. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós Educador, Buenos Aires.
- Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: AIQUE Grupo editor.
- Coscarelli, M.R; Alfonso, M; Ciafardo, A y Picco, S. (2003). Ficha de cátedra. Institución y Curriculum. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Davini, M. (2008). Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores. (pp.123-214). Buenos Aires: Santillana.
- De Alba, A y Puiggrós, A. (1991). Currículum: crisis, mito y perspectivas. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- De Alba, A. (1995). Las perspectivas, en: Curriculum: crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado el 16 de abril de 2018 en: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>.
- Edelstein.G. (1996) Un capítulo pendiente el método en el debate didáctico Contemporáneo. En: Camilloni, A y otros. (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- (2000). El análisis didáctico de las prácticas de enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. Revista del instituto de investigaciones en ciencias de la educación. N° 17 (pp.3-7). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En Educar: ese acto político. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Expediente Núm. 600-006052/11. Secretaria de Posgrado de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de la Plata.
- Expediente Núm. 600-011699/13. Secretaria de Posgrado de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de la Plata.
- Expediente Núm. 600-004421/16. Secretaria de Posgrado de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de la Plata.
- Expediente Núm. 600-005207/16. Secretaria de Posgrado de la Facultad de

- Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de la Plata.
Expediente Núm. 600-008087/12. Secretaria Académica de la Facultad de
Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata.
- Fernández Sierra, J. (1994). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares
y enfoques en su evaluación. En: Angulo Rasco, J y Blanco, N. *Teoría del
desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- Feldman, D. (2013). La formación en la universidad y los cambios de los
estudiantes, ponencia presentada en primeras jornadas internacionales.
- Geser, G. (2007). Prácticas y recursos de educación abierta: la hoja de ruta
OLCOS 2012. *International Journal of Educational Technology in Higher
Education (ETHE)*, 4(1).
- Gurmendi, M.D.L. (2014). Uso de los sistemas informáticos SIU en la gestión
administrativa.
- Litwin, E. (1996). Algunas reflexiones en torno a la enseñanza en la Universidad.
Rev. Pensamiento Universitario. Oficina de Publicaciones. Ciclo Básico
Común. UBA., a. 4, n. 4/5, agosto. ISSN 0327-9901.
- (1997). La agenda de la didáctica desde el análisis de las
configuraciones en la clase universitaria. En *Las configuraciones didácticas:
Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Editorial
Paidós.
SAICF.
- (2008). El oficio del docente y la evaluación, en: *El oficio de Enseñar.
Condiciones y contextos*. Paidós, Buenos Aires.
- Moreno Olivos, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad:
tensiones, contradicciones y desafíos, *Revista Mexicana de Investigación
Educativa, COMIE*, núm. 41, vol. XIV, abril-junio.
- (2011). Frankenstein Evaluador, en: *Revista de la educación superior*. Vol.
XL (4), No. 160, octubre - diciembre de 2011, (pp.129).
- (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Revista
Perfiles Educativos, IISUE-UNAM*, Vol. XXXIII, Núm. 131, enero-marzo.
- Ortega, F. (1997). Los desertores del futuro-parte II. En *Docencia y evasión
del conocimiento*. Trabajo presentado en el V Congreso de Antropología
Social. La Plata. Argentina.
- Palou De Maté, M. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la

- autoevaluación. En: Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E.; Palou de Maté, M. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo (pp.93-132). Buenos Aires, Barcelona y México DF: Paidós.
- Remedi, E. (2004, marzo). La intervención educativa. Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. México, D. F., México.
- Santelices Iglesias, O.A. (2013). Construyendo la enseñanza de la Lectura y la escritura en el curso de Patología General. Abriendo puertas a la cultura académica (Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria). Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- , Migliorisi, A. L., A.L., Wright, C., Nishida, F., Grandinetti, J. A. B., Paulovich, F.B., ...Barbeito, C.G. (2016). Estudio sobre alfabetización académica en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de La Plata. *Analecta Veterinaria*,36(1),12.-19.
- Santos Guerra, M.A. (1995). Estrategias para la evaluación interna de centros educativos. En: La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora (pp. 139-163). Málaga: Aljibe.
- Saviani, D. (1984). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Colombiana de educación*, (13).
- Stake, R. (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Barcelona: Graó.
- Taylor, S.J y Bogdán, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados. Ed. Paidós, España, 1992- Pág-100 -132.

ANEXOS

I- Propuesta de evaluación de los aprendizajes para el curso de Patología General. Documento presentado a los profesores.

**Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata.
Curso de Patología General**



“Propuesta de evaluación de los aprendizajes para el curso de Patología General”

2018

Presentación

El curso de Patología General (PG) se ubica en el segundo semestre del segundo año de la carrera de Medicina Veterinaria, pertenece al departamento de preclínicas, y cuenta con una matrícula anual de más de 300 estudiantes, dividida en dos franjas horarias (mañana y tarde). Este curso representa la primera aproximación por parte de los estudiantes a los conceptos de salud y enfermedad.

Las actividades prácticas se organizan de modo tal que el total de los estudiantes se divide en pequeños subgrupos (alrededor de 15 estudiantes) cada uno con un docente a cargo y durante el desarrollo del curso estos son incentivados a participar activamente y a construir su propio conocimiento, utilizando como estrategia metodológica la resolución de casos problemas¹ (Davini, 2008). Además, los estudiantes realizan diferentes actividades de escritura (elaboración de una síntesis de una clase y descripciones escritas de diferentes lesiones con sus respectivas patogenias) de carácter voluntario. Sin embargo, esas actividades son evaluadas a través de un único examen parcial que consta de dos partes diferentes. La primera de ellas contiene 60 preguntas de opción múltiple, que solamente releva información, reproducción de los contenidos. La segunda parte del examen parcial consta de la descripción de imágenes histopatológicas y la explicación de la patogenia del proceso mostrado en las imágenes, mediante un ensayo breve.

El examen final, consiste en cinco ítems de ensayo breve, de los cuales el último se corresponde con la segunda parte del examen parcial. Resulta contradictorio que durante el curso se busque favorecer la construcción de conocimientos mientras que gran parte del examen parcial solo busca la reproducción de contenidos.

1-La resolución de problemas desarrolla la capacidad crítica, la inventiva y el sentido práctico, poniendo el razonamiento al servicio de la acción, integrando distintos conocimientos y experiencias previas, tal vez aprendidas en diferentes momentos y en diferentes lugares, e incluso buscar nuevas informaciones para entender y resolver el problema (Davini, 2008, p.123).

Fundamentación

La *evaluación* es una actividad antigua, reconocida, institucionalizada y objeto de estudio de distintas disciplinas, pero, sin embargo, es un concepto complejo y sujeto a múltiples interpretaciones (Araujo, 2009).

Evaluar no es otra cosa que valorar, enjuiciar, justificar, emitir un juicio de valor, sobre la base de la información obtenida a través de diferentes vías o medios, y al ser una construcción social, permite ser modificada especialmente en sus usos y procedimientos (Araujo, 2009).

Si bien el término *evaluación* tiene conexión con los términos calificar, medir, corregir, certificar, examinar, pasar test, no se confunde con ellos. Comparten el mismo campo semántico, pero se diferencian en los usos y fines que se le da a cada uno de ellos (Álvarez Méndez, 2001).

La *evaluación*, en el ámbito educativo, tiene como finalidad presentar funciones formativas, es decir, debe estar al servicio de quien aprende y de quien enseña y debe ser fuente de aprendizaje (Álvarez Méndez, 2008).

Una *evaluación* centrada en el aprendizaje no solo se deberá utilizar para calificar o puntuar sino que se debe "...evaluar para aprender, evaluar para enseñar a aprender y para enseñar a estudiar..." y así "...evitar errores de procedimiento en el proceso de aprender (...) evaluar para facilitar y asegurar el aprendizaje de un modo comprensivo, evaluar para corregir errores a tiempo y explicar las causas que los motivan con el fin de evitar un resultado negativo (fracaso) después de recorrer el camino del aprendizaje" (Álvarez Méndez, 2008, p.223).

En base al concepto de *evaluación* educativa de Álvarez Méndez (2001) una buena *evaluación* debe ser: democrática, con participación activa de todos los actores involucrados, principalmente el estudiante; estar al servicio del sujeto que aprende, negociable en todos sus aspectos, desde la manera de llevarla a cabo hasta los criterios de corrección utilizados; ser transparente, en donde los criterios aplicados sean de público conocimiento; continua, es decir procesual, continua e integrada al *currículum* y al aprendizaje. Por último, ser una *evaluación* formativa, motivadora y orientadora.

La *evaluación cualitativa*, que es aquella que prioriza el proceso antes que el resultado. Se focaliza en el recorrido que realiza el sujeto durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y permite que siga aprendiendo incluso después de

finalizado el mismo (Álvarez Méndez, 2000). La evaluación cualitativa debe ser "...flexible, como para responder a hechos no contemplados con antelación..." (Álvarez Méndez, 2000, p.133). Se debe diferenciar de la *cuantitativa*, que es aquella que se realiza a partir de datos cuantificables, tiene más que ver con la medición (Álvarez Méndez, 2000).

Es importante pensar la evaluación como una parte constitutiva del proceso de enseñanza, no como algo que se encuentra desprendido de él, sino como una parte de este, un sujeto al mismo momento en que aprende está evaluando. Son dos momentos íntimamente relacionados "...la evaluación es un componente íntimamente integrado a la enseñanza, acompaña y apoya todo el proceso, y no sólo constituye un momento puntual que sólo ocurre al final, una vez que ya se completó la secuencia de enseñanza programada" (Davini, 2008, p.214).

Para finalizar, podemos afirmar que existe coherencia efectiva entre enseñanza y evaluación cuando la evaluación está alineada con el *currículum* y con la programación didáctica, cuando la evaluación y la enseñanza están entretejidas (Camilloni, 2010).

Propuesta de evaluación

De los encuentros entre docentes realizados en el curso de PG, en el marco del Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria de la alumna Wright Carolina, surgen como resultado, dos propuestas de innovación para la evaluación de los aprendizajes:

Las propuestas constan de tres momentos y difieren en los instrumentos de acreditación del curso.

A) Inicial: la evaluación inicial cumple con finalidades diagnósticas a fin de conocer el perfil del estudiante que recibe el curso de PG a partir de datos obtenidos a través del SIU guaraní.

Los datos que se tendrán en cuenta serán: el porcentaje de asignaturas aprobadas, con especial interés en los cursos de Histología e Inmunología animal básica.

B) Procesual: simultánea al desarrollo y con fines formativos.

En esta etapa, la evaluación de los estudiantes se realizará por medio de la entrega de dos trabajos de escritura (descripciones de dos cortes histopatológicos con sus respectivas patogenias).

Cada una de esas escrituras se realizarán respetando el instructivo y teniendo en cuenta los criterios de corrección correspondientes (ver anexo I)

La primera escritura (1ª versión) se entregará a un compañero, el cual corregirá la descripción y le hará las sugerencias que crea necesarias para mejorarla (coevaluación).

Luego, el estudiante corregirá su descripción en base a las sugerencias de su compañero y la reelaborará generando una nueva versión (2ª versión), la cual será entregada al docente a cargo, junto con la original y las comentarios y correcciones realizadas por su compañero.

A partir de este momento las correcciones seguirán bajo la responsabilidad del docente a cargo, hasta que considere que la misma es correcta. Aquellos estudiantes que logren aprobar ambas descripciones obtendrán un (1) punto que podrá sumarse a la nota final, cuando esta sea igual o mayor a seis.

Esta instancia permite realizar modificaciones sobre la marcha en función de las dificultades que surjan durante la implementación de la intervención.

C) Final (de los aprendizajes, acreditación):

Propuesta 1

Se llevará a cabo por medio de un examen (ver modelo y preguntas en anexos de la propuesta II y IV respectivamente) con cuatro ítems de ensayo breve: una de las preguntas corresponderá a la descripción de un corte histopatológico y la elaboración de su respectiva patogenia (valor 4 puntos).

Otras dos preguntas incluirán el desarrollo de conceptos teóricos (valor 2 puntos cada una) y una última será de integración de conceptos (valor 2 puntos).

Para que la evaluación sea transparente, el alumno contará con los criterios de elaboración previamente y por escrito (ver anexo III de la propuesta).

Luego de la primera instancia, se realizará una clase de revisión de parciales con explicación de los errores más frecuentes (es por esto, que

los docentes al momento de corregir deberán llevar un registro de cuáles son los errores recurrentes para ser explicados en la clase de revisión). La clase de revisión contará también con criterios y pautas que serán publicadas en el transparente virtual y real. No será obligatoria.

Propuesta 2

Se realizará un coloquio grupal al finalizar el curso a cargo de pares de docentes entre los que estará incluido aquel que estuvo a cargo de ese grupo durante el desarrollo de las actividades. Los docentes involucrados realizarán un registro escrito del proceso.

Evaluación de la intervención:

Diagnóstico: ya realizado. Los resultados obtenidos motivaron la presente propuesta.

De proceso: los docentes involucrados llevarán un registro escrito de sus percepciones, dificultades y opiniones manifestadas a ellos por los estudiantes, errores recurrentes y otros factores no previstos, que permitan realizar los ajustes necesarios sobre la marcha.

Final: se realizarán encuestas a estudiantes y docentes con el fin de conocer su grado de satisfacción.

Además, se realizará el análisis de documentos (actividades de escritura y exámenes parciales en el caso de la primera propuesta). También, se considerarán los resultados cuantitativos, teniendo en cuenta las siguientes categorías: aprobados con promoción y sin promoción, desaprobados, abandonados.

Por último, se valorarán aspectos no previstos, logrados y no logrados durante la intervención.

Factibilidad

El grupo docente del curso de PG es numeroso (3 auxiliares diplomados, 1 ayudante alumno, 6 jefes de trabajos prácticos y 4 profesores), estos docentes cuentan con antecedentes y experiencia en la corrección de trabajos de escritura y un grupo de ellos, JTP y Profesores, también en la corrección de exámenes tanto parciales como finales. Además, una buena parte del plantel docente tiene

formación en docencia universitaria, algunos son Especialistas en Docencia Universitaria y otros se encuentran cursando la carrera en la actualidad.

Otra característica favorable para la factibilidad de la propuesta es la posibilidad de acceder a los datos necesarios a través del SIU Guaraní.

Cierre

El grupo docente del curso de PG se encuentra muy comprometido y predispuesto a realizar innovaciones en sus estrategias metodológicas en relación con la enseñanza y la evaluación tendientes a mejorarlas.

En la actualidad, donde los recursos económicos con que cuenta la universidad pública son escasos, resulta fundamental el aprovechamiento de los recursos humanos disponibles que permitan intervenir en pos de mejorar la calidad educativa.

Bibliografía de la propuesta

Álvarez Méndez, J. M. (2000). Evaluación cualitativa: delimitación conceptual y caracterización global y Métodos y técnicas de evaluación desde la perspectiva cualitativa, En: Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas (pp. 121-167). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Álvarez Méndez, J. M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir (pp.11- 26, 84-105). Madrid, Morata.

Álvarez Méndez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias, en Gimeno Sacristán, J. (comp.) Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid, Morata.

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

Araujo, S. (2009). Las innovaciones curriculares en la universidad. Hipótesis para su implementación y evaluación, en Aprender. Cuaderno de Filosofía e Psicología da Educação. Revista da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahía. Brasil.

Bain, K. (2007). ¿Cómo evalúan a sus estudiantes y así mismos?, en: Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Barcelona, PUV, pp. 167-191.

Bertoni, A. Poggi, M. Teobaldo, M. La evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. Ed. Kapelusz 1995.

Brown, S. y Glasner, A. (edit.) (2003) Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid, Nancea. Capítulos 8, 9, 12, 13, 14, 15 y 16.

- Camilloni, A.R.W. de., & Anijovich, R. (2010). *La Evaluación Significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Carlino, F. (1999). Convenciones técnicas para el diseño de proyectos de evaluación, en: *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. (p 93-122) Buenos Aires: Aique.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?, en Camilloni, A. Y otras. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós Educador, Buenos Aires, pp. 35-66.
- Coscarelli, M.R; Alfonso, M; Ciafardo, A. y Picco, S. (2003). *Ficha de cátedra. Institución y Currículum*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- De Alba, A. (1995). Las perspectivas, en: *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz Barriga, Á. (2003). *Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 16 de abril de 2018 en: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>.
- Edelstein, Gloria (1996) "Lo metodológico. Un capítulo pendiente en el debate didáctico", en *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Editorial. Paidós, Bs.As.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. *Revista del instituto de investigaciones en ciencias de la educación*. N° 17 (pp.3-7). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En *Educación: ese acto político* (pp.139-152). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Moreno Olivos, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos, *Revista Mexicana de Investigación*

- Educativa, COMIE, núm. 41, vol. XIV, abril-junio, pp.563-591.
- Moreno Olivos, T. (2011). Frankenstein Evaluador, en: Revista de la educación superior. Vol. XL (4), No. 160, octubre - diciembre de 2011, pp. 119 – 131.
- Moreno Olivos, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. Revista Perfiles Educativos, IISUE-UNAM, Vol. XXXIII, Núm. 131, enero-marzo, pp.116-130.
- Remedi, E. (2004, marzo). La intervención educativa. Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. (pp.10). México, D. F., México.

ANEXOS DE LA PROPUESTA

Anexo I de la propuesta

Instructivo para la descripción de los cortes histopatológicos del material de estudio.

Patología General Veterinaria

Aspectos formales:

- *Extensión máxima de una carilla (aproximadamente hoja A4) por corte.
- *Manuscrito, con letra legible.
- *Deberá incluir un título (APO). A renglón seguido, se deberá consignar nombre y apellido del estudiante. En un tercer renglón, se incluirá la comisión y el nombre del docente a cargo. El cuarto renglón quedará vacío. A partir del quinto renglón comenzará la descripción, comenzando por la identificación del órgano si fuera posible (de ser posible deberá señalar las características histológicas que lo definen). Luego, se hará una descripción de lo observado a menor aumento (4x o 10x), para finalmente describir lo observado con mayores aumentos (20x o 40x). El próximo párrafo deberá contener la patogenia de lo observado. Finalmente, el último renglón deberá corresponder al diagnóstico presuntivo de la lesión.
- *El texto no deberá incluir símbolos ni abreviaturas.

Modelo

APO N°1 DEGENERACIÓN HIDRÓPICA

Nombre y Apellido:

Comisión y docente a cargo:

Se observa un corte de hígado. El órgano se reconoce por la presencia de la tríada portal, la vena centrolobulillar y la disposición trabecular de los hepatocitos. La tinción corresponde a Hematoxilina y Eosina.

A menor aumento se reconoce un área más pálida que lo normal, la cual presenta una disposición centrolobulillar. Se observa la pérdida de la disposición trabecular de los hepatocitos. A mayor aumento se observa que la zona más pálida se corresponde con la presencia de hepatocitos tumefactos con un citoplasma de aspecto turbio, poliédricos y con una tinción acidófila menos marcada. El núcleo presenta ubicación central o está levemente desplazado.

Ante un estado de hipoxia, la disminución del ATP altera la función de las ATPasas de membrana. Al disminuir la función de la bomba de $\text{Na}^+ - \text{K}^+$, la célula pierde la capacidad de mantener el equilibrio hidroelectrolítico: comienza a acumularse Na^+ intracelular y, en consecuencia, ingresa agua al interior de la célula, con la consiguiente tumefacción. Cuando el proceso se inicia, la célula toma un aspecto turbio debido a la acumulación de agua en su citoplasma (tumefacción turbia). Si el daño persiste, la célula continuará acumulando agua, adoptando un aspecto abalonado, con su citoplasma claro y núcleo central o excéntrico (degeneración hidrópica).

Diagnóstico presuntivo: Tumefacción turbia y Degeneración Hidrópica.

Aspectos de contenido:

- *Jerarquizar los contenidos según importancia de estos.
- *Describir detalladamente para cada aumento (4x/10x y 20x/40x) los aspectos morfológicos observables con microscopía óptica.
- *Explicar detalladamente los mecanismos que intervienen en el desarrollo del proceso en cuestión.
- *Relacionar ideas y conocimientos recientemente aprendidos.
- *Incluir junto con el vocabulario nuevo, la explicación correspondiente al significado de cada uno de ellos.

Anexo II de la propuesta.

Modelo de examen parcial.

Examen parcial Patología General.

Nombre y apellido:

Comisión:

Fecha:

- 1- Según lo observado en la imagen², identifique la lesión, descríbala a menor y mayor aumento y desarrolle la patogenia correspondiente (valor 4 puntos).
- 2- Explique la patogenia de la trombosis. Mencione los posibles destinos del trombo (valor 2 puntos).
- 3- Defina agenesia, aplasia, atresia e hipoplasia. Mencione y defina al menos un ejemplo para cada una (valor 2 puntos).
- 4- Llega a la consulta un felino macho de 6 años con decaimiento. En la anamnesis los propietarios refieren que era un animal obeso, pero hace 15 días (luego de la mudanza de la familia) dejó de comer. Se realiza ecografía observando hepatomegalia y se procede a la internación para estabilización, pero el animal fallece durante la noche. En la necropsia, se toman muestras de hígado en donde se observan hepatocitos con forma de anillo de sello con patrón panlobulillar. Explique la patogenia del caso.

2-Se proyectarán dos imágenes de un mismo proceso, obtenidas de las imágenes para microscopía virtual, con diferentes magnificaciones.

Glosario:*Definir*

Se refiere a expresar las características necesarias y suficientes de un concepto para distinguirlo de otro. Consiste en desarrollar el contenido de un concepto enumerando los rasgos más significativos que permiten no confundirlo con otro, mediante otros términos que se suponen conocidos. Las definiciones no son unívocas pudiendo existir más de una.

Describir

Se refiere a enumerar cualidades, propiedades, características de un objeto, persona, fenómeno, o situación determinada sin establecer relación causal entre ellas.

Explicar

Se refiere a establecer relaciones causales para que un hecho, fenómeno o un acontecimiento sea comprensible. Explicar es producir razones o argumentos, de manera ordenada, estableciendo relaciones causa-efecto o desarrollando cada uno de los elementos/aspectos de una definición/descripción anterior.

Anexo III de la propuesta.**Pautas para tener en cuenta en la realización del examen parcial de Patología General.**

- El tiempo estimado para la realización de este será de una 1 hora y media reloj (la redacción de las respuestas definitivas llevará menos tiempo, pero se plantea un margen amplio para poder realizar una revisión del texto, tanto en los contenidos como en la organización).
- Los escritos deberán ser legibles con facilidad (letra clara).
- El examen deberá ser realizado con lapicera.
- El estudiante deberá tener en cuenta que las respuestas a las preguntas de examen son textos académicos que no cuentan con la colaboración del lector, esto significa que el docente a cargo de la corrección no aportará información que no figure escrita en las respuestas. Por este

motivo deberá explayarse y escribir en forma explícita todos aquellos detalles que la pregunta requiera para ser respondida en su totalidad.

- Las preguntas no son cerradas (una pregunta parcialmente correcta obtendrá una nota parcial del total de la pregunta).
- El examen parcial constara de 4 preguntas:
 - Una pregunta de descripción de una o dos imágenes de un corte histopatológico con su respectiva patogenia (valor 4 puntos).
 - Dos preguntas de desarrollo de conceptos teóricos (Valor 2 puntos cada una).
 - Una pregunta de integración de conceptos (Valor 2 puntos).

Anexo IV de la propuesta.

Preguntas EFI.

Estas preguntas fueron generadas por los docentes (JTP) del curso de PG.

Tema: Degeneración y necrosis

1-Defina punto de no retorno. Mencione los componentes más vulnerables de la célula.

2- Mencione los tipos de necrosis, describa las características morfológicas de cada una y cite ejemplos de cada una.

3- Defina apoptosis. Describa brevemente las vías de activación.

4- Defina gangrena. Mencione los principales tipos y describa la apariencia macroscópica de cada uno.

5- Explique los diferentes mecanismos implicados en la degeneración grasa hepática. De un ejemplo de cada uno.

6- Llega a la consulta un canino Pomerania de 3 años por una lesión en la cola. Los dueños refieren que suele jugar con el nene de la familia, de 8 años. Al examen clínico se evidencia la punta de la cola reseca, negruzca y fría al tacto,

además, se halla una banda elástica en la región. Se procede a retirar la banda y se indica la amputación de la cola. Explique que pudo haber ocurrido y los mecanismos implicados.

7- Llega a la consulta un felino macho de 6 años con decaimiento. En la anamnesis los propietarios refieren que era un animal obeso, pero hace 15 días (luego de la mudanza de la familia) dejó de comer. Se realiza ecografía observando hepatomegalia y se procede a la internación para estabilización, pero el animal fallece durante la noche. En la necropsia, se toman muestras de hígado en donde se observan hepatocitos con forma de anillo de sello con patrón panlobulillar. Explique la patogenia del caso.

Tema: Trastornos circulatorios.

- 1- Defina edema y explique su patogenia. Ejemplifique cada mecanismo.
- 2- Defina hemorragia. Clasifique las hemorragias según el mecanismo por el cual se producen. Explique cada mecanismo y ejemplifique.
- 3- Defina hiperemia y congestión. Mencione ejemplos fisiológicos y patológicos para ambos procesos.
- 4- Explique la patogenia de la trombosis. Mencione los posibles destinos del trombo.
- 5- Defina émbolo. Mencione tipos de émbolo y sus posibles consecuencias.
- 6- Se presenta a la consulta un felino joven con parálisis súbita del tren posterior, extremidades frías al tacto, al realizar el corte de uña por encima del lugar habitual (prueba de corte de uña) no se evidencia sensibilidad ni sangrado. Tampoco se detecta pulso femoral al tacto. En la necropsia se encuentra una gran masa de sangre coagulada adherida al endocardio de la aurícula izquierda. Desarrolle una posible patogenia para este caso.
- 7- Un equino muere luego de signos de dolor abdominal agudo (se miraba y pateaba los flancos, se tiraba al piso). Al realizar la necropsia se observa necrosis de las asas intestinales y una gran masa de color rojizo-grisáceo

adherida a la cara interna de la pared de la arteria mesentérica craneal. En el interior de esta masa se hallaron larvas de *Strongylus vulgaris*. Desarrolle una posible patogenia para este caso.

Tema: Inflamación y reparación.

1-Mencione cuáles son los acontecimientos vasculares en la inflamación aguda y describa los acontecimientos mencionados.

2-Especifique el origen de los macrófagos que se encuentran en un foco de inflamación crónica y mencione sus funciones. Mencione las células que derivan de ellos y participan en la inflamación granulomatosa.

3-Mencione al menos tres mediadores de la inflamación describiendo su función en el proceso inflamatorio.

4-Clasifique los tejidos en función de su capacidad proliferativa dando las características que fundamentan esa clasificación. ¿De qué depende que un tejido pueda regenerarse?

5-Mencione y describa los procesos en la formación de una cicatriz. Compare una cicatrización por primera y una por segunda intención.

6-Llega a la consulta una hembra felina que se ha caído del techo y no apoya el miembro anterior izquierdo, el cual se presenta edematoso, con aumento de la temperatura y dolor a la palpación. Al realizarle una placa radiográfica se determina una solución de continuidad a nivel del radio y cúbito. ¿Qué lesión es la que se evidencia con la radiografía? Describa el proceso de reparación en este caso.

7-Llega a la consulta un macho canino con una herida de piel en el miembro posterior derecho a la altura del fémur. La herida es grande y de bordes irregulares. Mencione y desarrolle que tipo de reparación se da en este caso.

Tema: Inmunopatología y alteraciones del crecimiento.

1-Defina hipersensibilidad, autoinmunidad e inmunodeficiencia y para cada caso cite al menos un ejemplo de su presentación en los animales domésticos.

2-Defina hipersensibilidad y desarrolle la patogenia de la hipersensibilidad tipo I.

3-Defina tolerancia inmunológica y explique qué sucede cuando ésta falla. Cite al menos un ejemplo en animales domésticos.

4-Defina atrofia, hipertrofia, hiperplasia y metaplasia. Cite al menos un ejemplo de cada una.

5-Defina agenesia, aplasia, atresia e hipoplasia. Mencione y defina al menos un ejemplo para cada una.

6-Se reporta un caso de muerte súbita en un equino Pura Sangre de Carrera en el Hipódromo Argentino de Palermo, Buenos Aires. Se le practicó la necropsia y el hallazgo más llamativo fue edema de glotis. En la anamnesis, el propietario describe que poco tiempo antes de la muerte del equino se le aplicó una inyección de un fármaco desconocido por vía intramuscular. El veterinario a cargo del caso sospecha de un cuadro de hipersensibilidad. Explique qué tipo de hipersensibilidad puede estar implicado en el caso y describa su mecanismo.

7-Durante el procedimiento de la faena bovina en el Frigorífico de Gorina, se procede a decomisar un animal en cuyo hígado se encontraron múltiples quistes que se diagnosticaron como quistes hidatídicos. Explique qué alteraciones esperarías encontrar en los hepatocitos en un corte histológico del hígado y los mecanismos por los cuales se producen estas alteraciones.

Tema: Neoplasias.

1-Defina los siguientes términos: tumor, neoplasia y cáncer. Indique a cuál/es de ellos relacionaría con el término anaplasia y explique por qué.

2-Enumere las vías de metástasis y explique cada una de ellas.

3-Mencione al menos cinco efectos de las neoplasias sobre el organismo Indicando sus consecuencias.

4-Compare las neoplasias malignas y benignas en base a su comportamiento biológico incluyendo diferenciación celular y patrón de crecimiento.

5-Explique las características principales del comportamiento biológico del Tumor venéreo transmisible.

6-Se presenta a la consulta una hembra canina que a la inspección se le observan dos masas nodulares en las mamas inguinales. Se resuelve la remoción de las líneas mamarias y los estudios histopatológicos revelan adenoma mamario. Describa las características citológicas y macroscópicas que caracterizan a este tipo de neoplasias.

7-En un campo de la provincia de Buenos Aires se observa un lote de 30 bovinos Hereford uno de los cuales presenta lesión periocular con bordes irregulares, erosivos, ulcerados y sangrantes. El pelaje de la cara del animal es blanco. Explique la etiopatogenia de la lesión.

Tema: Agentes etiológicos animados e inanimados.

1-Mencione y explique cuáles son los mecanismos de patogenicidad que poseen las bacterias.

2-Describa los tipos de infecciones virales citolíticas, persistentes y de transformación neoplásica (integración) y mencione un ejemplo de cada una de ellas en los animales domésticos.

3-Defina fotosensibilización. Explique el mecanismo por el cual se producen las lesiones asociadas a ellas.

4-Explique qué entiende por acción mecánica u obstructiva, tóxica, traumática y expoliatriz de los parásitos. Mencione al menos un ejemplo de cada uno de ellos en animales domésticos.

5-Defina golpe de calor. Mencione cuáles son sus signos característicos.

6-En un establecimiento ganadero de la provincia de Buenos Aires se procedía a suplementar con sales de cobre inyectable a los terneros. Uno de los animales, luego de ser inyectado, cae a los pocos metros en la salida de la manga y posteriormente muere a las pocas horas.

Explique la etiopatogenia implicada en la causa de muerte de ese animal.

7-Se reporta la aparición de la muerte súbita de seis bovinos en un campo de la provincia de Santa Fe, luego de una gran tormenta eléctrica ocurrida la noche anterior. Los animales fueron encontrados muertos alrededor de uno de los árboles del establecimiento. Estos animales presentaban plan sanitario al día y se encontraban en perfecto estado de salud. Explique la etiopatogenia implicada en la causa de muerte de esos animales.

Anexo II. Entrevistas

Entrevistas a docentes del curso de Patología General (Profesor Emérito, titular y asociado)

Profesor Emérito

1) ¿En qué año ingresó a la cátedra de Patología General y con qué cargo?

Ingresé a la cátedra en el año 1972 como ayudante alumno. Ese año fue muy complicado por cuestiones políticas, estuvo cerrada la facultad desde el 15 de marzo hasta mediados de julio aproximadamente. No dejaban ingresar a los estudiantes. Yo había rendido el final de Fisiología en la primera mesa de marzo y para la segunda mesa del mes de marzo comencé a preparar el final de Patología General, estuve tres meses y medio preparando ese final, leí todos los libros que existían en ese momento.

2) ¿Cómo era la cursada en el momento en el que usted ingresó?

La cursada, en la década de '70 se dividía en teóricos y prácticos que se daban el mismo día. En esa época había trece comisiones, ya que se cursaba en un aula muy chiquita. La clase duraba solamente una hora. La cursada de Patología General se dictaba desde las 8 de la mañana y terminaba de dictarse a las 19 horas.

Esta clase de una hora se enfocaba en temas puntuales, por ejemplo, observar neutrófilos.

Los estudiantes miraban los cortes histopatológicos al microscopio óptico y solamente se debían enfocar en ese tema (identificar tal tipo celular), los observaban y los debían dibujar y estos dibujos después eran corregidos por el docente con una exigencia no muy rigurosa. No podían ver el preparado en su totalidad.

El cuerpo docente estaba conformado solamente por un solo jefe de trabajos prácticos y un profesor titular, con 2 o 3 ayudantes alumnos.

El total de alumnos que cursaban patología General eran 200 en total, los cuáles se dividían en esas trece comisiones (alrededor de 15 estudiantes por comisión).

La bibliografía que se utilizaba era muy escasa y todos los libros eran de Patología humana.

3) ¿Cómo evaluaban a los estudiantes en ese momento?

La evaluación final tenía dos partes; una era bien práctica en donde se tomaban dos preparados histopatológicos visualizados al microscopio óptico y después si aprobaban pasaban a la segunda parte la teórica que era oral y se tomaba con bolillero.

4) ¿Cómo fue variando la cursada y el examen a lo largo del tiempo?

En la década del '80 la cursada de Patología General sufre un gran cambio, debido a que aparecen los libros de Patología Veterinaria, aparecen alrededor de los años 1979-1980.

Estos libros que salen estaban escritos en inglés, pero al menos ahora los profesores contaban con la bibliografía de veterinaria, lo que hizo que se comience a modernizar la forma de dictar la materia.

Llegó un momento en el que se empezó a pedirle a los alumnos que hagan descripciones de cortes histopatológicos porque se llegó a la conclusión de que describir preparados les servía como introducción para aprender a describir, que era lo que los estudiantes tenían que hacer después al año siguiente, cuando cursen Patología Especial y en Clínica en un futuro.

Es decir, analizar lo que se ve ahí y llegar a una conclusión lógica.

Era una forma de que aprendan a razonar de manera lógica. Explicar el preparado en base a lo que identificaron. Eso fue un gran avance y muy importante.

La década de los '90 para mí, fue una de las mejores épocas porque todavía no había un gran número de estudiantes, había un mayor número de auxiliares de la docencia, los profesores ya tenían una mejor formación de Patología General (la gran mayoría eran docentes en ambos cursos, patología general y patología especial) por lo que tenían conocimientos en la articulación entre estas dos materias, que contenidos servían para cada una de ellas.

En los 2000, la formación de los docentes sigue avanzando, pero aparece el gran aluvión de estudiantes que empezó a impedir trabajar de manera correcta. Es aquí cuando se decide eliminar de las evaluaciones la

observación de los preparados histopatológicos al microscopio óptico. Ya no se evaluaban ni en el parcial ni en el final y en su reemplazo aparece el examen de tipo múltiple choice, como una manera de ir tapando los agujeros como se podía.

Debido a la cantidad de alumnos que se tenía en ese momento era imposible tomarle uno por uno a cada alumno con los preparados.

Más adelante surge la microscopía virtual, alrededor del año 2009 más o menos, que fue un gran avance, muy importante, que hizo que se termine el problema de prestar los preparados, los horarios de consulta, etc. Ese fue un avance muy importante.

No sé, a mi criterio, si esto es lo ideal, para mí lo ideal es que el estudiante agarre el vidrio, lo maneje, lo coloque en el microscopio óptico, pero entre nada y eso es mejor que utilicen la microscopía virtual.

5) ¿A qué atribuye cada una de esas variaciones?

Evolucionó la gente, los docentes, la Patología General Veterinaria en el mundo, los docentes empezaron a ir a congresos de patología veterinaria, en donde también se empezaban a discutir los métodos de enseñanza de la disciplina.

Creo que, a pesar de la masificación de los estudiantes, se ha avanzado muchísimo.

El cambio en la forma de dictar Patología General y la forma en que se evalúa en el curso se debe a que hay que adaptarse a la gran cantidad de estudiantes.

Profesor Titular

1) ¿En qué año ingresó a la cátedra de Patología General y con qué cargo?

Ingresé a la cátedra de Patología General en el año 1985 con el cargo de auxiliar diplomado.

2) ¿Cómo era la cursada en el momento en el que usted ingresó?

La cursada de Patología General en ese momento se desarrollaba de la siguiente manera: había una introducción teórica al tema, los teóricos se dictaban otros días diferentes a los que se dictaba el práctico.

Los teóricos se dictaban los días lunes y martes, tenían una duración de dos horas cada vez y el día miércoles se dictaba la parte práctica. En ella se daba una pequeña introducción teórica y después se hacía una observación de los cortes microscópicos con las descripciones de los mismos. No se hacía revisión de esas descripciones por parte de los docentes, sino que se hacían para que vayan practicando.

Los trabajos prácticos no tenían evaluación clase a clase.

3) ¿Cómo evaluaban a los estudiantes en ese momento?

Había dos parciales, uno que se tomaba después de siete trabajos prácticos y otro que incluía la evaluación de otros cinco trabajos prácticos. En el año 1986 se incluye el tema de inmunología veterinaria como un práctico aparte independiente, actualmente debido a la presencia de un curso de inmunología veterinaria que los estudiantes cursan paralelamente a patología general, se han ido recortando muchos de esos contenidos.

En esta época la cursada era anual.

Cada parcial tenía su respectivo recuperatorio.

El parcial era inicialmente a desarrollar, tenía una parte de definición de términos que eran cinco o seis términos, luego una pregunta de repaso de histología y después tres preguntas de patología. Además, se evaluaban los cortes histopatológicos (dos cortes) que el estudiante tenía que describir y luego el docente se sentaba con el alumno, lo miraba con él y le hacía una serie de preguntas.

El examen final era oral, en ese momento era con bolillas, el estudiante sacaba dos bolillas y el docente elegía cual tomar o tomaba las dos y también se evaluaba el preparado (previo al oral, el que aprobaba esa parte pasaba al oral).

4) ¿Cómo fue variando la cursada y el examen a lo largo del tiempo?

La cursada no cambió demasiado hasta que se produce un cambio en el plan de estudio, en el que aparecen las APOs (actividades presenciales obligatorias).

Antes de esto seguía el régimen de teóricos los lunes y martes y prácticos los días miércoles. Cuando aparecen las APOs, se pasa de tener dos horas de práctico a tener cinco horas y desaparecen los teóricos. Aquí la

cursada se desarrollaba de la siguiente manera, se hacía una introducción teórica que al principio era bastante larga, de más o menos una hora y media, dos horas.

Antes de empezar con la APOs, el parcial ya había cambiado a tipo múltiple choice. Ya ese esquema anterior había desaparecido (glosario, preguntas de repaso y de patología). Ahora quedaba alguna definición de glosario, aparecen los verdadero o falso y las preguntas de opción múltiple.

Luego, al aparecer las APOs con el nuevo plan de estudios (2006), viene el régimen semestral, antes era anual, por lo que ahora desaparecen los dos exámenes parciales y se pasa a tener ahora un solo examen parcial integrador.

El final seguía siendo oral. Pero ya en el año 2013 o 2014, no recuerdo bien, cambia la forma de evaluar en el examen final, en donde del oral se pasa al examen escrito, con cinco preguntas a desarrollar y una imagen de uno de los cortes histopatológicos, impresa en papel.

En el año 2015 se vuelve a cambiar el examen final y esa imagen que se les daba impresa en papel, ahora se empieza a proyectar y los estudiantes debían reconocer el corte histopatológico y explicar su patogenia; y además seguían las cinco preguntas a desarrollar.

En su momento se presentaron tres fotos de cada uno de los cortes histopatológicos en sus tres diferentes magnificaciones, para que se suban en la página de la facultad y sean utilizadas por los estudiantes para repasar los cortes histopatológicos para los exámenes. Después en el año 2009 ya aparecen disponibles los cortes para ser visualizados a través de la microscopía virtual pero no formaban parte de la cursada, es decir no eran parte del material de estudio. Estaban disponibles, pero no eran obligatorios.

Hace ya dos años, a partir del año 2015, empiezan a ser parte del material de estudio y a ser obligatorio la visualización de esos cortes por medio de la microscopía virtual, en la sala de informática de la facultad.

5) ¿A qué atribuye cada una de esas variaciones?

Las variaciones creo que se deben principalmente a que la actividad pasa a ser obligatoria, es decir, al aparecer las APOs la teoría y la práctica estaban dentro de la misma actividad y eran obligatorias. Este cambio fue muy interesante, ya que antes a los teóricos se presentaban un 10% de los estudiantes, con lo cual mucha de la información que ahora todos poseen quedaba restringida a aquellos que concurrían al teórico.

Antes, al ser una materia anual, los estudiantes tenían un mayor tiempo para procesar la materia, y ahora que es todo vertiginoso, si no tuvieran esos teóricos quedarían desamparados al conocimiento.

El hecho de que hayamos pasado al múltiple choice es que empezamos a ver que había dificultades en la expresión escrita y oral y además, se tardaba mucho tiempo en evaluar porque era muy difícil entender la letra y entender que es lo que querían poner y por otro lado corregía mucha gente y eso hacía que el criterio personal influyera en las calificaciones, ahora, con el múltiple choice, no hay opción que lo que pone esté mal y la parte práctica (la descripción del corte histopatológico), que si es descriptiva, lo evaluamos entre los tres profesores (titular y dos profesores adjuntos) y por lo tanto hay criterio unificado. Después el final pasó a ser escrito, creo que fue porque vimos que había una dificultad en muchos estudiantes para expresarse de manera oral, ya sea porque desconocían la materia, porque tenían vergüenza o porque tenían miedo a la evaluación o porque tienen miedo al docente. Por eso para evitar todas esas cuestiones de estrés, que no llegamos a resolver porque se produce, ya que cada caso es individual, decidimos tomar escrito que además por otro lado es un documento irrefutable.

El “yo quise poner” no cuenta, es decir cuando uno está evaluando puede tener criterio para decir “no me contestó”, “me contestó”, “al final se lo contesté yo”, “porque dijo tres palabras quiere que se lo considere como válido”.

En el caso del examen oral, lo bueno que tiene es que, si vos conoces, podes interactuar con el docente, dando más ejemplos si te olvidaste, o relacionar las cosas.

En el escrito el estudiante está solito y tiene que acordarse de todo y no existe el “quise poner” porque nadie hace interpretación, el docente no hace interpretación.

Es así como hemos visto que las calificaciones han bajado considerablemente.

Parte de la justificación de porque tienen miedo a evaluar, es que el estudiante que no logra promocionar dé de baja el curso porque ya es independiente de quien lo va a evaluar, tiene miedo a enfrentarse al proceso de evaluación. Es independiente de si somos buenos o malos, ya que pasa en todos los cursos.

Profesor Asociado

1) ¿En qué año ingresó a la cátedra de Patología General y con qué cargo?

Ingresé en el año 1998 con un cargo de jefe de trabajos prácticos.

2) ¿cómo era la cursada en el momento en que ingresaste?

La cursada en el momento en que yo ingresé era anual, con alrededor de catorce trabajos prácticos y dos parciales. Se dictaba un trabajo práctico de cuatro horas de duración y dos teóricos de dos horas en el que se trataba el mismo tema del trabajo práctico y en forma previa al mismo.

Los trabajos prácticos contaban de una introducción teórica general y luego de ella había una introducción a cada uno de los preparados histopatológicos que se observaban.

3) ¿cómo evaluaban a los estudiantes en ese momento?

Se los evaluaba por medio de dos parciales y un examen final.

La evaluación contaba de una parte escrita con preguntas a desarrollar que incluían repaso de conceptos, glosario y temas específicos de la materia.

Además, se evaluaban los preparados histopatológicos en forma oral frente a un docente. Los estudiantes debían aprobar ambas partes para aprobar el examen.

4) ¿Cómo fue variando la cursada y el examen a lo largo del tiempo?

Poco tiempo después de mi ingreso a la cátedra de Patología general, se incrementó considerablemente el número de estudiantes. Eso sumado a un replanteo de objetivos de la materia nos llevó a pensar que la cursada estaba demasiado centrada en el diagnóstico histopatológico y que el eje de la materia eran los mecanismos generales de enfermedad. El examen entonces paso a ser de ítems objetivos y solo algunas preguntas se relacionaban con los preparados.

Posteriormente la cursada fue incorporando a sus prácticos algunas otras actividades. Cuando cambió el plan de estudios (2007), la cursada pasó a ser cuatrimestral con teóricos prácticos (APOs) de cinco horas de duración con los contenidos teóricos y prácticos intercalados. Poco a poco hubo una mayor variabilidad de actividades incluyendo muchas de lecto escritura.

5) ¿A qué atribuye cada una de esas variaciones?

Como ya mencioné anteriormente, lo que influyó en esos cambios fueron el incremento del número de alumnos, el cambio del plan de estudios y el incremento en la formación docente de algunos de los docentes que llevó a diseñar nuevas actividades.

Anexo III -Encuesta destinada a ex estudiantes de PG.

Patología General

Propósitos

- Indagar sobre la percepción de los estudiantes de Patología General sobre la discordancia entre el modo en que se desarrolla la cursada y la metodología utilizada en las evaluaciones de la materia.
- Conocer las dificultades que presentan los estudiantes de Patología General al momento de enfrentarse a la evaluación de la materia.

Año en que cursaste Patología General.....

Año en que rendiste la Evaluación Final Integradora (EFI).....

- 1) ¿Consideras que la forma en que se trabaja durante la cursada de Patología General te prepara para rendir el examen parcial?

Marcá la opción que corresponda

SI
NO

¿Por qué?

- 2) ¿Rendiste EFI?

Marcá la opción que corresponda

SI
NO

¿Consideras que la forma en que se trabaja durante la cursada de Patología General te prepara para rendir la evaluación final integradora (EFI)?

Marcá la opción que corresponda

SI
NO

¿Por qué?

- 3) Para ambos casos (examen parcial y EFI) ¿Cuáles son las dificultades que tuviste al resolver los exámenes? ¿cómo crees que los docentes de Patología General podríamos ayudarte a resolver esas dificultades?

Anexo IV-Encuesta destinada a docentes de PG.

Patología General

Propósitos

- Indagar la percepción de los docentes del curso de Patología General sobre la existencia o no de discordancias entre la cursada y la evaluación.

Marque con una cruz la opción correcta

Profesor Titular Profesor Adjunto Auxiliar Diplomado
Profesor Asociado JTP Ayudante Alumno

- 1) ¿Cree que existe coherencia entre la forma en que se desarrolla la cursada de Patología General y la forma en que se evalúa en el examen parcial?

Marque la opción correcta

SI

NO

Justifique su respuesta.

- 2) ¿Considera que existe coherencia entre la forma en que se evalúa a los estudiantes en la evaluación final integradora (EFI) y la manera en que se desarrolla la cursada de Patología General?

Marque la opción correcta

SI

NO

Justifique su respuesta.

- 3) ¿Considera que los estudiantes de Patología General presentan dificultades al momento de desarrollar las evaluaciones tanto parciales como finales de la materia?

Marque la opción correcta

SI

NO

Justifique su respuesta.

Anexo V-Idea general del proyecto.

Etapas	Acciones	Meses
Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrevistas a profesores del curso de PG de los últimos años. ✓ Encuestas a docentes (profesores, jefes de trabajos prácticos y auxiliares) de PG, con el fin de indagar en su apreciación sobre la evaluación utilizada en el curso. ✓ Encuestas a ex estudiantes del curso de PG (que ya hayan rendido la EFI). ✓ Análisis de encuestas a alumnos de PG. ✓ Análisis de encuestas y entrevistas a docentes de PG. 	2 meses
Diseño	<p>Propósito de la actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Generar un espacio de reflexión intracátedra con los docentes de PG (jefes de trabajos prácticos y auxiliares de la docencia) para generar una propuesta de modificación de los instrumentos de evaluación del curso, con la finalidad de lograr coherencia entre metodología de enseñanza y metodología de evaluación. ✓ Actividades <ul style="list-style-type: none"> • Encuentros destinados a reflexionar sobre las prácticas actuales de enseñanza y evaluación en el curso de PG de los cuales surgirán diferentes propuestas de evaluación para el curso de PG. ✓ Recursos: <ul style="list-style-type: none"> - Humanos: plantel docente de PG. - Materiales: aula de la cátedra, tiza y pizarrón, textos¹, papel y lapiceras. 	2 meses
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Puesta en marcha de las actividades. ✓ Registro. 	2 meses
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluación diagnóstica (ver diagnóstico). 	3 meses

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluación de proceso: registro escrito durante el desarrollo de los diferentes encuentros. ✓ Evaluación final: encuestas a los docentes participantes de los encuentros, análisis de los productos surgidos durante los encuentros y detalle de los logros alcanzados y aspectos no logrados. 	
Escritura y presentación del Informe final.		3 meses

- 1- Como aspecto no previsto, debido al pedido de los participantes, a partir del segundo encuentro, se enviaron por anticipado los textos a través del correo electrónico a cada uno de los participantes.

Anexo VI. Encuestas a docentes participantes

Docente 1

1) Señale aquellos aspectos que considere positivos y negativos de los encuentros sobre evaluación realizados en el curso de PG.

Positivos: el trabajo grupal entre pares. La lectura conjunta de los textos favorece la comprensión y el acercamiento a la temática sobre todo para quienes no tenemos tanto manejo del tema.

Negativos: no hay comentarios.

2) Aportes y sugerencias que considere necesarios para mejorarlos.

Quizá ayudaría a aprovechar mejor los encuentros el contar con la planificación de los encuentros el contar con la planificación de los encuentros por anticipado y la bibliografía, de ese modo cada participante podría organizar su tiempo y si así lo desea, acudir al encuentro con los textos leídos previamente.

Docente 2

1) Señale aquellos aspectos que considere positivos y negativos de los encuentros sobre evaluación realizados en el curso de PG.

Sirvió para, a mi entender, clarificar términos y ampliar conocimientos, lo negativo es saber que se puede hacer mejor las cosas, pero a veces no a nuestros tiempos sino del que manda.

2) Aportes y sugerencias que considere necesarios para mejorarlos.

Dar al final del curso un resumen de lo tratado

Docente 3

1) Señale aquellos aspectos que considere positivos y negativos de los encuentros sobre evaluación realizados en el curso de PG.

Considero positivo que se hagan los encuentros para los docentes que aún no estamos adentrados en estos aspectos sobre evaluación.

Hubo varios temas que me resultaron enriquecedoras para mi conocimiento.

No tengo aspectos negativos para para remarcar.

2) Aportes y sugerencias que considere necesarios para mejorarlos.

Poder tener material bibliográfico para cada participante al momento de la lectura.

Docente 4

1) Señale aquellos aspectos que considere positivos y negativos de los encuentros sobre evaluación realizados en el curso de PG.

Positivos

- Conceptos claros
- Buen manejo del debate
- Logra el interés y el compromiso de la mayoría
- Propuestas enriquecedoras y viables, coherentes con los fundamentos teóricos trabajados.

Negativos

- Participación poco comprometida de 1 o 2 docentes del grupo.

2) Aportes y sugerencias que considere necesarios para mejorarlos.

Considero que se logró lo propuesto. Sería reconfortante que los cambios pudieran aplicarse y el año próximo continuar con este trabajo para evaluar y mejorar lo implementado.

Docente 5

1) Señale aquellos aspectos que considere positivos y negativos de los encuentros sobre evaluación realizados en el curso de PG.

Aspectos positivos: Se trabajó muy expeditivamente, la elección de textos fue super adecuada y fueron claros.

El ambiente de trabajo fue muy ameno.

Aspectos negativos: A la hora de presentar los textos, cuando cada grupo debía contar lo que hablaban para discutir; la docente en el intento de resumir el texto decía todo lo que creo que debería haber explicado el grupo, de manera que el grupo que leyó casi no describía lo leído.

2) Aportes y sugerencias que considere necesarios para mejorarlos.

Menos dispersión por parte del grupo (aunque creo que somos difíciles de controlar).

Docente 6

1) Señale aquellos aspectos que considere positivos y negativos de los encuentros sobre evaluación realizados en el curso de PG.

Aspectos positivos: el trabajo en grupo me resultó positivo, ya que el intercambio de pareceres con pares siempre enriquece.

Los textos me resultaron interesantes en general, leerlos en grupo es más ameno.

Muy buenas las propuestas que salieron en el final de los encuentros. Como negativos, al finalizar los textos, me parece que quizás hubiese sido más interesante que los contemos nosotros. Estaban buenos tus resúmenes de los textos, pero tendría que haber salido más del grupo.

2) Aportes y sugerencias que considere necesarios para mejorarlos.

Hacer un resumen con palabras claves de cada encuentro en el pizarrón. Se visualiza lo que se trató con más claridad.

Docente 7

1) Señale aquellos aspectos que considere positivos y negativos de los encuentros sobre evaluación realizados en el curso de PG.

Aspectos positivos:

La lectura grupal y la posterior discusión grupal permitió el intercambio y el enriquecimiento de las diferentes ideas/ propuestas expuestas.

La lectura y la inmediata discusión permite una rápida obtención de datos/ información y asegura la lectura por todos los presentes.

Aspectos negativos:

En relación con el último punto de aspectos positivos, la lectura inmediata tal vez no permite la construcción personal de otras ideas. Pero es compensado por el intercambio grupal

2) Aportes y sugerencias que considere necesarios para mejorarlos.

No aplica.

Docente 8

Encuestas a docentes participantes.

1) Señale aquellos aspectos que considere positivos y negativos de los encuentros sobre evaluación realizados en el curso de PG.

- se aprenden nuevos conceptos
- se manifiestan diferentes puntos de vista
- se trata entre todos de buscar la mejor manera de evaluar a los alumnos de PG.
- se trata de aportar ideas

2) Aportes y sugerencias que considere necesarios para mejorarlos.

Sería beneficioso contar con la bibliografía antes del encuentro o bien haber cursado una materia que se trate de evaluación para muchos conceptos resulten familiares y no desconocidos.
Muy beneficiosa la puesta en común.

Anexo VII

Respuestas de los profesores a las nuevas propuestas de evaluación.

Respuesta N°1

Considero muy interesante el análisis realizado por la MV Carolina Wright al respecto de las diferencias que existen entre la metodología de la enseñanza y de la evaluación final para la acreditación, utilizadas en el Curso de Patología General. Pese a que considero que una buena metodología de la enseñanza debe permitir que, al ser evaluado, el estudiante pueda evocar los contenidos, aunque los métodos de evaluación difieran de los utilizados durante la enseñanza, creo que la propuesta de Carolina es muy interesante.

De las dos metodologías postuladas es muy difícil realizar el coloquio grupal. Mi opinión no obedece a cuestiones de organización de los tiempos de evaluación, sino que se basa en la posibilidad de que el resultado de la evaluación pueda verse sesgado por ciertas características de la personalidad de los estudiantes que tengan que ver con su timidez y su falta de liderazgo al encontrarse acompañados de sus pares y no se relacionen en absoluto con el conocimiento de la materia. En conclusión, creo que el resultado de esa metodología de evaluación estaría excesivamente influenciado por aspectos que no se buscan evaluar.

La otra metodología propuesta me parece muy interesante y, creo, factible. Lo más importante que encontré en ella fue la variedad de aspectos que se evalúan. Por un lado, algunos ítems buscan demostrar que el estudiante ha adquirido conceptos básicos e incluso de la asignatura. Otros permiten aplicar esos conceptos en la resolución de situaciones problemáticas. Por último, se presentan ítems que buscan que el estudiante analice lo que está observando alcance un diagnóstico y luego lo relacione con un posible mecanismo patogénico. A partir de mi experiencia, la única dificultad que encuentro para la aplicación de esta metodología es que, al existir muchos ítems de tipo ensayo breve, tienen que ser muy explícitos y claros los criterios de evaluación para que no se generen problemas cuando se muestren los exámenes.

Respuesta N°2

La propuesta me resultó muy interesante, sobre todo el análisis que se detalla en tres momentos diferentes. Con respecto a la etapa Procesual es muy interesante la idea de la coevaluación, creo que de allí pueden surgir cosas muy enriquecedoras y la convierte en una instancia de aprendizaje para el estudiante.

Respecto al momento final de evaluación de los aprendizajes (acreditación), considero que la propuesta 1 es la más acorde para nuestro curso, si tenemos en cuenta el gran número de estudiantes que recibimos año a año en el curso de Patología General.

Considero que la propuesta 2, el coloquio grupal, tiene algunas limitaciones para nuestro curso, una de ellas es la dificultad para trabajar con el gran número de estudiantes (entre 360 a 380) que recibimos por año; el otro punto es que esta propuesta no considera ninguna forma de evaluación del corte histopatológico, al menos no está especificado.

En todos los casos los criterios de evaluación deben ser explicitados con antelación, sin embargo, creo que en la propuesta 2 son más difíciles de establecer, debido a que se suma a los contenidos a ser evaluados la subjetividad del docente, hecho que propicia discrepancias a la hora de la acreditación, según el docente que haya participado en la misma.

Respuesta N°3

Del análisis realizado por la MV Carolina Wright con respecto de las diferencias que existen entre la metodología de la enseñanza y de la evaluación final para la acreditación, utilizadas en el Curso de Patología General, considero que ambas metodologías de evaluación son interesantes.

Por un lado, un tipo de evaluación integra los conceptos básicos del curso, sumados a la resolución de situaciones problema y, conjuntamente, busca obtener un posible diagnóstico por el alumno, analizando el proceso por el cual se llegó a esa situación patológica (patogenia). Debo agregar que a mi entender una adecuada metodología de la enseñanza debe permitir que el estudiante, al ser evaluado, pueda recordar los contenidos del curso, aun siendo distintos los métodos de evaluación de los utilizados durante el aprendizaje.

En cuanto al otro método de evaluación propuesto, el coloquio grupal, entiendo que constituye una herramienta muy válida e interesante si es utilizado a niveles avanzados de la carrera. Es posible que, en los cursos de segundo año, como es el caso del curso de Patología General, pueda verse afectado por un lado por la falta de experiencia en el uso del lenguaje académico utilizado por los estudiantes, y en ocasiones por inseguridades personales de los mismos, sumado esto a lo complejo que resulta evaluar con esta metodología, dada la alta carga de alumnos con que cuenta este curso.