

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO NEGRO

SEDE ATLÁNTICA

ESPECIALIZACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIO



“Estrategias de evaluación para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes de Kinesiología que cursan Semiopatología médica kinésica”

Director: Magter. María Claudia Sus

AUTORA: Ignisci, Fernanda.

AÑO: 2023

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2.
RESUMEN	5.
OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICO	8.
CAPÍTULO I	9.
MARCO METODOLÓGICO	
MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO II.	19.
ESTRATEGIAS DE EVALUACION IMPLEMENTADAS.	
Capitulo III	31.
IDENTIFICACION DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS IMPLEMENTADAS EN EL AULA.	
CONCLUSIONES	38.
BIBLIOGRAFÍA	41.
ANEXO	42.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende dar cuenta de aquellas mediaciones evaluativas que de alguna manera favorecieron introducir a los estudiantes en procesos metacognitivos que beneficiaran sus aprendizajes. El mismo se realiza en la cátedra de Semiopatología médica Kinésica de la carrera de Kinesiología.

Se parte de considerar que la evaluación es un acto complejo porque sirve tanto para acreditar y emitir juicios de valor como para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes. El problema es que las funciones de control (aprobar, reprobar, promover) suelen ser, en la práctica, mucho más protagónicas que el resto; y este modo de entender la evaluación de los aprendizajes sigue vigente hoy en nuestras escuelas. (Anijovich, R y González, 2016, p. 11).

Promover la toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje y contribuir al desarrollo de su autonomía. Un estudiante es autónomo cuando comprende el sentido de aquello que tiene que aprender, toma decisiones acerca de cómo va a llevar a adelante ese aprendizaje y reflexiona sobre su proceso, su recorrido".
Anijovich, R., & González, C. 2016, p. 2)

La evaluación de los aprendizajes es una temática de preocupación en los ámbitos académicos, podemos leer distintos autores reflexionando sobre diferentes modalidades en busca de herramientas superadoras. En esta búsqueda de conocer de qué manera los estudiantes aprenden mejor para luego pueden dar cuenta de ello, poniendo en juego lo aprendido en diferentes situaciones, resulta de relevancia, interés y debates. Se observa que, las dificultades a la hora de ser evaluados refieren al tipo de instrumentos que se utilizan, por ejemplo, herramientas más comunes y normalizadas como los exámenes escritos, orales, evaluaciones cerradas (múltiple choice), recurriendo en algunos casos a la utilización de la memoria en el aprendizaje, la cual muchas veces no reflejaba los conocimientos adquiridos en la enseñanza de los estudiantes puesto que pone a la evaluación como objetivo como la prioridad. (Anijovich & Graciela, 2017)

Autores como Steiman (2008) y Anijovich (2009), coinciden " en que la cultura evaluativa no es frecuente en las instituciones. De hecho, la reflexión sobre la evaluación es de reciente data ya que no era frecuente su aceptación en el conjunto docente sobre todo en el nivel superior. Históricamente se consideró a la evaluación como un "proceso natural" sobre el cual no había mucho por reflexionar debido a que el mayor énfasis refería solo al diseño de un buen instrumento que permitiera acreditar saberes". (Jorge Steiman, 2008)

Al naturalizar esta práctica se produjo un reduccionismo con una dirección simplificadora que sólo permitiera pensar en línea un proceso protocolizado: se cursaba la materia, se tomaban parciales, luego se rendía el examen final y los estudiantes aprobaban o no; allí se cerraba todo el proceso.

Pero en la actualidad y a partir de la experiencia docente en la especialización de Semiopatología médica Kinésica se seleccionó como unidad de análisis a estudiantes de la de la Licenciatura de Kinesiología y Fisiatría dictada en la Universidad Nacional de Río Negro. Y desde una mirada puesta en los cambios significativos para evaluar y acreditar, se intentará desde este trabajo desarrollar la forma que ha adquirido este proceso de enseñanza y aprendizaje y los resultados alcanzados respecto a la posibilidad del estudiante de desarrollar un proceso metacognitivo que favorezca el aprendizaje y la construcción de conocimiento.

Desde esta nueva visión quienes estamos enfrente de esta tarea de enseñar, en la asignatura, consideramos la evaluación como parte del proceso de aprendizaje. Teniendo un enfoque metodológico cualitativo y exhaustivo estudio de casos que proporciona una serie de cuestiones que se estudiaron y analizaron, permitiendo describir las estrategias de evaluación más significativa para el aprendizaje, los criterios de evaluación que se implementaron y qué valor le otorgan a esto los estudiantes universitarios.

Para iniciar esta tarea se analizó el plan curricular a través del relevamiento de fuentes documentales: trabajos prácticos, programa de estudio y exámenes que se planifican y se llevan a cabo en la cátedra y se describieron los criterios de evaluación implementados a través de una entrevista realizada a los estudiantes y docentes. Es decir, se los invitó a realizar una encuesta para determinar qué valoración le dan los estudiantes a las estrategias metacognitivas que los docentes promueven.

Nuestro objetivo será, desde la recolección de información, comprender y poder llevar adelante prácticas y construcción de herramientas en las que la transmisión del conocimiento por parte de los docentes no sea un proceso mecánico y finalice en la evaluación como recurso pedagógico, sino un espacio donde podamos analizar lo aprehendido no solo académicamente sino esos saberes que se construyen en las interacciones humanas atravesadas por la singularidad de cada estudiante y así también poder desarrollar y destacar las habilidades metacognitivas de cada estudiante.

RESUMEN

Considerando que la evaluación de los aprendizajes es una temática de preocupación en los ámbitos académicos. Autores latinoamericanos como europeos (Hernández Guevara, 2000; Rodríguez Conde 2005; Olivos 2009; Anijovich 2016; Anijovich & Capelletini, 2017) ya han estudiado la problemática teniendo en cuenta los siguientes aspectos, los tipos de evaluación, los procesos de evaluación y aprendizaje, las características de evaluación e implementación de tecnologías informáticas y de comunicación (TIC) Dicho todo esto cabe aclarar que en este caso particular se enfocará el estudio en cómo la formas de evaluar que la cátedra implementa favorece procesos metacognitivos por parte de los estudiantes lo que a su vez facilita el aprendizaje y la construcción de conocimiento propio de la asignatura.

Desde esta perspectiva, la evaluación formativa se posiciona como la operación que permite recoger información.

Podemos plantear dos características comunes a las distintas concepciones de la evaluación formativa respecto a su contemporaneidad con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. (Anijovich & Graciela, 2017, p.5)

La evaluación formativa se caracteriza por:

- La continuidad en el proceso de mejora de los aprendizajes de los alumnos,
- El aumento de la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan desde el cursado de la especialización docente universitario. Así se puso en tensión aquello que se venía desarrollando en la práctica y un nuevo modelo de evaluación, que permite implementar formas para evaluar, estableciendo al mismo como un campo complejo a partir del cual se acredita, pero también se valora, se diagnostica, se reflexiona y se mejoran tanto la enseñanza como los aprendizajes.

Desde la perspectiva del campo de la evaluación que abordamos en este trabajo, no se trata sólo de acreditar saberes de los estudiantes, sino también de promover la toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje y contribuir al desarrollo de su autonomía.

Con relación al concepto de evaluación, se coincide con los autores antes mencionados que han clasificado al mismo en dos tipos, la evaluación formativa y evaluación sumativa. Unos de los primeros autores en definir esta clasificación fue Scriven (1967); ‘él toma a la evaluación formativa como parte integrante de un proceso de desarrollo que permite proporcionar información continua para la planificación y producción del aprendizaje en función de las necesidades del estudiante, es decir, destaca las debilidades y fortalezas de este (Paul Black & Dylan, 1998; citados por Anijovich, 2016). En relación con esto, Anijovich va (2016) establece que el objetivo de la evaluación formativa es ofrecer orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, cuando todavía hay tiempo para mejorar algún aspecto de dicho proceso.

“La función formativa, la consideró, como una parte integrante del proceso de desarrollo (de un programa, de un objeto). Proporciona información continua para planificar y para producir algún objeto y se usa, en general, para ayudar al personal implicado, a perfeccionar cualquier cosa que esté realizando o desarrollando. La función sumativa “calcula” el valor del resultado y puede servir para investigar todos los efectos de los mismos y examinarlos comparándolos con las necesidades que los sustentan. Estas funciones han sido ampliamente tratadas, por numerosos autores, en lo referido a la evaluación del aprendizaje, desde el momento en que fue propuesta hasta nuestros días”. (Scriven 1967, citados por Eduardo Hernández Guevara, 2000 p.4).

Con respecto a lo mencionado, la autoevaluación resulta un elemento importante para la mejora del aprendizaje de los estudiantes, constituyendo un factor clave para potenciar el carácter formativo de la evaluación Steiman en su libro “Más didáctica (en la educación superior)” establece que la misma permite:

“Poder emitir un juicio valorativo sobre un proceso que se está viviendo (por ejemplo el enseñar o el aprender) y sobre los resultados provisionales alcanzados, hasta cierto momento, en dicho proceso. Autoevaluarse es poder analizar con criticidad, identificando obstáculos, descubriendo logros, es poder hacer un ejercicio metacognitivo, es el más democrático de los

procedimientos porque hace partícipe a todos los que están involucrado en un proceso áulico, empezando por uno mismo.” (Steiman 2000 p. 139)

Se considera, además, la evaluación debe tener un carácter formativo de retroalimentación, de modo que facilite de manera efectiva el aprendizaje y que la misma se adapte a las capacidades y singularidades del sujeto permitiendo la adquisición del conocimiento para toda la vida.

Los autores antes mencionados y el posicionamiento de este trabajo, aborda al proceso de aprendizaje con una mirada centrada en los estudiantes; el rol importante que tienen este en el proceso educativo, la información previa para adquirir un nuevo conocimiento y cómo pasan de tener un rol pasivo a ser más proactivo en la formación de los estudiantes. Cada aprendizaje está sujeto a las condiciones inherentes de cada uno de ellos, dependiendo de sus experiencias previas, de los estilos de aprendizaje que posea cada uno, del entorno social y cultural. Anijovich (2016) por su parte, describe al aula como un espacio heterogéneo, donde cada estudiante posee un aprendizaje diferente. En su libro “la evaluación como oportunidad” cita al término de “interacciones dialogadas formativas” para referirse a las conversaciones entre los docentes y los estudiantes, cuyo fin es hacer una reflexión sobre qué y cómo aprendió.

OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICO

OBJETIVO GENERAL

- Construir conocimiento sobre las estrategias de evaluación y el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes universitarios que cursan Semiopatología Médica- kinésica, durante el 2022.
- Analizar cómo la nueva forma de evaluación implementada favoreció la construcción de conocimiento.
- Analizar las estrategias de evaluación y el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes universitarios que cursan Semiopatología Médica- kinésica, durante el 2022.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Analizar las características de las estrategias de evaluación implementadas en la cátedra de Semiopatología Médica-Kinésica.
- Describir los instrumentos y criterios de evaluación implementados por los docentes de dicha cátedra.
- Identificar las estrategias metacognitivas que los docentes promueven en el desarrollo de la asignatura.
- Analizar cuáles son los instrumentos de evaluación que favorecieron los procesos metacognitivos.
- Analizar las implicancias de los procesos metacognitivos en el aprendizaje desde la voz de los alumnos.

CAPITULO I

Enfoque metodológico

El presente trabajo tiene una perspectiva metodológica que combina métodos cuantitativos y cualitativos. Respecto al primero será utilizado para recopilar datos, valores numéricos respecto a la temática. Acerca del plan de investigación cualitativo busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) "acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad". (Hernández Sampieri, 2018; p 364). A su vez, nos permite describir cuales son las estrategias de evaluación más significativas para el aprendizaje, que criterios de evaluación y acreditación se implementan en la cátedra de Semiopatología Médica kinésica y que valor le otorgan a esto los estudiantes universitarios.

Tipo de investigación

El tipo de investigación es observacional, de corte transversal porque no se manipularon las variables, se investigó en un momento particular y según su alcance es descriptivo porque se pretende detallar cómo se están evaluando y acreditando la asignatura, que nuevas estrategias de evaluación se implementaron, y al mismo tiempo, identificar las estrategias metacognitivas que los docentes promueven a los estudiantes que transcurren en la asignatura de Semiopatología Médico-Kinésica

Selección de la muestra

La muestra (alumnos y docentes sobre el que se recoge la muestra) se consideró la carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría dictada en la Universidad Nacional de Río Negro, como la unidad de análisis se seleccionó la asignatura Semiopatología Médica-Kinésica de dicha carrera.

Se identificaron los estudiantes de Kinesiología que se encontraban cursando 2do y 3er año de la carrera y se los invitó a realizar una encuesta.

Criterios de selección

Los criterios para la selección fueron:

- 1- No probabilístico,
- 2- Disponibilidad de acceso a internet para responder las encuestas.
- 3- Alumnos que haya o estén cursado la asignatura.
- 4- Docentes de la cátedra.

Para analizar las fuentes documentales se tomaron plan curricular, trabajos prácticos y exámenes que sean de la asignatura de Semiopatología médica-kinésica disponible en la plataforma virtual de dicha asignatura.

Para establecer los criterios de evaluación y acreditación de la asignatura se refirió como fuentes informantes claves, cuyo criterio de selección fue: que tuvieran un cargo jefe de cátedra, jefe de trabajos prácticos y ayudante en la asignatura anteriormente mencionada para luego concluir con datos obtenidos de forma personal para establecer dichos criterios.

La selección de estudiantes de kinesiología consistió en la participación de diez, o más, voluntarios que estén cursando o cursaron la asignatura de Semiopatología Médica-Kinésica (estudiante de 2do y 3er año). Quedan excluidos alumnos que no hayan cursado la materia.

Técnicas de recolección de datos

a) Análisis documental:

Se realizó un relevamiento del plan curricular de la asignatura Semiopatología Médica-Kinésica, obtenida de la plataforma virtual de la cátedra y disponible en la página web de la institución universitaria.

b) Cuestionarios:

Para analizar las características e instrumentos implementados para la evaluación y acreditación de la asignatura de Semiopatología médica-kinésica se realizó un

cuestionario con preguntas abierta y se invitó a participar a los docentes a cargo de dicha asignatura, las principales ítems a analizar fueron: los objetivos de los exámenes, si se tuvo alguna consideración, la finalidad, si hubo diferencia destacadas entre los estudiantes, desenvolvimiento de los estudiantes y estrategias que se deberían implementar para promover procesos metacognitivos en el aula.

Los estudiantes respondieron una encuesta online mediante la plataforma google formulario. (Siendo de fácil uso y de entendimiento para el encuestado) que permitió brindar métodos de descomposición de resultados cuantificados en presencia de gráficos y datos porcentuales. Se utilizaron preguntas cerradas tipo likert, que permitieron cuantificar las estrategias metacognitivas que los docentes promueven a los estudiantes que transcurren en la asignatura de Semiopatología Médico-Kinésica,

Se utilizaron también preguntas abiertas que permitieron determinar cuáles son las principales dificultades a la hora de ser examinado por los docentes, y qué habilidades desarrollan en las evaluaciones y cuáles serían las propuestas que permita una integración en la enseñanza-evaluación.

MARCO TEÓRICO

Evaluar es una acción que se realiza con mucha frecuencia en la vida cotidiana, tomando criterios que provienen del sentido común.

Para incorporar este concepto a las prácticas educativas, es conveniente darle rigurosidad al tratamiento de este, lo que implica señalar los elementos que se consideran constitutivos para dar cuenta de ella. En términos genéricos evaluar es valorar, lo que lleva en sí emitir un juicio de valor acorde a marcos axiológicos, tendiente a la acción. Esto implica aproximarse al "objeto" tomando como punto de partida la descripción, comprensión y explicación de este.

La evaluación de los aprendizajes puede cumplir con varias finalidades: la primera –y más importante para el campo de la didáctica- es proporcionar datos que permitan desplegar diferentes estrategias de enseñanza.

A partir del reconocimiento y la comprensión de las formas de aprender, en cuanto a su estructuración y producción -sin caer en un isomorfismo-, permite replantear las estrategias de enseñanza. (Palou de Maté, C. 1998 p.6)

Los programas de evaluación deben ser diseñados por los docentes, como parte de la programación didáctica de sus cursos. Para ello, el docente debe conocer en profundidad la o las teorías de la evaluación y la variedad de instrumentos que existen. Estos conocimientos le permitirán diseñar programas coherentes con la programación de la enseñanza combinando instrumentos diversos, así como crear nuevos instrumentos de evaluación acordes con la multiplicidad y heterogeneidad de los propósitos de su enseñanza. Es también indispensable, si quiere desarrollar un buen programa de evaluación, que el docente conozca las normas técnicas para la construcción, administración, análisis e interpretación de resultados. Las características generales que los instrumentos de evaluación deben reunir, aunque con distinto grado de relevancia, son cuatro: validez, confiabilidad, practicidad y utilidad. (Camilloni, 1998, p.6)

Todo programa de evaluación debería incluir no solo al estudiante, sino también a todo lo que respecta a la tarea de los docentes. Encontramos quienes asumen lo que se denomina "retroalimentación de discrepancia", según la cual se intenta acortar la brecha entre lo que el estudiante comprende y lo que se supone o espera que comprenda, y quienes adoptan una "retroalimentación progresiva", es decir, que se basan en la mejora del aprendizaje en relación con el aprendizaje anterior (Anijovich, R., & González, C. 2016, p.6)

Cuando se evalúa no sólo se asigna una nota, sino que se señala el valor de algo con respecto a un referente. Por lo tanto, si los referentes se acotan a la reproducción de secuencias informativas basadas en verdades incuestionables se sitúa a la evaluación en un paradigma. Se señala que, en este paradigma, donde el estudiante reproduce datos, secuencias algorítmicas o se incorporan con el uso de la memoria y conocimientos de tipo declarativo, la concepción del estudiante es la de sujeto de aprendizaje" (Anijovich & Graciela, 2017, p.3)

El rol del docente es enseñar, relacionado con la comunicación del conocimiento. Según Jean Díaz Bordenave (1985) "Es el docente que debe generar instrumentos para realizar situaciones que promuevan al alumno procesos interactivos entre los conocimientos ya

adquiridos”, citado por Anijovich & Mora (2009; p.124). Entre las estrategias de evaluación que están orientadas al aprendizaje, Moreno Olivos (2009) plantea que la evaluación debe ser interactiva durante todo el proceso.

Es una actividad que descansa en las capacidades del profesor para comprender las variadas situaciones de los estudiantes; muchas veces no están presentes. Álvarez Valdivia (2008) en su trabajo analizó las aulas universitarias, en el mismo se encontró que la evaluación del aprendizaje estaba regida por la arbitrariedad y caprichos del evaluador, para demostrar quien tiene el poder en las aulas, se utilizaban técnicas que no se correspondía con los contenidos a evaluar, mal diseñados y con escasa devolución por parte de los docentes.

Según los autores citados en esta revisión, todos coinciden en la necesidad de generar herramientas de evaluación con una dirección más formativa, es decir que sean cualitativas, y mantengan la coherencia entre el método de aprendizaje y el tipo de evaluación; que tenga en cuenta el proceso de enseñanza, que contemple las autoevaluaciones y que esté adaptado a cada estudiante.

Para introducirnos a la relación de aprendizaje-evaluación, es importante comenzar definiendo para quien está dirigido el mismo, en esta ocasión comenzaremos precisando al estudiante universitario; al cual Soler Julve (2005) lo define como “persona que cursa estudios en un centro de enseñanza universitaria”.

Los estudiantes juegan un papel importante en su proceso de aprendizaje, los autores (Steiman, 2008; Anijovich, 2017) coinciden y remarcan la idea de que los mismos tengan un rol activo o proactivo en su aprendizaje. Entienden que ser autónomo implica comprender el sentido de aquello que se quiere aprender, la toma decisiones acerca de cómo va a llevar adelante ese aprendizaje y reflexiona sobre su proceso y recorrido. A su vez, al involucrarse activamente en este proceso, los estudiantes desarrollan habilidades metacognitivas y de autorregulación, pasando de ser un receptor pasivo a ser un “jugador” activo en su aprendizaje. Pudiendo definir a las habilidades metacognitivas como la capacidad de una persona para cuestionarse sobre sus procesos cognitivos, para planificarlos, evaluarlos (antes, durante y después de una actividad) y ajustar sus acciones cuando sea necesario (Toledo, 2005 citado por Rodríguez Vera 2019).

Dentro de estas habilidades metacognitivas podemos definir a los procesos metacognitivos y sus subprocesos como el sujeto; definido como el conocimiento declarativo sobre nosotros mismos como aprendices y sobre qué factores influyen en nuestro rendimiento. La tarea es la conciencia de la actividad o problema a abordar en el desempeño, la estrategia definida como el conocimiento de las estrategias que ayudan en la tarea; el entorno es el conocimiento del entorno y de sus demandas, estos procesos básicos se autorregulan con la planeación; es el establecimiento de estrategias para realizar según la tarea y el contexto. Además, existe el monitoreo que es la regulación y el control de la ejecución durante la realización de una tarea y por último la evaluación que es el procedimiento para valorar los resultados. (Sabugal, Tobón y Hernández; 2020)

Hacemos referencia con proceso de aprendizaje a aquel “proceso en el que se van adquiriendo una serie de conocimientos y habilidades tras haber vivido u observado una serie de experiencias previas. (Moreno Olivos, 2004). David Ausubel (2002) establece que: aprender significa, “construir sentido respecto de un objeto, de un procedimiento, de un evento”.

Por último, definimos a las estrategias de enseñanza, como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, el por qué y el para qué. (Anijovich & Mora 2009). Esto último hace referencia a que estrategia utilizamos los docentes para que coincida a lo que enseñamos con lo que evaluamos.

Evaluación del Aprendizaje

Para lograr una evaluación del aprendizaje, debemos tener en cuenta los fines de la evaluación, de los contenidos de enseñanza, de las condiciones del proceso, de la selección de los instrumentos y valoración de la información sobre el aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación del aprendizaje del estudiante va depender de lo que se espera socialmente (concretado en los objetivos de enseñanza y en el contenido seleccionado

para que sea aprendido), que es común para el grupo de estudiantes y lo individual, referido a las particularidades propias de estudiante. La evaluación se mueve entre la homogeneidad de las metas sociales y la heterogeneidad de los individuos y de las direcciones y vías de su desarrollo. Dentro de la heterogeneidad de los estudiantes entra la de sus propias metas, proyectos, aspiraciones vinculadas a su aprendizaje, concepciones, conocimientos. (Hernández Guevara, 2000, p 47)

Cuando hablamos de la evaluación del aprendizaje debemos tener en cuenta que posee una evaluación sumativa, la misma mide lo que los alumnos saben, demuestra si alcanzaron los estándares establecidos y determina una especie de ranking entre ellos. Su propósito es certificar cuánto aprendió cada uno e informar a los padres sobre el desempeño de sus hijos. Se lleva a cabo al final de una unidad, curso, grado o programa, y en general, se trata de exámenes que reflejan lo aprendido durante ese tiempo. Los estudiantes, por su parte, obtienen un puntaje o nota promedio como resultado de las diferentes tareas y actividades en cada materia o asignatura. Y además existe una evaluación formativa, donde se ofrece información a los docentes con la intención de que puedan modificar sus prácticas de enseñanza y los aprendizajes de sus estudiantes, al tiempo que brinda retroalimentaciones para que los alumnos mejoren sus procesos de adquisición de conocimientos. Los docentes utilizan de manera sistemática las informaciones que relevan sobre sus alumnos, comprenden el contexto en el cual están inmersos y ofrecen retroalimentaciones a los estudiantes. La evaluación formativa, enfatiza el uso de la evaluación como un proceso de desarrollo y apoyo de la metacognición de los estudiantes. Se centra en el rol del estudiante como eje articulador entre la evaluación y el aprendizaje. (Anijovich, 2021, p 18)

Otro tipo de evaluación es la diagnóstica es aquella que se hace al principio de un curso e intenta identificar los saberes previos que los estudiantes traen. Esta idea sigue siendo potente, pero con el transcurso de nuevos paradigmas, esa evaluación inicial diagnóstica, en realidad se llamó evaluación diagnóstica continua, porque finalmente estaba diagnosticando todo el tiempo a los estudiantes: en qué sentido, revisando permanentemente cómo están aprendiendo, cuáles son los saberes que traen anteriormente; y ese diagnóstico permite rediseñar los próximos pasos para enseñar, y esa es una tarea que no se resume, o se remite solo al principio de un cuatrimestre, o a principio de un año lectivo, es una tarea que hacen permanente los docentes. Lo

interesante es que a esta definición de evaluación diagnóstica hoy se le agregue de continua, es decir, estamos todo el tiempo monitoreando y viendo cómo aprenden nuestros estudiantes.

La idea de la evaluación formativa, que también históricamente ha sido desarrollada, vinculada a analizar los procesos de enseñanza, fundamentalmente con la idea de aportar insumos a los docentes, para ver como seguir con la enseñanza. Los nuevos paradigmas de evaluación formativa, le agregan algunas otras funciones muy importantes, que en términos de mejorar o cambiar sus propuestas de enseñanza, también sirva fundamentalmente para el estudiante, es decir que el estudiante regule sus propios procesos de aprendizaje, reconozca sus fortalezas y debilidades, pueda ir monitoreando cómo él va aprendiendo, cuáles son las estrategias que mejor favorecen su aprendizaje, qué dificultades tiene, cómo superarlas y cómo en esos procesos, también, incluimos la autoevaluación y la evaluación entre pares, es decir se ha ampliado el concepto de evaluación formativa.

Además la evaluación clásica, que es el de evaluación sumativa, es decir la evaluación final, tiene una característica y una particularidad que, tal vez, la hace interesante, que es articular, relacionar e integrar todo lo que se fue aprendiendo a lo largo de una materia de un año escolar, de un proyecto. Esa capacidad de articular, de relacionar y de integrar, solo se puede hacer al final, y por eso tiene tanta importancia esa instancia, de ir sumando, de ir estableciendo vínculos entre lo que se aprendió en los diferentes meses. Y no solamente tiene la función de certificación, de aprueba o no aprueba, sino la función más importante es ésta: cómo lograr vincular, establecer relaciones a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

La evaluación formativa es la instancia de mayor aprendizaje de los estudiantes y es la menos desarrollada. La evaluación además de una función de certificación tiene una función que es visibilizar los saberes que tienen los estudiantes, es decir lograr que ellos puedan darse cuenta que están aprendiendo, esa capacidad de poner en juego sus saberes, es lo que permitiría desarrollar esta función de la evaluación formativa. Las ideas que pueden contribuir a que esto se desarrolle son: la primera y más importante es lo que se define hoy como retroalimentación formativa, es un modo de dialogar con el estudiante, de ofrecer sugerencias, proponer preguntas, valorar producciones con los alumnos, de tal modo de establecer un diálogo entre lo que el docente sugiere, propone,

pregunta y lo que el estudiante hace con eso que recibe. La retroalimentación para que sea formativa tiene que impactar en la mejora de los aprendizajes.

Para que el aprendizaje efectivamente cumpla ésta función, en términos de incorporar saberes y usarlos flexiblemente, se necesita que los criterios de evaluación sean públicos y transparentes, que los pueda conocer toda la comunidad educativa, no solo los estudiantes, y que esto ayude a que aprendan a autoevaluarse y a hacer prácticas de evaluación entre pares. Por último, se necesitan distintas herramientas para ofrecer esta retroalimentación formativa, y en este punto nos referimos a las rúbricas, estas especies de lista de cotejo, mejoradas y ampliadas con los criterios, con los niveles de calidad y con descriptores que permiten identificar distintas calidades de las producciones y desempeños de los estudiantes. También tenemos instrumentos como los portafolios, que permiten recuperar el proceso, el recorrido del estudiante, por ejemplo, con portafolios de las mejores producciones de un estudiante a lo largo de su materia, es decir una producción inicial, una en la mitad y una al final, por lo tanto el pedido al estudiante es que muestre cómo fue cambiando y mejorando su producción y que justifique esas modificaciones en el año.

Evaluación Sumativa y Formativa

Hay diferentes tipos de evaluación una sumativa y otra evaluación formativa, la que vamos a tratar en este trabajo es la evaluación formativa, la misma se define como la operación que permite recoger información en tanto los procesos se encuentran en curso de desarrollo. Dos características comunes a las distintas concepciones de la evaluación formativa: su contemporaneidad con los procesos de enseñanza y de aprendizaje y con la intención de que la información recogida permita mejorar los procesos evaluados” (Steiman ,2008)

Por último tenemos que hacer referencia a la acreditación. Tomando lo establecido por Steiman (2008), se entiende por acreditación cuando la evaluación realiza un reconocimiento institucional de los aprendizajes adquiridos por los alumnos/as, constatados a través del uso de ciertos instrumentos (parciales escritos, finales orales, trabajos prácticos, etc.) y comunicados a través de una escala convencional conceptual (Aprobado/Desaprobado; MB/B/R/M,etc.), numérica (1/10) o alfabética (A-B-C-D-E)

que resulta de la consideración de ciertos criterios que se han priorizado para tomar la decisión al respecto (Steiman, 2008,p 64).

La idea de este apartado fue hacer referencia en los diferentes elementos que componen la práctica docente en el acto del aprendizaje, fue importante definir cada parte, haciendo hincapié en la importancia de los elementos. Detallamos el aprendizaje con sus procesos que lo conforman, el rol del estudiante en este proceso y por último la evaluación.

CAPÍTULO II

Estrategias Evaluativas de la cátedra.

Además de conocer cuáles son las estrategias de aprendizaje nombradas con anterioridad, también se encuentran las estrategias de evaluación definidas como: “conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno” (Díaz Barriga y Hernández, 2006). Es el proceso de selección y combinación de diversos métodos o recursos para la valoración del aprendizaje. Es decir, son procedimientos empleados por el docente, que le permitirán medir lo que ha aprendido el estudiante. Para llevar a cabo este tipo de estrategia, el profesor deberá considerar cuál es el objetivo de dicha evaluación. (Anijovich, 2006).

En relación a lo anterior se entiende por evaluación al proceso que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite emitir un juicio de valor acerca de un aspecto de la realidad en el cual se interviene en un determinado contexto socio histórico particular y que a la vez, posibilita la toma de decisiones y exige desde el diálogo con quién esté involucrado, argumentando justificaciones del juicio de valor realizado. Por su parte, Steiman (2004) define evaluación como: Aquel conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable, que en comparación con una referencia o criterio nos permita llegar a una decisión que favorezca la mejora del objeto evaluado. La evaluación es una parte imprescindible dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, como medida de la consecución de los objetivos de aprendizaje por parte del alumno, y, también, como control de la calidad de dicho proceso (Steiman, 2008, p. 64.).

En función de todo lo desarrollado para este trabajo trabajaremos sobre la evaluación formal y lograr encontrar unas estrategias de evaluación que favorezca los procesos metacognitivos de los estudiantes. Y además que haya correlación entre lo que se enseña con lo que se evalúa.

Con el propósito de responder a uno de los objetivos de este trabajo, el cual consiste en analizar las características e instrumentos curriculares destinada para la evaluación, implementados en la cátedra de Semiopatología Médica-Kinésica; se realizó un relevamiento de fuentes documentales perteneciente a la materia Semiopatología Médica-Kinésica. Entre dichos documentos se contó con el proyecto de cátedra, trabajos prácticos y exámenes de los años 2021 y 2022, obtenidos de la plataforma virtual y repositorio institucional.

En el programa de la cátedra del año, en primer lugar vemos que se explicita sobre la finalidad de esta asignatura para la Kinesiología, para luego introducirnos al análisis de los documentos relevados.

Definimos a la materia Semiopatología Médica kinésica como la rama de la medicina que se ocupa de la identificación de las diversas manifestaciones de enfermedad, dividida en semiotecnia, que es la técnica de la búsqueda del signo y la propedéutica que es la enseñanza para reunir e interpretar los signos y síntomas para llegar a un diagnóstico. La finalidad de la materia es que el estudiante pueda interpretar y reconocer los diferentes signos y síntomas para poder conocer las diferentes patologías y así poder confeccionar una historia clínica. (Álvarez Argente, 2013, P. XXVIII)

Los aspectos que refieren a evaluación y sus formas del proyecto de cátedra, trabajos prácticos y exámenes, fueron sistematizados en una tabla para comenzar su interpretación y análisis de los diferentes aspectos indagados.

A continuación, se comenzará a describir cómo se encuentra organizado el proyecto de cátedra de la materia de Semiopatología Médica-Kinésica, para el análisis de los trabajos prácticos dictados en la asignatura, y, por último, se mencionan los criterios y modalidad de los exámenes implementados.

Análisis del proyecto de cátedra.

El análisis del proyecto de cátedra de la materia de Semiopatología Médica-Kinésica consistió en describir qué concepciones evaluativas se ponen en práctica, identificando los propósitos de dicha materia y en función de ellos cuáles son los criterios de evaluación.

Son varias las razones por las que puede expresarse que los alumnos/as necesitan el proyecto de cátedra. Pero entre las más relevantes puede decirse que servirá para:

- organizar su estudio ya que el proyecto de cátedra explicita claramente cuáles son los contenidos a aprender, cuál es la bibliografía obligatoria que opera como soporte teórico de dichos contenidos y cuáles son los trabajos prácticos a resolver;
- distribuir su propio tiempo de estudio al estar establecidas las fechas de entrega de trabajos y previstas las fechas de las evaluaciones parciales;
- conocer la postura de la cátedra en cuanto a la orientación con que es concebida la unidad curricular que es objeto de enseñanza y la concepción de aprendizaje que subyace a la propuesta;
- conocer las condiciones de evaluación de la unidad curricular en cuanto a parciales y finales, requisitos de entrega de trabajos y criterios que tomará en cuenta el docente o el equipo docente para decidir la aprobación;
- contar con un referente en el que encontrar sugerencias bibliográficas para la profundización de ciertas temáticas afines a la propuesta de la cátedra;
- poseer un documento escrito que en cierto sentido ‘garantiza’ no tener que enterarse de sus obligaciones académicas de un día para el otro”. (Steiman 2008, P, 22)

Para ello se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: vigencia del plan curricular, carga horaria total, modalidad, propósito de la asignatura, su propuesta metodológica, los contenidos de la misma y métodos de evaluación.

El plan curricular de la materia fue modificado en el 2019 y es el que tiene vigencia en la actualidad, el mismo detalla que la materia cuenta con una carga horaria de 128 horas teóricas y 92 prácticas, es anual y de modalidad presencial/ virtual, Se deduce de ellos que podremos enfocar la evaluación a aspectos teórico-prácticos donde la teoría fundamenta el hacer es decir, incentivar la participación de los estudiantes en las tareas de evaluación cercanas a las que enfrentan en la vida real o en contextos sociales próximos a los estudiantes. El desarrollo de la materia como un proceso permanente y sistemático donde se analiza la información para valorar el aprendizaje y los niveles de avance de los estudiantes, para el desarrollo de sus competencias.

Respecto a los propósitos de la materia, se establece que los estudiantes sean capaces de adquirir habilidades e instrumentos para el reconocimiento de las diferentes patologías, es decir identificar el proceso patológico, sus principales aspectos: etiología, patogenia, cambios morfológicos y manifestaciones clínicas, como también, que sean capaces de poder armar una historia clínica o ficha kinésica, comprendiendo que deben registrar las evaluaciones de cada tratamiento, toda la información extraída luego de la entrevista con el paciente y la exploración física.

La propuesta metodológica está dividida en cuatro módulos, con clases teóricas y prácticas, la metodología de evaluación está configurada por 2 o 3 trabajos prácticos y 1 examen parcial al finalizar cada módulo. Cada parcial tiene su recuperatorio correspondiente.

La regularidad de la materia se obtiene cumplimentando el 80% de asistencia, la entrega de los trabajos prácticos y la aprobación de los exámenes parciales.

Indagando sobre la metodología de evaluación se pudo observar que el mismo no contiene criterios de evaluación descritos en cada módulo, es decir, no especifica en cada módulo la finalidad de los contenidos brindados y como se pretende evaluar. En este aspecto, se debe integrar los contenidos para que los estudiantes posean habilidades para interpretar los diferentes signos y síntomas para la futura toma de decisiones terapéuticas y a partir de ello, sean capaces de elaborar una historia clínica. Retomando a Steiman (2008), este autor establece la importancia de la definición de los criterios de evaluación en una cátedra. El mismo establece que la estrategia de evaluación debe contar con un contrato pedagógico entre los alumnos y los docentes de la cátedra. Esta estrategia de evaluación se inicia con la decisión acerca de qué se solicitará a los alumnos/as (qué contenidos, qué trabajos cognitivos), cómo se lo solicitará (con qué instrumento), cómo se asignará la calificación (con qué escala, desde qué criterios, cómo se asignará la calificación), cómo se devolverá (qué tipo de orientaciones para que el alumno/a pueda rever su propio proceso de aprendizaje. (Steiman, 2008; P. 64.).

Con respecto a los contenidos de la materia, se intenta tener una evaluación formativa, esto hace referencia a compartir con los alumnos los diferentes temas que se proponen que aprendan en las diferentes unidades. Sin embargo, esto implica aspectos más amplios, Anijovich (2016) hace referencia que el objetivo de la evaluación formativa es ofrecer orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso

de aprendizaje, cuando todavía hay tiempo para mejorar algún aspecto de dicho proceso. (Anijovich & González 2016, P 11). Además, se pudo observar que la falta de integración de las diferentes unidades no permite al estudiante contar con un criterio y razonamiento clínico. Por lo tanto, el trabajo cognitivo que se quiere evaluar al final de la cursada no ha sido previamente objeto de enseñanza.

Logramos determinar que, dentro del programa analizado no se especifica criterios de evaluación y aprendizaje orientado a una estrategia pedagógica formativa.

Se puede destacar que el plan curricular fue modificado en el año 2019, durante el dictado del curso de especialización docente universitario; si bien con estas modificaciones hubo un trabajo formativo en su elaboración, se evaluó lo que hasta ahora vimos, lo que necesitaban los estudiantes; sabemos que es un trabajo continuo y permanente el que debemos realizar. Sin embargo, carece de criterios de evaluación, el trabajo cognitivo que buscamos durante la evaluación final no está planteado ni se trabaja en clase

Análisis de los trabajos prácticos.

Para continuar respondiendo el objetivo planteado anteriormente, se detalla el análisis de los trabajos prácticos realizados por la cátedra durante los años 2021 y 2022.

Los ejes seleccionados para analizar y comparar en los trabajos fueron: objetivos de los trabajos, si favorecen el intercambio de ideas entre las clases, si se enseñan técnicas para aprender mejor, si permite a los estudiantes emplear y manejar herramientas de aprendizaje y materiales que faciliten a resolver situaciones y lograr aprendizaje posterior y por último si emplea diversas estrategias de trabajo para que los estudiantes construyan su aprendizaje. A continuación, se comenzará a describir los aspectos observados.

Se entiende por trabajos prácticos como una propuesta de interpretación y fundamentación teórica que parte de una situación problemática global que contextualiza a cada una de las tareas a realizar". (Steiman, 2008, P. 85). Por lo tanto cuando se analizó el objetivo de los trabajos prácticos, los mismos fueron que el estudiante haga una introducción al tema que se va trabajar sobre la clase y, además en

el 2022, se implementó herramientas para que el estudiante pueda analizar y desarrollar el tema a tratar.

Retomando a Steiman (2008) establece que su esencia está dada por varias acciones de análisis que deben realizarse (diversas en cuanto al tipo de trabajo cognitivo que exigen) y una síntesis o informe elaborado por el propio sujeto en el cual se fundamentan los procedimientos seleccionados para su resolución y/o los resultados o conclusiones. Con esto queremos decir, que al plantear el objetivo de la planificación de un trabajo práctico no debemos olvidar qué proceso cognitivo deseamos que el estudiante realice. Consideramos que la clase de trabajos prácticos puede ser una clase dedicada una forma especial de trabajo que le da una identidad particular, distinta de una clase ‘teórica’ y cuya particularidad radica en el tipo de trabajo cognitivo –el análisis aplicado– que se implica en la propuesta didáctica y en el tipo de situaciones de aprendizaje que se proponen: el trabajo en torno a situaciones o problemas concretos. (Steiman 2008, P,84)

·Características del trabajo práctico como recurso didáctico:

- resulta ser una propuesta en la que se hacen intervenir diferentes categorías teóricas –que pueden estar previamente dadas o no– para interpretar una situación de la práctica;
- permite diferentes opciones de resolución y, en consecuencia, exige algún tipo de toma de decisiones;
- exige, explícitamente, la fundamentación teórica interviniente;
- se presenta a partir de un contexto global devenido, preferentemente, del desempeño profesional y de la práctica laboral”. (Steiman, 2008, P, 85)

En relación a los intercambio de ideas entre las clases y trabajos prácticos esperado, se observó que es estimulada, ya que tienen una puesta en común entre los estudiantes; sabemos que el aula es un espacio heterogéneo, con la puesta en común cada estudiante hace referencia a sus proceso cognitivo, distinto a los demás estudiantes, esto es muy enriquecedor. Al referirnos a la diversidad de nuestros estudiantes, se debe reconocer la existencia de una variedad de intereses, de experiencias previas, de estilos de aprendizaje, de tipos de inteligencia, de entornos sociales y culturales, que nos llevan

a encarar la enseñanza y la evaluación considerando el aula como un espacio heterogéneo. (Anijovich & Graciela, 2017, P. 85).

Cuando analizamos si se enseñan técnicas para aprender mejor y permite a los estudiantes a emplear y manejar herramientas de aprendizaje y materiales que faciliten a resolver situaciones y lograr aprendizaje posterior, pudimos observar que durante el año 2021 no se llegó a esos dos objetivos, eran trabajos que intentaban hacer una aproximación al tema a tratar. En cambio durante el 2022, se realizaron consignas que le permitieran relacionar contenidos y puedan resolver situaciones con el material a trabajar, eran consignas para resolver y analizar.

En relación a este aspecto Anijovich & Capelletini (2017) plantean que el rol del estudiante como eje articulador entre la evaluación y el aprendizaje, cada estudiante emplea la información, la relacionan con sus conocimientos previos y la utilizan para su nuevo aprendizaje, por eso es tan importante buscar herramientas que faciliten este aprendizaje. (Anijovich y Capelletini, 2017, P. 89).

Por último, al indagarse se empleaban técnicas de trabajo para que los estudiantes construyan su aprendizaje, durante el 2021 no se implementan, pero durante el 2022 se realizaron consignas para resolver situaciones y realizar un análisis de los contenidos. En relación a esto, Steiman (2008) propone que debemos lograr concientizar una propuesta de trabajo apoyada en la idea del aprendizaje autónomo. (Steiman, 2008, P. 85).

Podemos concluir de lo analizado que no reúne las características como instrumento para una evaluación formativa. Se puede destacar que esto es debido a la falta de estrategias que permitan al estudiante aprender mejor, emplear y mejorar herramientas de aprendizaje y materiales que habiliten a resolver situaciones. Los trabajos prácticos fueron usados como estrategia para repasar y estudiar el tema en clase direccionando hacia una evaluación más sumativa y no tanto hacia una formativa.

Exámenes de la cátedra: Evaluación Formativa

En este apartado tiene como finalidad describir los exámenes de la materia que fueron realizados durante 2021 y 2022. Los mismos fueron sistematizados en un cuadro para el

análisis y sus comparación de los siguientes aspectos: reflexión en los estudiantes sobre qué aprendieron, cómo y para qué, retroalimentación, reconocimiento de logros, talentos y dificultades dentro de su proceso de aprendizaje, el instrumento de autoevaluación, promoción de revisión y producción de los estudiantes, identificación de dificultades, y si guía la reflexión de los estudiantes sobre cómo abordar el tema.

Definición de examen: evaluación formativa

Cuando analizamos si el instrumento propuesto era una guía de reflexión que servía a los estudiante para reflexionar sobre qué aprendieron cómo y para qué; si además enseñaba cómo abordar el tema pudimos observar que en la modalidad escrita multiple choice era muy escaso lo que valía a los estudiantes como reflexión, ya que es un instrumento cerrado con 4 opciones múltiples, no permite el análisis sino es más bien al azar; no así durante el año 2022, que al ser modalidad oral permite al estudiante la reflexión de los contenidos de cómo abordarlos, explicarlos y entender el significado. Cuando uno analiza la literatura descrita sobre el real significado de la evaluación que sirve tanto para acreditar y emitir juicios de valor como para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes (Anijovich, R,& Gonzalez, C.2016, P 10), observamos que la modalidad oral nos permite acercarnos al real significado de la evaluación.

El siguiente eje a evaluar fue si los instrumentos propuestos permiten al estudiante realizar una retroalimentación, una autoevaluación, un feedback entre el docente y el estudiante, pudimos observar que a la hora de hacer una retroalimentación se permite en ambas modalidades, cuando se da una devolución de los exámenes, se analiza las preguntas contestadas y se hace una devolución grupal en el aula, en ese contexto se puede hacer una autoevaluación sobre lo aprendido, siempre y cuando haya una devolución por parte del docente.

Cuando uno analiza el instrumento de modalidad oral es totalmente superior en cuanto a la retroalimentación, o feedback, al docente le permite esta modalidad, la importancia de evaluar el proceso, no solo sus resultados. (Hernández Guevara E, 2000, P 45). La modalidad de este examen permite establecer estrategias de construcción e integración de ideas que eviten que el aprendizaje sea solo memorístico

Por lo tanto debemos realizar una evaluación formativa bien diseñada para proveer a los estudiantes una esencial retroalimentación e informar a los profesores acerca de la calidad de su enseñanza, identificando los conceptos que los estudiantes dominan y los que aún les faltan por aprender. (Moreno T, 2009, P 9).

Por último, al analizar si los instrumentos propuestos ayuda a los estudiantes a reconocer los logros, talentos e identifica y supera dificultades: observamos que durante el 2021 cuando el instrumento fue con una modalidad escrito y multiple choice no permitió al estudiante poder hacer un análisis sobre el proceso de aprendizaje, ni sobre el proceso de asimilación, Moreno Tiburcio (2000) critica el uso exclusivo de metodologías cuantitativas y apuesta por otras de orden más cualitativo, o la complementariedad de ambas, lo que conduce a enfocar los procesos pedagógicos tal como se producen dentro de sus propios contextos (Moreno T, 2000; P 5). Si cuando se evaluó estos ejes durante el 2022 pudimos observar que si cumplían estos objetivos.

Producción y criterios de evaluación implementados por los docentes

Evaluación: es un proceso que a partir del conocimiento y comprensión de cierta información permite desde una actitud dialógica, emitir un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanza y prácticas de aprendizaje, en un contexto socio histórico determinado y que a su vez posibilita tomar decisiones referidas a la práctica de referencia. (Steiman, 2008)

La finalidad de este apartado es dar respuesta al siguiente objetivo: describir la producción y criterios de evaluación implementados por los docentes de la cátedra.

Para dar respuesta a este objetivo se realizaron entrevistas al equipo docente de dicha cátedra, conformada por una Jefa de cátedra, un Jefe de Trabajo Práctico y un Ayudante de Trabajos Prácticos de Primera.

Una vez relevadas sus voces a través de una entrevista, se indaga sobre las estrategias didácticas que los docentes implementan a la hora de evaluar, para poder identificar los objetivos que se proponen a la hora de evaluar y si se llevan a cabo. , desenvolvimiento del estudiante y diferencias observadas durante los exámenes y cuáles serían los

cambios que implementarían. Las respuestas fueron volcadas en un cuadro para poder interpretarlas y comparar las diferentes perspectivas de los tres docentes a cargo.

A continuación, se describirán los resultados obtenidos de la entrevista realizada. Se comenzará mencionando los objetivos que se plantea para los exámenes y los resultados esperados, luego se hará mención de las estrategias de evaluación que se implementan, dificultades u obstáculos encontrados, (poner para qué, ver la correlación, si se articulan, etc) para finalizar con la conclusión de los resultados.

Sobre las entrevistas

- Cuál es la responsabilidad real y concreta de cada uno de los miembros de la cátedra dentro del equipo.
- Cómo funciona el equipo para preparar sus clases (frecuencia de reuniones, interrelación clases teóricas y clases prácticas, estilo de reunión de cátedra, etc.).
- Cómo se capacita internamente la cátedra (estudios, lecturas, formación de nuevos ayudantes, etc.). (Steiman, 2008, P, 28)

De la lectura y análisis de las entrevistas se advierte que la implantación de estrategia evaluativa dentro de la cátedra sigue siendo deficiente, a pesar de haber logrado el propósito de los exámenes.

Al analizar lo que se plantea a la hora de evaluar, como parte del equipo docente, podemos concluir que el objetivo es que los estudiantes utilicen terminología médica científica, que puedan explicar y asimilar los conceptos trabajados en clase, y que puedan integrar los temas, todos objetivos propuestos en el proyecto de cátedra de la materia. Sin embargo, siguen siendo estructurados y limitados a la hora evaluar a los estudiantes. Con respecto a esto, Steiman (2008) aclara que, a la hora de plantear objetivos y evaluar, se debería examinar el trabajo cognitivo que queremos que realice el estudiante y reelaborar análisis más complejos. (Steiman, 2008, P. 132)

Al indagar sobre si se pudieron cumplir con los objetivos propuestos y si hubo diferencias durante el examen, pudimos ultimar que al ser el aula un espacio que

implica múltiples condiciones inherentes al estudiante, observando que algunos se desenvuelven durante el examen y como otros se veían limitados a la hora de expresarse, dando entender la complejidad del procesos de evaluación.

Sobre el docente

El concepto de evaluación es mucho más amplio de lo que habitualmente se relaciona con parciales, finales y notas, ya que como se expresara, también la enseñanza es objeto de evaluación.

A grandes rasgos podría decir que mientras un grupo considera que los alumnos/as no están en condiciones de emitir juicios de valor y/o brindar información válida referida a la actividad que realiza el equipo docente (y entonces ‘no se debe hacer’), otro grupo ve con absoluta naturalidad el dar participación a los alumnos/as en el momento de evaluar qué, cómo y cuándo se está enseñando en la cátedra (Steiman, 2008, P, 68).

Retomando a Anijovich & Capelletini (2016) la cual establece que una “evaluación auténtica permite contemplar la heterogeneidad de los estudiantes y la posibilidad de que todos logren aprender en tanto se les ofrecen actividades variadas en las que sea posible optar y tomar decisiones para resolver problemas cotidianos”. (Anijovich, Capelletini 2016, P. 15), por lo tanto debemos buscar alternativas para ofrecerles a los estudiantes a la hora de ser evaluados.

Si consideramos que la cátedra está dividida en dos comisiones, el examen es tomado cada uno por uno en su comisión, las estrategias de enseñanza de ambas comisiones fueron distintas, por ende, hubo una diferencia a la hora de poder cumplir con los objetivos. En una de las comisiones las clases son dictadas por el profesor a cargo, donde expone el docente y explica la clase, la otra comisión la metodología es otra, se da una guía de preguntas para poder contestar en grupo por los estudiantes, y luego los mismos exponen las respuestas y se da un cierre por parte del docente.

Las consideraciones que tuvimos en cuenta fueron: que era el primer examen oral y presencial de la materia y además la situación de stress que representa la situación.

Al consultar sobre las estrategias que se deberían implementar los referentes propusieron lo siguiente: que haya un cambio de metodología en toda la cátedra al dictar las clases, más protagonismo de los alumnos para que puedan construir el aprendizaje y

asimilar ellos mismos los diferentes temas propuestos, que expongan frente sus compañeros, así logran la oralidad. Además los docentes proponen mayor presencialidad, en grupos reducidos de alumnos, presentaciones orales con casos clínicos. En particular podríamos considerar, que todas estas estrategias nos ayudaría a que la evaluación sea formativa debido que permite crear un ciclo constante de reflexión-acción- revisión permitiendo al docente aprender sobre la enseñanza mediante estas estrategias.

El proceso se inicia con la decisión acerca de qué (qué contenidos, qué trabajos cognitivos) se solicitará a los alumnos/as, cómo se lo solicitará (con qué instrumento), cómo se asignará la calificación (con qué escala, desde qué criterios, cómo se asignará la calificación, con relación a cuántos puntos por cada tarea solicitada o cuántos puntos por cada criterio establecido), cómo se devolverá (qué tipo de orientaciones para que el alumno/a pueda rever su propio proceso de aprendizaje). ¿Cuándo termina este proceso así iniciado? Seguramente no pueda establecerse un punto de cierre. (Steiman, 2008, P, 160)

Por lo tanto, si va estar solo orientada a constatar el logro de los objetivos va ser insuficiente, porque no se tiene en cuenta el proceso de aprendizaje, nos referimos a los procesos mentales implicados en los resultados que alcanzan los estudiantes. Por lo tanto el desafío de la cátedra será poder encontrar un método evaluativo cualitativo, que demuestre el proceso de aprendizaje de los estudiantes

CAPITULOIII

IDENTIFICACION DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS IMPLEMENTADAS EN EL AULA.

Para poder responder el último objetivo específico, el cual es: identificar las estrategias metacognitivas que los docentes promueven a los estudiantes que transcurren en la asignatura de Semiopatología Médico-Kinésica, se invitó a los estudiantes de 2do año y 3er año de la carrera de kinesiología y fisioterapia, a realizar una encuesta online, mediante la plataforma Google, un formulario con el fin de establecer su auto percepción frente a las estrategias que los docentes promueven, y describir las principales dificultades a la hora de ser examinados. La encuesta se realizó en forma individual, autoadministrada y confidencial, ya que la participación se dio de manera anónima.

El formulario se basó “Escala de intervención docente orientada a la promoción de la metacognición en el aula (eidopma)” empleado por Claudia Romo S. et. Al. (2020), el cual se adaptó para los estudiantes de grado y a los objetivos de esta investigación. El modelo de encuesta contó con siete secciones que incluían un rango de 4 a 6 preguntas.

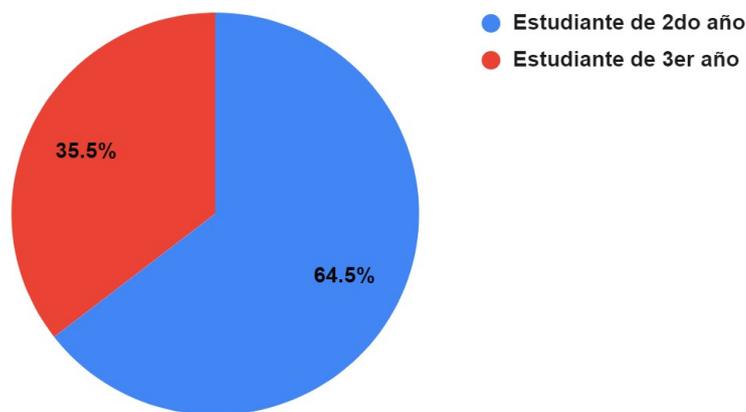
Dicho formulario contó con dos tipos de preguntas:

Preguntas cerradas tipo Likert, cuadrícula de varias opciones: posee dos dimensiones que se dividen específicamente en el conocimiento de la cognición, que además tiene subdimensiones: el sujeto/ el conocimiento declarativo como estudiante, la tarea, la estrategia/ conocimiento procedimental que implica el empleo de estrategias y el entorno. Como segunda dimensión está la regulación de la cognición la misma considera los subprocesos de planeación antes de realizar una actividad: el monitoreo que implica la supervisión, la regulación, el control de su actuación y la evaluación. La valoración de cada uno de los ítems se lo sistematizó de la siguiente manera: 1 = Nunca, 2 = Rara vez, 3= A veces, 4= Casi siempre, 5 = Siempre.

Preguntas abiertas: consistió en una serie de interrogantes preestablecidos, que permitió describir los siguientes ejes: dificultades y obstáculos a la hora de ser evaluados, habilidades desarrolladas durante la evaluación, la integración de la didáctica utilizada para hacer evaluados y recomendaciones que ayuden en la estrategia de evaluación.

La participación fue de treinta y un (31) estudiantes de la carrera de kinesiología y Fisiatría de la Universidad de Rio Negro, que están actualmente cursando la materia o lo hicieron el año pasado; la modalidad de cursada fue del 74,2 % presencial y el 25,8 % virtual. Frente a la condición del estudiante en la materia se pudo observar que el 67,7% está en curso, el 12,9% con final aprobado y el 19,4 están regular

Figura N° 1- Año al que pertenecen los participantes.



El análisis de las preguntas abiertas, fueron llevadas a una tabla para comenzar su interpretación y descripción de los diferentes aspectos antes mencionados.

A continuación, se detallará los resultados obtenidos. En primer lugar se comenzará a desarrollar el análisis de las preguntas cerradas, luego se describirán las respuestas correspondientes de las preguntas abiertas y para finalizar, la conclusión de los resultados obtenidos.

Análisis de las preguntas cerradas:

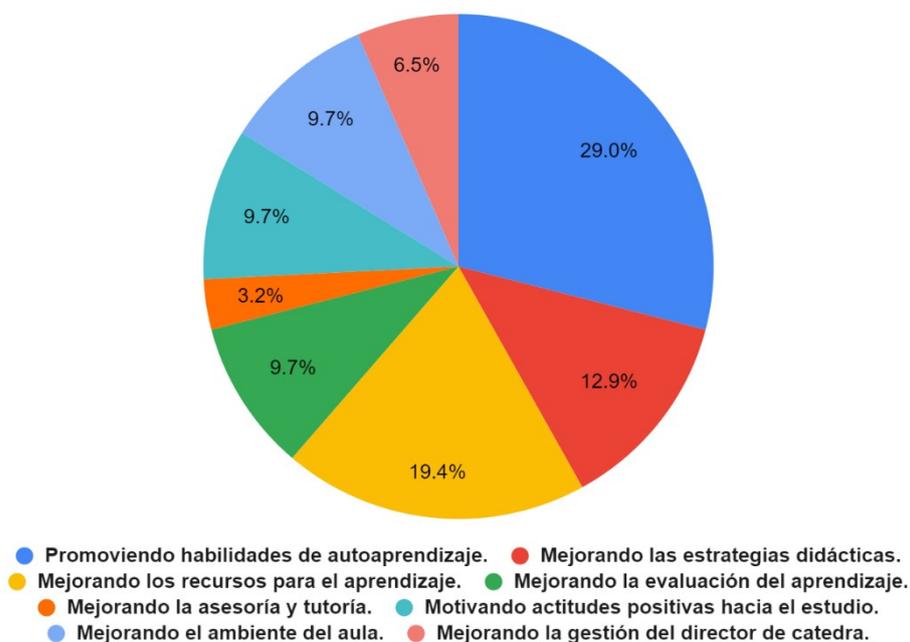
El proceso metacognitivo es la capacidad de una persona para cuestionarse sobre sus procesos cognitivos, para planificarlos, evaluarlos (antes, durante y después de una actividad) y ajustar sus acciones cuando sea necesario (Toledo, 2005 citado por Rodríguez Vera 2019).

Indagando sobre los aspectos que influyen y obstaculizan el aprendizaje en los estudiantes; se destaca que el mayor porcentaje de las respuestas se relaciona con: la falta de estudio (38,7%), pocos recursos para lograr el aprendizaje (19,4%), falta de disciplina y de motivación (28%), solo un 6,5 % adjudicó problemas relacionados al docente, bajo grado de capacitación.

Cuando se analizó los aspectos que más caracterizan al estudiante para poder lograr el aprendizaje, los participantes destacaron lo siguiente: alto apoyo de la familia (29%), alta capacidad del docente (25,8%) y recursos para el aprendizaje y excelentes hábitos de estudio (12,9 %). No así en alto grado de disciplina y concentración de los estudiantes, alimentación, entorno familiar y gestión del director de cátedra (3,2%).

A la hora de consultar por las contribuciones que la universidad podría hacer para mejorar el logro de los aprendizajes en los estudiantes las respuestas que más se destacaron fueron: promover habilidades de autoaprendizaje, optimizar los recursos para el aprendizaje, renovar estrategias didácticas entre las más destacadas y perfeccionar la evaluación del aprendizaje.

Figura N°2 - Contribuciones esperadas por los estudiantes de la institución formadora.



Con respecto al análisis de la promoción de las habilidades metacognitivas, en la subdimensión el sujeto, pudiendo ser definida como la persona con conciencia de sí mismo y de sus capacidades cognitivas, en la primera pregunta pudimos observar que el docente sensibiliza a sus estudiantes hacia el estudio, las respuestas fueron; once estudiantes contestaron que siempre, nueve casi siempre, ocho a veces, tres rara vez. Pudiendo concluir que las respuestas son satisfactorias para estimular el aprendizaje y tener actitudes positivas. En los ítems siguientes cuando se evalúa si el docente ayuda a identificar el estado emocional de sus alumnos para la atención en su aprendizaje, las respuestas fueron más repartidas; trece estudiantes las respuestas fueron entre siempre y casi siempre y diez estudiantes entre rara vez y nunca. Cuando se indaga sobre si el docente orienta a sus estudiantes sobre cómo poner atención, las respuestas fueron; catorce (14) estudiantes en total contestaron que siempre y casi siempre, mientras que diecisiete (17) estudiantes en total contestaron que a veces, rara vez y nunca. Con respecto a si el docente ayuda a sus alumnos sobre cómo poner atención y evitar distraerse, diecinueve (19) estudiantes contestaron afirmativamente mientras que doce (12) estudiantes contestaron que a veces o rara vez. Y por último cuando se preguntó sobre si el docente promueve a sus estudiantes el autoconocimiento y el deseo de superarse las respuestas fueron; veinte (20) alumnos contestaron que siempre y /o casi siempre, mientras que cinco (5) estudiantes contestaron que rara vez y/o nunca.

En la subdimensión, la tarea definida por el autor como la conciencia de la actividad o problema a abordar el desempeño. Se detallaran a continuación las preguntas referidas a esta subdimensión: en primer lugar se destaca que el docente con el 80,6% de respuestas afirmativas brinda a sus estudiantes la posibilidad de practicar tareas y /o acciones para asegurar que las logren con éxito, mientras que el 19,3 respondió que solo a veces. En las tareas colectivas favorece el intercambio de ideas entre los estudiantes el 87% contestó que sí, mientras que solo el 12 % recuso que solo a veces. Enseña técnicas para aprender mejor el 58 % contestó que sí, el 29% que a veces y el 12 % rara vez. A continuación se observó que el docente en un 67% enseña herramientas y /o materiales para que puedan aprender mejor, un 22% contestó que a veces y un 9, 6 % rara vez. Se evaluó si el docente emplea diversas estrategias de trabajo para que los estudiantes construyan su aprendizaje y se observó que el 71 % respondió que sí, y el 29% a veces.

En el apartado del conocimiento del entorno y sus demandas se pudo concluir que el docente plantea situaciones para buscar soluciones en un 70 %, que en un 61%

repartido entre a veces y rara vez el docente cuestiona sobre la conveniencia de emplear ciertas técnicas para realizar una determinada tarea; un 83% de los estudiantes contestó que sí, que el docente pregunta sobre ¿para qué te puede servir?, un 80% afirma que el docente promueve la iniciativa para resolver situaciones y para finalizar el 77 % de los estudiantes contestó que siempre el docente vincula los conocimientos con otras áreas del saber.

Cuando se evaluó la planeación, definida como el establecimiento de estrategias para realizar según las tareas y el contexto. Se pudo observar que el 77% respondió que sí a que el docente plantea metas y objetivos a lograr con las actividades a realizar, los demás estudiantes el 22 % rebatieron que rara vez. El 70 % de los estudiantes respondió que el docente no utiliza agendas ni apoyos para que los mismos puedan organizar sus tareas. El 61 % de estudiantes alegó que el docente establece reglas para realizar tareas y participar de actividades.

En el segmento de monitoreo que es donde el docente supervisa, regula y controla la ejecución de la tarea los estudiantes respondieron; el 51,6% el docente ayuda a identificar y superar dificultades en la realización de sus tareas mientras que el 48,38% respondió que solo a veces, rara vez y nunca. En cambio cuando se consultó sobre si el docente ayuda a reconstruir el itinerario para la resolución de un problema el 51,6% reveló negativamente, mientras que el 48,3% respondió que siempre ayuda. El docente conduce la realización de las actividades recordando los objetivos, como deben realizarlo las respuestas fueron equitativas, mientras que el 51% dijo que siempre, el 45% dijo que a veces o rara vez. Ofrece el docente una guía para la reflexión a sus alumnos sobre cómo abordar tareas las respuestas fueron; el 61% respondió que siempre mientras que el 33% dijo que a veces.

Para finalizar el análisis de la encuesta vamos a describir qué respondieron los estudiantes a la hora de la evaluación, la misma incluye los resultados al finalizar la tarea, valorar los productos y los procesos realizados por el propio sujeto. El docente guía la reflexión sobre qué aprendieron, cómo y para que, las respuestas fueron que el 61,2% dijo que siempre mientras que el 38,7% a veces; retroalimenta el trabajo realizado por los estudiantes el 70,9% respondió que siempre y el 29% dijo que a veces. El docente ayuda a sus alumnos a reconocer sus logros, talentos y dificultades experimentados en su procesos de aprendizaje el 54,8% respondió que rara vez mientras

que, el 41,9% respondió que siempre. Con respecto a la autoevaluación el docente le brinda herramientas para realizarla el 61,2% respondió que casi siempre; el 38,7 % a veces. Promueve la revisión de sus trabajos terminados el 64,5% dijo que casi siempre, el 35,4% repartido entre rara vez y a veces. Para finalizar el docente promueve la revisión y reconstrucción en el itinerario seguido en la realización de una actividad el 51,6% dijo que a veces, el 48,3% siempre.

Análisis de las preguntas abiertas:

Para comenzar con el análisis de las preguntas abiertas, describiremos cómo se recolectaron los datos, las respuestas obtenidas se llevaron a una tabla de las cuatro preguntas: las preguntas fueron ¿qué dificultades u obstáculos se presentaron a la hora de rendir?, ¿qué habilidades se desarrollaron en el examen?; la valoración de las estrategias implementadas y por último; ¿qué propuestas permitirían la integración de los contenidos para fomentar el aprendizaje?

En la interpretación de la primera pregunta las tres dificultades más notorias fueron siete estudiantes (7) de 30 estudiantes los nervios a rendir un examen, ocho alumnos (8) no tuvieron ninguna dificultad, dos (2) estudiantes la falta de estudio y la incapacidad para poder relacionar los temas vistos en otros años. En menor porcentaje describieron falta de lenguaje técnico y el tiempo escaso para rendir cuando los exámenes eran virtuales.

En la segunda pregunta si bien hubo heterogeneidad en las respuestas; once (11) de un total de 26 respuestas describieron que la habilidad más destacada fue la de poder relacionar los temas entre sí, ocho alumnos (8) que aprendieron a expresarse mejor con un vocabulario técnico, ocho (8) estudiantes respondieron que adquirieron la habilidad para entender y comprender las diferentes patologías vistas en clase.

A la hora de la valoración de las estrategias didácticas implementadas en clase la mayoría veintinueve (29) estudiantes de un total de treinta (30) de las respuestas fueron que le permitieron una integración de los contenidos y un aprendizaje posterior. Coinciden que hubo una alineación entre las estrategias de clase con lo que se evaluó luego en el examen.

Para finalizar la encuesta las propuestas que describieron que les permitiría una integración de los contenidos y fomentar el aprendizaje fueron variadas; cuatro (4) estudiantes proponen la incorporación de casos clínicos para resolver, que en las clases de repaso se relacionan más los temas tratados, que se realicen esquemas conceptuales para poder relacionar, que haya exposición oral en las clases, más clases prácticas.

CONCLUSIONES.

El objetivo de este trabajo fue poder identificar y comprender, para un posterior análisis de las preguntas centrales, que tipo de evaluación lleva adelante la cátedra de Semiopatología Medica y si este accionar acompaña el objetivo propio del aprendizaje. En un marco teórico bibliográfico de autores pueden aportar al tema que nos compete. Así pudimos observar que esto no sucede, concluyendo que lo propuesto en la relación enseñanza aprendizaje que venimos desarrollando, entendiendo que el producto se refleja en la evaluación (objeto de nuestro estudio), encontramos discrepancias.

El proyecto de cátedra y los trabajos prácticos poseen falencias y demuestran supremacía de las evaluaciones sumativas, dejando de lado el proceso enseñanza-aprendizaje en muchas oportunidades. Las evaluaciones formativas, lejos de ponerlas en práctica se ha alejado de las en las aulas y permanecen a la sombra de las evaluaciones sumativas, no pudiendo incorporar de forma plena en las prácticas.

Durante el periodo de análisis la cátedra no logro potenciar en cada estudiante sus capacidades para hacerlo participe de su propio proceso de enseñanza. Los docentes tenemos que afianzar la confianza en la capacidad de los alumnos para potencializar su aprendizaje. Lograr introducir con esfuerzo un conocimiento más amplio en las aulas, una evaluación para el aprendizaje que promueva las capacidades del educando a lo largo de su vida.

Con respecto a los instrumentos de evaluación que utiliza la cátedra, si bien hubo un cambio luego de la EDU, debemos seguir buscando el que más se aproxime a evaluar en forma global el proceso de aprendizaje, una evaluación que incluya todos los aspectos del currículo y los niveles cognitivos más complejos, que tenga en cuenta las circunstancias de cada estudiante, y se haga con la frecuencia necesaria para ofrecer retroalimentación oportuna para que el estudiante pueda mejorar. Este tipo de evaluaciones son las que deben hacerse en cada aula. Por lo tanto, como lo establece Anijovich (2016) debemos buscar una buena práctica de evaluación que no sólo impacte en los aprendizajes de los estudiantes, sino que, a partir de su revisión, los docentes se examinan a sí mismos como planificadores, enseñantes y evaluadores. (Anijovich R, González, 2016, P17).

El análisis permite concluir que el proceso de evaluación del aprendizaje empleado por parte del colectivo de profesores reduce la evaluación a la medición de resultados, considerando como eje central la evaluación de los productos finales de las acciones; así ésta se reduce sólo a los resultados inmediatos en determinados momentos. Por tanto, el aprendizaje se concibe como resultado, como un logro alcanzado, y no como un proceso que conlleva el tránsito de lo externo a lo interno, que es mediado por la comunicación y una actividad valorativa. Desde este punto de vista se le da a la evaluación un carácter rígido, mecánico y despersonalizado.

Los resultados obtenidos del proceso investigativo reflejan la necesidad de seguir profundizando en el trabajo metodológico del diseño del sistema de evaluación del aprendizaje del contenido estadístico en la cátedra Semiopatología Médico-Kinésica.

Uno de los objetivos de este trabajo fue reconocer las estrategias metacognitivas de nuestros estudiantes, por tal motivo utilizamos este instrumento para poder evaluarlas y así poder reconocerlas y poder implementarlas como nuestras estrategias de evaluación en nuestra cátedra.

La realización de la encuesta sirvió para poder hacer una autoevaluación de la cátedra de Semiopatología Médica kinésica, que nos servirá para poder realizar una buena estrategia de enseñanza para no solo quedarnos con la información del resultado de los exámenes; sino realizar una autoevaluación de dicha práctica. Una buena práctica de evaluación no sólo impacta en los aprendizajes de los estudiantes sino que, a partir de su revisión, los docentes se examinan a sí mismos como planificadores, enseñantes y evaluadores. La información recogida, su análisis e interpretación les ofrecen material potente para repensar en su quehacer cotidiano en el aula. (Anijovich & González. 2016 P. 18). Por tal motivo esta encuesta al ser realizada a los estudiantes que todavía están cursando la materia, nos brinda retroalimentación de nuestras prácticas de enseñanza para replantear objetivos concomitantemente con este marco teórico.

Creemos que este proceso no es estático y para poder avanzar en la enseñanza debemos ir por el camino que nos lleva como resultado a una evaluación formativa, esta ofrece información relevante a los docentes para poder modificar sus prácticas de enseñanza y aprendizaje, como una relación en constante movimiento entre los distintos protagonistas, docente, estudiantes y todo aquello que los rodea, al tiempo que brinda

retroalimentaciones para que los estudiantes mejoren sus procesos de adquisición de conocimientos. (Anijovich & González 2016 P 18).

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R., & González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique.
- Anijovich, R., & Graciela, C. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rodríguez Conde, M. J. (2005). *Aplicación de las TIC a la evaluación de alumnos universitarios*. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*.
- DE, I. L. F. Y. F., & LA EVALUACIÓN, D. A. (2000). *Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. *Revista pedagogía universitaria*, 5(2).
- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, 1.
- Moreno Olivos, T. (2009). *La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(41), 563-591.
- Álvarez Valdivia, I. M. (2008). *Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica*.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Romo Sabugal, C., Tobón, S., & Juárez-Hernández, L. G. (2020). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la práctica docente centrada en la metacognición en el aula*. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 55-76.

Anexos.

Trabajo practicos:

Ejes a indagar	TP 2021	TP 2022
objetivos de tp	El objetivo es que repasen los temas que se dan en clase	Ademas que hagan un analisis y estimular a que piens y desarrollen el tema. Se realiza puesta en común. Me redonda
Favorece el intercambio de ideas entre grupo	SI	
Le enseña tecnicas para aprender mejor	NO	No, necesariamente.
Permite a los estudiantes a emplear y manejar herramientas de aprendizaje que faciliten a resolver situaciones	NO	Si. La idea de los tp es presentar estructuras que pued resolver con el materia
Emplea diversas estrategias de trabajo para que los estudiantes construyen su aprendizaje	No, solo para intruducir el tema	Si, esa es la idea de los tp de este año. preguntas para relacionar y asimilar conceptos.

observaciones

los tp fueron usados como estrategia para repasar y estudiar el tema

Programa de materia:

Columna1	Columna 2
Programa de la materia.	SEMIOPATOLOGIA MEDICA
Ejes a indagar	
Año del programa	2021
Carga horaria	128 Teóricas Prácticas 92
Modalidad	Virtual - presencial
Extension	Anual
Fundamentacion	Que el alumno adquiera y maneje conocimientos semiologicos para la observacion y obtencion de herramientas para reconocer los signos y sintomas de las dif, patologias
Propuesta metodologia	Clases teóricas - prácticas dividida en 4 modulos
metodologia de evaluacion	TP: deben realizar 3o 4 según cada modulo 4 examnes parciales modalidad oral con sus respectivos recup. evaluacion final
Contenido o asignatura	De anatomia, fisiologia y la fisiopataologia de los sist, respiratorio/ cardiaco neurologia

EXAMENES PARCIALES

	PRIMER EXAMEN 2021	SEGUNDO EXAMEN 2022
GUIA LA REFLEXION	MULTIPLE CHOICE	EXAMEN ORAL Y SI GUIA A LA
EN LOS ESTUDIANTES SOBRE QUE APRENDEN COMO Y PARA QUE	MUY POCO	REFLEXION.
RETROALIMENTACION DE LO REALIZADO	SI. EN CLASE DE REVISION	SI HAY DEVOLUCION INMEDIATA.
AYUDA A LOS ESTUDIAN TES A RECONOCER SUS LOGROS, TALENTOS Y DIFICULTADES EXPERIMENTADAS EN SU PRO CESOS DE APRENDIZAJE	NO AYUDA A LOS ESTUDIANTES	SI. SE HABLA SOBRE LA IMPORTANCIA DE LOS TEMAS TRATADOS.
EL INSTRUMENTO FACILITA LA AUTOEVALUACION	SI	SI TODO EL TIEMPO
PROMUEVE LA REVISION DE LOS ESTUDIANTES EN SU TRABAJO Y PRODUCTOS TERMINADOS	MUY POCO	SI
AYUDA A IDENTIFICAR Y SUPERAR DIFICULTADES	ES AL AZAR	SI
GUIA LA REFLEXION DE LOS ESTUDIANTES SOBRE COMO ABORDAR EL TEMA	POCAS VECES	SI

Questionario eidompa.

El sujeto/ EL conocimiento declarativo como estudiante.

Afirmaciones sobre la promoción de habilidades metacognitivas en el aula	Nunca	Rara vez	veces A	siempre Casi	Siempre
1. Sensibiliza a sus alumnos hacia el estudio, a tener como estudiantes actitudes positivas, a poner atención y a concentrarse.	1	2	3	4	5

<p>2. Ayuda a sus alumnos a identificar el estado emocional en que se encuentran, y la atención y concentración con las que realizan actividades de aprendizaje.</p>	1	2	3	4	5
<p>3. Orienta a sus alumnos sobre cómo poner atención, concentrarse y evitar distraerse.</p>	1	2	3	4	5
<p>4. Ayuda a sus alumnos a identificar problemas y dificultades que experimentan en su proceso de aprendizaje.</p>	1	2	3	4	5
<p>5. Promueve en sus alumnos el autoconocimiento y el deseo de superarse a sí mismos, de ser congruentes y vivir conforme a sus valores con un proyecto ético de vida.</p>	1	2	3	4	5

La tarea/Conocimiento procedimental que implica el empleo de estrategias					
6. Brinda a sus alumnos la posibilidad de practicar ciertas acciones y tareas para asegurar que logren realizarlas con éxito.	1	2	3	4	5
7. Favorece el intercambio de ideas en torno a la realización de actividades colectivas, a problemas del contexto y a la colaboración y sobre su impacto en la realidad.	1	2	3	4	5
8. Les enseña técnicas para aprender mejor.	1	2	3	4	5

<p>9. Enseña a sus alumnos a emplear y manejar herramientas de aprendizaje y materiales que faciliten resolver situaciones y lograr aprendizajes posteriores.</p>	1	2	3	4	5
<p>10. Emplea diversas estrategias de trabajo para que los alumnos construyan su aprendizaje.</p>	1	2	3	4	5
<p>El contexto/el entorno/Conocimiento condicional reconociendo en qué situaciones se puede emplear determinada estrategia</p>					
<p>11. Plantea situaciones retadoras que los lleven a buscar soluciones.</p>	1	2	3	4	5
<p>12. Cuestiona sobre la conveniencia de emplear ciertas formas de realizar una tarea.</p>	1	2	3	4	5

<p>13. Pregunta a sus alumnos: ¿Para qué te puede servir? ¿De qué otra forma podrías...? Favorece la transferencia de lo aprendido a otras situaciones.</p>	1	2	3	4	5
<p>14. Promueve la iniciativa y la creatividad en sus alumnos para resolver situaciones e influir en cambios de su realidad inmediata.</p>	1	2	3	4	5
<p>15. Vincula los conocimientos adquiridos con otras áreas del saber, ejemplifica y aplica lo aprendido en otras situaciones. Promueve la transferencia de lo aprendido a otras situaciones.</p>	1	2	3	4	5
<p>Planeación/Antes de realizar una tarea de estudio</p>					

16. Plantea a sus alumnos metas y objetivos a lograr con las actividades a realizar.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

17. Implementa el uso de agenda, calendario y otros apoyos para ayudarlos a organizar sus trabajos y deberes.	1	2	3	4	5
18. Establece reglas para realizar ciertas tareas y participar en las actividades.	1	2	3	4	5
19. Sus alumnos participan en la planeación del trabajo a realizar aportando ideas. Aprovecha las sugerencias de sus alumnos sobre el trabajo de clase.	1	2	3	4	5
Monitoreo/Supervisar, regular y controlar la ejecución durante la realización de las tareas de estudio					

<p>20. Ayuda a sus alumnos a identificar y superar dificultades que se van presentando en la realización de sus trabajos implementando acciones que permitan ir mejorando en el proceso de aprendizaje.</p>	1	2	3	4	5
<p>21. Ayuda a sus alumnos a reconstruir el itinerario seguido en la resolución de un problema o en la realización de alguna tarea o actividad.</p>	1	2	3	4	5
<p>22. Conduce la realización de las actividades recordando los objetivos, cómo deben realizarlas y qué deben tomar en cuenta para ello.</p>	1	2	3	4	5

<p>23. Guía la reflexión de sus alumnos sobre cómo van</p> <p>abordando las tareas y actividades con preguntas:</p> <p>¿Cómo vas? ¿Vas bien? ¿Qué te falta? ¿Qué puedes hacer para...?</p>	1	2	3	4	5
<p>Evaluación/Valorar los resultados al finalizar las tareas de estudio</p>					
<p>24. Guía la reflexión en sus alumnos sobre qué aprendieron, cómo y para qué.</p>	1	2	3	4	5
<p>25. Retroalimenta el trabajo realizado por sus alumnos.</p>	1	2	3	4	5
<p>26. Ayuda a sus alumnos a reconocer sus logros, talentos y las dificultades experimentadas en su proceso de aprendizaje.</p>	1	2	3	4	5
<p>27. Facilita la autoevaluación en sus alumnos empleando algunos instrumentos.</p>	1	2	3	4	5

28. Promueve la revisión de los alumnos en sus trabajos y productos terminados.	1	2	3	4	5
29. Promueve la revisión y reconstrucción del itinerario seguido en la realización de una actividad.	1	2	3	4	5