

## **PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DE ALGUNOS INDICADORES VINCULADOS A LA PRÁCTICA EVALUATIVA: SIGNOS DE ALERTA Y REFLEXIÓN**

**Fascendini, Paola Y. <sup>1</sup>; Gramaglia, Carina. <sup>2</sup>; Cignetti, Luciana M. <sup>3</sup>; Galván, Stella M. <sup>4</sup>.**

<sup>1</sup>Servicio Orientación Educativa. <sup>2</sup>Informática. <sup>3</sup>Idioma Extranjero: Inglés. <sup>4</sup>Anatomía II. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional del Litoral. Esperanza, Santa Fe. Argentina. 3080. (54) 03496-420639.

Email: [pfascendini@fcv.unl.edu.ar](mailto:pfascendini@fcv.unl.edu.ar)

## **Resumen**

El presente trabajo busca analizar diversos indicadores vinculados a la práctica evaluativa docente en las diferentes asignaturas que integran el primer semestre del programa de la carrera Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Litoral, y visibilizar las percepciones que los estudiantes tienen en relación con dicha práctica. Se indagó acerca de las pautas que utilizan los docentes al momento de evaluar y del material de estudio utilizado por los estudiantes para la preparación de exámenes. Los resultados obtenidos permiten reafirmar que la evaluación es un proceso complejo. Este estudio reveló que los estudiantes perciben una falta de consenso en los criterios evaluativos docentes, así como una escasa retroalimentación del proceso realizado. En general, el proceso de aprendizaje estudiantil se complementa con la utilización de estrategias metacognitivas. Con respecto al material de estudio, la mayoría de los estudiantes utilizan apuntes de elaboración propia, o confeccionados por las cátedras. El aporte de esta investigación manifiesta la necesidad de construir espacios de debate en torno a las concepciones que los docentes poseen a la hora de evaluar, generando otras miradas que podrían enriquecer los procesos de enseñanza, de aprendizaje y en particular, de las prácticas evaluativas.

**Palabras claves:** evaluación, enseñanza, aprendizaje, indicadores

## **Abstract**

The present paper seeks to analyze various indicators linked to the evaluation practice in the different subjects that integrate the first semester of the Veterinary Medicine program of the School of Veterinary Sciences at Universidad Nacional del Litoral, and make students' perceptions in relation to this practice visible. We inquired into the guidelines that teachers follow when evaluating and the material that students use to prepare for exams. The results obtained make it possible to confirm that evaluation is a complex process. This study revealed that students perceive a lack of consensus in the teachers' evaluation criteria, and also, scarce feedback on the evaluation process. In general, the student learning process is complemented by the use of metacognitive strategies. As regards the study material, most students use self-made notes or booklets prepared by the teachers. The contribution made by this paper shows a special need for building debating spaces around the conceptions teachers have when evaluating in order

to generate other views that could enrich the teaching, learning and evaluation processes.

**Keywords:** evaluation, teaching, learning, indicators

## **Introducción**

El comienzo de la carrera Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) se remonta al año 1961. Desde sus inicios esta carrera tuvo una matriz curricular de contenidos basada en cuerpos disciplinares que se mantienen hasta la actualidad (disciplinas morfológicas, fisiopatologías, medicina preventiva, clínica médica y quirúrgica de los animales, salud pública y producción animal). A medida que fueron surgiendo nuevas áreas del quehacer profesional, comenzaron a incrementarse los contenidos de formación, no sólo en las disciplinas ya mencionadas, sino también a partir de la incorporación de nuevas asignaturas. La duración formal de la carrera era de cinco años. En algo más de cinco décadas de vida, la carrera ha sido modificada en varias oportunidades. En el año 1991 las asignaturas (que eran de cursado anual) pasaron a dictarse en forma cuatrimestral, incluso algunas de ellas pasaron a tener una duración intensiva de entre una a cuatro semanas de cursado, pero los contenidos programados no sufrieron modificaciones. Este plan de estudios se caracterizó por la incorporación de nuevos espacios disciplinares, subdivisión de otros, y enseñanza de las enfermedades por especie animal.

El cambio curricular del año 2002 (con una readecuación en el 2011) permitió subdividir la carrera en tres ciclos de formación (básico, preprofesional y profesional) y en el último ciclo se incorporaron tres orientaciones (salud animal, producción animal y salud pública). Coincidentemente, en este período la UNL modificó el sistema de ingreso creando cursos de articulación disciplinar; en el caso de la carrera Medicina Veterinaria se basaron en contenidos de química y matemática. Posteriormente, se reemplazó el curso de matemática por uno de biología. Más allá de los diferentes planes de estudios que se han ofrecido a lo largo de la historia institucional, siempre se mantuvo la misma duración formal de la carrera (cinco años).

A pesar de las innovaciones curriculares que procuraban hacer más eficiente la formación de los futuros veterinarios, comenzó a evidenciarse una prolongación paulatina en la duración de la carrera.

Contemplando las características de la carrera Medicina Veterinaria y, sabiendo que, en el año 2002, entró en vigencia un nuevo plan de estudios en la FCV-UNL (actualizado

en el año 2011), se puede afirmar que dicha reforma promovió un cambio profundo en el replanteo global del diseño y en la concreción de nuevos propósitos institucionales, pasándose de un currículo rígido a uno flexible (Galván y Gastaldi, 2010), poniendo en evidencia la envergadura de dichos cambios, al decir de Alicia Camilloni (1998), y otorgando una nueva identidad a la carrera en la modificación de su titulación (de Veterinario a Médico Veterinario).

Rescatando la mirada en relación con el paradigma médico, el que se diluye en la reforma anterior (1991), y que, además, se constituye como un considerando que la institución argumenta necesario incluir, se apuesta a un enfoque más acorde con las necesidades contextuales y de mercado.

En este marco, es importante mencionar que la carrera Medicina Veterinaria de la FCV ha realizado en las últimas décadas, numerosas acciones tendientes a contribuir a la formación docente y a la articulación de contenidos curriculares; en la última particularmente se desarrollaron talleres, con énfasis en los últimos tres años, en el marco del Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI) 2010-2019 de la UNL. Esta oferta de formación de grado ha sido acreditada en dos instancias, a nivel nacional por la CONEAU y a nivel Mercosur con el sistema ARCUSUR.

A partir de la información obrante en la FCV y que forma parte de documentos de autoevaluación de la institución, se ha podido identificar que gran parte de la dificultad en el itinerario académico de los estudiantes se produce en las primeras etapas de la formación profesional.

Por otro lado, es importante señalar el papel de la evaluación en la universidad. La evaluación condiciona de tal forma los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se convierte en la estructura formalizadora de lo que ocurre en las aulas (Fernández Serra, 1994). Es decir que es un instrumento poderoso del profesorado que impacta en la manera en que los estudiantes aprenden a ser estudiantes y, por ende, también en los materiales de estudio que utilizan. Diferentes estudios han demostrado la importancia central de las evaluaciones en la vida de los estudiantes universitarios, quienes construyen su comprensión del currículo en base a lo que explícita o implícitamente se comunica sobre lo que tiene importancia para la evaluación. Brown y Glasner (2003) indican que el sistema evaluativo influía con fuerza en el modo en que los estudiantes aprenden, en el esfuerzo que emplean y en cómo centran este esfuerzo. A su vez, el tipo de evaluación llevada a cabo por los docentes es central. "Si el docente logra centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus estudiantes, en lugar de concentrarse en lo que él les enseña, se abre la posibilidad de

que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado la enseñanza para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso” (Camilloni et al, 1998). Es decir, se trata de una evaluación de tipo continua y formativa. Además, en un contexto de evaluación formativa, resulta fundamental crear momentos de diálogo entre el docente y el estudiante sobre las diversas acciones que se han llevado a cabo, los aprendizajes construidos y los puntos débiles observados, una comunicación respetuosa del proceso que el estudiante lleva a cabo permite cambiar el foco de atención hacia el protagonista del aprendizaje, favoreciendo el conocimiento propio y fortaleciendo los modos en que se produce el mismo para que esta instancia personal de toma de conciencia de sí permita contribuir a un mayor compromiso y facilitación de aquello que aprende. Es necesario que los profesores se atrevan a abrir la puerta del lugar sagrado que es la tarea de la enseñanza para dejar entrar a los actores principales que son los estudiantes, forjándose así una evaluación que se encuentre al servicio del aprendizaje de los estudiantes (Belair, 2000). En este contexto, este trabajo constituye una tarea prevista en el Plan de Actividades del proyecto CAI+D 2016 denominado “Análisis curricular del ciclo básico de la carrera de Medicina Veterinaria de la FCV-UNL: una mirada integral”. Con el propósito de identificar los indicadores que generan dificultades en el desempeño académico de los estudiantes del Ciclo Básico de la carrera Medicina Veterinaria de la FCV-UNL se realizó una investigación descriptiva, analizando en el presente artículo dos dimensiones: desde el punto de vista de los estudiantes, las pautas que utilizan los docentes al momento de evaluar y el tipo de material de estudio que se utiliza en la preparación de exámenes, considerándolos posibles indicadores que obstaculizan la duración de la carrera perfilada en su plan de estudios.

## **Metodología**

El diseño metodológico corresponde a un estudio descriptivo transversal que se basa en un enfoque de investigación mixto. Como instrumento para la recolección de datos se utilizó una encuesta administrada a estudiantes ingresantes en el año 2017 que se encontraban cursando el segundo semestre. La encuesta fue respondida por 184 estudiantes y se diseñó con la aplicación formularios de Google Drive donde cada alumno completó la misma bajo una dirección de link. Este diseño tiene la particularidad que ofrece la informática de contar con un fácil y rápido acceso a la aplicación. Se clarifica el vocabulario que forma parte del instrumento, ofreciendo espacios para el intercambio verbal y el explicitación de los objetivos en cuestión. El formulario se

subdivide en varios ejes vinculados a la adaptación a la vida universitaria, causas y/o dificultades observadas en el cursado, formas de aprendizaje, metodologías y técnicas de enseñanza utilizadas, formatos de evaluación, material de estudio utilizado y pautas evaluativas. Los últimos dos ejes se relacionan con la preparación de los exámenes y los criterios que utilizan los docentes al momento de evaluar, a los cuales se circunscribe este análisis. Los datos cualitativos que se obtuvieron a través de esta encuesta fueron cuantificados para su posterior análisis.

## **Resultados**

En relación con la primera dimensión (las pautas que utilizan los docentes al momento de evaluar), los resultados obtenidos reflejan que los docentes poseen diversos criterios a la hora de evaluar en una misma cátedra (41,8%/74). También expresan otro indicador, la diversidad de opiniones al momento de colocar la calificación (16,9%/30). A su vez, los estudiantes expresaron que, al momento de calificar, los docentes consideran como más relevante los porcentajes de asistencia y las calificaciones obtenidas en los exámenes previos (72,3%/133). Por otro lado, indicaron que un cierto porcentaje de los docentes (11,9%/21) realiza devolución de los aspectos observados en la evaluación.

Con respecto a la segunda dimensión (material utilizado para la preparación de exámenes), los resultados obtenidos indican que la mayoría de los estudiantes estudia con apuntes de elaboración propia (63%/116), con apuntes confeccionados por las cátedras (55,4%/102), con libros sugeridos por las cátedras (52,7%/97) y con resúmenes de compañeros (23,4%/43), advirtiendo la necesidad de que los docentes organicen el material y provean apuntes de cátedra para lograr un aprendizaje más significativo (61,4%/113).

## **Discusión**

Los resultados relacionados con la primera dimensión sugieren la existencia de criterios dispares que hacen a la confusión terminológica como así también al aprendizaje en cuestión que podrían indicar que no existen consensos y acuerdos dialogados entre los integrantes de una misma cátedra. Es decir que al interior de las cátedras pareciera existir tanto falta de acuerdos consistentes como ópticas diversas al evaluar y al calificar. Por lo tanto, la subjetividad y cierto abuso del poder evaluativo puede cobrar víctimas en los estudiantes, dejando lugar a la confusión y falta de sostenimiento argumentativo en los resultados evaluativos. “En la medida en que la evaluación no se sitúe sobre la práctica de la misma en una substantividad democrática, sin con eso desestabilizar a

los educandos, contraponiéndose al autoritarismo y a la improvisación” (Freire y Faunde, 2014, p. 2), poco de lo actuado permitirá enriquecer la labor cotidiana y menos aún permitirá reflexionar a aquel a quien se evalúa (Fascendini, 2016). En cuanto a las devoluciones realizadas por algunos docentes, las mismas resultan insuficientes para una mejora sustancial de las prácticas de evaluación. Es importante incorporar la retroalimentación en las instancias de evaluación a los fines de que los estudiantes puedan revisar sus desempeños e introducir mejoras a futuro (Anijovich, 2010) teniendo en cuenta que la evaluación no sólo debe ser del aprendizaje sino para el aprendizaje (Barberá, 2006).

Los resultados relacionados con la segunda dimensión sugieren que un número importante de estudiantes se prepara para las evaluaciones en función de lo que saben o creen que se esperará de ellos en la instancia evaluativa, ya sea por lo que los docentes han explicitado, así como también por lo que han dejado entrever implícitamente y ellos o sus compañeros interpretaron como importante. Tanto el uso de apuntes de elaboración propia como los confeccionados por las cátedras o compañeros, o los libros sugeridos por los docentes podrían indicar que los estudiantes se van adaptando a las expectativas y exigencias de los docentes a la hora de estudiar y realizan un uso estratégico de la evaluación, centrando su atención y su tiempo en lo que va a evaluarse. (Santos Guerra, 1996). Es decir que subyace a cualquier tipo de práctica una concepción teórica previa, siendo estos formatos los que interceptan los modos en que cada uno guía la práctica e intervención (Sanjurjo y Rodríguez, 2003). En este sentido, es importante señalar que la evaluación de los estudiantes universitarios debe hacer posible no sólo conocer aquello que le solicitamos en el examen, sino que debe posibilitarnos conocer también la capacidad que ese estudiante puede tener para pensar, actuar y crear desde aquello que sabe, y también su capacidad para saber qué es lo que no sabe. Ello representa un desafío que las aulas universitarias deben ofrecer para propiciar pensamientos complejos que combinen el análisis, síntesis y la mirada sobre el propio pensar, generando la intervención de procesos metacognitivos, entendidos como aquella capacidad de darse cuenta de los procedimientos empleados y así poder transferirlos a otras situaciones de vida. Esta modificación en el objeto de conocimiento implica necesariamente una modificación en la metodología de la evaluación.

## **Conclusiones**

En primer lugar, es necesario como punto de partida que los docentes puedan explicitar cuáles serán los criterios rectores de su evaluación, sin negar la subjetividad de cada uno, más bien superando los puntos de vistas particulares en criterios unívocos, acordados por consenso. Lo que supone un tiempo previo de acuerdo, selección y explicitación a los estudiantes.

Por otro lado, el intercambio entre estudiantes y docentes generado a partir de la retroalimentación permite un diálogo, proporciona un contexto para el aprendizaje reflexivo que los ayuda a desarrollar conciencia metacognitiva y, de esta manera, los estudiantes logran monitorear y autorregular sus propios aprendizajes y obtener mejores resultados, convirtiéndose a su vez en aprendices autónomos (Anijovich, 2010). En este sentido, si se recupera el lugar de la evaluación como un lugar generador de información respecto de la calidad de la propuesta de la enseñanza y respecto de los aprendizajes de los estudiantes, resultaría un espacio constructivo y privilegiado para generar las modificaciones necesarias, enriqueciendo la práctica educativa y generando consideraciones de valor respecto de la propuesta metódica y de los procesos de enseñar de los docentes (Camilloni et al, 1998). Esto resulta un proceso de enriquecimiento continuo que permitiría realizar mejoras y ajustes necesarios para el progreso educativo. Si la evaluación es analizada desde una perspectiva de continuidad y no desde un recorte vertical y puntual, ésta adquiere un valor dinámico y formativo ya que se inscribe en el continuum del proceso, en la medida en que es un punto de partida y no de llegada que posibilita el análisis y reflexión de lo que está aconteciendo en todo momento.

Por último, las horas de estudio de los estudiantes están altamente influenciadas por la naturaleza de las tareas de evaluación, los criterios de evaluación y su propia percepción de los temas que pueden ser examinados (Brown y Glasner, 2003), siendo clave la necesidad de revisar las prácticas docentes y garantizar que exista coherencia entre el enseñar y el aprender. Será necesario que los docentes diversifiquen y reordenen sus actividades de enseñanza para que los estudiantes puedan aprender mejor. Pensar así la evaluación permite propiciar la construcción de nuevos aprendizajes que pongan en juego en los estudiantes ignorados puentes cognitivos resultados de nuevas relaciones que se desencadenan de una nueva situación en que la misma naturaleza las provoca, es decir que ciertas cuestiones que se plantean a los estudiantes durante una evaluación permiten generar elaboraciones y procesos que con antelación a dicha enseñanza no habían surgido.

Por lo tanto, la manera de aprender del estudiante supone necesariamente un cambio en la manera de enseñar y evaluar del profesor: debe aumentar y diversificar las ayudas que proporciona a los estudiantes para facilitar antes, más y mejores aprendizajes (Román, 2004). Por esa razón, se ha de rediseñar la planificación docente prestando especial atención a los procesos y metodologías de evaluación.

### **Agradecimientos**

A todos los estudiantes que participaron de esta investigación y a los colaboradores de cada cátedra que forma parte de este proyecto.

### **Referencias bibliográficas**

- Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En. Anijovich, R (Comp.), *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Barberá, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. RED. Revista de Educación a Distancia, número. Consultado (12/12/2017) en: <http://www.um.es/ead/red/M6>.
- Bélair, L. M. (2000). *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Sevilla: Ed. Diada.
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Estrategias institucionales en evaluación: Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid. España: Narcea.
- Camilloni, A., Celman, S. y Litwin, E. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Argentina: Ed Paidós.
- Fascendini, P. Y. (2016). *Estrategias metacognitivas: el ingreso a la universidad. ¿Cómo aprende el que aprende? Servicio de Orientación Educativa. Orientar. Acompañar. Programa de Tutorías*. Alemania: Académica Española.
- Fernández Serra, J. (1994). *Evaluación del Currículum, perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Freire, P. y Faunde, A. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. 2da. ed. Siglo XXI.
- Galván, S., Gastaldi, R., & Manuale, M. (2011). Enseñanza y evaluación de competencias en Medicina Veterinaria. *Aula Universitaria*, 1(13), 79-90.
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase*. Rosario: Homo Sapiens.
- Santos Guerra, M. A. (1996). *Evaluación Educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de estudiantes, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Magisterio del Río de la Plata, Bs. As: Colección Respuestas Educativas.

Santos Guerra, M. Á. (1999). *Evaluación educativa*. Bs. As.: Magisterio del río de la Plata.