

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**



**Universidad Nacional de Río Negro**

**Sede Atlántica**

Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final Integrador

*“Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN”*

**Autora : Lic. Valeria Jessica Busso**

**Directora : Mag. Marta Kisilevsky**

vbusso22@gmail.com

MARZO 2023



**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

## DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi familia, quienes son el motor principal de que me haya embarcado en este viaje apasionado de la docencia. Especialmente a mi esposo por acompañarme en este proceso formativo ya que ha estado “allí” prestándome la oreja cuando lo he necesitado.

## AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional de Río Negro que nos dió la posibilidad de formarnos en esta especialidad facilitándonos que la propuesta sea realizada en Viedma.

A la Mag. Marta Kisilevsky por aceptar ser parte de este trabajo final y acompañarme con profesionalismo, cariño y respeto hasta el final.

Al Lic. Marcos Torres por ser mi punto de partida en el inicio de este trabajo y siempre estar cuando lo he necesitado.

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

**INDICE GENERAL**

<b>CAPITULO I</b> .....	<b>5</b>
1.1 INTRODUCCIÓN .....	<b>5</b>
1.2 OBJETIVOS.....	<b>7</b>
<b>CAPITULO II: MARCO CONCEPTUAL</b> .....	<b>7</b>
2. 1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN: PRINCIPALES CONCEPTOS SOBRE LAS FUNCIONES Y LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN .....	<b>7</b>
2.2 CONCEPTOS ACERCA DE LA EVALUACIÓN.....	<b>9</b>
2.3 LAS/OS DOCENTES Y LA PRÁCTICA EVALUATIVA .....	<b>10</b>
2.4. DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN.....	<b>12</b>
2.5. CONCEPTO DE CRITERIO. ¿QUÉ ES LO QUE IMPORTA QUE APRENDAN?.....	<b>15</b>
2.6 LA RETROALIMENTACIÓN, FEEDBACK O DEVOLUCIÓN.....	<b>16</b>
2.7 PRÁCTICAS DE AUTOEVALUACIÓN Y CO-EVALUACIÓN. ....	<b>17</b>
2.8 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE.....	<b>18</b>
<b>CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO</b> .....	<b>19</b>
3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO .....	<b>19</b>
3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN .....	<b>19</b>
3.3 TIPO DE DISEÑO.....	<b>19</b>
3.4 SELECCIÓN DE LA MUESTRA.....	<b>20</b>
3.5 CRITERIOS DE SELECCIÓN.....	<b>20</b>
3.6. FUENTES DE INFORMACIÓN.....	<b>20</b>
3.7 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS .....	<b>21</b>
<b>CAPITULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS, ¿CUÁL ES EL MANEJO DE LOS DATOS?</b> .....	<b>22</b>
4.1 LA MIRADA QUE TIENEN LA/OS DOCENTES SOBRE LAS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN .....	<b>22</b>
4.1.1 EVALUACIÓN SUMATIVA VS FORMATIVA .....	<b>22</b>
4.2 LA PROPUESTA METODOLÓGICA Y EVALUATIVA EN LAS UNIDADES CURRICULARES.....	<b>24</b>
ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN. ¿PRESENTES U OCULTOS?.....	<b>24</b>
4.3. LOS TRABAJOS PRÁCTICOS.....	<b>26</b>
4.4. DEVELANDO LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN.....	<b>28</b>
4.5. TIPO DE PREGUNTAS QUE SE REALIZAN EN LOS TRABAJOS PRÁCTICOS Y EXÁMENES PARCIALES.....	<b>29</b>
4.6. TIPOS DE PISTAS QUE OFRECEN LAS Y LOS DOCENTES, “LA RETROALIMENTACIÓN”. .....	<b>34</b>
4.7. CONFRONTANDO EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE ¿LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN SON COHERENTES Y SISTEMÁTICOS?.....	<b>35</b>
4.8. ¿HAY UNA MIRADA HACIA LA EVALUACIÓN FORMATIVA? USO DE LA HERRAMIENTA DE “AUTOEVALUACIÓN” POR PARTE DE LAS/OS DOCENTES. ....	<b>37</b>
4.9. DE QUÉ MANERA IMPACTAN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA EN LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN .....	<b>39</b>



**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

<b>CAPITULO V: A MODO DE CONCLUSIONES.....</b>	<b>40</b>
5.1. PRIMERAS CONCLUSIONES SOBRE LAS PROPUESTAS METODOLÓGICAS Y EVALUATIVAS.....	<b>40</b>
5.2. ¿QUÉ PIENSAN LOS DOCENTES ACERCA DE LA NOCIÓN DE “CRITERIO”?.....	<b>41</b>
5.3. QUE NUNCA FALTE EL CÓMO, EL PARA QUÉ, EL PORQUÉ, EL QUÉ Y A QUIÉNES SE EVALÚA. ....	<b>42</b>
6.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	<b>42</b>
7.ANEXOS.....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
8.INDICE DE TABLAS .....	<b>48</b>

## CAPITULO I

### 1.1 Introducción

La palabra *evaluación* tiene muchos y diversos significados tanto a nivel teórico como en las prácticas concretas. Hablar de evaluación es decir muchas cosas, por lo cual se habla de la polisemia de este concepto que marca fuertemente el sentido que se le puede otorgar a la tarea de evaluar. Este trabajo nos propone indagar qué “tipo de transacción se están poniendo en juego entre los docentes y los estudiantes a la hora de evaluar”, (Kisilevsky, 2020). Muchas veces estas transacciones quedan implícitas, no se manifiestan en el tablero de juego para que el estudiante pueda evaluar la propuesta educativa que presenta el docente, desde una mirada constructiva y no supervisora que permita mejorar los procesos de enseñanza.

En este mismo sentido, sobre ésta idea de evaluación, es poder construirla desde una mirada puesta en el estudiante que aprende y no tanto en el adulto que enseña, es considerar que tipo de consignas se priorizan, si aquellas que tengan que ver con un tratamiento de los contenidos como biblioteca o el tratamiento de contenidos conectados con el mundo real. Este trabajo intenta identificar qué prácticas de evaluación se están priorizando en las aulas, teniendo en cuenta que es muy frecuente encontrarse con grupos de estudiantes en donde prima más un cúmulo de conocimientos que no pueden organizar, seleccionar ni integrar con un sentido, brindando una visión parcial de la realidad e impidiendo interpretaciones correctas de las mismas, con escasas posibilidades de ser aplicados en contextos nuevos y auténticos.

De acuerdo con Santos Guerra (2017);

“la realidad nos obliga a preguntarnos necesariamente, acerca de cuáles son sus funciones y de qué valores se sirve “la evaluación”, es decir si tiene un valor de uso (... es útil, tiene sentido, posee relevancia y significancia, despierta interés, genera motivación...) y por otra parte si tiene un valor de cambio (... si se puede canjear por una calificación, por una nota), Cuando predomina el valor de uso, lo que importa de verdad es el aprendizaje. Cuando tiene una gran incidencia el valor de cambio es porque lo único que de verdad importa es aprobar”.(p. 46)

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

Por otro lado, aún se sigue teorizando sobre la importancia de la evaluación en la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje, incluso se piensa en la noción de evaluación como una herramienta de conocimiento, pero para que esto suceda se necesita desarrollar dentro del aula lo que Melina Furman (2021) llama “*la creación de una cultura del pensamiento*”. Una rutina que es comandada por el/la docente que se ve tatuada por valores y creencias sobre el aprendizaje, sobre nuestros estudiantes y sobre nosotros mismos; y que se materializa en muchas acciones concretas: las actividades que se proponen, las interacciones que se tienen con las/los alumnos y las de ellos entre sí, los modos de organizar el tiempo y el trabajo en el aula; las preguntas y conversaciones que se dan en nuestras clases. Como expresa, De Vincenzi y De Angelis (2006) existen varios principios que sustentan la noción de una evaluación como herramienta de conocimiento. Uno de ellos sostiene que, la evaluación implica atribuirle una cualidad sobre algo o alguien en función de un determinado propósito. También afirman que se puede obtener información que permita tomar decisiones; en este sentido el acto de evaluar se vincula con la calificación, lo que implica definir un lugar o un valor al nivel de apropiación de los aprendizajes de los estudiantes y por último que la evaluación permita mejorar la situación evaluada.

Por otra parte, hay que detenerse a pensar que los procesos de evaluación no pertenecen sólo al dominio de lo técnico y lo pedagógico, sino que se trata de una práctica cultural, social y política. Desde una perspectiva cultural los cambios en la evaluación involucran transformaciones de la cultura en las relaciones humanas que implican procesos de valoración entre estudiantes y profesores ( Hargreaves 1996 de Litwin, 2011).

Quizás la carencia de criterios, técnicas e instrumentos confiables y válidos sea uno de los factores determinantes de algunas graves deficiencias que se observan en el proceso de evaluación de los aprendizajes en el aula. Es necesario que el/la docente pueda mejorar este aspecto, ya que de él depende posteriormente el juicio de valor que adoptará cuando evalúe al estudiante.

En el trabajo que aquí se presenta, identificar qué prácticas de evaluación se está llevando a cabo en cinco materias troncales seleccionadas dentro de la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de la UNRN, permitirá interpelar lo que está sucediendo en el seno de las aulas, al mismo tiempo cuestionar aquellas situaciones que aparecen naturalizadas para intentar esbozar ideas que tiendan a evitar mantener algunas prácticas evaluativas vigentes.

## **Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

El objetivo de este trabajo es entonces, estudiar qué funciones y criterios le atribuyen las y los docentes de la carrera de Kinesiología y Fisiatría a la evaluación de los aprendizajes en el aula. Este análisis permitirá proponer cambios, promover posibles modificaciones a las prácticas, indagar si las/os estudiantes son receptores pasivos o activos de los conocimientos transmitidos por el/la docente, así cómo identificar cuáles son las condiciones necesarias para formar futuros profesionales autónomos, autogestivos, colaboradores y capaces de trabajar en equipo.

### **1.2 Objetivos**

#### Objetivo General

Analizar las funciones y criterios de evaluación que utilizan los docentes de la carrera de Kinesiología y Fisiatría, de la UNRN.

#### Objetivos específicos

1. Identificar las funciones que le atribuyen las/os docentes a la evaluación de los aprendizajes en el aula.
2. Determinar qué tipo de instrumentos y metodología evaluativa es implementada a la hora de evaluar.
3. Identificar qué criterios de evaluación utilizan en el proceso de enseñanza.
4. Establecer de qué manera impactan los procesos de enseñanza en las prácticas de evaluación.

## **CAPITULO II : Marco conceptual**

### **2. 1. Antecedentes de la Investigación: principales conceptos sobre las funciones y los criterios de evaluación**

La evaluación es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su diseño guarda estrecha relación con la metodología didáctica que se utiliza. En función de cómo la evaluación sea considerada al diseñar el proceso, puede ser percibida como un juicio o como una ocasión para aprender.

Sanmartí (2007), considera la evaluación como un proceso basado en recoger y analizar información, para luego emitir un juicio sobre ella y tomar decisiones. Dicho con palabras de Santos Guerra (1993) “evaluar es atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su mérito”(p. 63). A modo de ejemplo, podría decirse que cuando un profesor/a valora el

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

trabajo que ha hecho un/a estudiante, así como las mejoras que se han ido realizando en una determinada producción o medio (cuaderno, portafolios, práctica, etc.), y emite un juicio de valor sobre ello, estaríamos hablando de evaluación. Cuando ese/a mismo/a profesor/a tiene que traducir esas aclaraciones acerca del aprendizaje de su alumnado en términos cuantitativos (un 8 sobre 10, un notable, etc.), estaremos hablando de calificación. La calificación está basada en una evaluación sumativa, pero también pueden darse procesos de evaluación que no conlleven calificación; de hecho, cuando así ocurre es cuando la evaluación realiza su mejor labor de potenciar y orientar el aprendizaje.

En virtud de esto, Scriven (1967 ) distingue dos tipos de propósitos que se le pueden atribuir a la evaluación de los aprendizajes, que es ; (...) si se evalúa una primera versión de un programa educativo cuando todavía es posible introducir cambios derivados de dicha evaluación, estamos ante un caso de *evaluación formativa*; pero cuando se evalúa la versión final, madura, de un programa educativo para decidir si debe continuar o terminar, se está ante un ejemplo de *evaluación sumativa* (Popham, 2008 de Kisilevsky 2016, p. 44)

Para asegurar que la función de calificar saberes se cumpla sin generar impactos negativos, es necesario contar con una variedad de instrumentos que, de manera pública se den a conocer los logros que han alcanzado los/as estudiantes. Para ello, Anijovich (2019) precisa que el/la docente, debe compartir con sus estudiantes de forma explícita, clara y comprensible, las expectativas de aprendizaje, los criterios de evaluación, que se puedan definir los niveles de calidad en cada uno de los desempeños de los/as estudiantes, tanto referidos a sus procesos de aprendizaje como a sus producciones, para promover el desarrollo de habilidades metacognitivas.

Cabe señalar que para redactar los criterios de evaluación, se necesita el aporte de pistas, por ejemplo, si el/la estudiante lo hace, si fundamenta cómo y por qué lo hace, y por último si sabe lo que tiene que hacer. En síntesis, constituyen los referentes que determinan los aprendizajes relevantes que el/la estudiante debe alcanzar y evidenciar en términos de producto o desempeño que posibilitan valorar sus logros y establecer la profundidad, alcance y precisión de los resultados del aprendizaje orientando a cómo este se concretizará.

## **Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

No solo se deberían tener en cuenta los criterios de evaluación al diseñar una evaluación (sea ésta, un parcial, un final, una prueba escrita, una lección oral, el pedido de una producción multimedia, el análisis de un caso o el armado de un proyecto), sino también cómo buscar evidencias de los aprendizajes.

Cuando los criterios no son democratizados, ni claros, condicionan a que los estudiantes tengan que acomodarse a las exigencias de cada uno de los profesores; de hecho los/as estudiantes se preguntan y acaban sabiendo cuáles son las peculiaridades que demanda cada profesor y no cuáles son los caminos para mejorar su propio aprendizaje.

Muchos profesores utilizan de un año para otro los mismos criterios de evaluación sin llevar adelante una reflexión sobre la propia práctica, menos aún realizar algún contraste con los planteamientos de otros colegas o los hallazgos de la investigación educativa o cambios que se pudo haber tenido en los perfiles de sus estudiantes (Santos Guerra, 2018).

### **2.2. Conceptos acerca de la evaluación**

Si se sigue con la premisa anteriormente mencionada de cómo diseñar una evaluación, la misma debe antes que nada estar diseñada en relación con los resultados de aprendizaje. Por lo tanto, no habrá estrategias evaluativas buenas ni malas sino coherentes o no con los propósitos que se persiguen. Diseñar las actividades de conocimiento implica diseñar las actividades de evaluación, nos dice Linda Castañeda (2020).

Algunos autores ( Baeriswyl, 2009) identifican como sería dificultad, el predominio de evaluaciones tradicionales en donde hay una pérdida de contacto con las situaciones reales concretas, y sostienen que esto reduce la posibilidad de anclar las cuestiones teóricas en las prácticas concretas.

Por ello, ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿para qué evaluar?, son interrogantes que admitirán diferentes respuestas según la perspectiva desde la cual se los aborda.

Lipsman, M (2014) argumenta el enfoque de la evaluación desde una perspectiva política, cuando enuncia que de acuerdo a cómo se lleva adelante la evaluación, la tarea de afianzar el poder de las personas, se puede transformar en una nueva y sofisticada forma de selección y vigilancia. Por ej, el seguimiento de los procesos de los/as alumnos por medio de portafolios, puede convertirse en un documento para clasificar o excluir. Según este enfoque se refuerza la importancia de que los criterios de la evaluación sean transparentes para que proporcionen a todos la igualdad de oportunidades y que su

## **Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

aplicación pueda rebatirse públicamente; que tales criterios sean públicamente conocidos por los alumnos y que los juicios de valor sean actos de negociación explícita entre todos los implicados.

Cuando se explicitan los criterios de evaluación, trascienden los aspectos técnicos de medición para entrar en el ámbito de las relaciones y la comunicación entre las partes implicadas. Como lo hace notar Hargreaves (1996), donde consideran la evaluación desde una perspectiva cultural, ya que los cambios en la evaluación involucran transformaciones de la cultura en las relaciones humanas que implican procesos de valoración entre estudiantes y profesores. Comprender cómo se secuencian los procesos de evaluación y la forma en que se pone en juego, responde directamente a modelos de formación y a modelos de sociedad a los cuales se aporta.

### **2.3. Las/os docentes y la práctica evaluativa**

Merece la pena subrayar dos concepciones ligadas a las prácticas de la evaluación, por un lado el *enfoque conductista* (como rendición de cuentas de los estudiantes) y por el otro, el *enfoque constructivista* (la evaluación como mejora). ( Ficcardi, M y Chrabalowski. M 2022. Evaluación en ambientes digitales. Módulo 1. Educación a Distancia e innovación educativa de la Universidad de Uncuyo).

El *enfoque conductista* guarda relación con la clasificación propuesta por Scriven (1967) referente a la función sumativa de la evaluación. Aquí la evaluación mide los resultados del aprendizaje al final de un período de ejecución de la enseñanza. Busca verificar el dominio de contenidos y calificar con el propósito de acreditación, comprobando si los contenidos han sido aprendidos o no. Asimismo se espera que los/as estudiantes sean capaces de reproducir secuencias de información ya organizadas y verdades inobjectables mediadas por sujetos de conocimiento. Aquí se espera que el/la estudiante cumpla un rol de sujeto del aprendizaje, se espera que reproduzca datos, problemas tipo, secuencias algorítmicas. Además se privilegian las respuestas correctas y el único agente evaluador es el profesor, quién es el que otorga escasa retroalimentación, donde concibe el error como una connotación negativa. (Ficcardi, M y Chrabalowski. M; 2022. Evaluación en ambientes digitales. Módulo 1. Educación a Distancia e innovación educativa de la Universidad de Uncuyo).

En relación *al enfoque constructivista*, la evaluación se considera una instancia para aprender, por lo tanto, tiene relevancia la función formativa y el error se considera fuente

## Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.

de aprendizaje. En cierto modo al no estar en la búsqueda de reproducir la información, sino en su uso y aplicación en situaciones complejas, como la creación de productos, la investigación, la resolución de problemas del mundo real, etc. Por consiguiente se favorece la búsqueda de alternativas y aproximaciones diversas a los fenómenos del mundo. Aquí el/la estudiante cumple el rol del sujeto del conocimiento. De manera que, la evaluación constituye una oportunidad para el aprendizaje, posibilita comprender, construir y reconstruir los procesos de aprendizaje de los estudiantes y con ellos. Incluso facilita la autorregulación del aprendizaje a través de la retroalimentación oportuna y constante del estudiante. (Ficcardi, M y Chrabalowski. M; 2022. Evaluación en ambientes digitales. Módulo 1. Educación a Distancia e innovación educativa de la Universidad de Uncuyo).

El optar por un enfoque o por otro, no es una cuestión de parecer, sino que es importante poder visualizar *el cómo se diseña una evaluación*, ya que no es lo mismo si se busca o no evidencia de los aprendizajes, el grado de disponibilidad y diversidad de instrumentos de evaluación que se seleccionan, si son o no sistemáticas con la propuesta didáctica; incluso si los/as docentes siguen mostrando concepciones arraigadas a las prácticas más tradicionales de la evaluación.

Como expresa Steiman ( 2008) , la evaluación ya no debe ser concebida como aquello que verifique la capacidad del/de la estudiante a responder mecánicamente las preguntas hechos por el docente, sino convertir la evaluación en un proceso que ayude a retroalimentar el aprendizaje y que tampoco termina en un día antes del examen, si se tiene en cuenta que la función social que implica la evaluación, la construcción del aprendizaje debe continuar , puede transformarse, profundizarse o consolidarse durante el examen en compañía de la retroalimentación docente y la meta cognición del estudiante.

Si se considera como lo citado anteriormente, que la evaluación es un medio para regular y mejorar el aprendizaje y, además, que la Universidad enseña para que sus estudiantes sean competentes en diferentes ámbitos de la vida, incluso más allá de la institución universitaria, parece clave evaluar considerando situaciones del mundo real o cercano a los estudiantes, por medio de problemas significativos, complejos, en los que se utilicen los conocimientos previos y demuestren la comprensión de los nuevos, es importante que se considere evaluar de manera “auténtica”, (Anijovich, 2021). Para ser considerada “evaluación auténtica” se debe acompañar con instrumentos de evaluación que permitan

## **Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

augmentar el grado de realidad de las tareas, vinculándolas a las situaciones propias de la vida social, problematizar la tarea de tal modo que implique para el/la estudiante poner en juego los conocimientos y habilidades requeridos; tomar decisiones, planificar y analizar alternativas. Como así también favorecer respuestas variadas, abiertas, fundamentadas desde los distintos campos disciplinares, apelando a la variedad de tipologías textuales y de competencias lingüísticas

Esta reflexión sobre la evaluación de los aprendizajes define la forma de mirar hacia atrás y reorganizar las clases, de recuperar miradas críticas que los propios estudiantes hacen para poder transformar nuestras prácticas de enseñanzas y poder definir la perspectiva de cómo vamos a evaluar.

Es variada y voluminosa la bibliografía que existe acerca de esta problemática. Si bien, está muy claro que la evaluación condiciona el qué y el cómo en el proceso de enseñanza – aprendizaje, a continuación se analizan las limitaciones y posibilidades de la evaluación en las carreras de ciencias de la salud: de la kinesiología y Fisiatría de la Universidad Nacional de Río Negro.

### **2.4. Dimensiones de la evaluación.**

La evaluación del conocimiento, los cambios de empleo, en los perfiles profesionales, en los sistemas de acumulación y difusión del conocimiento hacen que se esté trabajando en un futuro que hoy es muy incierto. Atender a estos cambios es un desafío muy grande para la Universidad, ya que influye en los modos en que vamos a evaluar los aprendizajes de los/as estudiantes. Es central que se pueda discutir en qué medida una práctica de evaluación puede generar mejores condiciones para garantizar plenamente el derecho social a la educación universitaria y que otras transformaciones son necesarias para acompañar este proceso (Kisilevsky, 2016).

A continuación haremos una aproximación conceptual de las grandes dimensiones que están orientadas a las funciones que se le atribuyen a la evaluación, según diversos autores, como transparentar los criterios de evaluación; los tipos de evaluaciones que existe, la importancia de la retroalimentación y la autoevaluación en el marco de la evaluación formativa, como así también la intención de clarificar que se sabe de los instrumentos de evaluación.

## **Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

De la concepción tradicional de la evaluación, situada como acto final, hoy se reconoce que no es ni un acto final, ni un proceso paralelo, sino algo imbricado en el mismo proceso de aprendizaje, creándose relaciones interactivas y circulares ( Bordas, M Inmaculada y Cabrera, F. 2001). Otros autores como Ficcardi y Chrabalowski (2022), agregan que en la evaluación siempre hay concepciones acerca de qué y cómo enseñar, donde entran en tensión, el juego entre las metas relativas al dominio de contenidos disciplinares y el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes, en el que las creencias acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación orientan, definen, valoran su sentido y no solo determinan lo que la evaluación es, sino lo que debería ser.

Hasta aquí se han mencionado la distinción que existe entre evaluación formativa y sumativa, se avanzará un poco más con otros tipos de evaluación y se profundizará en la evaluación formativa, por los beneficios que ésta aporta para el aprendizaje.

Barriga (2002) y Linda Castañeda (2019) además de clasificar la evaluación en formativa y sumativa, añaden la denominada evaluación diagnóstica, que es aquella que se realiza previamente en el comienzo del proceso educativo, cualquiera que ésta sea.

Por otra parte, diversos autores (Santos Guerra 2017, Diaz Barriga 2012, Anijovich y Mora 2019, Anijovich y González 2021, Ravela, Pedro, Picaroni, B, Loureiro, G ( 2019) Furman, M (2021); mencionan a la evaluación formativa como una manera de evaluar para ayudar a aprender y no centrarse en la certificación de un rendimiento. Para formalizar el concepto un poco más, la evaluación formativa, debe cumplir el rol de facilitar el aprendizaje con dos propósitos: ajustar nuestras intervenciones (es decir, usar las evidencias de aprendizaje de las/os estudiantes como insumo para repensar lo que estamos proponiendo como docentes y que la información recabada sea también usada por los propios estudiantes para mejorar su desempeño. Hoy se usa frecuentemente como equivalente la expresión “evaluación para el aprendizaje”, en la que el papel de la evaluación es el de un elemento que sirve al propósito de que los/as estudiantes aprendan mejor (Furman, M. 2021).

Desde la perspectiva de De Vicenzi, A & De Angelis, P (2006) consideran que los principios que sustentan la noción de la evaluación como herramienta de conocimiento se puede establecer mediante los siguientes puntos; uno de ellos es atribuirle a la evaluación una cualidad o un valor sobre algo o alguien en función de un determinado propósito, aquí incluye la evaluación como proceso, también llamada formativa y la

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

evaluación de resultados, también llamada evaluación sumativa. Ésta última debe ser integradora y no constituirse en una instancia de evaluación de apartados estancos. En segundo lugar, es cuando al evaluar se adquiere información que permite tomar decisiones, donde el docente debe reflexionar sobre su acción docente. En tercer lugar, es cuando se la vincula con el acto de calificar, lo que implica definir un valor al nivel de apropiación de los aprendizajes de los/as estudiantes. Es conveniente que la toma de un examen no sea el punto final, sino una estrategia que permita retroalimentar el proceso, es decir, utilizar los resultados de una evaluación integradora para conocer el estado de apropiación de los contenidos y a partir de ello mejorar el desempeño futuro. Por último y en cuarto lugar es cuando la evaluación permite mejorar la situación evaluada, para retroalimentar la tarea educativa. Es una manera de realizar chequeos y ajustes permanentes conforme a las características del estudiantado, del contexto, de la naturaleza del contenido que se desarrolla, de las características del/de la docente y de los aspectos no previsible que se presentan a lo largo del proceso educativo.

Es así como la evaluación formativa es constitutiva a la enseñanza y a los procesos de aprendizaje. Su función es establecer un engranaje entre la enseñanza y el aprendizaje dado que, no hay una relación directa y necesaria entre ambas. De allí que es necesario constatar las brechas que se producen y hacer algo para aproximarlas. La evaluación formativa no está dirigida a informar públicamente acerca de lo aprendido ni a establecer una exigencia externa sino que, por el contrario su objetivo es propiciar el desarrollo de la motivación intrínseca y lograr que cada estudiante se apropie de su aprendizaje.

Se ha hablado hasta aquí mayormente lo que es, la evaluación formativa como uno de los grandes enfoques que engloba las buenas prácticas de evaluación.

Existe otro enfoque que pone la atención en las tareas que se les da a los/as estudiantes en las evaluaciones y se denomina “evaluación auténtica”. Se define como la que propone a los/as estudiantes situaciones lo más parecidas posible a aquellas en que el conocimiento se produce y utiliza en la vida real, tanto en la sociedad como en situación de interdisciplina. (Monereo, 2009 de Ficcardi, M y Chrabalowski, M; 2022). También, es preciso tener presente que este enfoque permite contemplar la heterogeneidad de los/as estudiantes y la posibilidad de que todos logren aprender en tanto se les ofrezcan actividades variadas en las que es posible optar y tomar decisiones para resolver problemas cotidianos. Ficcardi, M y Chrabalowski, M (2022) describen una evaluación valiosa, que según su definición presenta analogía con la evaluación auténtica. Dichas

## Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.

autoras refieren que es una instancia más de enseñanza, porque es la oportunidad del/de la docente para utilizar las producciones de los/as estudiantes como evidencias de lo aprendido, y con el fin de reconocer en ellas lo logrado; pero también para sugerirles nuevas propuestas y oportunidades para aprender lo que falta. Por otra parte, potenciará el aprendizaje si se propone, además, promover instancias de metacognición, es decir, si el/la estudiante puede reconocer lo aprendido e identificar las estrategias cognitivas que ha puesto en juego en el proceso de aprender y cuáles de esas operaciones han favorecido u obstaculizado sus aprendizajes. Tener en cuenta estas variables, es incitar, como manifiesta Litwin, E (2008) llevar adelante prácticas de evaluación sin sorpresas, enmarcadas en la enseñanza, que se desprenden de un clima, ritmo y tipo de actividad de la clase en la que los desafíos cognitivos no son temas de las evaluaciones sino de la vida cotidiana del aula, atractivas para los/as estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes.

### **2.5. Concepto de criterio. ¿qué es lo que importa que aprendan?.**

Para formular un juicio de evaluación, de certificación o calificación de los resultados, tanto a nivel de proceso como de producto expresándolos de alguna manera en forma cualitativa a través de evidencias o vivencias de aprendizaje, es necesario aludir a “criterios”. Según la Real Academia Española (RAE), Criterio es una norma para conocer la verdad, su origen deviene de la raíz histórica griega “kriterion” que significa “medio para juzgar” (Sadler, 2005). Según Marina Ficcardi (2022), declara que para ser un criterio de evaluación el mismo debe *“expresar las características que deben estar presentes en el trabajo o producción del estudiante, lo que habitualmente se manifiesta en los resultados del aprendizaje que el docente describe en su planificación (p.4).”* Ordenanza N°108/2010, (2022). Consejo superior de la Universidad Nacional de Cuyo, Módulo 3; Evaluación en entornos digitales, Educación a distancia en innovación educativa.

Cuando no hay criterios definidos en el momento oportuno, se generan una serie de dificultades, tales como; perder la claridad de lo que se quiere evaluar, se dificulta el desarrollo de la retroalimentación, perder de vista el problema del aprendizaje de los/as estudiantes. Si se deja claro lo que esperamos del estudiante, el diseño de situaciones de evaluación orienta la forma de corregir, la forma de retroalimentar y si es necesario la forma de calificar. Por esta razón, es que los criterios de evaluación deban ser explicados

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

desde el primer día de clases porque el proceso de apropiación es complejo ya que implica un proceso de abstracción, es un ir y venir entre los indicadores de éxito de estos criterios y los propios. Ahora bien;

(...) este proceso no se da de manera espontánea, sino que requiere prever situaciones didácticas que permitan a los/as estudiantes elaborar sucesivas representaciones de estos criterios, explicitarlas y contrastarlas con las de los/as otros compañeros/as de tal manera que se pueda producir cierto distanciamiento respecto a la propia presentación que favorezca la apropiación de los criterios y su utilización en un proceso de autorregulación o autoevaluación (Rodríguez, R y Jorba Jaume, 1997, p. 57)

Se debe acompañar dichos criterios de evaluación con los resultados de aprendizaje que se espera de ellos, intentando que cada instrumento sea realmente apropiado para la actividad que se lleve adelante. De nada sirve realizar en una actividad, tarea, situación problemática si no estamos objetivando para qué queremos que aprendan “este contenido” los/as estudiantes.

### **2.6. La retroalimentación, feedback o devolución.**

En relación a lo antes expuesto, es necesario, que parte del rol docente ofrezca retroalimentación (devolución o feedback) para que los/as estudiantes puedan mejorar sus aprendizajes, permitiendo de esta manera conocer lo que tienen que hacer. De este modo, se podrá achicar la distancia entre lo que se realiza, el modo en que se desempeñan y llevan a cabo sus aprendizajes y las expectativas de logro que se espera de ellos.

Por lo tanto, la evaluación es una oportunidad para que los/as estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas; además de cumplir con la función “clásica” de aprobar, promover, certificar (Shute (2008), citado por Jonsson, 2012).

Otro aspecto a tener en cuenta y no menos importante es la selección de los llamados instrumentos de evaluación. Según Ordenanza N°108/2010 (Universidad Nacional de Cuyo), estos deberán reunir al menos tres requisitos; a) confiabilidad, b) validez, c) objetividad. Un instrumento confiable es aquel que tiene la capacidad para obtener información similar del aprendizaje adquirido al ser evaluado en más de una ocasión. Un instrumento válido, es la propiedad que tiene para medir aquello para lo que fue

## **Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

desarrollado y por último que dicho instrumento sea objetivo, es donde las respuestas de las/os estudiantes se puedan corregir de forma imparcial sin provocar sesgos. Por esta razón todos los instrumentos de evaluación deberán ser sometidos a procesos de validación por medio de expertos, con el afán de buscar el mayor acuerdo entre ellos. Por lo tanto, se entiende por instrumentos de evaluación como aquellos recursos que permiten comprobar el aprendizaje de los estudiantes. Entre ellos se pueden mencionar, las pruebas escritas estructuradas, semiestructuradas, de ensayo o no estructuradas, a libro abierto, trabajos escritos, tales como informes, monografías, ensayos, ejercicios prácticos de ejecución de tareas reales y/o simuladas, de análisis de casos, presentación de proyectos y su defensa en forma oral o a través de informes escritos, portafolios, exposiciones orales, coloquios.

### **2.7. Prácticas de autoevaluación y co-evaluación.**

Dentro de la cultura de la evaluación formativa, los/as docentes son los responsables de promover el desarrollo de la capacidad de sus estudiantes de revisar qué aprenden, como lo hacen y qué resultados les arroja este accionar (Nunziati (1990), cita de Anijovich, 2019). Es aquí donde las prácticas e instrumentos de autoevaluación juegan un rol fundamental, porque son grandes llaves para el desarrollo de la metacognición que tanto se buscan. Es importante detenerse en el concepto de “autoevaluación” antes de continuar”, en la que Anijovich y Gonzalez ( 2021) la definen como;

“(…) la implementación sistemática de instancias que permitan a los alumnos evaluar sus producciones y el modo en que las han encarado y resuelto (o no). La autoevaluación se transforma, así, en una estrategia para convertirlos en mejores estudiantes, los ubica en un rol protagónico, favorece una actitud positiva hacia el aprendizaje y promueve el desarrollo de una comprensión más profunda de los procesos de evaluación”. (p. 55)

Se vive en la sociedad del conocimiento, donde los/as estudiantes están expuestos a grandes volúmenes de información en múltiples formatos, y se espera que sean capaces de gestionarla para convertirla en conocimiento significativo. Pero para que un/a estudiante pueda ser capaz de aprovecharlo, va a depender de su capacidad para poder participar de manera activa, consciente y constructiva en el proceso de aprendizaje, que pueda planificar, supervisar y evaluar sus acciones para aprender, a fin de cuentas que sea capaz de autorregularse; (Dieser, P; Sanz C y Zangara, A; 2020).

## Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.

Por otro lado, se debe tener en cuenta los aspectos metacognitivos que conlleva lo antes expuesto. Graciela Cappelletti (2016) explicita algunos “*consejos sobre enseñar habilidades*” y conceptualiza que la metacognición es;

“... pensar sobre el propio proceso de pensamiento, pero no solamente como un ejercicio de introspección, sino para tomar decisiones que orienten a un cambio de acciones acerca de lo que se puede mejorar, volver hacia atrás para ver dónde mejorar, corregir, que orientarán el curso de acción de lo que habían hecho” .

### 2.8. Estrategias de Enseñanza – Aprendizaje

Para que esto se cumpla, es necesario que se lleven a cabo un conjunto de decisiones que va tomando el/la docente que oriente la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de los/as alumnos/as. A este tipo de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar, considerando qué se quiere que los/as estudiantes comprendan, por qué y el paraqué, Anijovich y Mora (2019) lo definen como *estrategias de enseñanza*. En este sentido, Alicia Camilloni (1998: 186) cita de Anijovich y Mora (2019), plantea que:

(...) es indispensable, para el docente poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles. (p.23)

Las estrategias de enseñanza que un/una docente elige y utiliza incide en, los contenidos que transmite a sus estudiantes, en el trabajo intelectual que estos/as realizan, en los hábitos de trabajo, en los valores que se ponen en juego en la situación de clase, el modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros.

Para acompañar este proceso de aprendizaje, es necesario, desde la enseñanza, crear un ciclo constante de reflexión-acción- revisión o de modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza. En este aspecto, el/la docente aprende sobre la enseñanza cuando planifica, toma decisiones, cuando pone en práctica su diseño y reflexiona sobre sus prácticas para reconstruir así sus próximas intervenciones (Steiman, 2018).

## **Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

No existe estrategia de enseñanza sin estrategias de aprendizaje, debido a que estas últimas secuencian los procedimientos o planes orientativos hacia la consecución de las metas de aprendizaje (Schmeck, 1988; Schunk, 1991) y en el que las estrategias de evaluación pueden optimizar o perturbar los resultados de aprendizaje en función de los propósitos que se busquen en una unidad curricular.

Los objetivos particulares de cualquier estrategia de aprendizaje pueden consistir en afectar la forma como se selecciona, adquiere, organiza o integra el nuevo conocimiento o incluso, la modificación del estado afectivo o motivacional del aprendiz, para que este aprenda con mayor eficacia los contenidos curriculares que se le presentan (Cf. Dansercau, 1985; Weinstein & Mayer, 1983). Inclusive sirven para potenciar y extender su acción más allá donde se emplea, porque son grandes herramientas al servicio del pensamiento puestas en marcha por el/la estudiante cuando éste tiene que comprender un texto, resolver un problema, analizar una situación real, etc. (Beltrán Ilera, 2003). De ahí la importancia de planificar dicho proceso y valorar la gama de decisiones que el docente deba tomar de manera consciente y reflexiva, en relación con las técnicas y actividades que pueda utilizar para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

### **CAPITULO III**

#### **3.1. Enfoque Metodológico**

El presente trabajo se basa en el paradigma hermenéutico, que se expresa principalmente en una metodología de corte cualitativo, la cual está referida a la comprensión del investigador y de los/as 5 docentes que participan del estudio.

#### **3.2. Tipo de Investigación**

El presente trabajo es una investigación de tipo descriptiva, que tiene como principal característica describir una situación determinada, realizando caracterizaciones del fenómeno estudiado de acuerdo con la finalidad expresada en los objetivos de la investigación.

#### **3.3. Tipo de Diseño**

Corresponde a un diseño de tipo fenomenológico ya que analiza, describe y comprende las experiencias de las personas (Sampieri, 2014) con respecto a qué funciones y criterios le atribuyen los docentes a la evaluación de los aprendizajes en el aula correspondientes

## **Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

a 5 materias troncales de la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de la UNRN, en el cohorte 2019. Se encontrará dentro de este diseño un enfoque de tipo empírico porque se enfoca menos en la interpretación del investigador y más en describir las experiencias de los/as docentes.

Se hizo un análisis del marco metodológico y evaluativo de las unidades curriculares, de igual modo sobre los trabajos prácticos, exámenes parciales y por último sobre el cuestionario de Google forms de las unidades curriculares de las cinco materias seleccionadas correspondiente al cohorte 2019.

A partir del análisis de los datos, se elaboran categorías conceptuales, teniendo en cuenta que las fuentes primarias de información se nutren de las perspectivas de los participantes.

### **3.4. Selección de la muestra**

El tipo de muestra es por casos, conformada por cada docente que esté dictando una materia troncal de la carrera de kinesiología y fisiatría. La muestra se va evaluando y redefiniendo permanentemente.

La población seleccionada se conformó por 5 docentes de 5 materias troncales de la Lic. en Kinesiología y Fisiatría de la UNRN. Se tomaron 2 materias de 1<sup>er</sup> año y 3 materias de 2<sup>do</sup> año.

### **3.5. Criterios de selección**

Los criterios para seleccionar las materias fueron: ubicación dentro de la carrera, que sean materias troncales y de régimen anual, ubicadas en los tres primeros años de cursada de la carrera.

### **3.6. Fuentes de información**

Como fuentes de información se seleccionaron en cada una de las materias seleccionadas, - el programa de la carrera, específicamente analizar cómo está desarrollada la propuesta metodológica y evaluativa,

- un trabajo práctico del 1<sup>er</sup> cuatrimestre,
- un trabajo práctico del 2<sup>do</sup> cuatrimestre,
- un examen parcial del primer cuatrimestre y un
- examen del segundo cuatrimestre.

### **3.7 Instrumentos de recolección de datos**

Los instrumentos de recolección de datos fueron:

- Entrevistas autoadministradas a través de un formulario de Google Forms,
- Documentos; a saber; dos trabajos prácticos ( uno correspondiente al I cuatrimestre y otro del II cuatrimestre), dos exámenes parciales, propuesta metodológica y evaluativa descripta en cada unidad curricular.

La dinámica de trabajo implicó un orden en el pedido de los instrumentos de recolección. Implicó que inicialmente el/la docente enviara la propuesta metodológica y evaluativa en cada una de las unidades curriculares, luego la de los trabajos prácticos y los exámenes correspondientes al año 2019. Luego se les pidió a través de un link compartido por whatsapp, que contestaran una entrevista semiestructurada (autoadministrada) a través de Google Forms. La misma consistía en una introducción acerca de qué se trataba la encuesta, planteando el propósito de la misma. La misma está constituida por nueve preguntas de las cuales tres tienen que ver con las funciones de la evaluación de los aprendizajes que le confieren los docentes de los aprendizajes en el aula, dos referentes a autoevaluación, dos a criterios y dos a retroalimentación. ( Ver Anexo I).

Los trabajos prácticos y exámenes fueron analizados a través de la presencia (o no) de varios ítems que se detallan en la Tabla N°1; a saber, si está presente el encabezado y las cuestiones introductorias, qué tipo de consignas predominan, si hay coherencia con lo planificado y por último una síntesis en la devolución.

#### **Resguardos éticos**

Se respetaron los resguardos éticos de selección equitativa de sujetos, respeto a los sujetos encuestados: administrando información de acuerdo con las reglas de confidencialidad, y el consentimiento informado.

## **CAPITULO IV: Análisis de resultados, ¿cuál es el manejo de los datos?**

### **4.1 La mirada que tienen la/os docentes sobre las funciones de la evaluación**

#### **4.1.1 Evaluación sumativa vs formativa**

Cuando se indaga acerca de qué piensan los/as docentes con respecto a establecer según un orden de importancia, qué funciones le atribuyen a la evaluación de los aprendizajes en el aula, se puede visualizar que las funciones que han optado la mayoría de las/os docentes son; para mejorar, para reorientar, como contenido a aprender para su utilización futura; es decir que responden más hacia una evaluación de tipo formativa que sumativa (Scriven, 1967). Y en menor medida se han elegido las funciones de seleccionar, verificar, clasificar que ilustran más funciones de acreditación, calificación y rendición de cuentas. En primera instancia podemos decir que los/as docentes valoran lo que Santos guerra (2017) afirma, dar “un valor de uso” cuando el fin es aprender y no tanto “un valor de cambio” cuando lo que importa es aprobar.

También se les preguntó a las/os docentes “el grado de acuerdo, muy de acuerdo y en desacuerdo” (ver tabla N 5) que tenían con respecto a las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Es llamativo como la mayoría optó por “estar de acuerdo” ( y no “en muy de acuerdo”) con funciones que se relacionan más con los objetivos que persigue la evaluación formativa, a saber; que comparan el trabajo de las/os estudiantes con criterios definidos, que proporcionan retroalimentación a las/os estudiantes sobre su desempeño, que informan a las/os estudiantes sobre sus necesidades de aprendizaje y que llevan adelante acciones para que las/os estudiantes realicen su mejor esfuerzo. Es importante aclarar en este punto que cuando se confrontan las funciones de la evaluación que han elegido las/os docentes con los trabajos prácticos y exámenes parciales se puede observar que carecen de criterios e instrumentos que sustenten o puedan llevar adelante prácticas de evaluación con las funciones anteriormente citadas.

Estas fallas en la instalación de criterios, priva al estudiante que pueda ver sus necesidades reales de aprendizaje de lo que quisieran hacer y que proporcione a todas/os no sólo igualdad de oportunidades sino también, como declara Anijovich, R & González, C (2021) que; “se habilitan formas más adecuadas de aproximación al conocimiento tanto por parte de los alumnos/as como de las/os docentes” (p.52).

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

Otro aspecto que resalta es que la mayoría de las/os docentes estuvieron en “desacuerdo” con la función de “determinar si las/os estudiantes cumplen con las competencias (conocimientos, habilidades y conductas) establecidos”, considerando que la UNESCO (cita de Gutiérrez Dueñas & Corona Tobares, M G, 2016); “señaló que las nuevas generaciones del siglo XXI, deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos, por lo que la educación superior entre uno de sus retos está la formación basada en competencias y la pertinencia de los planes de estudio adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad (Ramírez & Medina, 2008). Cuando la clave es evaluar considerando situaciones del mundo real o cercano a los/as estudiantes, por medio de problemas significativos, complejos, en los que se utilicen los conocimientos previos y demuestren la comprensión de los nuevos, es importante que se considere evaluar de manera “auténtica”, (Anijovich, 2021). Para ser considerada “evaluación auténtica” se debe acompañar con instrumentos de evaluación que permitan aumentar el grado de realidad de las tareas, vinculándolas a las situaciones propias de la vida social, problematizar la tarea de tal modo que implique para el/la estudiante poner en juego los conocimientos y habilidades requeridos; tomar decisiones, planificar y analizar alternativas.

Cabe destacar que en la medida que se avanza en el concepto de las funciones de la evaluación, la mayoría de las/os docentes selecciona funciones que no están tamizadas por la “reflexión en la práctica evaluativa”, porque se puede ver que dentro de las funciones que elige la mayoría no es utilizada como una herramienta de conocimiento como lo fundamentan De Vincenzi & De Angelis (2006); porque los criterios no están explícitos, ni tampoco ayuda mucho la información que les ofrece la evaluación para tomar decisiones y mejorar la situación evaluada, porque como se verá más adelante, no cuentan con los instrumentos y herramientas adecuadas para recoger evidencias de aprendizaje, rúbricas que puedan comprobar que el/la estudiante haya integrado lo aprendido.

Por lo tanto, el/la docente no sólo tiene que tener una concepción explícita de que funciones de la evaluación van a predominar en sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, sino de qué manera guiará al/a la estudiante en su producto final; es decir de qué instrumentos y herramientas se va a valer para hilar los desafíos cognitivos, ya sea reforzándolos o disociándolos (Steiman, 2008), porque en función de cómo se estructure

## **Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

una tarea, se puede potenciar o debilitar un tipo de pensamiento (Doyle, 1979). Tal como Santos Guerra (2017) nos advierte;

“ la forma de practicar la evaluación potencia o debilita un tipo de operación intelectual, según los criterios que fija el evaluador (...). Incluso se le otorga generalmente un rol pasivo a los estudiantes en esta dimensión, subestimando posibles propuestas, diálogos y discusiones”. (p. 47)

### **4.2. La propuesta metodológica y evaluativa en las unidades curriculares**

#### **Elaboración de Instrumentos y criterios de evaluación. ¿Presentes u ocultos?**

Si tenemos en cuenta que la evaluación condiciona el qué y el cómo se lleva adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje se estudió de qué manera las/os docentes explicitan en sus unidades curriculares la propuesta metodológica (tabla N 2) y la propuesta evaluativa (tabla N 2) en cada una de las materias estudiadas. Se puede observar que en la mayoría de las propuestas metodológicas *solo* hacen mención a las actividades que se van a desarrollar, como por ej; en la materia N 1; realizar “clases magistrales, explicativas, comparativas, que en las estructuras de conocimiento que posee el alumno/a se incorporen nuevos aprendizajes, produciendo así un anclaje entre lo que se conoce y lo que se quiere conocer”, “se estimulará al alumno a comprometerse en la investigación de nuevas ideas estableciendo continuidad entre lo estudiado y lo nuevo, poniendo a la educación al servicio del descubrimiento y no de la repetición”. La materia N 2, presenta “la realización de actividades grupales de debate, búsqueda en internet. en libros y atlas, además de actividades corporales y con material didáctico”; en cuanto a la materia N 3 explicita las siguientes actividades; “resolución de casos problema y conceptos teóricos básicos que se efectuarán con una frecuencia semanal y que servirá de apoyo en los prácticos” ,“lectura de artículos científicos los cuales serán analizados, prácticas de las distintas Técnicas Kinésicas, a través de métodos de investigación didáctica y aprendizaje a través de proyectos se brindará el andamiaje necesario para la obtener el conocimiento preciso para la producción del material de cátedra ”son algunos ejemplos. En el caso de la materia N 4, podemos observar que la propuesta metodológica solo consiste en la presentación del contenido y luego aclara que será a través de clases teóricas, trabajos prácticos y prácticas hospitalarias. Y por último la materia N 5, la única propuesta es el

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

contenido organizados por temas. Lo cierto es que no hay una propuesta metodológica clara sobre aquello que los estudiantes deberían saber, comprender y poder realizar, como así también qué capacidades se esperan que los estudiantes alcancen.

En cuanto a la propuesta de evaluación, una minoría de casos propone que será “en todo el proceso de enseñanza – aprendizaje, para mejor el conocimiento de las y los estudiantes y contexto de aprendizaje”( materia N1), en otra minoría sólo hace mención “sólo” a las fechas de exámenes, si van a ser de tipo individual o grupal, de manera programada con derecho a un recuperatorio, también exponiendo temas, realizando prácticas extramuros (materia N3), otro docente propone; “la evaluación formativa, con la participación individual y grupal en clase, cuatro evaluaciones periódicas programadas, capacidad de elaboración, desarrollo de conceptos y exposición de temas y con *Evaluación final integradora*: con todos los elementos anteriores se efectuará la evaluación final del alumno, asignando especial importancia a la participación del alumno durante el desarrollo del curso (materia N 4). Por último, la materia N 5, solo explicita las fechas de exámenes. Por consiguiente la metodología de evaluación no precisa donde se pondrá el foco en el momento de evaluar y tampoco de qué modo se necesita hacerlo. Tampoco hay orientaciones para que el estudiante pueda saber de qué manera se pueden lograr los propósitos y/o resultados esperados ni que evidencias de índices de logro se recogerán. Podrán de esta manera las/os estudiantes poder organizar y seleccionar el conocimiento con un sentido y una visión integral de la realidad con pocas posibilidades de que puedan ser aplicados en contextos nuevos y auténticos.

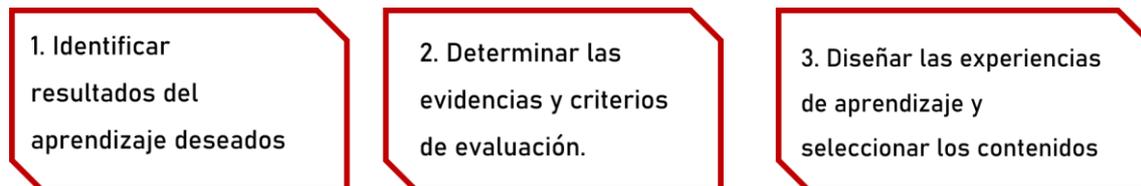
Cuando hacemos mención a los resultados del aprendizaje, Wiggins Jay Mc Tighe (2005) (recuperado de : <https://youtu.be/IGzN-YJOpEo> proponen el llamado “diseño hacia atrás o inverso”, que ofrece una preparación hacia atrás de la propuesta formativa, con tres fases: resultados esperados, evidencias y planificación de actividades que permitan trabajar con contenidos seleccionados. El diseño inverso o planificación inversa establece un marco para la planificación del currículo en el que se enfatiza en el desarrollo de niveles más profundos en el aprendizaje del estudiante. Plantea una forma de planificar la alineación entre resultados de aprendizaje, las evaluaciones y las actividades. Si no hay coherencia se corre el riesgo de generar sólo apropiación de información sin generar una red de relaciones nuevas en la estructura cognitiva del estudiante.

Una de las características más importantes de los resultados del aprendizaje (o indicadores de logros) es que deben ser evaluables, por lo que el verbo que se elija para

## Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.

describirlos no debe ser ambiguo o indeterminado. Así, es preferible que se evite verbos como «comprender», «saber», «conocer» o «familiarizarse con» a la hora de redactar un indicador de logro.

Diagrama de Planificación inversa de Wiggins Jay Mc Tighe (2005). Tomado de Curso de Diseño de ambientes digitales educativos de la Universidad Nacional de Cuyo (2022) Módulo 3.



### 4.3. Los trabajos prácticos

Una situación semejante ocurre con el análisis de los trabajos prácticos que realizaron las/os docentes. En la mayoría de los trabajos prácticos las actividades son poco claras para que los estudiantes puedan realizar lo que se les pide, algunas no son apropiadas para que las/os estudiantes logren los resultados de aprendizaje esperados para que de esta manera se determine cuáles son los contenidos a priorizar y de qué manera ir progresándolos de menor a mayor nivel cognitivo. Por ej en la materia N1 (ver tabla N 3), las consignas y objetivos de aprendizaje son muy generales, en la materia N2; tanto en el trabajo práctico N1, como en el N2 predominan preguntas sencillas y de comprensión y sólo dos genuinas pero sin acercarse a una situación real, no se varía mucho el contexto, ni la situación, promoviendo un aprendizaje memorístico. No hay un planteamiento del problema donde la pregunta oriente a respuestas del orden cognitivo superior. Presenta 4 preguntas que incitan a respuestas únicas sin generar situaciones de orden cognitivo superior. En el caso de la materia N3, existe coherencia porqué utiliza criterios de evaluación, donde enuncia que “los cree apropiado porque definen las reglas del juego”. Clarifica a los/as estudiantes que es lo que se espera de ellos en la evaluación” y cuando se le pregunta ¿qué le aportan los criterio?, es clara la respuesta en donde refiere que “le aporta un encuadre de evaluación donde ambas partes estamos de acuerdo con lo que se espera que resuelvan y lo que ellos esperan que yo corrija”. De todas maneras cuando se analizan los trabajos prácticos, la docente (materia N 3 ) no los realizaba de manera escrita sino de manera grupal, refiriendo que en otro momento practicaba la co-evaluación de esos mismos trabajos. En este sentido cuando se le pregunta ¿qué tipo de criterios utilizaba; la docente afirma que “ella define los criterios en el programa” y “ que

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

más que con los criterios, le importan más los propósitos” . En la materia N4 (ver tabla N 4), podemos decir que los trabajos prácticos son muy incompletos. En la materia N5; la presentación del trabajo práctico N 1 y N 2, tampoco especifican los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta para calificar. Las consignas están presentadas en formato de power point, donde se introduce explicando a los/as estudiantes, que debe ser individual, seguido de un cuestionario de preguntas generales. Se presenta un caso clínico. Luego realiza una serie de preguntas específicas que tienen relación al caso clínico. No hay una buena orientación en la enumeración de las consignas. Se observa que hay algunas consignas que pueden ser resueltas sin que el/la estudiante haya estudiado de memoria, aunque en líneas generales el foco de los trabajos prácticos no son muy claros, porque no hay un orden en la forma en la que son presentadas las consignas y tampoco las/os estudiantes tienen una idea clara de qué propósitos se persiguen en este trabajo ni el nivel de logro en cada una de las respuestas.

Otra particularidad es que la mayor parte de los casos *no se presenta criterios de realización ni evaluación* que se tengan en cuenta para la evaluación y/o calificación, de manera tal que no se formulan algunas características de lo que se espera del trabajo práctico o de la producción del estudiante. En consecuencia el/la estudiante al no saber con qué criterios llevar adelante una actividad práctica es muy posible que pierda claridad en identificar la información relevante y que ayude a promover el desarrollo de habilidades metacognitivas. Si no se apuesta en elaborar criterios, va a ser difícil apostar a un conocimiento de calidad. Es por ello que socializar los criterios, es objetivar de alguna manera ¿para qué? se quiere que aprendan “ este contenido” las/os estudiantes. Cuando se plantea el ¿para qué?, implica ser realista con los objetivos que se proponen, ser concretos, intentando descubrir en cada propuesta si realmente cada resultado de aprendizaje pueda ser objeto de evaluación y que a la vez responda a las competencias tanto generales, específicas y transversales de perfil profesional que se quiere formar. No hay que olvidar y son muchos los autores que afirman que la evaluación condiciona el qué y cómo aprende el estudiantado (Álvarez, 2005; Biggs, 2005; Bonsón y Benito, 2005; Brown y Pickford, 2013; Casanova, 1998; 2012; Dochy et al., 2002; López, 2009; Sanmartí, 2007; Santos Guerra, 2003), ya que es “el arma más poderosa que tienen los profesores para influir en el modo en el que los estudiantes responden a las asignaturas y se comportan como estudiantes” (Gibbs, 2003, p. 61)

## Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.

### 4.4. Develando los criterios de evaluación

Podemos agregar con este tema lo que piensan las/os docentes acerca de la noción de criterio. Se inicia con una pregunta del cuestionario de Google Forms, que dice así; si ¿cree apropiado utilizar criterios de evaluación? si – no y ¿por qué?. Entre las respuestas que dieron las/os docentes fueron; “Si, para que él o la estudiante sepa las reglas del juego con las que será evaluado” ( materia N 2), otro docente respondió ; “si, para estandarizar los sistemas de corrección dentro de una materia” (materia N. 3), otro docente “si, porque define las reglas del juego , clarifica a los estudiantes que es lo que se espera de ellos en la evaluación” ( materia N. 4) y “para tener en claro lo que se evaluará” ( materia N 5). Cuando a los mismos/as docentes se les pregunta ¿Qué les aporta aplicar criterios de evaluación y que fundamenten la respuesta, se puede analizar en las mismas que hay poca coherencia entre la anterior pregunta y ésta; es así que el docente de la materia N 2 responde; “ nos aporta facilidad en la corrección y devolución del examen”, la materia N 3, “ser justas con todas/os los estudiantes a la hora de corregir y que no haya diferencias”, la materia N 4; “que le aporta un encuadre de evaluación donde ambas partes estamos de acuerdo con lo que se espera que resuelvan y lo que ellos esperan que yo corrija” y la materia N 5; “ que es una forma de tener claro que se evaluará, porqué y para qué?.

Tabla comparativa. Concepto y utilización de “criterios” según los/as docentes de la materia (Google forms por materia).

	Materia 1	Materia 2	Materia 3	Materia 4	Materia 5
<b>¿Utiliza Criterios?</b>	Si	Si	Si	Si	Si
<b>¿Para qué?</b>	Para estandarizar los sistemas de corrección dentro de una materia	Para qué el o la estudiante sepa las reglas del juego con las que será evaluado	Para estandarizar los sistemas de corrección dentro de una materia	Porque define las reglas del juego , clarifica a los estudiantes que es lo que se espera de ellos en la evaluación	Para tener en claro lo que se evaluará
<b>¿Qué le aporta aplicar criterios de evaluación? Fundamentar la respuesta.</b>	Ser justas con los estudiantes a la hora de corregir y que no haya diferencias	Nos aporta facilidad en la corrección y devolución del examen	Ser justas con todas/os los estudiantes a la hora de corregir y que no haya diferencias	Que le aporta un encuadre de evaluación donde ambas partes estamos de acuerdo con lo que se espera que resuelvan y lo que ellos esperan que yo corrija	Que es una forma de tener claro que se evaluará, porqué y para qué?

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

Si bien los términos conceptuales que han utilizado las/os docentes acerca de la noción de “criterio” son acertados, no guarda relación con el diseño de los trabajos prácticos y exámenes que carece de criterios que puedan crear el escenario justo para que las/os estudiantes puedan llevar adelante un proceso de abstracción, entre un ir y venir con los indicadores de logro (que tampoco existen) que se piden y los propios para que se puedan lograr los resultados esperados (propósitos).

#### **4.5. Tipo de preguntas que se realizan en los trabajos prácticos y exámenes parciales.**

La manera en que se pregunta induce a una determinada lógica de aprendizaje, por ello se analizaron en cada uno de los trabajos prácticos y exámenes parciales la progresión del tipo de consigna (preguntas sencillas, de comprensión, genuinas y metacognitivas) que predominaba ya que las mismas son claves para la verdadera construcción del conocimiento.

Cuando se revisó de manera integral como están formuladas las preguntas/consignas de los trabajos prácticos y exámenes parciales existe un claro predominio en el tipo de preguntas simples y de comprensión; por ej; en el caso de la materia N1( I TP<sup>1</sup>), éstas son algunas preguntas; ¿cuáles son las funciones de las dos ramas eferentes del sistema autónomo?, ¿ qué estructuras integran el sistema límbico?¿qué actividad controla y desarrolla cada una?, en el II TP<sup>2</sup> , son ejemplos de algunas preguntas; armar un cuadro comparativo entre glucocorticoides y mineralocorticoides, describa y grafique el circuito del sistema renina angiotensina aldosterona; en la materia N2, se realizan las siguientes preguntas, no especificando si corresponde al TP N 1 o N2, a saber; nombrar las ramas terminales del tronco posterior del plexo braquial, ¿a qué hueso y región pertenece la apófisis coronoides? , nombrar las articulaciones verdaderas y falsas de la cintura escapular, en el caso de la materia N 3; ¿cuál es la presión normal de oxígeno en la sangre y la de dióxido de carbono? ¿Cuál es la diferencia entre hematosis y ventilación alveolar? , ¿Cómo está irrigado el corazón?¿cómo es su inervación? . Estos son algunos ejemplos de las preguntas que predominan en los trabajos prácticos (se puede ampliar en la Tabla N 4 : cantidad de preguntas según tipo de consignas en los TP). El tipo de pregunta que

---

<sup>1</sup> Primer Trabajo práctico

<sup>2</sup> Segundo Trabajo práctico

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

sobresalen son las **sencillas** y las de **comprensión**. Las primeras invitan a repetir contenidos, hacer descripciones fácticas o aplicar mecánicamente algoritmos, donde su lógica es repetir. En cuanto a las preguntas de comprensión son las que proponen estimular el procesamiento de la información, donde el/la estudiante necesita pensar, relacionar datos, clasificar, comparar, etc , para elaborar sus respuestas, donde su lógica es comprender. Melina Furman (2021) relata algo muy interesante que es si un contenido que pretendemos que el/la estudiante responda;

“ lo ¿ puede buscar en Google?; Si la respuesta es sí, es decir, si ese dato está al alcance de un clic o se puede poner en un papelito ayuda memoria, entonces se trata de un contenido al que no vale la pena dedicarle tanto tiempo de enseñanza ni adjudicarle mucho peso en la evaluación”. (p.81)

Otro tipo de consigna que no predomina, son las del tipo genuinas (de orden cognitivo superior) . En la materia N1, se encuentra una en el TP N 2 y dice así; Una persona hipertensa a la cual se le restringe el consumo de sal debe ser suplementado su consumo de yodo, justificar. En la materia N2, sólo podemos encontrar dos preguntas genuinas (de las 6 preguntas que se realizan en el trabajo práctico) en el TP N 2, a saber; en caso de tener un traumatismo en pubis, ¿qué músculos se verían afectados?, llega a consultorio un paciente con síndrome piramidal, ¿qué síntomas y signos tendría?. En tal caso, para que sean preguntas estrictamente de orden superior se deberían de acompañar como lo hace notar Ficcardi, M y Chrabalowski. M, (2022) ,Módulo 5; con las siguientes preguntas ¿cómo demostrarías...? ¿Qué argumentos puedes dar a favor y en contra? ¿qué hipótesis puedes formular a partir de los datos obtenidos? ,que inviten a una comprensión más profunda, en donde se pueda aplicar a nuevas situaciones lo adquirido. La lógica de las preguntas genuinas son **“las de comprender, problematizar y transferir”**.

En la materia N 4, no se han realizado preguntas genuinas. Retomando el análisis de los trabajos prácticos, en este caso el de la materia N5, en el que se presentó en formato de power point, en la primera filmina el/la docente expone las consignas de la siguiente manera; “ en forma individual deberán pensar el siguiente caso clínico y según el mismo explicar ¿cuáles pueden ser las posibles causas de dolor lumbar?¿cómo se relaciona lo observado en la inspección con la sintomatología con estructuras anatómicas ( ej: gastritis con agujeros del cráneo?. Utilizar la información de metámeras en el caso clínico. Proponer según sus conocimientos un plan interventivo para dolor lumbar (para cualquier persona). Si sumamos a este trabajo práctico la falta de propósitos es aún más

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

desorientador para el/la estudiante saber *cómo* y *para qué* responder, como así también la falta de criterios que se centren en desempeños y competencias construidas en el marco de las situaciones de enseñanza, Anijovich y Mora. (2019) y Ficcardi, M y Chrabalowski. M (2022).

No se encontraron preguntas que propongan ayudar a las/os estudiantes a reflexionar sobre su modo de aprender y pensar, son las llamadas **preguntas metacognitivas, cuya lógica es aprender a aprender**. Por ej, no hay preguntas que inviten a preguntar *¿qué caminos recorriste para encontrar la información? ¿cómo hiciste para resolver este problema?*.

En cuanto al análisis de las preguntas en los exámenes, la materia N1, se realiza el primer examen en formato múltiple choice conformada por 40 preguntas. La mayoría de las preguntas son simples, por ej; *¿cuál es la función de los plexos coroideos? ¿cuál es el neurotransmisor por excelencia de las vías conductoras del dolor crónico?, defina la retroalimentación positiva, etc.* En el segundo examen presenta 35 preguntas de múltiple choice/ a completar , todas del orden simple, por ej; *mencione los tres tipos de interacción hormonal, el crecimiento hormonal requiere de ...?* En el caso de la materia N2, en el primer examen hay 10 preguntas, de las cuales 7 son preguntas sencillas, como por ej; *nombrar los músculos del antebrazo que se insertan en la epitroclea o epicóndilo medial, ¿qué articulaciones comprenden el complejo articular del codo? y 3 de comprensión, a saber; describa los movimientos que se verían afectados ante una lesión del manguito rotador, si tuviese una lesión en el canal de torsión, ¿qué estructuras se verían afectadas?*. En cuanto al segundo examen presentó 6 preguntas, de las cuales 4 eran preguntas sencillas, a saber; *en caso de tener un traumatismo de pubis, qué músculos se verían afectados? y también 2 preguntas genuinas, como ser; el nervio ciático mayor, que raíces lo conforman?, ¿qué músculos realizan la flexión de cadera y quién lo inerva?*. El resto de las preguntas tenían un contexto un poco más general pero sin acercarse a una situación real, promoviendo un aprendizaje memorístico y sin un planteamiento del problema. En la materia N3; tanto en el primero como en el segundo examen formula 25 preguntas tipo múltiple choice, siendo la mayoría preguntas simples y de comprensión. Ejemplo de preguntas simples, por ej; *en América, ¿quiénes instalaron los baños de vapor? Con 5 opciones; la maniobra de Eufflerage profundo (marque la opción correcta), se dan 4 opciones.* Cabe aclarar que en esta materia N 3 este examen era una primera instancia que debía ser aprobada para luego pasar a una instancia oral, donde se evaluaba la parte

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

práctica (maniobras kinésicas) y de allí se hacía un promedio. En la materia N 4; el primer examen estaba conformado por 30 preguntas tipo múltiple choice, de las cuales 29 era del tipo simple y 1 genuina, en formato de caso clínico, a saber; “Angelina de 35 años, sin antecedentes patológicos de importancia, es llevada a la guardia de un hospital por haber padecido un cuadro de pérdida súbita de la conciencia al presentar un robo a mano armada. Cayó al suelo pero recuperó la conciencia en unos pocos segundos. El examen físico no arrojó ninguna alteración cardiovascular ni hipotensión y el electrocardiograma fue normal”. ¿Cuál es el diagnóstico más probable? Presentando con cuatro opciones múltiple choice. En el segundo examen constaba de 30 preguntas de las cuales 24 se proponían estimular el procesamiento de la información, y en que el estudiante necesita pensar, relacionar datos, clasificar, comparar para decidir una respuesta correcta, por ej; Marque la opción correcta: “Si un paciente de 10 años presenta fiebre, cefalea, vómitos en chorro, rigidez de nuca, somnolencia y estupor de inicio agudo, Signo de Kerning y Brudzinski positivos”, ¿cuál sería el diagnóstico más probable: con 4 opciones de respuesta. Otra pregunta consistía en; “Enrique de 26 años sin antecedentes patológicos, sufrió un traumatismo de cráneo con pérdida de conocimiento, por lo que fue evaluado en un servicio de urgencia donde no se evidenciaron signos de foco neurológico en el momento de su ingreso. Mientras se encontraba en observación evolucionó con deterioro del sensorio con Glasgow de 3/15 asociado con anisocoria con midriasis paralizante del ojo derecho”. ¿Cuál sería la lesión?, con 4 opciones de respuesta. Y finalizaba con seis preguntas de tipo simples, que sólo invitaban a repetir contenidos o a responder contenidos fácticos. Y por último en la materia N5, el primer examen consistía en responder 30 preguntas simples de tipo múltiple choice, la mayoría formulada como preguntas simples y en el segundo examen 20 preguntas simples de tipo múltiple choice en su mayoría de comprensión, por ej; ¿cuáles de las siguientes es una causa extrínseca de dolor lumbar?, con 4 opciones; otra pregunta consistía en; ¿cuál de estos síndromes no es causal de cervicobraquialgia? Con 4 opciones, otra pregunta; el reflejo aquiliano evalúa, con 4 opciones de respuesta.

Cabe resaltar que las preguntas simples y preguntas de comprensión invitan al estudiante a generar un pensamiento de un orden cognitivo inferior; según la taxonomía propuesta por Benjamín Bloom; quien en el año 1956 publicó una clasificación de objetivos y de niveles de conocimiento que deberían alcanzarse desde el punto de vista cognitivo cuando alguien quiere aprender. La base de la pirámide está constituida por verbos que implican

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

niveles cognitivos inferiores, como recordar, comprender, aplicar y en orden ascendente le siguen los verbos, de analizar, sintetizar y evaluar.

Linda Castañeda (2019), nos expresa que, la taxonomía de Bloom ya no es suficiente cuando lo que se busca es formar profesionales a lo largo de la vida, no solamente para la adquisición del conocimiento sino que en la educación superior, el/la estudiante debe adquirir la capacidad de autorregular su propio aprendizaje, donde el/la estudiante no sólo debería saber lo que el/la docente le enseña sino también *como gestionar conocimiento nuevo*. Es preciso señalar que para ello deben hacerse preguntas del orden metacognitivas que en ningún trabajo práctico están presentes. También hay un déficit en la construcción de preguntas genuinas ( sólo en la materia N 4), que puedan acercar a los estudiantes situaciones de la vida profesional, que puedan pensar en asociar conceptos que puedan darle significado a los conceptos teóricos, pero para ello necesitan ser guiados a través de los llamados criterios de realización y evaluación. Es importante considerar la forma de enunciar una pregunta y los propósitos que se persiguen, sobre todo por el tipo de respuesta que producen las/os estudiantes. Por ello es importante saber de qué manera se las presenta, si son claras, como se las pone en juego, cómo se las evoluciona sin perder el objetivo que se busca.

Observar como en el modelo de *planificación inversa* propone en primer medida, identificar los resultados de aprendizajes que se desean alcanzar, en segunda; redactar los criterios de evaluación que lo comprueben y por último diseñar las experiencias de aprendizaje y selección de contenidos que en cada uno de los trabajos prácticos y exámenes no se pueden visualizar ( ver diagrama de planificación inversa).

Podemos deducir por el tipo de consignas que predomina en los trabajos prácticos y exámenes parciales responden más a la noción de función sumativa que formativa, porque mide si está presente o no el conocimiento, si es correcto o no. Por consiguiente responde al modelo conductista, en el que el/la estudiante cumple el rol de sujeto de aprendizaje, esperando que reproduzca datos, problemas tipo y/o secuencias algorítmicas, privilegiando las respuestas correctas y en donde el único agente evaluador es el profesor, quien es el que otorga escasa retroalimentación, concibiéndose el error como una connotación negativa y no como una instancia para aprender (Ficcardi, M y Chrabalowski. M, Módulo 1. 2022).

## **Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

Dichas evaluaciones parciales refuerzan desafíos cognitivos bajos porque promueven repetir definiciones de los libros o textos propuestos por el/la docente; en este sentido esta forma de evaluar es consecuente con la propuesta de enseñanza, es decir, se enseña como si hubiera sólo una respuesta correcta a los problemas, la motivación es ajena al estudiante, se desarrolla únicamente la memoria, crea dependencias del/ de la estudiante a estímulos externos, la relación educando-educador es muy pobre y en el que la evaluación se asocia a calificación y suele responder a refuerzos negativos. Desde esta perspectiva y un poco repitiendo lo que se viene expresando más arriba, está claro que las/os docentes ignoran los diferentes modos a través de los cuales los conocimientos pueden ser abordados, comprendidos y transferidos a los/as estudiantes.

Si se quiere mejorar las prácticas de evaluación y generar un cambio significativo en la producción de contenido de las/os estudiantes es importante mejorar la manera en cómo se pregunta, que nivel cognitivo propone y de qué manera se combinan para que cumplan la función de andamiaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **4.6. Tipos de pistas que ofrecen las y los docentes, “La retroalimentación”.**

#### **Herramienta correctiva vs formativa**

Otro concepto que se estudió, es lo que piensan los/las docentes con respecto al tema de la retroalimentación; si; ¿es un problema o un beneficio? y luego justificar la respuesta. Las respuestas fueron las siguientes; que “ es un beneficio en el aula, lo que provee el alumno sirve” (materia 4) , otra “ es un beneficio para que el grupo maneje los mismos conceptos” (materia 2) , otro docente respondió “¿de un examen?, a veces creo que lo usan para saber la respuesta correcta y registrarla por si se vuelve a usar la pregunta” (materia 1) y por último “ que es un beneficio, porque se resuelven las dudas y eso ayuda a los demás estudiantes” (materia 5). La mayoría de las respuestas *no* responde a la concepción del papel que juega la retroalimentación, teniendo en cuenta que la misma tiene como función de reducir la distancia entre lo que comprendió el estudiante y lo que debió haber comprendido (Lozano Martínez & Tamez Vargas, 2014). En donde no es suficiente con proporcionar una calificación numérica, sino que el/la estudiante procure modificar su pensamiento o su comportamiento para mejorar su propio aprendizaje. Sólo un docente dijo que; “si, es un beneficio, porque permite una nueva chance de aprendizaje” (materia 3).

## **Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

Cabe concluir que cuando se alude al concepto de retroalimentación, no existe una definición en las respuestas de los/las docentes que nos acerque al verdadero concepto de retroalimentación, sino más bien se hace alusión acerca de si las respuestas o producciones realizadas por los estudiantes son correctas o incorrectas, teniendo en cuenta que esto se denomina “corrección” como se ha mencionado anteriormente en el trabajo. Según Sadler, R (1989) autor del modelo de evaluación formativa más aceptado en la actualidad, afirma que, para ser de utilidad, la retroalimentación deberá estar asociada a propósitos de desempeño que sean claros, conocidos por los estudiantes, con apoyo y acompañamiento cercano del docente. Este modelo, informa Shepard (2008), fue traducido en una guía de tres preguntas: ¿a dónde tratas de ir?, ¿dónde estás ahora? y, ¿cómo puedes llegar ahí? Atkin, Black & Coffey, 2001).

Para aprovechar las bondades que nos ofrece la retroalimentación se debe antes que nada remitir a su origen ; la idea proviene del campo de la ingeniería de sistemas, alude a aquella información que tiene algún impacto, que genera un cambio sobre un sistema determinado. Por otro lado, Ludwig Von Bertalanffy (1996), citado por Anijovjch y Gonzalez, 2021 expone que “*la retroalimentación es, básicamente, un proceso de regulación de los sistemas*” (p.24). Por esta misma razón se puede manifestar que en la mayoría de las actividades prácticas y de los exámenes parciales de las/os docentes no pesquisan evidencias en las que las/os estudiantes muestren de alguna manera los aprendizajes que alcanzaron.

Hablamos de una buena retroalimentación cuando se reduce la distancia entre lo que comprendió el/la estudiante y lo que debió haber comprendido (Lozano Martínez & Tamez Vargas, 2014). Si la decisión pedagógica es buscar evidencias en las que los estudiantes muestren los aprendizajes que alcanzaron, se deben diseñar para ellos, consignas sistemáticas alineadas con criterios que se centren en desempeños y competencias construidas en el marco de las situaciones de enseñanza (Anijovich, R & González, M; 2019) y que las propuestas metodológicas y evaluativas en las unidades curriculares no queden exentos a estos alineamientos.

### **4.7. Confrontando evidencias de aprendizaje ¿los instrumentos de evaluación son coherentes y sistemáticos?**

Otro recurso que se analizó a través de la encuesta semiestructurada de Goggle Forms; fueron ¿cuáles eran las tareas más frecuentes y sistemáticas que utilizaban para recabar

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

información de cómo evoluciona un estudiante en su proceso de aprendizaje?, considerando que las opciones que se presentaron son recursos que permiten comprobar el aprendizaje de las y los estudiantes. La mayoría de las/os docentes seleccionó; a través de los trabajos prácticos (las 5 materias), a través de las intervenciones de las/os estudiantes en cada una de las clases (materia 1, 3,4 y 5), a través de las evaluaciones parciales (3 materias) y a través de la observación que realizan en las clases (materia 1, 4 y 5). Dos materias (materia 1 y 2) seleccionaron que la llevaban a cabo a través de devoluciones generales al curso, en función de los errores más frecuentes que detecta en cada uno de los trabajos prácticos evaluados y que dan devoluciones orales a cada grupo.

Si comparamos las opciones seleccionadas por las/os docentes con el análisis de cómo fueron estructurados los trabajos prácticos, se puede deducir la falta de consistencia, validez y confiabilidad en la elección de los instrumento de evaluación porque no están sintonizados con las estrategias metodológicas y evaluativas ( Ordenanza N° 108/2010 – Módulo 5 de Evaluación en Entornos Digitales de la Uncuyo). Una actividad que no se ha implementado es la llamada “autoevaluación” y “co-evaluación individual y/o grupal”, a excepción de una de las materias, que es utilizada (materia N 3). Considerando, tal como Philippe Perrenoud (2008) manifiesta; que las prácticas e instrumentos de autoevaluación juegan un rol importante en la autorregulación del estudiante porque exige un proceso consciente y reflexivo que no es el resultado “*de la dinámica espontánea de los que aprenden*” (Philippe Perrenoud, 2008, citado en Anijovich, 2019).

Cuando se analizan los trabajos prácticos como recurso que permiten comprobar el aprendizaje de las/os estudiantes, se observa que no hay un desarrollo de procesos cognitivos heurísticos, ni el abordaje de problemas que requieran el desarrollo de capacidades, conocimientos y habilidades y que sean susceptibles de tratamientos diversos que faciliten la apertura interpretativa (como se analizó en el tratamiento de las consignas). Otra carencia que surge en función de la selección de respuestas es, que *ningún docente eligió las siguientes*; si; “utilizaban algún tipo de protocolo o sistema de retroalimentación que permita identificar donde se encuentra el y la estudiante”, si, “utilizan palabras, marcas, signos o calificaciones en los trabajos prácticos” y si, “utilizaban una escala”. Por consiguiente para recoger, ordenar, clasificar, compartir las evidencias de aprendizaje de cómo las/os estudiantes aprenden, las y los docentes les cuesta generar los llamados “asistentes de evaluación”, a saber; las rúbricas, las escalas de valoración, listas de cotejo que colabore en todo momento en el proceso de enseñanza

## Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.

– aprendizaje. No sólo ayuda al estudiante a determinar qué aspectos van a valorar, sino que niveles de desempeño existen en función de los descriptores. Es decir, que con los asistentes de evaluación se narran explícitamente cuales son los aspectos a evaluar, guiando de esta manera en todo el proceso de aprendizaje, evitando las sorpresas a última hora. No sólo existen las rúbricas de evaluación sino también las listas de cotejo o comprobación que sirven para comprobar si se han cumplido o no los ítems propuestos, también están las escalas de valoración, que en un rango nos marcan el grado de consecución de los objetivos. No es una tarea fácil buscar evidencias, ya que hay que ser rigurosos para su posterior análisis y, en cada caso, qué instrumentos resultan valiosos para obtenerlas. O sea, que no sólo hay que analizar y decidir qué evidencias se necesitan, sino también de qué modo se obtendrán.

Cabe señalar que no hay una planificación explícita acerca de qué tipo de evidencias se quieren recoger y cuáles son las rutas de búsqueda que resulten más adecuadas en el marco de la mejora de las prácticas educativas. Si lo que se necesita, como parte del proceso de evaluación como lo hace notar Ficcardi, M y Chrabalowski M (2022). Evaluación en ambientes digitales. Módulo 3, Educación a distancia de la Universidad Nacional de Cuyo 2022;

“es la búsqueda de evidencias que sean coherentes y pertinentes respecto del diseño y el desarrollo de la enseñanza los docentes deberán proponer (...) “una hoja de ruta”, para la evaluación que incluya; 1. Identificar los aprendizajes esperados; (...); 2. Determinar las evidencias buscadas, en función de las respuestas de las y los estudiantes y 3. Anticipar y planificar las tareas mediante las cuales las y los estudiantes podrán dar cuenta de los aprendizajes esperados”. (p.2)

### **4.8. ¿Hay una mirada hacia la Evaluación formativa? Uso de la Herramienta de “autoevaluación” por parte de las/os docentes.**

Otro concepto que se analizó y que se encuadra dentro de la cultura de la evaluación formativa es si en las estrategias de evaluación utilizan herramientas de autoevaluación y en qué situaciones de la práctica la desarrolla.

Se puede observar que la mayoría de los/as docentes no practica la autoevaluación y tienen un concepto erróneo de lo que es y para qué sirve, ya que las respuestas orientan en varias aristas que dilucidan la falta de conocimiento sobre lo que significa

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

verdaderamente este instrumento de autorregulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ej: un docente respondió que “ es una forma de probarse a sí mismo y orientar el estudio, donde la autoevaluación nos indique en qué estamos débiles y lo utilizaría antes del parcial, para orientar a los chicos acerca de cómo iban a ser las preguntas, como iba a ser el enfoque del examen” (materia 3); parte del enunciado es correcto, pero cuando se afirma que es una manera de ver “donde estamos débiles”, no equivale a un concepto de autoevaluación/autorregulación porque está más enfocado en el estudiante que en el propio docente. Un docente respondió que, “cree que lo puede utilizar en los trabajos prácticos”, aunque se contradice afirmando que “no la utilizaría por la cantidad de estudiantes, si se utiliza en los trabajos prácticos, pero no para los parciales” (materia 1), otro docente respondió que, “la utilizaría previo a un tema, no obstante responde que no la utiliza y que **no la cree necesitar**” (materia 4). Otro docente manifiesta que utiliza la autoevaluación porque “me brinda datos de la percepción de los estudiantes sobre la materia y sus contenidos” y que la utilizaría “al finalizar un bloque de contenidos” (materia 2). Por último, otro docente (materia 5) que, “si, a veces el rol docente inhibe “y que la realizan “en los trabajos prácticos, sobre lo que exponen en grupo”

En este sentido, los/las docentes tienen un concepto totalmente equivocado de lo que es la llamada “autoevaluación” puesto que *la autoevaluación no es dar respuestas correctas, ni corregir si está bien o mal, sino autorregular el propio aprendizaje que promuevan al estudiante la capacidad de poder revisar qué aprende, cómo lo hacen y qué resultados les arroja este accionar*. Tampoco hay mención sobre indicadores de logro o la confección de asistentes de evaluación, como por ej, las rúbricas y/o listas de cotejo que les permita tener una visión clara al estudiante qué tipo de producciones se esperan de ellas/os y hacia donde se apunta. Es importante esclarecer que la carencia de instancias de actividades /consignas del orden metacognitivas en la confección de los trabajos prácticos y exámenes parciales de las 5 materias analizadas, son fundamentales para ubicar al estudiante en “un rol protagónico que favorezca una actitud positiva hacia el aprendizaje y promueva el desarrollo de una comprensión más profunda de los procesos de evaluación” (Anijovich & González, 2021, p. 55). Para ello se deben ofrecer modelos de autoevaluación para que los/as estudiantes tengan parámetros o referencias para hacerla, ayuda para acceder a ejemplos de trabajos de estudiantes de años anteriores, con distintos niveles de logro, o el diseño de asistentes de evaluación como son las rúbricas y/o listas

## **Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

de cotejo que les permita tener una visión clara de qué tipo de producciones esperamos y hacia donde apuntamos.

De esta manera se flexibilizan los procesos cognitivos, provoca que dependan menos de los consejos externos para la realización de aprendizajes exitosos. En relación a esto, lo primero que hay que impulsar en el/la estudiante es su capacidad de autoconocimiento, brindar oportunidades para que esto suceda, en que se sientan más capaces, que es lo que le traen dificultades, para que después puedan resolver una situación determinada. Para que ellos/as puedan, en cierta medida monitorearse, planificarse y re-planificarse y posteriormente autoevaluarse (planificación propia), el propio producto (Furman, M. 2021).

### **4.9. De qué manera impactan los procesos de enseñanza en las prácticas de evaluación**

Las decisiones que han tomado los/as docentes de cómo promover el aprendizaje carece de sustento ya que la manera de presentar el contenido disciplinar y la forma en que se abordan se encuentra disgregado. Es decir que si no existen estrategias de enseñanzas sin estrategias de aprendizaje es porque no hay una secuencia de procedimientos o planes orientativos hacia el logro de las metas o resultados de aprendizaje.

No existe una planificación de cómo debe ser el proceso e ir valorando la toma de decisiones que los docentes van realizando, teniendo en cuenta la perspectiva de De vicenzi, A y De Angelis, P (2006) de cómo sustentan la noción de evaluación como herramienta de conocimiento. Se antepone la cualidad de valorar los resultados de los estudiantes privando un engranaje entre la enseñanza y el aprendizaje, donde no hay pistas que puedan encaminar al estudiante promueva el desarrollo de la motivación intrínseca para lograr que se apropie de su propio aprendizaje. Tal como Santos Guerra (2017) nos advierte;

“ la forma de practicar la evaluación potencia o debilita un tipo de operación intelectual, según los criterios que fija el evaluador (..). Incluso se le otorga generalmente un rol pasivo a los estudiantes en esta dimensión, subestimando posibles propuestas, diálogos y discusiones”.(p. 47)

Parecería una obviedad que para que se den las condiciones para que el/la estudiante aprenda, se deben facilitar actividades que las /os estudiantes tengan un

## **Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

rol activo y no meros receptores. Pero a la hora de ponerlo en práctica, se vuelve a “pisar el palito” como dice Melina Furman (2021) y a caer en “la teoría de la huella, sintiendo que explicar algo bien y claro debería alcanzar para generar el aprendizaje” (p. 71).

Como plantea Kisilevsky, M (2016), “que tipo de transacciones se están poniendo en juego para que el estudiante pueda evaluar la propuesta educativa que presenta el docente” cuando podemos observar en el análisis de los trabajos prácticos la carencia de criterios, técnicas e instrumentos son poco confiables y válidos y que puedan ayudar al estudiantado en su producto final.

### **CAPITULO V: A modo de conclusiones**

Ser docente es una gran responsabilidad ya que a través de sus propias prácticas de evaluación pueda generar grandes avances en el desempeño al enseñar a los/as estudiantes como pueden mejorar en sus errores y no sólo en poner una nota. Para que la noción de evaluación sea pensada como una herramienta de conocimiento, se necesita desarrollar lo que Melina Furman (2021) menciona “la creación de una cultura del pensamiento”.

#### **5.1. Primeras conclusiones sobre las propuestas metodológicas y evaluativas.**

Podemos concluir que va a ser difícil llevar adelante prácticas de evaluación coherentes cuando en el análisis de las propuestas metodológicas y evaluativas no ha existido un desarrollo claro entre los propósitos de aprendizaje, resultados de aprendizaje con el desarrollo de actividades que andamien el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Si bien predomina la concepción de lo que es una evaluación formativa, cuando se les pide de qué forma la realizan, las/os docentes no cumplen con el rol de facilitar el aprendizaje con el propósito de ajustar las propias intervenciones de las/os docentes, menos aún la utilización de evidencias de aprendizajes de las/os estudiantes como insumo para repensar lo que se está proponiendo y menos aún que la información recabada sea también usada por los propios estudiantes para mejorar su desempeño. Se puede concluir que las funciones que eligen las/os docentes a la hora de evaluar no están tamizadas por la reflexión de la práctica evaluativa porque no hay coherencia entre lo que se propone y la verdadera intencionalidad pedagógica que presentan; existen aún más datos que confirman la falta de argumentación cuando se les pide ejemplos de cómo llevan adelante dichas prácticas de evaluación y se reiteran los aspectos que se vinculan con la falta de

## Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.

criterios e instrumentos válidos, confiables que empobrece la falta de diálogo e intercambio bi-direccional.

### 5.2. ¿Qué piensan los docentes acerca de la noción de “criterio”?

Otro concepto que no está muy claro y que contribuiría a formar estudiantes que tengan la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que ellas/os saben, es el concepto que las/os docentes tienen de *criterio*. Es un término que se desconoce realmente para qué sirve, en la que no se ha esclarecido ni en las propuestas metodológicas, ni evaluativas; su ausencia y falta de entendimiento ¿para qué? está, promueve a que se pierda el rumbo no sólo a las/os docentes sino también en las/os estudiantes impidiendo que se sepa la verdadera intencionalidad educativa a la que se aspira. De este modo se entorpece el proceso de abstracción sobre lo que se quiere enseñar y aprender empobreciendo las relaciones y comunicación entre las partes implicadas. Como lo hace notar Hargreaves (1996), donde consideran la evaluación desde una perspectiva cultural, ya que los cambios en la evaluación involucran transformaciones de la cultura en las relaciones humanas que implican procesos de valoración entre estudiantes y profesores. Comprender cómo se secuencian los procesos de evaluación y la forma en que se ponen en juego, responde directamente a modelos de formación y a modelos de sociedad a los cuales se intenta aportar.

De modo similar podemos encontrar en la mayoría de los trabajos prácticos y exámenes que no hay propósitos, ni criterios explícitos que orienten al estudiante que contenidos priorizar y lo que se quiere evaluar. De qué manera el/la docente puede ofrecer la evaluación como una oportunidad cuando lo que predomina en la confección de las consignas simples, de comprensión, muy pocas del tipo genuinas y ninguna consignas del tipo metacognitivas; siendo ésta última la que encaminen al/a la estudiante como gestionar su aprendizaje, que pueda visibilizar sus logros, y que contraste los criterios del docente con sus propias producciones. Qué alejados están las/los docentes de crear escenarios de aprendizaje en relación con situaciones concretas y contextualizadas cuando lo que escasea son las preguntas de tipo genuinas y cognitivas que promuevan la llamada evaluación auténtica y evaluación poderosa ( Anijovich 2021 y Maggio 2018).

Por consiguiente ¿de qué manera las/os docentes se valen para evaluar los aprendizajes en el aula? cuando no existe *coherencia* en el proceso de evaluación, porque no existen ni criterios claros, ni estrategias en las búsquedas de evidencias, ni actividades de

## **Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

autoevaluación ni de autorregulación, que permita obtener información válida y confiable para reconocer el valor de las actividades, facilitar los juicios y permitir el mejoramiento de las prácticas o producciones propuestas (Ordenanza N 108/2010 del Consejo superior de la Universidad Nacional de Cuyo). Va a ser importante que se revisen y que cuando se apliquen criterios sea de manera coherente, confiable, sistemáticas y con una determinada intencionalidad pedagógica que permita de esta manera facilitar los juicios cuando se evalúan los aprendizajes en el aula y en los exámenes parciales.

### **5.3. Que nunca falte el cómo, el para qué, el porqué, el qué y a quiénes se evalúa.**

Pensar, discutir y analizar deben ser las coordenadas que no deben faltar cuando reflexionamos que sentidos puede tener la evaluación en las materias en las que se imparte docencia; ¿por qué la hacemos?, ¿para qué la hacemos?, ¿cómo evaluamos? y ¿cómo dicha actividad se realiza en la práctica?. Como sostiene Litwin, (1998); los docentes tenemos que recuperar el lugar de la evaluación, como el lugar que genera información respecto de la calidad de nuestra propia enseñanza.

Desde el punto de vista de Ravela, Picarini y Loureiro ( 2019) modificar las formas de “hacer las cosas” en el aula requiere una cierta dosis de humildad. La invitación al/ a la lector/a a esta línea de investigación es preguntarse por un momento la forma en que lleva adelante sus tareas en el aula, a partir de una mirada reflexiva sobre sus propias evaluaciones; en otras palabras, de lo que se está haciendo, ¿qué vale la pena continuar?, teniendo en cuenta que el siglo XXI conlleva nuevas demandas; entre ellas aprender a aprender, enseñar valores y múltiples habilidades; como enseñar a respetar y a valorar la diversidad, a trabajar en equipo, como a asumir un liderazgo democrático en el aula.

## **6. Referencias Bibliográficas**

- Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela (2019). *La evaluación como oportunidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, Rebeca y González, Carlos (2021). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich y Mora. (2019). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Ciudad de Bs As. Aique, grupo editor. S.A.
- Anijovich, Rebeca y otros. (2018). *La evaluación significativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

Cappelletti, Graciela. (2016). *Consejos sobre enseñar habilidades: la metacognición ¿se enseña?* Consejos pedagógicos del portal educativo. Las 400 Clases. Recuperado de <https://youtu.be/Opbm0Gwj44>.

Castañeda Linda. (2019). Tipos de evaluación. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=edyC8J0XE4Q>.

Consejo Superior de la Universidad Nacional de Cuyo Ordenanza N° 108/2010. (s.f.). *Evaluación de los aprendizajes en la UNCuyo*.

De Vicenzi, A y De Angelis, P. (2006). *La evaluación de los aprendizajes de los alumnos*. Circular pedagógica n°6. Universidad Abierta Interamericana. Vicerrectoría Académica. Secretaría pedagógica.

Díaz, F. y Barriga, A. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo; una interpretación constructivista. Capítulo 8. Tipos de evaluación. Universidad Nacional Abierta. Dirección de Investigaciones y Postgrado.

Dieser, Paula, Sanz, Cecilia y Zangara, Alejandra. (2020). Autorregulación del aprendizaje en contextos educativos mediados por tecnologías digitales. Teoría, investigación y aplicaciones en la educación superior iberoamericana. En C. Lion, *Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro* (págs. 37-72). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc. Gestión.

Fernandez Marcha, Amparo. *La evaluación de los aprendizajes en la Universidad. Nuevos enfoques*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de: <https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>

Ficcardi, M y Chrabalowski. M (2022). Curso virtual en “Evaluación en ambientes digitales”. Educación a distancia e Innovación Educativa. Secretaría Académica. Universidad Nacional de Cuyo. Módulo 1; “Cómo debe ser la evaluación”, Módulo 2; “¿Para qué evaluar?”, Módulo 3; “¿Qué evalúo?”, Módulo 4; “¿Con qué instrumentos? y Módulo 5; ¿Quién evalúa?”.

Furman, Melina. (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. CABA. Argentina. Siglo XXI, Editores Argentina S.A.

García Medina, A M; Aguilera García, M A; Pérez Martínez, M G y Muñoz Abundez, G. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas docentes de primaria en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación Evaluación de los aprendizajes en el aula Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México.

Gutiérrez Dueñas, I & Corona Tabares, G (2016). *Propuesta del examen clínico objetivo estructurado (ECO) para evaluar competencias clínicas en la Unidad Académica de Odontología*. Universidad Autónoma de Nayarit.

Hamodi, C, López Pastor, ML y López Pastor, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos IISUE - UNAM, vol. XXXVII (147)*, 1-18.

Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores. Madrid: Morata.

Kisilevsky, M. (2016); *La trastienda de la evaluación educativa. Sentidos y prácticas*. Estación Mandioca. Buenos Aires.

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

- Lipsman, M. (2014). *El enriquecimiento de los procesos de evaluación mediados por las TIC en el contexto universitario*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(2), 215-222. Contacto : [www.rinace.net/rie/](http://www.rinace.net/rie/) . ISSN: 1989-0397.
- Litwin, E y otros. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Argentina. Paidós Ecuador.
- Litwin, Edith (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires; Paidós.
- Longueira Puente, M. ( 2014 ). *Formación profesional docente*. Nuevos enfoques. Bs As. Argentina. Editorial Bonun.
- Monereo, Carles (2009). "La autenticidad de la evaluación", en Castelló M. (Coord). *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Barcelona: Edebé, Innova Universitat.
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico Monterrey (2016). *Evaluación del desempeño en el modelo educativo basado en competencias*. EduTrends.
- Ramírez L.V y Medina M.G. *Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica Su impacto en México*
- Ravela, P. Picarini, B y Loureiro, G. (2019). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?*. Montevideo. Uruguay. Grupo Magro editores.
- Rev. Educ. Cienc. Salud 2006; 3 (1): 6-13 6 . Artículos de Revisión. *La nueva concepción de la evaluación de aprendizajes en la educación de las Ciencias de la Salud*.
- Rodríguez Gayarre, Rafael; Jorba, Jaume. «Los criterios de evaluación, un elemento esencial en el proceso de autorregulación del aprendizaje». *Aula de innovación educativa*, Núm. 67 (1997), p. 57-62. <<https://ddd.uab.cat/record/182975>> [Consulta: 23 gener 2022]
- Sadler, Royce (1989); *Formative assesment and the design of onstructional systems*. Instructional Science (Holanda), número 18.
- Santos Guerra, Miguel Angel. (2017). *Evaluar con el corazón; De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Schmeck (1988); Schunk (1991). *Estrategias de aprendizaje, revisión teórica y conceptual*. Tomado desde <http://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf> citado de la Universidad Estatal a Distancia, recuperado de: <https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos.pdf>
- Steiman J. (2018). *Las prácticas de la enseñanza. " En análisis desde una Didáctica Reflexiva"*. Buenos Aires. Argentina. Mino y Dávila.
- Stobart, G. (2011). *Tiempos de pruebas: usos y abusos de la evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, España. Ediciones Morata.

## **7. Anexos**

Anexo I: Encuesta semiestructurada de Google Forms.

Encuesta relacionada con los propósitos que el/la docente le atribuye a la "Evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN" realizada a cinco docentes en el cohorte 2019.

El desarrollo de esta investigación tiene la finalidad de concluir el trabajo final integrador del curso de postgrado en "Especialización en Docencia Universitaria". Solicito su colaboración para que realice esta encuesta que tiene como objetivos:

1. Conocer qué funciones le atribuyen los docentes a la evaluación de los aprendizajes en el aula.

2. Identificar qué tipo de tareas y herramientas se utilizan con mayor frecuencia en las prácticas de enseñanza y;

3. Establecer si los procesos de enseñanza definen las prácticas de evaluación.

Cada una de sus respuestas permitirá analizar la complejidad que encierra el proceso de evaluación, intentando abrir espacios de debate para transformarla y acercarla a las necesidades futuras de este siglo. Por esta razón solicitamos que responda con coherencia, transparencia y responsabilidad las preguntas que se formulan a continuación. Las respuestas obtenidas están protegidas por la Ley N° 25.326 que tiene pro objeto la protección integral de los datos personales, por lo que serán codificadas de manera anónima. Ante cualquier duda sobre esta investigación o si alguna de las preguntas de la encuesta le resulta poco claras, no dude en preguntar al investigador. El hecho de cumplimentar esta encuesta implica que está dando su consentimiento para el tratamiento de sus datos en los términos indicados. Muchas gracias por su tiempo y colaboración.

- Correo electrónico.
- Materia en la que dicta docencia.
- Cargo que desempeña.

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

- Establecer según orden de importancia que funciones le atribuí a la evaluación de los aprendizajes en el aula. Siendo el 1, el de mayor importancia y 8, el de menor importancia. Deberás seleccionar 1 columna por ítems.

	Columna 1	Columna 2	Columna 3	Columna 4	Columna 5	Columna 6	Columna 7	Columna 8
Para seleccionar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
Para mejorar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
Como contenido a aprender para su utilización futura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
Para Clasificar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
Para comprobar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
Para valorar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
Para reorientar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
Para verificar los contenidos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					

⚠ En esta pregunta debes introducir al menos una respuesta por fila

- Funciones que le atribuye a la evaluación. Seleccionar según grado de acuerdo; la función que confiere Ud, a los aprendizajes en el aula.

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
Se utiliza para verificar lo que saben lxs estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Determina si los estudiantes cumplen con las competencias (conocimientos/habilidades y conductas) establecidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compara el trabajo de lxs estudiantes con criterios definidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proporciona retroalimentación a lxs estudiantes sobre su desempeño.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ayuda a lxs estudiantes a mejorar su desempeño.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informa a lxs estudiantes sobre sus necesidades de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LLeva adelante acciones para que lxs est. realicen su mejor esfuerzo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- ¿Utiliza como estrategia de evaluación “la autoevaluación”? Si – No – ¿Por qué?
- ¿En qué situación práctica, lleva adelante la autoevaluación?
- ¿Cree apropiado utilizar “criterios de evaluación”? Si- No - ¿Por qué?
- ¿qué le aporta aplicar criterios de evaluación?¿podría fundamentar su respuesta?

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

- Realizar “la retroalimentación” en el aula es ¿un problema más o un beneficio?. Justifique su respuesta.

¿Cuál es / o son las tareas más frecuentes y sistemáticas que utiliza para recabar información de cómo evoluciona un estudiante en su proceso de aprendizaje? Puede marcar más de una opción. \*

- A través de los trabajos prácticos que realiza la cátedra.
- A través de las intervenciones de lxs estudiantxs en cada una de las clases .
- A través de las evaluaciones parciales ( I y II Parcial)
- A través de la observación que realizo en las clases.
- Utilizo una escala.
- Utilización de algún tipo de protocolo o sistema de retroalimentación que permita identificar donde se encuentra el estudiante.
- Utiliza palabras, marcas, signos o calificaciones en los trabajos prácticos.
- lleva a cabo devoluciones generales al curso, en función de los errores más frecuentes que detecta en cada uno de los trabajos prácticos evaluados..
- Da devoluciones orales a cada grupo.
- Me cuesta definirla, porque son muchos estudiantes en el aula.
- Otro: \_\_\_\_\_

- Considera que la evaluación es una herramienta didáctica?
  - Si
  - No
  - No lo sé
  - Otro
- Fundamentar la respuesta de la pregunta anterior.

## 8. Índice de Tablas

Tabla N°1: Herramienta para el análisis de trabajos prácticos y evaluaciones escritas. Ficcardi, M y M (2022).

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

1. Encabezado y cuestiones introductorias	<p>¿Contiene fecha, ciclo/año, docente y unidad curricular/espacio formativo?</p> <p>¿Se explicitan los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta para calificar?</p> <p>En caso de existir imágenes: ¿son visualmente claras o dan lugar a la confusión?</p> <p>¿Resulta clara y orientativa la enumeración de las consignas?</p>
2. Revisión integral de las consignas	<p>¿Cuántas consignas en total contiene?</p> <p>¿Cómo se distribuye esa cantidad total según el tipo de preguntas formuladas?</p> <p>Pregunta sencilla - Pregunta de comprensión - Pregunta genuina - Pregunta metacognitiva.</p> <p>¿Existen consignas que aunque diferentes están reiterando la evaluación de un mismo aspecto?</p> <p>¿Existen consignas que puedan ser realizadas simplemente por azar?</p> <p>¿Hay alguna consigna que sea confusa y que se dificulte entender?</p>
3. Coherencia con lo planificado	<p>En relación con los criterios de evaluación formulados.</p> <p>En relación con los resultados del aprendizaje formulados.</p>
4. Síntesis para la devolución	<p>Preguntas orientativas que se pueden sumar a los comentarios que surjan de los apartados anteriores:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Hay consignas que el estudiante pueda resolver sin haber estudiado de memoria?</li> <li>2. ¿El foco de la evaluación es claro?</li> <li>3. ¿Cómo consideran su extensión?</li> <li>4. ¿Cuáles son los aspectos centrales a revisar?</li> </ol>

Tabla N° 2. Análisis de la propuesta metodológica y propuesta de evaluación de las 5 materias seleccionadas.

	Materia 1	Materia 2	Materia 3	Materia 4	Materia 5
Propuesta metodológica	A través de <u>clases magistrales</u> , explicativas, comparativas. En las	Es una asignatura Anual, que se cursa a través de una clase teórica, actividades en	Clases teóricas: se efectuarán con una frecuencia semanal y servirán de	El curso está organizado en 4 módulos: Semiopatología general y del aparato locomotor,	curso está organizado en 4 módulos: 1-semiología y patologías osteoartro-

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**



<p>estructuras de conocimiento que posee el alumno se <u>incorporaran nuevos aprendizajes, produciendo así un anclaje entre lo que se conoce y lo que se quiere conocer.</u> Se estimulará al alumno a comprometerse en la investigación de nuevas ideas estableciendo continuidad entre lo estudiado y lo nuevo, poniendo a la educación al servicio del descubrimiento y no de la repetición. Durante el transcurso de la cursada se desarrollaran varios trabajos prácticos y clases de consulta, siendo estas últimas NO obligatorias.</p>	<p>plataforma virtual y un trabajo práctico semanal. Además de tutorías presenciales y foros en plataforma. Cada Trabajo Práctico incluye actividades grupales de debate, búsqueda en internet o en libros y atlas, además de actividades corporales y con material didáctico. Hay que llevar siempre cuaderno, lapicera, lápiz dermográfico, atlas, libro y cualquier material que se solicite oportunamente. También puede haber actividades para realizar fuera de la Universidad, individuales o grupales.</p>	<p>apoyo en los prácticos los cuales se desarrollan en concordancia a los teóricos. Clases Prácticas: se llevarán a cabo con -Resolución de casos problema y conceptos teóricos básicos. Lectura de artículos científicos los cuales serán analizados. -Prácticas de las distintas Técnicas Kinésicas - A través de métodos de investigación didáctica y aprendizaje a través de proyectos brindaremos el andamiaje necesario para la obtener el conocimiento preciso para la producción del</p>	<p>Semiopatología del aparato Respiratorio. Semiopatología del aparato cardiovascular y Semiopato. del Sistema Nervioso. Cada módulo incluye clases teóricas, trabajos prácticos y prácticas hospitalarias. Se tomaran 4 evaluaciones parciales al finalizar cada módulo, con el propósito de comprobar el aprovechamiento de las clases.</p>	<p>muscular del miembro superior. 2- semiología y patología osteoartomuscular del miembro inferior. 3- semiología y patologías de la columna vertebral. 4- reumatología Cada módulo incluye clases teóricas, trabajos prácticos y prácticas hospitalarias. Se tomarán 4 evaluaciones parciales al finalizar cada módulo, con el propósito de comprobar el aprovechamiento de las clases.</p>
--	--	--	---	--

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**



			<p>material de catedra</p> <p>y la formulación de un proyecto social de aplicación ulterior.</p> <p>-Su asistencia es obligatoria.</p> <p>Clases de consulta: serán llevadas a cabo durante el cursado y en horarios fuera del mismo a convenir con el alumno.</p>		
Propuesta de evaluación.	La evaluación se realizara en todo el proceso de enseñanza – aprendizaje para mejor conocimiento de los alumnos y contexto del aprendizaje.	Sólo se explicitan las fechas de exámenes.	<p>Evaluación</p> <p>1. <i>Evaluación formativa:</i></p> <p>a) participación individual y grupal en clase,</p> <p>b) Evaluaciones periódicas programada con derecho a 1 (uno) recup.por parcial.</p> <p>c) capacidad de elaboración, desarrollo de conceptos y exposición de temas.</p> <p>d) participación en las actividades</p>	<p>Forma de aprobación</p> <p><u>Evaluación</u></p> <p>1. <i>Evaluación formativa:</i></p> <p>a) participación individual y grupal en clase,</p> <p>b) 4 evaluaciones periódicas programada.</p> <p>c) capacidad de elaboración, desarrollo de conceptos y exposición de temas.</p> <p>d) examen final teórico-práctico (oral y/o escrito)</p>	Exámenes orales, escritos múltiples choice.

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

			prácticas extramuros e) examen final teórico-práctico (oral y/o escrito)	2. <i>Evaluación final integradora:</i> con todos los elementos anteriores se efectuará la evaluación final del alumno, asignando especial importancia a la participación del alumno durante el desarrollo del curso.	
--	--	--	---	---	--

Tabla N° 3: Análisis de los trabajos prácticos del primero y segundo cuatrimestre por materias.

MATERIA 1		
	Trabajo práctico N I	Trabajo práctico N° II
Encabezado y cuestiones introductorias	Presenta fecha y año, unidad curricular, espacio formativo. No hay criterio evaluativo. Las consignas están enumeradas.	Presenta fecha y año, unidad curricular, espacio formativo.
Revisión integral de las consignas	Presentan 5 consignas. Hay 5 preguntas de comprensión. De las 5 hay una pregunta confusa.	Hay 4 preguntas, 3 de las cuales son de comprensión y una genuina.
Coherencia en lo planificado	Los objetivos son muy amplios. No se puede evaluar la coherencia porque no hay criterio de realización, ni de evaluación.	No hay coherencia ya que los objetivos son muy generales, no hay criterios de realización ni de evaluación.
Síntesis para la devolución.	El tema a trabajar en este trabajo práctico es muy amplio y si tenemos en cuenta que no hay criterios de realización ni evaluación, el estudiante no podrá identificar que conceptos son importantes y cuáles no.	No hay una definición clara acerca de los aspectos centrales a revisar, porque al no tener en claro los objetivos ni los criterios es difícil saber que es lo importante y que no.
MATERIA 2		

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**



	Trabajo práctico N I	Trabajo práctico N° II
Encabezado y cuestiones introductorias	No hay encabezado, ni cuestiones introductorias	Idem anterior
Revisión integral de las consignas	Hay 10 preguntas, de las cuales 7 son preguntas sencillas y 3 de comprensión.	Presenta 6 preguntas, de las cuales 4 son preguntas sencillas y 2 genuinas. 2 de 6 preguntas tienen un contexto un poco más general pero sin acercarse a una situación real, no se varía mucho el contexto, ni la situación promoviendo un aprendizaje memorístico. No hay un planteamiento del problema donde la pregunta oriente a respuestas del orden cognitivo superior. Las 4 preguntas no marcadas optan por rtas únicas sin generar situaciones de orden cognitivo superior.
Coherencia en lo planificado	No hay criterios de realización ni de evaluación. No hay ni objetivos ni propósitos.	Idem anterior
Síntesis para la devolución.	muy incompleto.	No hay una definición clara acerca de los aspectos centrales a revisar, porque al no tener en claro los objetivos ni los criterios es difícil saber que es lo importante y que no.
<b>MATERIA 3</b>		
	Trabajo práctico N I	Trabajo práctico N° II
Encabezado y cuestiones introductorias		
Revisión integral de las consignas		
Coherencia en lo planificado		
Síntesis para la devolución.		
<b>MATERIA 4</b>		
	Trabajo práctico N I	Trabajo práctico N° II

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**



Encabezado y cuestiones introductorias	No contiene ni fecha, ni ciclo, ni espacio curricular. No hay criterios de realización ni de evaluación.	Idem anterior
Revisión integral de las consignas	Consta de 3 preguntas, 2 simples y una de comprensión.	Hay 3 preguntas de comprensión.
Coherencia en lo planificado	No se explicitan criterios, ni propósitos de aprendizaje.	No hay coherencia ya que los objetivos son muy generales, no hay criterios de realización ni de evaluación.
Síntesis para la devolución.	TP Muy incompleto	TP Muy Incompleto.
<b>MATERIA 5</b>		
	Trabajo práctico N° I	Trabajo práctico N° II
Encabezado y cuestiones introductorias	Contiene fecha, año, unidad curricular. No hay criterios de evaluación que se tengan en cuenta para calificar. La enumeración de las consignas no es muy clara, hay preguntas muy generales. Presenta un propósito que es muy general y objetivos que son muy generales también, por ej; reconocer diferentes tipos de fracturas, poder clasificarlas y tener en cuenta posibles complicaciones.	No contiene fecha, ciclo, año, ni unidad curricular. No se especifican los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta para calificar. Las consignas están presentadas en formato de power point, donde se introduce explicando a los estudiantes que debe ser individual, seguido de un cuestionario de preguntas generales. Se presenta un caso clínico. Luego realiza una serie de preguntas específicas que tienen relación al caso clínico. No hay una buena orientación en la enumeración de las consignas.
Revisión integral de las consignas	Hay una consigna que se subdivide en varias. En la misma específica de qué manera presentarlas, pero no hay criterios de cómo realizarla.	Se mezclan el tipo de consignas simples, de comprensión y genuinas. Existen consignas generales y específicas que orientan hacia una misma respuesta, por ej; en el inicio del trabajo pregunta cuáles pueden ser las posibles causas

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

		de dolor lumbar? y Luego pregunta ¿Qué estructuras puede generar dolor en la región lumbar? .
Coherencia en lo planificado	No los hay, porque no hay criterios de realización claros ni de evaluación.	No hay criterios suficientes de cómo hacer el trabajo práctico y algunas preguntas pueden tener un grado orientativo acerca de qué resultados esperar.
Síntesis para la devolución.	Predominan preguntas de comprensión, ya que hay que identificar los huesos que propone el docente y luego que tipo de clasificaciones de fracturas existen en los huesos que encontraron. No hay preguntas de orden cognitivo superior, como ¿qué argumentos podés dar a favor y en contra?¿qué hipótesis podés formular a partir de los datos obtenidos? Por ej.	Hay algunas consignas que pueden ser resueltas sin que el estudiante haya estudiado de memoria, el foco del TP no es muy claro, porque no hay orden en la forma en la que son presentadas las consignas y tampoco los estudiantes tienen una idea clara de qué propósitos se persiguen en este trabajo ni el nivel de logro en cada una de las respuestas.

Tabla N° 4. Análisis de los exámenes parciales en cada una de las unidades curriculares estudiadas.

MATERIA 1		
	Primer Examen	Segundo Examen
Encabezado y cuestiones introductorias	Presenta año, unidad curricular, espacio formativo y tema que toca. No hay criterio evaluativo. Solo hay una introducción en el examen donde hay avisos parroquiales, que se permite y que no tener en el examen, cómo están desarrolladas las preguntas. No hay criterios de evaluación en las consignas están enumeradas.	Presenta fecha y año, unidad curricular, espacio formativo.

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**



Revisión integral de las consignas	Está conformada por 40 preguntas, de las cuales son múltiple choice. La mayoría de las preguntas son simples, es decir que invitan a repetir contenidos, hacer descripciones fácticas o aplicar mecánicamente algoritmos.	Presenta 35 preguntas de múltiple choice, todas del orden simple.
Coherencia en lo planificado	No presenta ni objetivos ni propósitos, ni qué resultados se esperan de los exámenes, solo un resultado de orden numérico.	No hay coherencia ya que los objetivos son muy generales, no hay criterios de realización ni de evaluación.
Síntesis para la devolución.	La mayoría de las consignas el estudiante se resuelve habiéndolas estudiado de memoria. Reflejan escasa significación para conocer los procesos de los estudiantes y descartan la riqueza de la construcción compartida del conocimiento, proporcionando poca información respecto de qué y cómo conocen realmente los alumnos. No entrañan genuinos procesos de pensamiento complejo para su resolución. Esta evaluación denota volcar o demostrar los conocimientos a modo de repetición respecto de las definiciones de los libros o textos propuestos por el docente..	No hay una definición clara acerca de los aspectos centrales a revisar, porque al no tener en claro los objetivos ni los criterios es difícil saber que es lo importante y que no.
<b>MATERIA 2</b>		
	<b>Primer examen</b>	<b>Segundo examen</b>
Encabezado y cuestiones introductorias	No hay encabezado, ni cuestiones introductorias	Idem anterior
Revisión integral de las consignas	Hay 10 preguntas, de las cuales 7 son preguntas sencillas y 3 de comprensión.	Presenta 6 preguntas, de las cuales 4 son preguntas sencillas y 2 genuinas. 2 de 6 preguntas tienen un contexto un poco más general

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**



		pero sin acercarse a una situación real, no se varía mucho el contexto, ni la situación promoviendo un aprendizaje memorístico. No hay un planteamiento del problema donde la pregunta no figure. Las 4 preguntas no marcadas optan por respuestas únicas sin generar situaciones de orden cognitivo superior.
Coherencia en lo planificado	No hay criterios de realización ni de evaluación. No hay ni objetivos ni propósitos.	Ídem anterior
Síntesis para la devolución.	No existe.	No hay una definición clara acerca de los aspectos centrales a revisar, porque al no tener en claro los objetivos ni los criterios es difícil saber que es lo importante y que no.
<b>MATERIA 3</b>		
	Primer examen	Segundo examen
Encabezado y cuestiones introductorias	Tiene fecha, año y unidad curricular. No hay criterios de evaluación.	Ídem + nombre de los docentes. No hay criterios de evaluación, ni indicadores de logro.
Revisión integral de las consignas	Contiene 25 preguntas múltiple choice de tipo simple y de comprensión.	Contiene 25 preguntas en su mayoría de comprensión.
Coherencia en lo planificado		
Síntesis para la devolución.	Hay que tener en cuenta que si este examen se aprobara el estudiante debía pasar a una instancia oral, donde se evaluaba la parte práctica y de allí se hacía un promedio.	Ídem anterior.
<b>MATERIA 4</b>		
	Primer examen	Segundo examen
Encabezado y cuestiones introductorias	Tiene el nombre de la unidad curricular y el módulo al cual	Tiene el nombre de la unidad curricular y nada más.

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**



	pertenece ( Cardio) . No hay criterios de evaluación ni indicadores de logro	
Revisión integral de las consignas	Contiene 30 preguntas tipo múltiple choice, de las cuales 29 son del tipo simple y 1 genuina ( caso clínico).	Contiene 30 preguntas, de las cuales 24 se proponen estimular el procesamiento de la información, y en que el estudiante necesita pensar, relacionar datos, clasificar, comparar para decidir una respuesta correcta. Y presenta 6 preguntas simples, que sólo invitan a repetir contenidos o a realizar contenidos fácticos.
Coherencia en lo planificado	No existen	No hay criterios definidos por ende no se puede determinar si hay coherencia entre lo planificado y los resultados obtenidos.
Síntesis para la devolución.	Carece de preguntas que demanden respuestas que exigen interpretar, predecir, evaluar críticamente.	
<b>MATERIA 5</b>		
	<b>Primer examen</b>	<b>Segundo examen</b>
Encabezado y cuestiones introductorias	Tiene sólo nombre de la unidad curricular y nombre de la carrera. Hay una introducción a cómo llenar la grilla. No hay criterios de evaluación.	Idem anterior
Revisión integral de las consignas	Contiene 30 preguntas simples de tipo múltiple choice.	Contiene 20 preguntas simples de tipo múltiple choice en su mayoría de comprensión.
Coherencia en lo planificado	No se plantearon resultados de aprendizaje.	
Síntesis para la devolución.	La mayoría de las preguntas se pueden resolver evocando a la memoria.	Idem anterior.

**Las funciones de la evaluación de los aprendizajes en el aula. Una mirada acerca de las prácticas docentes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNRN.**

Tabla N°5: Grado de acuerdo, muy de acuerdo o en desacuerdo con respecto a las funciones de la evaluación que le confieren los docentes a la evaluación de los aprendizajes en el aula.

Funciones que le atribuyen a la evaluación de los aprendizajes en el aula	Muy De Acuerdo	De Acuerdo	En desacuerdo
Se utiliza para verificar lo que saben las y los estudiantes		Mayoría de los casos	Minoría de los casos
Determina si les estudiantes cumplen con las competencias (conocimientos/habilidades y conductas) establecidos.	Minoría de los casos	Poco significativo	Poco significativo
Compara el trabajo de lxs estudiantes con criterios definidos.		Mayoría de los casos	
Proporciona retroalimentación a lxs estudiantes sobre su desempeño.		Mayoría de los casos	Minoría de los casos
Ayuda a lxs estudiantes a mejorar su desempeño.		Mayoría de los casos	
Informa a lxs estudiantes sobre sus necesidades de aprendizaje.	Minoría de los casos	Mayoría de los casos	
LLevan adelante acciones para que lxs estudiantes realicen su mejor esfuerzo	Minoría de los casos	Mayoría de los casos	