



Capítulo de la Sociedad de  
Medicina Veterinaria

## 8° Foro Permanente de la Educación de la Patología Veterinaria

7 de julio de 2017

Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad de Buenos Aires  
Chorroarín 280, Ciudad Autónoma de Buenos Aires

### Organizadores

Cátedra de Patología, Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad de Buenos Aires

### Participantes

Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad de Buenos Aires

Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad del Litoral

Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de Rosario

Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Católica de Córdoba

Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de Río Negro

Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de La Rioja

Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de La Pampa

Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria, Uruguay

University of California, Davis, USA

## EVALUACIÓN EN PATOLOGÍA FORO PERMANENTE DE EDUCACIÓN DE LA PATOLOGÍA VETERINARIA 2017

Postma, G.C.<sup>1</sup>; Grinsztajn, F.<sup>2</sup>; Amantea, A.<sup>2</sup> y Minatel, L.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Cátedra de Patología Básica, Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad de Buenos Aires

<sup>2</sup> Especialidad en Docencia Universitaria para Ciencias Veterinarias y Biológicas, Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad de Buenos Aires

### INTRODUCCIÓN

El Foro Permanente de Educación de la Patología Veterinaria se realiza en forma continua cada dos años a partir del año 2003. El impulsor de esta reunión periódica fue el Dr. Guillermo Siro Ibargoyen (Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de Rosario), con la intención de reunir periódicamente a las Cátedras de Patología Veterinaria de la Argentina, analizar sus fortalezas y debilidades, analizar los diferentes métodos para la enseñanza-aprendizaje, presentar y evaluar novedades pedagógicas, y considerar temas relacionados con la formación profesional de los colegas jóvenes y con la educación continua de los "no tan jóvenes".

El 8° Foro Permanente de Educación de la Patología Veterinaria se realizó el día 7 de julio de 2017 en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires. El tema central de este 8° Foro fue la evaluación del alumno de grado. En el caso particular de la materia Patología, la evaluación de los logros adquiridos y/o de las dificultades en función de los objetivos propuestos resulta una instancia compleja, debido a la dificultad que presenta la integración entre la teoría y la práctica, y al desafío que conlleva evaluar determinadas habilidades que es necesario que adquieran los alumnos de esta materia.

El objetivo del foro fue presentar diferentes experiencias de evaluación a nivel nacional e internacional, y debatir e intercambiar ideas acerca de las mismas, para finalizar con una producción grupal que reúna las ideas principales y las recomendaciones generales sobre cómo evaluar en Patología.

### Marco conceptual: Sobre la evaluación desde una perspectiva de control hacia una perspectiva formativa

La evaluación nos preocupa siempre a los docentes, nos preocupa mucho, pero... ¿por qué?

Cuando hablamos de enseñar siempre hablamos de aprender, es decir siempre la enseñanza implica una intención, la intención de producir, provocar, propiciar, facilitar, ayudar a que otro aprenda algo.

Si ese aprendizaje no se produce o se produce mal, entonces nuestra intención es fallida; no logramos que esa intención se vea plasmada en una realidad o que se convierta en un hecho. Podemos afirmar que hemos transmitido, dictado, dado, brindado o realizado una clase (según el enfoque que tengamos para encarar esta tarea, será el verbo que vamos a emplear). El problema es que no siempre, y a pesar de estar seguros de lo que hacemos en cuanto a resolver en la acción nuestra intención, se obtienen los resultados esperados. Es decir, enseñar y aprender son dos procesos diferentes. ¿Cómo sabemos entonces que nuestras intenciones se hacen realidad, que efectivamente

el otro (el o los estudiantes) han aprendido algo o todo lo que queríamos enseñarles? Lo sabemos porque empleamos estrategias que nos permiten identificar cuánto y cómo aprenden los estudiantes. Entre esas estrategias la más destacada es la evaluación.

Se evalúa para obtener información válida que nos permita saber ante todo cuánto y cómo aprendió o no el estudiante sobre lo que queremos enseñarle. Por eso nos preocupa, porque de algún modo mediante la evaluación sabemos si se cumplen o no nuestras intenciones, se corrobora de algún modo que se ha logrado aquello que se pretendía lograr y, además, por muchas otras razones, algunas incluso administrativas.

¿Y...qué nos preocupa?

Nos preocupa porque es a partir de la evaluación que se discriminan los sujetos, el que está aprobado y el que no, el que será promovido y el que no, el que debe recurrir o dar el recuperatorio.

Nos preocupa porque como hito o momento es demasiado acotado para poder reflejar todo lo que hemos trabajado en pos de lograr que los estudiantes aprendan, entonces ese momento no llega a dar cuenta de todo aquello que se supone hemos hecho para llegar hasta allí.

Nos preocupa porque los formatos de evaluación que utilizamos (oral, escrito, preguntas abiertas, cerradas, examen de opción múltiple, reconocimiento de preparados o de imágenes, trabajos prácticos, talleres) no siempre permiten reflejar todo lo que se ha aprendido.

Nos preocupa ser justos, es decir ponderar correctamente lo que los alumnos son capaces de mostrar o demostrar de lo aprendido.

Nos preocupa que a veces los problemas de la evaluación no tienen que ver sólo con la evaluación, sino que tienen que ver con el plan de estudios, con los tiempos y espacios, con el equipamiento disponible, con cuestiones administrativas.

Nos preocupa la falta de objetividad, es decir, cómo establecer criterios comunes en el equipo docente.

Nos preocupa el tiempo para corregir, particularmente cuando se trata de trabajos prácticos, preguntas abiertas o resolución de problemas, que se consideran muy valiosos pero que implican un mayor volumen de trabajo docente.

Nos preocupa que, cuando el trabajo es grupal, unos se beneficien del trabajo de los otros y viceversa.

Nos preocupa ser capaces de evaluar, además de conocimientos conceptuales, destrezas, procedimientos, técnicas, habilidades, competencias.

Nos preocupa el hecho de tener que evaluar en ocasiones a un gran número de alumnos en simultáneo, perdiendo de vista detalles de cada uno.

Nos preocupa que queden temas sin evaluar y a la vez nos preguntamos si es necesario evaluar todo.

Algunas reflexiones a partir de la lectura de los trabajos

presentados en este Foro y a modo de introducción:

### **De una evaluación informadora a una formativa...**

Cuando hablamos de evaluación siempre estaremos dando cuenta de un enfoque particular en el cual nos acercamos más a la función de control o más a la función de mejora de los aprendizajes. Ambas son parte del proceso evaluativo. Controlamos la situación cuando nuestras intenciones se cumplen; controlamos, porque es parte de nuestra actividad desde una perspectiva administrativa en la universidad; controlamos, porque debemos calificar al estudiante. En general las situaciones de evaluación suelen ser situaciones artificiales que se despliegan a partir de necesidades de control. Pero a nosotros los docentes nos importan la mejora de sus procesos de aprendizaje y su progreso. Queremos que aprendan y no sólo que aprueben (a veces estas dos acciones no van estrictamente de la mano).

Pensar la evaluación en términos de mejora implica preguntarse acerca de las prácticas profesionales, en este caso de los veterinarios o futuros veterinarios, es decir, pensar en qué medida estas prácticas se ponen en juego al aprender patología y cómo poder generar situaciones que activen de manera motivacional y auténtica procesos de conocimiento que impliquen un saber que el alumno portará luego en su actividad profesional.

La potencialidad de la evaluación se acrecienta si se trata no solamente de verificar cuánto sabe el alumno, sino por el contrario cuando se trata más de poder poner en juego ese saber de la profesión en una situación real o parecida a la real, que implica a la vez autocontrol, reflexión sobre la propia capacidad de resolver problemas y metacognición, es decir, ser capaz de identificar lo que no se sabe.

Algunos de los formatos que propician este tipo de pensamiento más complejo en los estudiantes pueden ser: las autoevaluaciones, la evaluación por pares y la evaluación en grupos pequeños, donde la mirada del otro se combina con la propia y la del profesor.

Éste podría ser un ejemplo de camino hacia una modalidad que propicie el aprendizaje profundo de una actividad, que será luego parte de la vida profesional de los veterinarios.

Una evaluación formadora, entonces, pretende no solo dar cuenta de cuánto sabe o no un estudiante, sino más bien de cómo el equipo docente debe revisar su actuación para ayudar mejor al estudiante a progresar en sus aprendizajes. Entonces tendrá un valor doble hacia el alumnado y hacia el equipo docente. La perspectiva será así humanizadora.

Es un desafío y por eso la importancia de la discusión del tema en este Foro, para revisar nuestros formatos, modelos, estilos y estrategias de evaluación a la luz de la potencia formadora que esta tiene para el aprendizaje.

Si asumimos que enseñar y aprender son dos procesos distintos es necesario que, en virtud de los aprendizajes que los estudiantes deben lograr, planteemos estrategias de enseñanza que generen las condiciones necesarias que permitan lograr los aprendizajes esperados en nuestros alumnos. Por ende, cuando evaluamos tanto el proceso como los resultados del aprendizaje debemos elegir estrategias y/o instrumentos de evaluación "válidos" y "coherentes" en relación no solo con los aprendizajes a evaluar, sino en relación con la propuesta de enseñanza utilizada.

El tema de la validez en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes es central para seleccionar y/o diseñar las propuestas y los instrumentos de evaluación más adecuados. Para que la información que se obtenga sea "útil" y "válida" para tomar decisiones respecto del proceso y/o de los resultados del aprendizaje de los estudiantes, las técnicas y los instrumentos de recolección de información elegidos (pruebas escritas u orales, listas de control,

matrices, evaluaciones centradas en casos, etc.) deben ser válidos en el sentido, aquí presentado. Alicia Camilloni (1999) afirma, al respecto, que:

".. los instrumentos a emplear para recoger información deben seleccionarse teniendo en cuenta, básicamente, los propósitos de la evaluación y el objeto a ser evaluado. El valor de los instrumentos no es en ningún sentido absoluto, sino que debe ser considerado en función de los aspectos señalados...".

En segundo lugar, y en relación con la etapa de administración de las propuestas e instrumentos elegidos, la interpretación y el análisis posterior de la información recogida para tomar decisiones, tanto en relación con la función formativa como sumativa de la evaluación, deben ser confiables. La confiabilidad es la segunda de las dimensiones importantes a tener en cuenta para estimar la calidad técnica de los instrumentos de evaluación y de los resultados obtenidos.

Los autores centrales en la temática definen claramente este requisito. Según Adams (1970), la confiabilidad "... tiene relación con la consistencia de las mediciones, con la medida en que las puntuaciones de un individuo varían entre un evaluador y otro". De acuerdo con Ebel (1977), el término designa el grado de exactitud con que un conjunto de puntajes de prueba miden lo que tendrían que medir. Gronlund (1973) se refiere al grado de consistencia de una medición, o sea, "cuán consistentes son los resultados de las pruebas o de otros instrumentos de evaluación entre una medición y otra".

En este sentido, la estimación del grado de confiabilidad, al permitirnos calcular el margen de error dentro del que nos movemos, nos indica cuánta confianza podemos tener en un cuerpo determinado de resultados.

Es necesario garantizar que los juicios de valor y apreciaciones de los docentes respecto de la información que se ha obtenido, tanto a través de la administración de pruebas escritas y su posterior análisis en el momento de la corrección, como del análisis que los docentes realizan en las evaluaciones orales y/o observaciones de desempeño, deben cumplir con el requisito de la confiabilidad.

Esta cuestión nos remite a la necesidad de que los equipos docentes acuerden los criterios de evaluación que tendrán en cuenta, tanto a la hora de corregir producciones escritas de los alumnos (parciales, trabajos prácticos, etc.), como de administrar una prueba oral u observar una demostración o un procedimiento (finales orales, desempeños variados).

En síntesis, el problema consiste en hallar instrumentos que cumplan con ambos requisitos, es decir, que sean a la vez válidos y confiables. Muchas veces ocurre que un instrumento con fiabilidad probada no posee toda la validez deseable, y a la inversa.

Al respecto, es necesario tener en cuenta que existe, frecuentemente, una relación de carácter inverso, puesto que el aumento en uno de estos requisitos va en detrimento de una cierta pérdida en el otro. Una prueba escrita no estructurada o abierta, o de ensayo (por ejemplo, ensayos donde los estudiantes deben desarrollar un tema, monografías, etc.), puede ser válida en relación con los aprendizajes que se evalúan pero tienen una confiabilidad menor, ya que las respuestas no son unívocas. Asimismo, una prueba estructurada u objetiva, compuesta por ítems (de selección múltiple, alternativas constantes: verdadero-falso, apareamiento, etc.) cuyas respuestas son unívocas, posee una confiabilidad muy alta pero carece de validez en relación con algunos aprendizajes, como por ejemplo procesos intelectuales complejos, tales como la comprensión de conceptos y de las relaciones entre ellos. Es una práctica habitual en algunas carreras el uso o abuso de este tipo de pruebas, como únicos instrumentos de evaluación.

En relación con todo lo planteado hasta el momento,

y en relación con la cuestión de los requisitos técnicos que debe contemplar toda propuesta de evaluación, se debe tener en cuenta, en primer lugar, que respecto de la validez de los instrumentos, los mismos deben proporcionar información “válida y útil” en relación con el proceso y/o los resultados del aprendizaje que se evalúa y, además, debe haber coherencia entre la propuesta de evaluación y la de enseñanza. En segundo lugar, que el problema de la confiabilidad y objetividad se resuelve en la medida que los docentes expliciten, acuerden y compartan los criterios de evaluación en el caso de las producciones de los estudiantes que se caractericen por respuestas no unívocas. En este caso debe tenerse en cuenta que, si la propuesta de evaluación es coherente con la propuesta de enseñanza, será mucho más sencillo acordar criterios de evaluación.

Más allá de la calidad técnica de los instrumentos que se diseñen, otro punto fundamental a la hora de pensar en dichos formatos e instrumentos de evaluación es tener en claro que el docente ejerce una doble función en relación con la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, en virtud de las funciones formativa-formadora y sumativa de la evaluación.

Retomando esta tensión entre la mejora y el control de los resultados, a partir de la lectura de los trabajos que se presentaron en este Foro, surgen algunas reflexiones, ideas y preguntas a tener en cuenta cuando se analizan las prácticas de evaluación de los aprendizajes que llevamos a cabo durante el curso de nuestras materias:

- ¿Es posible definir el alcance de la evaluación formativa-formadora y sumativa en virtud de nuestras prácticas de evaluación y diferenciar las estrategias y los formatos de evaluación más adecuados a dichas funciones?
- ¿Cómo conciliamos estas funciones en el marco del régimen de acreditación y promoción definido institucionalmente?
- ¿La evaluación puede cumplir una función formativa-formadora aun cuando los estudiantes deban rendir parciales obligatorios, como condición para mantener la regularidad en la materia y cuya nota se promedia en la calificación final?
- ¿Que implica pensar la evaluación en términos de mejora?

Las siguientes ideas podrán convertirse en posibles respuestas, o al menos ser útiles para repensar estas preguntas: Se lleva a cabo una evaluación formativa-formadora, cuando:

- Las intervenciones del docente, posteriores a la evaluación, favorecen los procesos de metacognición en los estudiantes, los orientan y les proponen actividades adecuadas a las dificultades y al proceso de cada uno o de un grupo en particular.
- Los recuperatorios dejan de ser una fecha más de examen y conforman una instancia de evaluación posterior a un proceso de regulación del aprendizaje del estudiante.
- Se incluyen en el programa de evaluación de una cátedra distintos formatos de evaluación, que pueden complementar o sustituir a las pruebas tradicionales y que brindan una información muy valiosa en términos de la evaluación de proceso y de los distintos aprendizajes a evaluar. Nos referimos, por ejemplo, a los exámenes a libro abierto, que demuestran lo que se puede hacer con la información; la evaluación centrada en casos, que posibilita evaluar las capacidades de síntesis, análisis, evaluación y toma de decisiones en relación con situaciones de la práctica profesional; las simulaciones con simuladores, que proporcionan información acerca del aprendizaje de capacidades, habilidades y destrezas;

los portafolios y las matrices de valoración, propuestas e instrumentos que se retomarán más adelante.

Es importante tener en cuenta que “la evaluación es a menudo descripta como formativa o sumativa, y se presentan frecuentemente como opuestas, pero son actos de un mismo fin, (...) inevitablemente ninguna forma de evaluación es puramente formativa o sumativa. (...). Una buena evaluación trata de describir, valorar y remediar los errores y deficiencias...” (Camilloni, 1998).

Cuando la evaluación se realiza durante el proceso y su objeto de análisis es el proceso de aprendizaje de los estudiantes en vistas a conducirlos al logro de los objetivos de aprendizaje de la materia, es necesario poner en marcha ciertos procedimientos de evaluación que permitan la adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales en el aprendizaje. En este caso, la evaluación tiene una función de regulación “formativa”, puesto que tiene como meta asegurar la articulación entre, por una parte, las características de las personas en formación y, por otra, las características del sistema de formación.

Esta función de regulación puede adoptar formas diferentes (devolución y retroalimentación individual, orientaciones y propuestas de trabajo remedial individual y/o reprogramación de la propuesta de enseñanza general, etc.), y darse a partir de la información respecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes obtenida a partir de la administración de pruebas escritas estructuradas, semiestructuradas o de ensayo (parciales regulares), o de trabajos prácticos, o en base a la observación del desempeño o de la realización de diferente tipo de procedimientos. Pero la forma de regulación, posterior al análisis de la información obtenida, debe consistir en asegurar que los medios de formación propuestos (programas, manuales, métodos, procedimientos de enseñanza) estén adaptados a las características de los alumnos.

La evaluación asume una función formativa cuando su meta es el proporcionar informaciones que permitan una adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales en el aprendizaje, inclusive cuando cumple, también, una función sumativa, como en el caso de los parciales, que son un requisito para mantener la regularidad en la cursada.

En síntesis, partir de una definición de la evaluación formativa en términos de acción pedagógica plantea el desafío de analizar si la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes posibilita estudiar las diferencias entre ellos como que considerarlas como un obstáculo para convertirse, así, en un insumo para regular la enseñanza.

Según sea el formato, la técnica y los instrumentos de evaluación utilizados, la regulación puede ser retroactiva, interactiva o continua. Es necesario recordar, en este punto, que los instrumentos serán aquellos que cumplan con el requisito de validez en virtud de los aprendizajes a evaluar. Pero también debe tenerse en cuenta el propósito prioritario, ya que si las decisiones posteriores a adoptar deben permitir regular, de modo retroactivo, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la información que los instrumentos deben proporcionar será útil en la medida que permita poseer la información necesaria para tomar este tipo de decisiones.

En ocasiones, las pruebas escritas estructuradas u objetivas no nos proporcionan este tipo de información; es por ello que hay que analizar, según el momento y el propósito, cuál es el tipo de instrumento más conveniente en virtud de la información que proporcionan. Este tipo de pruebas, muy prácticas y válidas, son adecuadas en la medida que la información sea necesaria para cotejar si los estudiantes han logrado los resultados de aprendizaje buscados. Por ejemplo, si lo que se requiere es chequear si el cálculo farmacológico es el correcto, un ítem de selección múltiple con valores posibles es válido y pertinente, pero si

es necesario conocer el modo en que llega a ese resultado, este tipo de pruebas carecen de validez porque no posibilitan analizar los caminos elegidos por el/la alumno/a para llegar al resultado.

Finalmente, es necesario señalar que los distintos formatos e instrumentos de evaluación utilizados, en virtud del tipo de procesos y/o resultados del aprendizaje a evaluar, posibilitan la realización de distintos tipos de regulación.

Evaluar las interacciones de los alumnos entre sí, con los materiales o con el docente, (en el aula, en el laboratorio o en la clínica) constituye oportunidades de evaluación que permiten realizar adaptaciones de la enseñanza y del aprendizaje. De esta manera, la regulación de estas actividades es de naturaleza interactiva y tal como afirma Linda Allal (1979) "...la finalidad es ofrecer una "orientación" individualizada durante el aprendizaje más que un remedio a posteriori."

Desde este punto de vista, el conjunto de las acciones de enseñanza tiende a influir sobre las actividades de los estudiantes; las relaciones entre enseñanza y aprendizaje toman, desde esta perspectiva, la forma de relaciones entre actividades del profesor y actividades de los alumnos. Cuando la evaluación tiene un propósito formativo y su función principal es la regulación, una de las maneras de influir sobre las tareas de aprender consiste en ofrecer información y valoración sobre la marcha de esas tareas. Y si se asume que el aprendizaje es individual, la regulación que promueve la evaluación formativa sólo puede actuar en la medida que cada estudiante reciba ayuda adecuada a su necesidad y la evaluación, entonces, puede jugar un papel importante en el proceso de aprendizaje del alumno.

Es necesario ampliar y/o sumar a esta idea de evaluación formativa la de "evaluación formadora", idea especialmente pertinente en el nivel superior. Al respecto, J. L. Bonniol (citado en Camilloni, 2004) sostiene que en la evaluación formativa la regulación concierne de manera prioritaria a las estrategias del profesor, pero también es necesario avanzar hacia lo que él denomina "evaluación formadora", en la que la regulación paulatinamente es asegurada por el alumno mismo.

La información que los estudiantes reciben de los docentes a partir de la evaluación debe contribuir a desarrollar sus procesos metacognitivos. Ellos se refieren a la capacidad que tiene el sujeto para pensar y reflexionar acerca de su aprendizaje, definir objetivos y regular por sí mismo la actividad, predecir sus éxitos en determinadas tareas y monitorear su comprensión.

La regulación, en el caso de la evaluación formadora, implica que las orientaciones y devoluciones de los docentes asumen una forma habitualmente de pregunta, que tiende a colaborar en la identificación del origen del error por parte del mismo estudiante. Ello implica asumir que la enseñanza debe ocuparse, también, de ayudar a los alumnos a controlar su propio aprendizaje y ser conscientes de este proceso.

En la medida en que la evaluación formativa ofrece información detallada, pertinente y rica acerca del desempeño del alumno, de lo que le falta y de lo que logró, puede constituirse en una ayuda valiosa para promover la metacognición.

Hasta aquí es claro que, si la evaluación formativa es una herramienta para que el profesor pueda mejorar la actividad de enseñanza, la evaluación formadora facilita al alumno la toma de conciencia acerca de lo aprendido y del proceso por el cual llegó hasta allí. Cuando los alumnos comprenden claramente los criterios de evaluación expuestos previamente, la evaluación se convierte en una verdadera técnica pedagógica que permite a los alumnos dirigir sus trabajos y mejorar sus desempeños. Sin embargo, no son suficientes los conocimientos acerca de los objetivos si no se posee un conocimiento equivalente de los procedimientos

necesarios para alcanzarlos. Este conocimiento, necesario para el alumno, lo es con más razón para el profesor, que debe orientarlo. Y aquí reside el valor de la evaluación formativa (Camilloni, 2009).

Las rúbricas ó matrices de valoración constituyen una herramienta valiosa para promover este tipo de prácticas. No sólo permiten clarificar y explicitar los criterios de evaluación y facilitar la asignación de calificaciones, sino que posibilitan la comunicación de estos criterios a los estudiantes y su progresiva apropiación. Los criterios, entonces, deben ser conocidos por los alumnos. Pueden ser presentados en forma previa a la realización de una tarea y, en algunos casos, formulados conjuntamente entre profesores y estudiantes. Las rúbricas identifican con la mayor claridad posible los aspectos a evaluar y los diferentes niveles de desempeño de los estudiantes, incorporando, inclusive, una descripción de los errores más habituales en las distintas dimensiones evaluadas

De ese modo, se promueve la autonomía en el aprendizaje y se establecen las bases para una práctica adecuada de la autoevaluación. Se trata de una capacidad a desarrollar en forma constante y progresiva.

A modo de cierre, y si bien no se profundizará en ningún instrumento en particular, es necesario recuperar, aquí, la idea de programa de evaluación. Esta idea, planteada por Camilloni en sus obras, deja de lado la preocupación por un instrumento en particular y pone el foco en la necesidad de diseñar un programa de evaluación coherente con el programa de enseñanza y la variedad de aprendizajes puestos en juego en ese programa, como así también en relación con las distintas funciones de la evaluación que se han desarrollado en este trabajo.

El diseño de un programa de evaluación exige la combinación de instrumentos diversos para obtener una cobertura adecuada. La eficacia de la evaluación depende, entonces, de la pertinencia de la combinación de diferentes instrumentos, de la oportunidad en que se administran y de la inteligencia y propiedad de análisis e interpretación de sus resultados (Camilloni, 2007).

La idea de programa de evaluación remite a la necesidad de anticipar, de adoptar una estrategia, prever un recorrido. De ese modo, se aleja de la consideración de la evaluación como una instancia puntual y aislada.

Un programa de evaluación es una anticipación que establece un marco general que orienta la tarea de evaluación.

Permite anticipar los rasgos generales de la evaluación: delinear las instancias de evaluación, los propósitos, el tipo de instrumentos y los aspectos a evaluar.

Integra distintas instancias de evaluación atendiendo a las distintas funciones de la evaluación y los diferentes tipos de aprendizajes a evaluar.

El programa de evaluación debe ser consistente con la propuesta de enseñanza, teniendo en cuenta la especificidad de los objetivos propuestos, los contenidos desarrollados y las actividades.

Es aquí donde es necesario considerar, pensando en la tarea docente concreta y en los ámbitos en que la misma se desarrolla, la variedad de formatos e instrumentos posibles y contemplarlos en virtud de los aprendizajes a evaluar, conocimientos, procedimientos, destrezas, desempeños complejos, actitudes; de las decisiones que se busque tomar con la información que se recoge, más vinculadas con la certificación y acreditación (evaluación sumativa) o con la regulación (evaluación formativa) y de los ámbitos en los que se lleva a cabo; aula, laboratorio, clínica, etc.

Finalmente, y a modo de cierre es necesario pensar que, si se considera a la evaluación como herramienta de regulación, la idea de programa de evaluación adquiere otro sentido. En efecto, desde este punto de vista, la pregunta

central es: ¿de qué modo puede la evaluación “acompañar” los recorridos de enseñanza y de aprendizaje?, hacernos esta pregunta cuando programamos los procesos de enseñanza seguramente será una contribución sumamente útil para que los diseños resulten verdaderamente formativos.

## **EXPERIENCIAS**

Cada representante de las instituciones participantes realizó una exposición oral de 10 minutos aproximadamente, durante la cual relató brevemente la forma de evaluación empleada en su institución, siguiendo las siguientes consignas:

- a. Descripción de la evaluación utilizada (tipo de

evaluación, metodología, duración, etc.), incluyendo el tipo de conocimiento a evaluar (teórico, práctico, teórico-práctico). En caso de corresponder a contenidos prácticos, especificar cuál/es (preparados histológicos, necropsias, reconocimiento de lesiones en órganos formolados, etc.).

- b. Contexto en el que se desarrolla la evaluación (número de docentes, número de alumnos, lugar, etc.).

- c. Ventajas y desventajas del método de evaluación utilizado.

A continuación se detalla cada una de las experiencias compartidas durante el foro.



**CÁTEDRA DE PATOLOGÍA  
FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

Autora: Gabriela C. Postma

A. Descripción de la evaluación utilizada: La materia en nuestra facultad es cuatrimestral y en cada cursada se realizan dos evaluaciones parciales, una que abarca los contenidos generales de la materia y otra que abarca la parte especial. Las evaluaciones son escritas y de tipo teórico-prácticas. Constan en general de 5 preguntas que plantean una situación problemática a partir de la observación de fotos macroscópicas de lesiones o de preparados histológicos. A partir de allí se desarrollan diferentes ítems con preguntas teóricas relacionadas a la lesión. Las fotos de las lesiones macroscópicas se proyectan con un cañón durante un tiempo fijo determinado y antes que finalice el examen se vuelven a repetir. Los preparados histológicos son dos por evaluación y están disponibles libremente durante todo el examen. El tiempo de duración aproximado del parcial es de 1 hora y 15 minutos.

B. Contexto en el que se desarrolla la evaluación: En general el grupo docente se compone de un jefe de trabajos prácticos y 2-3 ayudantes. El número de alumnos máximo por evaluación es de 40 aproximadamente. Según el número de comisiones que haya en el cuatrimestre (2 ó 3), se realizan entre 4 y 6 evaluaciones por día. El examen se toma en el aula de microscopía donde

los alumnos concurren habitualmente a las clases.

C. Ventajas:

- Evalúa conocimientos utilizando una metodología semejante a la que se aplica durante las clases.
- Por ser una evaluación escrita y con una clave de corrección específica, permite la homogeneidad en la corrección realizada por los docentes, evitando subjetividades.
- Se puede evaluar la descripción de varias lesiones, tanto macroscópicas como microscópicas, en el mismo examen.
- Se evalúan conocimientos tanto teóricos como prácticos en forma integrada y conjunta.
- Se evalúa un gran número de alumnos al mismo tiempo.

Desventajas:

- Es un examen pautado, los alumnos tienen que ir contestando las preguntas desde la 1 hasta la 5 en orden.
- El tiempo es limitado.
- Requiere contar con un microscopio para cada uno de los alumnos evaluados.
- No permite evaluar el desempeño del alumno en la realización de necropsias.



**CÁTEDRA DE PATOLOGÍA  
FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS  
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL**

Autora: María del Rocío Marini

A. Descripción de la evaluación utilizada: Durante el cursado de la asignatura se realizan tres parciales, cada uno con su recuperatorio. Además, se ofrece un recuperatorio especial para alguno de los parciales que no hayan sido aprobados en la instancia recuperatoria. Los contenidos que se evalúan son de tipo teórico-prácticos, que se trabajan durante las clases prácticas de histopatología y necropsias. El primer parcial consiste en la evaluación de contenidos de la guía de necropsia. La finalidad de este parcial en la segunda semana de cursado es que los estudiantes que cursan Patología manejen los contenidos pautados en la guía elaborada por la cátedra, donde se explica el método de necropsia por especie, el examen de órganos por sistema, los cambios *post mortem*, las medidas de bioseguridad en la sala de necropsia, la eliminación de residuos, etc., y de esta manera puedan utilizarlos durante el desarrollo de los prácticos. Este parcial se realiza en forma escrita, con preguntas de desarrollo y de tipo opción múltiple. En el segundo y tercer parcial se evalúan los contenidos prácticos desarrollados durante las clases de histopatología y de láminas macroscópicas, donde se muestran imágenes con lesiones que los estudiantes deben reconocer, contestando las consignas establecidas en una hoja que se les entrega, relacionadas a cada imagen. Otra actividad práctica en la cual se realiza una evaluación de proceso, es el seminario. Esta es una actividad grupal que se realiza con un tema ofrecido por la cátedra a cada comisión (alguna patología de importancia veterinaria en diferentes especies), con una guía de consignas a desarrollar. Cada tutor de grupo observa y evalúa el desempeño de los estudiantes durante

el trabajo grupal, la búsqueda bibliográfica y la presentación preparada y subida al entorno virtual de la asignatura. Este tipo de actividad enfoca la evaluación en el logro de objetivos procedimentales y actitudinales (habilidad de búsqueda bibliográfica, trabajo en equipo, presentación de informe escrito, defensa oral de un tema estudiado, etc.), que no se realiza durante los parciales explicados con anterioridad.

B. Contexto en el que se desarrolla la evaluación: Los parciales son escritos, y se realizan en tres aulas diferentes de aproximadamente 55-60 alumnos, en simultáneo (número total de alumnos cursantes en el presente año: 160) con uno o dos docentes por aula. Duran aproximadamente 30 a 40 minutos.

C. Ventajas y desventajas: Considerando las ventajas, creemos que se genera mayor interés, asistencia y participación durante el desarrollo de los trabajos prácticos y se logra entrenamiento en la observación macroscópica para la realización del diagnóstico morfológico. Además se realizan evaluaciones grupales simultáneas a gran número de alumnos y se ha incorporado la evaluación del logro de otras habilidades, como la búsqueda bibliográfica, la selección de información, la capacidad de trabajo en equipo y la presentación de informes escritos y orales. Como desventaja principal, consideramos que se está evaluando mayormente conocimiento y destreza visual, no manual ni procedimental. Además, las evaluaciones parciales sólo contemplan temas de patología general, quedando los temas de especial para el examen final.



**CÁTEDRA DE PATOLOGÍA  
FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO**

Autor: Guillermo Siro Ibargoyen

**A. Descripción de la evaluación utilizada:** El alumno es evaluado en dos instancias centrales: La primera evaluación (evaluación parcial) concierne a la regularización de curso anual teórico-práctico que dicta la asignatura y la segunda evaluación (evaluación final) corresponde a la aprobación final de la asignatura. Este formato se utiliza para evaluar tanto para el curso anual de Patología General como el de Patología Especial. Evaluaciones Parciales: Las evaluaciones parciales son dos en cada una de las asignaturas con sus respectivos exámenes recuperatorios. Durante el 1º semestre se evalúa la asignatura Patología General y durante el 2º semestre se evalúa Patología Especial. Las evaluaciones parciales son apreciaciones de conocimientos teórico-prácticos sobre los temas centrales dictados a lo largo del curso de cada asignatura. Estas evaluaciones son escritas y tienen una duración de 2 h. El alumno recibe un formulario con 10 preguntas específicas y un espacio acotado para dar su respuesta. Cada pregunta es valorada con un puntaje variable desde 0 a 1 (Valoración: 0 mal; 0,25 regular; 0,50 bien; 0,75 muy bien o 1 excelente) y el examen se aprueba con 6 (seis) puntos sobre una escala de 0 a 10 puntos. Las preguntas utilizadas para la evaluación tienden a ser concretas, puntuales, y orientadas a evaluar distintos puntos trascendentales para patología (definir, enumerar, describir y comparar saberes específicos básicos de patología, definir y limitar un concepto, aspectos macro y micro, agentes etiológicos, patogenia, significación patológica, etc.). Las preguntas son propuestas por el que dicta el tema o módulo y el examen parcial es armado por el docente a cargo de la cátedra. Los exámenes parciales son corregidos por los docentes del grupo docente de trabajo (Auxiliares de 1º, Jefes de Trabajos Prácticos y Profesores Adjuntos) y los exámenes reprobados (nota menor a 6) son corregidos nuevamente por el Profesor a cargo de la Cátedra. La aprobación de los exámenes parciales implica la regularización del curso anual, permitiendo el acceso al examen final de la asignatura.

**B. Contexto en el que se desarrolla la evaluación:** Las evaluaciones parciales se desarrollan en el siguiente contexto:

Lugar de evaluación: Un aula grande con capacidad suficiente para la mitad del curso. Se evalúa en horario central (11 a 15 h) y en dos turnos de dos horas cada uno. Del desarrollo de la evaluación se ocupa un reducido grupo de docentes. Las preguntas son formuladas por el docente que dictó el tema y de la compaginación de los 4 temarios que habitualmente se utilizan se encarga el profesor a cargo de la cátedra. La corrección la lleva a cabo todo el equipo docente, y la segunda corrección el Profesor a cargo. La corrección se desarrolla independientemente del tema dictado por el docente o de la comisión de trabajo que le corresponde, y el docente a cargo reparte los exámenes a corregir solo agrupados por el tema para que las preguntas a corregir sean siempre las mismas y se aplique el mismo criterio de corrección a todas ellas, independiente del grupo de trabajo. Los alumnos tienen la oportunidad de analizar su examen parcial una vez corregido y realizar las consideraciones o reclamos correspondientes. Las consideraciones o reclamos deben ser efectuados por escrito en caso de solicitar la revisión o una nueva corrección del examen. El número de alumnos es de 80 a 130, variando anualmente. Se organizan, para el examen, en dos comisiones (40-75) con dos temas por comisión.

**C. Ventajas:**

- Sistema de evaluación muy estandarizado y homogéneo. Todos los alumnos reciben el mismo tipo de "preguntas", equivalentes en calidad, más allá de la comisión de trabajo o tema que le corresponda. La corrección y la valoración final del examen se realizan, también, en forma estandarizada y homogénea.

- Sistema de evaluación amplio. Todos los temas son evaluados pues los alumnos siempre reciben al menos una pregunta de cada uno de los temas vistos en el desarrollo del curso.

**Desventajas:**

- Sistema de evaluación superficial. El espacio físico (formulario de evaluación) restringe el espacio destinado a cada una de las preguntas.



**CÁTEDRA DE PATOLOGÍA  
FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS  
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA**

Autora: Ana María Martín

A y B. Descripción de la evaluación utilizada y contexto en el que se desarrolla la evaluación: Son cuatro comisiones de trabajos prácticos de 22 a 25 alumnos cada una. Con respecto a las formas de evaluación se toman cuatro exámenes parciales teóricos a lo largo del año, dos en el primer cuatrimestre y dos en el segundo, los cuales son preguntas a desarrollar. En una de las preguntas se les proyecta una foto de alguna lesión macroscópica en la cual deben desarrollar descripción del órgano, diagnóstico morfológico y patogenia de la lesión. Para obtener la aprobación del examen deberá contestar correctamente por lo menos el 50% de las preguntas allí formuladas. La duración son dos horas. Se toma una evaluación práctica al finalizar el 1° cuatrimestre, con los contenidos de la patología general. Se les puede dar una pieza fijada en formol, una fotografía en colores de un órgano o un preparado histológico de los que ya hayan visto en práctico. Antes de comenzar con el 2° cuatrimestre los alumnos deben tener todas las instancias parciales aprobadas. Se pueden recuperar los dos parciales teóricos y el práctico, los que deben estar aprobados para seguir como alumno regular en el 2° cuatrimestre. En el 2° cuatrimestre las evaluaciones se promedian, debiendo ser el promedio superior a 4 para lograr la regularidad de la materia. Durante el 2° cuatrimestre los alumnos, organizados en grupos de 4 o 5, realizan una necropsia de un animal

fresco. Tienen que presentar el protocolo de necropsia completo, con descripción de las lesiones macroscópicas encontradas y los diagnósticos morfológicos. Con los tejidos se realizan los cortes histológicos y los alumnos deben hacer la correlación macroscópica y microscópica de los mismos. Cada jefe de trabajos prácticos va acompañando a los alumnos y guiándolos en el desarrollo desde la necropsia, el protocolo y la interpretación de los preparados histológicos. Al final del año los alumnos deben presentar los casos ante los compañeros. Y de todas las instancias previas y la exposición final se elabora una nota del trabajo práctico.

C. Ventajas y desventajas:

Nosotros hemos visto que con la nueva modalidad de cuatro preguntas a desarrollar podemos evaluar:

- Si son capaces de interpretar una lesión proyectada y realizar la descripción de la misma.
- Si tienen los conceptos claros y ordenados, ya que los alumnos deben escribir en forma ordenada los eventos que se suceden en una patogenia.
- La idea es que al finalizar la materia tengan el hábito de describir lesiones para luego llegar al diagnóstico morfológico.

La desventaja es que es más largo el proceso de corrección y puedan quedar temas sin evaluar.

## CÁTEDRA DE PATOLOGÍA ESPECIAL FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Autora: María Alejandra Quiroga

A. Descripción de la evaluación utilizada: El curso Patología Especial es anual y se evalúa en tres momentos concretos del año mediante tres (3) exámenes parciales. Reglamentación de las evaluaciones: por reglamento interno de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la U.N.L.P. los estudiantes disponen de tres instancias (fechas) de evaluación para cada parcial y tienen la posibilidad de asistir a cada una de ellas, sea como instancia de recuperación o para mejorar la calificación. En caso de presentarse a más de una instancia de evaluación se considera válida la última nota obtenida. En caso de faltar a la tercera instancia puede presentar certificado médico y el curso debe brindarle una cuarta fecha para rendir. Las evaluaciones parciales se aprueban con calificación mínima de 4. La calificación final del curso surge del promedio de las notas de los tres parciales. El curso se aprueba por promoción con calificación mínima de 7 (siete) o, si el estudiante aprueba pero no llega a la nota de promoción, por sistema de EFI (examen final integrador) con calificación mínima de 4 (cuatro).

Técnicas e instrumentos de evaluación: las evaluaciones son presenciales e individuales y cada evaluación parcial incluye una prueba escrita y una prueba oral.

- Prueba escrita: se realiza una evaluación indirecta de los conocimientos mediante una prueba escrita que consiste en un examen subjetivo y semiestructurado, que incluye 6 preguntas de respuesta breve. Los estudiantes disponen de 1 hora y 15 minutos para su desarrollo.
- Prueba oral: la prueba oral incluye una parte escrita también. Se trata de una prueba subjetiva, no estructurada, que consiste en la observación y descripción de un preparado histológico elegido al azar entre los preparados que han trabajado en las actividades prácticas. Disponen de 20 minutos para la elaboración de un informe descriptivo que incluya un diagnóstico anatomopatológico. Una vez que el estudiante termina su informe, un docente realiza una evaluación directa de su actuación solicitando al alumno que identifique en el preparado los elementos que incluyó en el informe (evaluación centrada en objetivos).
- En el tercer y último examen parcial, a estas modalidades de evaluación se suma una prueba de actuación o desempeño, centrada en objetivos, en la que el estudiante debe efectuar parte de una necropsia y luego oralmente explicar al docente qué pasos siguió para su realización.

B. Contexto en el que se desarrolla la evaluación: Para el desarrollo de las evaluaciones se cuenta con suficientes aulas con microscopio y la sala de necropsias. En el presente curso lectivo se encuentran cursando Patología Especial 320

alumnos. A cada instancia de evaluación asisten un número variable de estudiantes. En general oscilan entre 34 a 60 estudiantes por fecha de evaluación y por banda horaria (turno mañana y turno tarde). Se cuenta con suficientes docentes para realizar la evaluación dentro de los horarios habituales en que los estudiantes asisten a clases. Grupo docente que participa en la evaluación: 11 docentes

### C. Ventajas:

- Pruebas de fácil construcción. El tipo de prueba escrita utilizada permite evaluar varios aspectos: uso del lenguaje disciplinar, capacidad para identificar contenidos relevantes, capacidad para sintetizar, capacidad para presentar los conocimientos de forma clara y ordenada. Las preguntas que se plantean permiten evaluar la conducta cognitiva relacionada con la memorización del contenido (conocimiento declarativo) mediante preguntas que se solicitan al alumno que “nombre”... “enumere”... Pero también se evalúa el entendimiento del contenido mediante preguntas que se encabezan con “describa”... “desarrolle”... En el caso de la prueba oral, con preparado histológico, y la evaluación práctica con necropsia, a lo descrito se le suma la posibilidad de evaluar habilidades y destrezas, además de obtener cierta información respecto del pensamiento crítico del estudiante y su capacidad de establecer nexos entre la teoría y la práctica.

### Desventajas:

- Dificultad para establecer un criterio objetivo de corrección.
- Excesivo tiempo para su corrección.
- En la evaluación teórica, a pesar de incluir preguntas abiertas a desarrollar, el planteo de las mismas no permite evaluar el pensamiento complejo del modo en que podría evaluarse si planteara la resolución de problemas, por ejemplo.
- La prueba escrita se trata más bien de una evaluación sumativa en la que la calificación se realiza sobre la base de una evidencia: se leen las preguntas y se les otorga una puntuación. En la medida del estilo de cada docente, algunos incorporan por escrito en el examen algunos comentarios que justifican la calificación, en un intento de hacer de la evaluación escrita algo más formativo en función de la siguiente instancia recuperatoria.
- Aunque se complementa con evaluación oral y en la prueba escrita se incluyen preguntas de respuesta corta, en estas pruebas se hace mucho uso del lenguaje escrito con lo que el alumno que no tiene habilidad natural o adquirida para expresarse por escrito (¡y son muchos!) se encuentra en desventaja.



## CÁTEDRA DE PATOLOGÍA DE AVES Y PILÍFEROS FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Autores: Daniel Gornatti Churría y María Unzaga

A. Descripción de la evaluación utilizada: Se lleva a cabo una evaluación escrita e individual compuesta por dos parciales, con dos instancias recuperatorias cada uno. Los mismos están compuestos por ocho preguntas con consignas a desarrollar referidas a la etiología, patogenia, presentaciones clínicas, lesiones macroscópicas, lesiones microscópicas, métodos diagnósticos de las enfermedades de las aves y conejos (comerciales y de compañía), profilaxis y tratamiento. Las dos preguntas restantes abarcan la observación de un preparado histopatológico cada una. Esta parte del examen engloba el reconocimiento, la descripción y el posible diagnóstico de preparados histopatológicos. Las evaluaciones se extienden durante 2 horas.

La aprobación del curso supone obtener una calificación de 4 puntos en promedio entre los dos parciales. Asimismo, el presente Plan de Estudios de esta Unidad Académica cuenta con la posibilidad de que los estudiantes acrediten al curso sin rendir el Examen final integrador (EFI), ya que pueden promocionar la materia obteniendo un promedio de 7 puntos entre ambos parciales.

B. Contexto en el que se desarrolla la evaluación: Las evaluaciones se llevan a cabo en un aula provista con la cantidad necesaria de microscopios ópticos, para que cada uno de los estudiantes evaluados pueda extenderse en la

observación y descripción de los cortes histológicos sin inconvenientes. La Cátedra de Patología de Aves y Pilíferos cuenta con un cuerpo de 9 docentes rentados (4 Profesores, 1 Jefe de Trabajos Prácticos y 4 Auxiliares Diplomados). Los últimos cursos contaron con un promedio de 50 estudiantes.

C. Ventajas y desventajas:

El método de evaluación empleado, que regularmente está compuesto por dos parciales y engloba a las 10 APOs en las que se dicta el contenido del curso, permite determinar tanto el aprendizaje teórico como también el conocimiento práctico de aquellas enfermedades seleccionadas para su evaluación teórica como en la observación y descripción de todos los preparados histopatológicos incluidos.

Este cuerpo de docentes analiza implementar nuevas metodologías que faciliten el dinamismo del proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como: incorporación de textos disparadores, material didáctico académico y científico para compartir en clase, discusión de tópicos generativos seleccionados, incluyendo puesta en común de los saberes previos y de los contenidos trabajados en talleres (con grupos reducidos de estudiantes y actuando los docentes como moderadores), reconocimiento de lesiones macroscópicas típicas con serie de fotos de calidad y/o videos de casos clínicos individuales y poblacionales.



**CÁTEDRA DE PATOLOGÍA  
FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO NEGRO**

Autora: Renata Brizzio

A y B. Descripción de la evaluación utilizada y contexto en el que se desarrolla la evaluación: Durante los años 2016 y 2017 se tomaron 2 exámenes parciales escritos y 3 talleres de trabajo grupal. Los parciales son escritos, se toman en un aula, son individuales y hay dos temas por examen; tienen hasta dos horas y media para realizarlo. Se les toma a todos juntos que son entre 12 y 20 alumnos con un docente. El examen es escrito a mano, deben narrar (no esquematizar, ni enumerar) y se proyectan las imágenes con un retroproyector (estas van pasando por tiempo determinado). Constan de 4 preguntas: Dos preguntas para identificar imágenes macroscópicas, el alumno debe describir e identificar el proceso desarrollando la teoría básica; una pregunta con caso clínico donde también deben explicar el proceso patológico que está sufriendo el animal, desarrollando la teoría básica asociado a la sintomatología; y una pregunta para unir con letras o múltiple opción de menor dificultad (y menor puntaje), cuyo objetivo es evaluar terminología básica con su definición.

C. Ventajas:

- Se evidencia si utilizan los conocimientos teóricos para resolver cuestiones prácticas asociándolas con el animal.
- Se evalúa si relacionan procesos diferentes en un mismo caso.
- Evaluar si tienen los conceptos básicos claros.

Desventajas:

- Les cuesta reconocer imágenes ya que es su primera aproximación a la identificación macroscópica de procesos patológicos.
- La inseguridad que genera la dificultad del examen puede despertar nervios que no les permitan razonar correctamente.
- No saben narrar, ya que la mayoría de los exámenes de la carrera son múltiple opción u orales, aquí comienza su evaluación (primero lo ejercitan en los talleres)
- Mucho tiempo de corrección, que como en esta facultad son pocos alumnos no hay problema.



**CÁTEDRA DE PATOLOGÍA  
FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA RIOJA**

Autor: Roger Pijuan

A y B. Descripción de la evaluación utilizada y contexto en el que se desarrolla la evaluación: Tipo de evaluación de proceso, se toman 2 exámenes parciales y 1 examen final. Exámenes parciales: escrito a desarrollar, con preguntas múltiple opción, con resolución de problemas y con imágenes macroscópicas. Tiempo propuesto 2 h.

Cantidad de docentes 2 (uno de la materia y el otro perteneciente a otra asignatura).

El lugar de evaluación es un aula de la facultad.

C. Ventajas:

- Reducido número de alumnos.

Desventajas:

- No contar con elementos para el dictado de las clases.
- Falta de coordinación entre los teóricos y los prácticos.



**CÁTEDRA DE PATOLOGÍA  
FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS  
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA PCIA. DE BUENOS AIRES**

Autora: María Belén Riccio

A y B. Descripción de la evaluación utilizada y contexto en el que se desarrolla la evaluación: En el caso particular de Patología I (Patología General de los animales domésticos) la cátedra está constituida por 1 docente Titular, 1 Adjunto, 2 Jefes de Trabajos prácticos y 2 Ayudantes diplomados y la cursada está dividida en una parte teórica, que es de carácter NO obligatorio, y en trabajos prácticos (TP). Los TP se dividen en 8 Prácticos de Histopatología y 4 Prácticos de Necropsia. Los TP de histopatología (3 docentes a cargo) abarcan la temática de la clase teórica dictada la semana anterior y consisten en visualización de preparados histopatológicos de las distintas temáticas brindadas. Los TP de necropsia (4) se dividen en 1 necropsia demostrativa a cargo de dos docentes del área y 3 necropsias a cargo de los alumnos. Al finalizar cada TP los alumnos son evaluados de manera escrita con preguntas, tanto de los preparados histopatológicos como de los prácticos de necropsia, a través de imágenes, preguntas a desarrollar, verdadero y falso o multiple choice. Los alumnos deben tener el 75% de los prácticos asistidos y aprobados para mantener su condición de alumno regular. Con respecto a la evaluación de la cursada, los alumnos tienen un examen parcial en donde se evalúan de manera teórica utilizando las modalidades antes descriptas (preguntas a desarrollar, a relacionar, V y F, multiple choice) la gran mayoría de la temática que abarca la cursada. Para esta instancia los alumnos se dividen en dos grupos de 60-70

alumnos, y a su vez a cada grupo se les da dos temas distintos y cuentan con 90 minutos para realizar el examen. En esta instancia por lo general están todos los docentes del área. La materia en nuestra facultad es cuatrimestral y en cada cursada se realizan dos evaluaciones parciales, una que abarca los contenidos generales de la materia y otra que abarca la parte especial. Las evaluaciones son escritas y de tipo teórico-prácticas. Constan en general de 5 preguntas que plantean una situación problemática, a partir de la observación de fotos macroscópicas de lesiones o de preparados histológicos. A partir de allí se desarrollan diferentes ítems con preguntas teóricas relacionadas a la lesión. Las fotos de las lesiones macroscópicas se proyectan con un cañón durante un tiempo fijo determinado y antes que finalice el examen se vuelven a repetir. Los preparados histológicos son dos por evaluación y están disponibles libremente durante todo el examen. El tiempo de duración aproximado del parcial es de 1 hora y 15 minutos.

C. Ventajas y desventajas: Hasta el momento no hemos podido encontrar la manera más eficiente y menos problemática de poder evaluar durante los prácticos de necropsia a los alumnos, ya que solo contamos con 3 necropsias por comisión y solo 2 animales por comisión para 30 alumnos.

## RESULTADOS DEL TALLER DE DISCUSIÓN

Para poder obtener conclusiones acerca de lo expuesto, durante el foro se realizó una actividad de intercambio y discusión, donde se organizaron tres grupos de trabajo para discutir acerca de:

- A) Identificar tres ideas fuerza o principios para evaluar la materia Patología
- B) Pensar dos formatos posibles para su desarrollo
- C) Advertir aspectos a tener en cuenta

De las consignas trabajadas surgen las siguientes ideas compartidas entre los grupos:

### I) Ideas fuerza:

- Coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa
- Necesidad de unificar criterios de corrección entre los docentes
- Facilitar el uso de los conocimientos en acciones prácticas
- Integrar nociones teóricas con lesiones macro y microscópicas
- Articulación teoría y práctica para alcanzar una mejor comprensión
- Desarrollar la capacidad de formulación de hipótesis sobre lesiones halladas
- Favorecer la interpretación, redacción y uso de terminologías adecuadas (ejercitación permanente en la cursada)
- Evaluar desarrollo de destrezas

### II) Formatos:

- Otorgar importancia en habilidades manuales para la realización de necropsias, identificando lesiones, toma de muestras, bioseguridad, etc.
- Utilizar imágenes macroscópicas y preparados microscópicos
- Plantear casos (problema) para analizar, que incluyan lesiones macro y microscópicas
- Realizar necropsias
- Realizar en forma más frecuente evaluaciones (parcialitos por ejemplo)
- Realizar evaluaciones basadas en la resolución de problemas, teniendo en cuenta la complejidad de las consignas
- Integrar la teoría y la práctica a través de preguntas relevantes (no tan específicas o detallistas)
- Realización de necropsias con informes orales o escritos
- Utilizar TIC para visualizar necropsias e identificar lesiones

### III) Aspectos a tener en cuenta:

La mayoría de las **advertencias** señalan aspectos de carácter más estructural vinculados a infraestructura-tiempo-número de alumnos-recursos:

- Escasa cantidad de cadáveres
- Casos que no cuentan con Historias Clínicas
- Escaso entrenamiento de los estudiantes para la escritura
- Poco tiempo de cursada
- Relación docente/alumnos insuficiente
- Conocimientos previos insuficientes

### Discusión

La evaluación de una materia como Patología, con contenidos teóricos vastos y una alta carga práctica, constituye un desafío complejo. Del intercambio de ideas realizado en el taller, tres de los principios o ideas fuerza identificados con la evaluación de esta materia se relacionaban precisamente con la necesidad de poder vincular la teoría con la práctica. Si bien la mayor parte de las cátedras de Patología de las diferentes facultades evalúan tanto conocimientos teóricos como prácticos, en general lo hacen en forma separada, no lográndose esa vinculación entre ambos tipos de conocimientos. La necesidad de poder integrar los conocimientos teóricos y prácticos en las evaluaciones surgió como uno de los objetivos más importantes de los docentes, lo cual se vio reflejado en los formatos pensados para la evaluación. En tres de los nueve formatos propuestos se planteó la necesidad de integrar teoría y práctica, proponiéndose por ejemplo la utilización de casos problemas como herramienta. Sin embargo, es indispensable tener presente, tal como fuera señalado durante el desarrollo del marco teórico, que debe existir coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa, y que esta vinculación entre teoría y práctica debe ser ejercitada cotidianamente en las clases de patología para poder de esta manera desarrollar evaluaciones válidas y coherentes. Asimismo, es necesario destacar que esta coherencia entre lo enseñado y lo evaluado fue identificada por los mismos docentes como una de las ideas fuerza para la evaluación de esta materia durante el taller.

Otra problemática que se desprende de las conclusiones del taller es la dificultad para evaluar la capacidad de los alumnos para realizar necropsias. Sólo una de las cátedras de Patología que participaron en este Foro evalúa la realización de necropsias en sus exámenes. Las necropsias involucran tanto conocimientos teóricos como la adquisición de destrezas. El gran número de alumnos en las Facultades más concurridas, la baja relación docente/alumno, el tiempo necesario y la dificultad para conseguir cadáveres conspiran contra la posibilidad de su evaluación. Si bien la evaluación de una destreza implica necesariamente la realización de la misma, el empleo de nuevas tecnologías podría permitirnos, al menos en parte, sortear algunas de las dificultades planteadas anteriormente. El empleo de videos, TICs (tecnologías de la información y la comunicación) e incluso de realidad virtual podrían facilitarnos evaluar en las condiciones planteadas aspectos relacionados con las necropsias.

Otro de los principios identificados durante el taller fue la necesidad de unificar criterios de corrección. Durante el desarrollo del marco conceptual se hizo hincapié en la confiabilidad que debe existir en la corrección de las evaluaciones. Esta necesidad de establecer criterios de corrección claros y precisos adquiere mayor relevancia cuando se incrementa el número de docentes encargado de la corrección, o en aquellas evaluaciones con preguntas a desarrollar, como las empleadas por varias cátedras de Patología, que requieren claves de corrección más complejas. Es indispensable, para que las evaluaciones arrojen resultados valederos, criterios de corrección explícitos y acordados por los docentes.

Por último, cabe mencionar las dificultades señaladas en la redacción, interpretación y empleo de la terminología adecuada por parte de los alumnos. Patología es una materia compleja, donde numerosos términos nuevos se suman a la necesidad de cierta precisión en la descripción de las lesiones observadas. En este sentido, vale destacar el carácter formativo-formador que podemos imprimirle al proceso de evaluación, replanteándonos, en base a los resultados obtenidos, el tipo de apoyo que podemos brindarles a los estudiantes. Esto ha sido abordado en la introducción de este trabajo y seguramente la lectura reflexiva del marco conceptual planteado permitirá sacar ideas que podamos adaptar a las realidades de cada cátedra. Algunas de las cátedras participantes ya han implementado como parte del proceso de evaluación estrategias diferentes, como la realización de seminarios, que impulsan a los alumnos a ejercitar y desarrollar este

tipo de capacidades, contribuyendo a su formación.

### **Conclusiones**

En base a lo expuesto, podemos concluir que existen algunas dificultades en común entre la mayoría de las cátedras de Patología a la hora de evaluar. La necesidad de vincular teoría y práctica, la dificultad para evaluar la capacidad de los estudiantes para realizar una necropsia, la necesidad de unificar criterios de corrección y los inconvenientes que presentan los alumnos a la hora de interpretar y redactar figuran entre los principales problemas que enfrentamos los docentes de esta asignatura. Con la realización de este foro, se espera haber contribuido con ideas y experiencias que enriquezcan el proceso de evaluación en las distintas cátedras.

### **REFERENCIAS:**

- Adams, S. (1970) Medición y evaluación. Ed. Herder, Barcelona.
- Amigués y Zerbato-Poudou (1999) Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación. Ed. Fondo de cultura económica. Capítulo 7. México.
- Allal, L. (1979) Estrategias de evaluación formativa: concepciones psico-pedagógicas y modalidades de aplicación. En: Infancia y aprendizaje N° 11, 4-22.
- Astolfi, J. P. (1999) El error, un medio para enseñar. Diada Editora. Sevilla.
- Barbier, J. M. (1993) La Evaluación en los Procesos de Formación. Ed. Paidós. Capítulo 1. Barcelona.
- Camilloni, A. (1999) De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En: Corrientes didácticas contemporáneas. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Camilloni, A. (2007) El saber didáctico. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Camilloni, A. (2009) Estándares, evaluación y currículo. Archivos de Ciencias de la Educación N° 3, 55-68.
- Camilloni, A. (2010) La validez de la enseñanza y la evaluación. En Anijovich, R. (comp): La evaluación significativa. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Camilloni, A. y col. (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Ed. Paidós. Capítulo 3. Buenos Aires.
- Camilloni, A. (2004) Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. Revista Quehacer Educativo, Montevideo.
- Ebel, R. L. (1977) Fundamentos de la medición educacional. Ed. Guadalupe. Buenos Aires.
- Gronlund, N. (1973) Medición y evaluación en la enseñanza. Ed. Pax Méjico. Méjico.



