

Universidad Nacional del Litoral
Facultad de Humanidades y Ciencias
Tesis de Maestría en Docencia Universitaria

**Criterios de Evaluación Educativa
en los Exámenes Finales Orales: El
caso de la Facultad de Ciencias
Veterinarias de la UNR**

Maestrando: MV Ariel Luis Schiaffi

Directora: Mag. MV Stella Maris Galván

**Santa Fe. Argentina
2019**

Dedicatoria:

A Alejandra, mis hijos y mi nieto, ellos son la luz que guía mis pasos y hacia ellos me dirigen todos los caminos.

A mis padres quienes me enseñaron que con pasión y esfuerzo no hay metas imposibles.

A Marcelo que sigue estando a mi lado.

Índice

Agradecimientos	5
Resumen	6
Introducción	8
Situación Problemática	14
Objetivos	16
Marco Teórico	17
1. Reseña histórica de la evaluación educativa	17
2. Definiciones del término «evaluación educativa»	21
3. Reseña histórica del examen	28
4. Criterios de evaluación	37
Metodología	42
Entrevista	44
Resultados	48
Discusión	67
Conclusión	78
Referencias bibliográficas	80
Anexo	92

Agradecimientos:

Quisiera expresar mi agradecimiento a quienes hicieron que este trabajo fuera posible; unos me alentaron permanentemente, otros aportaron palabras de apoyo, otros ideas o críticas constructivas.

Agradezco particularmente a aquellos que estuvieron todos los días, los casi invisibles, los que ayudaron murmurando; quiero que sepan que sus miradas, su presencia y su apoyo anónimo fueron, para mí, inmensamente importantes en el camino recorrido.

A mi directora, la Mag. MV Stella Maris Galván por su guía, su apoyo y su increíble sabiduría.

Resumen

Se realizó un estudio que permitió indagar acerca de los elementos que intervienen como criterios de valoración aplicados por los docentes en las evaluaciones sumativas de los exámenes finales de expresión oral en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de Rosario. A tal fin se diseñó un estudio cuali cuantitativo y se entrevistó a 42 docentes con grado de profesor y que participaran de los exámenes finales orales de la formación de grado. La selección de los significados de los conceptos de los entrevistados fue realizada por el autor. Los resultados de las entrevistas fueron analizados cuali cuantitativamente; siendo los criterios más referenciados y valorados la apropiación e integración de conceptos y la memoria, siguiéndoles el empleo de léxico disciplinar, el tiempo requerido para la exposición del examen, las capacidades discursivas y el aspecto físico. Los docentes refieren alternativas de diálogo y reflexión en el seno de las asignaturas, a fin de alcanzar consenso respecto de los criterios empleados como referencia en los exámenes, pero esta condición no se hace extensiva a las otras asignaturas. Tampoco se evidencia participación de los alumnos ni de la institución en la construcción de aquellos criterios. Se percibió, entre los elementos mencionados por los profesores, un enfoque orientado fundamentalmente a la búsqueda de saberes conceptuales, estimulando también la capacidad de integrar los conceptos tanto de la propia asignatura como de otros espacios curriculares, a fin de lograr una resignificación del conocimiento.

Summary

A study was conducted that allowed us to inquire about the elements that take part as assessment criteria applied by teachers in the summative evaluations of the final exams of oral expression in the Faculty of Veterinary Sciences of the National University of Rosario. To this end, a quantitative qualitative study was designed and 42 teachers were interviewed with a teacher's degree and to participate in the final oral exams of the degree training. The selection of the meanings of the concepts of the interviewees was made by the author. The results of the interviews were analyzed qualitatively quantitatively; being the most referenced and valued criteria the appropriation and integration of concepts and the memory, following them the use of disciplinary lexicon, the time required for the exposition of the exam, the discursive abilities and the physical aspect. Teachers refer to

alternatives for dialogue and reflection within the subjects, in order to reach consensus on the criteria used as a reference in the exams, but this condition does not extend to the other subjects. There is also no evidence of the participation of students or the institution in the construction of those criteria. Among the elements mentioned by the teachers, an approach oriented primarily to the search for conceptual knowledge was perceived, also stimulating the ability to integrate the concepts of both the subject itself and other curricular spaces, in order to achieve a resignification of knowledge.

Introducción

Son distintos los aspectos que se suman en las prácticas de evaluación de los aprendizajes empleadas en la actualidad para menoscabar su valor educativo. Los mismos las transforman, muchas veces, en meras prácticas psicométricas de muy cuestionable validez pedagógica, con calificaciones subjetivas y realizadas en ámbitos artificiales y opresivos. Las formas de legitimación de estas prácticas dependen de muchos factores, tales como el contenido a evaluar, las razones por las cuales es considerado relevante, la finalidad de la evaluación y las normas vigentes en la institución en la que toma lugar.

Se reconoce a la evaluación de los aprendizajes como una práctica social problemática que puede y debe ser abordada desde diferentes perspectivas para comprender la complejidad de su entramado.

En este sentido, en el contexto de un examen se evalúa a un estudiante individual para predecir su futuro en la carrera; mientras que, en el contexto del conocimiento, se evalúa el saber en la disciplina con el propósito de construir un conocimiento común verdadero. También pueden diferir los encuadres teóricos con los que se considera a la evaluación; ellos son: en primer lugar, la teoría del aprendizaje, y la epistemología y la sociología del conocimiento en el segundo. Quedan por analizar, además, las relaciones que pudieran existir entre las dos concepciones (Kvale, 2001, p. 235).

Desde otro punto de vista, los exámenes son una forma de seleccionar simple y socialmente legitimada que se alimenta y se sostiene sobre la ilusión de la igualdad de oportunidades. La selección por medio de calificaciones aumenta la influencia social de los exámenes y conduce a la disciplina y a la socialización de los alumnos. Esta socialización prepararía también al estudiante para desempeñarse en la vida laboral.

En estos contextos, la evaluación de los aprendizajes actúa con una función determinante de la práctica educativa: le otorga al profesor un poder de controlador de todo lo que ha sucedido en las aulas, con la capacidad de certificar éxitos y fracasos. Como puede interpretarse de las expresiones de Santos Guerra (1993) *“los padres dan valor a las calificaciones (más, a veces, que al aprendizaje y al esfuerzo) y la sociedad misma presta menos atención al saber real que a los diplomas y calificaciones que acreditan la permanencia y el éxito en la escuela”* (p. 4).

Comentario [A1]: La redacción ya está corregida. Quedaría controlar su coherencia con el resto del trabajo una terminado.

Resulta por ello de gran significación poder identificar los mecanismos y los elementos que los integrantes de los tribunales examinadores consideran en la definición de criterios que permitan establecer estándares que determinen si, en una evaluación, el alumno alcanza las expectativas de logros de aprendizajes.

Comentario [A2]: Toda esa aclaración es redundante, porque se explica anteriormente el papel del docente en esta situación.

En la presente investigación se procurará establecer cuáles son los puntos de referencia que, a entender de los docentes que integran los diferentes tribunales examinadores finales de las asignaturas de grado de la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), aportan dichos criterios de evaluación. En vistas del objetivo especificado anteriormente, se comenzará por realizar una breve reseña histórica de la institución, con la finalidad de ponderar el peso de la tradición sobre la forma que adquieren los exámenes en la actualidad.

Historia Institucional

La Universidad Nacional de Rosario (UNR) fue creada como persona jurídica, autónoma y autárquica el 29 de noviembre de 1968, por ley 17987, en el marco de la Ley Orgánica de Universidades N° 17245, separándose de la Universidad Nacional del Litoral e incorporando a ella las ya existentes siete facultades (Ciencias Médicas; Ingeniería y Arquitectura; Ciencias Económicas; Filosofía; Odontología; Ciencias Agrarias y Derecho), dos Escuelas (Superior de Comercio y Politécnico) y el Instituto Superior de Música.

Su creación, a poco más de dos años de la intervención universitaria por parte del gobierno de facto encabezado por el General Juan Carlos Onganía, estuvo marcada por la reaparición en su seno de grupos tradicionalistas, clericales y autoritarios (Romero, 2005, p.171), un aspecto que, a la postre y, como veremos, influirá en el tema de interés de este trabajo.

En ese período, la economía nacional presentaba un desarrollo satisfactorio, destacándose un notable crecimiento del sector agropecuario pampeano que se había iniciado a comienzos de los años sesenta. Un tiempo de bonanza que se extendería hasta comienzos de los ochenta.

En este escenario de país agroexportador se destaca el desarrollo de la producción agropecuaria y la modernización de un sector de la industria reflejada en la producción de maquinaria agrícola y agroquímica (se comienzan a introducir semillas híbridas, fertilizantes y herbicidas).

La UNR enfrenta, entonces, esta situación donde, tanto los mercados, que se alinean a las políticas de estímulo de parte del Estado, como la acción del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), estimulan el desarrollo del área agrícola; pero, en contraposición, se encuentra con un sector ganadero estancado o en retroceso (Romero, 2005, p.190). A instancias de esto, se intenta responder a las demandas de los sectores productivos con la formación de profesionales y el desarrollo de conocimientos técnicos que, al ser gestados en la propia universidad, faciliten su extensión y sean capaces de desarrollar los sectores más retrasados.

Así, la UNR reacciona sumando la Facultad de Ciencias Veterinarias a las instituciones educativas vinculadas al sector agropecuario ya existentes: la Facultad de Ciencias Agrarias (fundada en 1967) y la Escuela Agrotécnica General San Martín (con orientación técnica), esta última situada en la vecina ciudad de Casilda y dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Estas instituciones eran, hasta entonces, las únicas formadoras de profesionales y técnicos para el área agropecuaria en la región.

La Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV) fue fundada el 29 de marzo de 1973 mediante Ordenanza N° 97 (Expediente n° 19528) de fecha 27 de marzo de 1973, y por Resolución C.S. N° 165/73 (expediente n° 19528/3).

Las actividades administrativas y académicas se desempeñaron inicialmente en el casco urbano de la ciudad de Casilda para luego trasladarse, merced a un convenio celebrado entre el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y la UNR, al mismo predio que la Escuela Agrotécnica “General San Martín” ocupaba en la periferia de la citada ciudad. Ambos terrenos fueron transferidos al patrimonio de la UNR en diciembre de 1991.

Como se desprende de la lectura de esta breve reseña histórica, la universidad creció de manera paulatina e intentando privilegiar la realidad regional en la que está inserta. Puede verse, en su evolución histórica, la intención de descubrir y satisfacer las demandas originadas por los distintos contextos sociales, objetivo que le permitirá expandir sus fronteras en la generación de nuevos conocimientos.

Retomando la historia de esta Facultad y en una visión más centrada en el aspecto histórico de su cuerpo docente, resulta importante señalar que, una vez constituida esta Institución, se comenzó a conformar el estamento docente mediante la cobertura de cargos para las distintas asignaturas que integraban el plan de estudios. Para su constitución se recurrió en

primera instancia a docentes que, dictando clases en otras facultades, estuvieran dispuestos a hacerse cargo de la misma cátedra en la FCV de la UNR. En otros casos, se invitó a médicos veterinarios del sector privado del área de influencia de la Institución que, habiéndose formado en la docencia como auxiliares de algunas cátedras durante su carrera de grado, desearan incorporarse a alguna de las asignaturas en la nueva FCV de la UNR, en carácter de auxiliares.

También se desempeñaron como docentes de las materias del Ciclo Básico reconocidos docentes de la Facultad de Ciencias Médicas de la propia UNR.

Las Facultades de Veterinaria de las Universidades Nacionales de La Plata (UNLP) y del Nordeste (UNNE) en la ciudad de Corrientes fueron las que mayor cantidad de docentes aportaron al plantel de FCV de Casilda.

Como dato significativo, cabe aclarar que la Facultad de Veterinaria de la UNLP es la más antigua del país, iniciando sus actividades el 6 de agosto de 1881 (FCV, UNLP, 2010). Por su parte, la FCV de la UNNE comenzó sus actividades en el año 1920, apenas un año después que la Universidad Nacional del Litoral, de la cual también dependían en sus inicios todas las facultades de la UNNE (UNNE, 2010).

Estas Facultades contaban con cuerpos docentes que poseían una formación claramente ortodoxa, debido a que la mayor parte del plantel docente de las primeras facultades de veterinaria argentinas eran europeos (belgas, franceses, alemanes e italianos) (Pérez, 2004, pp. 16-20). Estos docentes habían sido formados como profesores a través de los clásicos y casi rituales métodos de promoción y evaluación docente empleados desde el comienzo de las universidades medievales (Durkheim, 1982, citado por Carlino 1999, pp. 34-35) y no mediante modalidades de educación y evaluación más avanzadas que comenzaron a emplearse, por ejemplo, en la orden jesuita, y que predominan en la actualidad.

Aquellos profesores, que fueron a la postre los encargados de formar a los futuros docentes, influyeron a través de sus enseñanzas y prácticas y en el modo de presentar y de evaluar los exámenes. De esta manera, fueron reproduciendo con los alumnos de las sucesivas cohortes los modelos de evaluación tradicionales y más cercanos a “lo ritual” que a las prácticas de evaluación de carácter democrático propiciadas por la Reforma Universitaria de 1918.

Resulta dificultoso definir a un examen como una “práctica ritual” pero, para ello, en este documento, adheriremos a la definición de *rito* del diccionario de la Real Academia Española: “costumbre o ceremonia”; y nos permitiremos hacer extensión de la locución verbal para esta palabra: “estar dispuesto por costumbre”, para entender por “evaluación ritual” a “una serie de acciones, realizadas principalmente por su valor simbólico, que es dispuesta por las tradiciones de una comunidad”.

Queda claro, pues, que en las prácticas de evaluación se descubren reminiscencias de las organizaciones universitarias medievales que crecieron al amparo de la Iglesia Católica. Sin acordar por completo con la cita

“(…) de algún modo, de todos los dispositivos de disciplina, para Foucault, el examen es el que se halla más altamente ritualizado. Esto se debe a que se unen en él la ceremonia del poder (el acto y la forma), el despliegue de la fuerza (el poder de decidir la calificación del otro) y el establecimiento de la verdad (el valor de dirigir el conocimiento del otro)” (Muriete, 2007, p. 36)

y, en una forma más modesta, al decir “evaluación ritual”, hacemos mención a aquellos exámenes que conservan aún en nuestros días ciertos sesgos de aquellas remotas prácticas.

Las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en el contexto de la carrera de Medicina Veterinaria no son la excepción a las características mencionadas.

La Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNR posee un plan de estudios organizado en tres ciclos, cada uno de los cuales tiene, a la vez, áreas y asignaturas. El **Ciclo básico** tiene **cuatro áreas** (área Biología; área Físico-Química-Estadística; área Producción Animal y área de Formación Científica); el **Ciclo pre profesional** también cuenta con **cuatro áreas** (área Medicina Veterinaria; área de Medicina Preventiva Veterinaria y Salud Pública; área Tecnología de los Alimentos de Origen Animal; y área Producción Animal); en el caso del **Ciclo profesional**, cuenta con cuatro áreas (área de Medicina Veterinaria; área Medicina Preventiva Veterinaria y Salud Pública; área Tecnología de los Alimentos de Origen Animal y área Producción Animal).

Respecto de la cantidad de cátedras que incluye cada ciclo, podemos mencionar que el **Ciclo Básico** cuenta con 15 asignaturas; el **Ciclo pre-profesional** con 8 asignaturas y el **Ciclo profesional** tiene 25 asignaturas. Algunas cátedras se incluyen en más de un área del plan de estudios.

Para el desarrollo de las **48 asignaturas** que integran el Plan de Estudios de la Carrera de Medicina Veterinaria, la Facultad de Ciencias Veterinarias de Casilda cuenta con **279 docentes**.

	Exclusiva	Semi exclusiva	Simple	Totales
Auxiliar de Primera Categoría	8	46	52	106
Jefe de Trabajos Prácticos	30	48	17	95
Prof. Adjunto	24	17	4	45
Prof. Asociado	16	5	0	21
Prof. Titular	7	2	3	12
Totales	85	118	76	279

Independientemente de los aspectos mencionados, cabe destacar que las modalidades de evaluación se han mantenido a lo largo del tiempo, constituyéndose en prácticas habituales que trascienden las cuestiones meramente históricas para instalarse en la actualidad como un tema de gran interés y análisis.

Situación Problemática

Las prácticas tradicionales de evaluación de los aprendizajes son frecuentemente cuestionadas respecto de su validez y significado educativo, transformándose, por lo tanto, en un tema de permanente debate y análisis.

Los tribunales examinadores universitarios, en particular para exámenes finales orales, se suelen estructurar con un tribunal de docentes, quienes, en forma conjunta, evalúan la presentación de un alumno. Estos docentes tendrán a su cargo también calificarlo, es decir, traducir ese juicio de valor en una escala (habitualmente numérica).

En este proceso que desarrolla el docente para dimensionar los conocimientos, aptitudes y el rendimiento de los alumnos, el examen obra como una de las “herramientas” de que se vale para inquirir, investigar, escudriñar con diligencia y cuidado esos conocimientos (RAE, 2011).

La evaluación puede valerse de exámenes pero, como vimos, será necesario una visión más abarcativa de los múltiples componentes que conforman distintos tópicos de las capacidades de un alumno para emitir un veredicto criterioso (Antunez, 2003, p. 12).

Un criterio de evaluación es un «constructo», es decir, una construcción teórica para resolver un problema científico (RAE, 2011). Desde el punto de vista de la psicología, se puede considerar al criterio como una categoría descriptiva bipolar con la que cada individuo organiza datos y experiencias de su mundo (RAE, 2011). A través de dichas categorías, los docentes se atreverían a distinguir entre lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto.

El propósito de este trabajo es tratar de remarcar que esos criterios (del griego “juzgar”: norma para conocer la verdad) (RAE, 2011) y normas (del latín “escuadra”, conjunto de criterios lingüísticos que regulan el uso considerado correcto) (RAE, 2011) no siempre están debidamente determinados y definidos con anterioridad. Por otro lado, se considera que los mismos constan de múltiples dimensiones que son factibles de ser cuantificadas de forma disímil por distintas personas. De esta manera, surgirían discrepancias en el interior del comité evaluador, lo cual explica el hecho de que un mismo examen o exposición dé lugar a distintas calificaciones.

Esta situación permite inferir que, aún dentro de una misma área disciplinar, existen diferentes aspectos a considerar y distintas formas de adjudicarles valor en la evaluación.

Comentario [A3]: En la introducción se utilizó el impersonal. Puede usarse la segunda persona del plural, pero sí o sí tiene que mantenerse la misma forma en todo el trabajo.

En este sentido, establecer lo que es el conocimiento válido en un campo implica, desde luego, tomar posición respecto de lo que es verdadero y falso, correcto o equivocado, y respecto del tipo de conocimiento que es suficientemente válido como para ser promovido (Kvale, 2001, p. 243).

Resulta, entonces, dificultoso reconocer claramente la manera a través de la cual se ponderan los criterios para fijar estándares que determinen si, en una evaluación, el alumno alcanza las metas propuestas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En función de ello surgen los siguientes interrogantes:

¿Qué representaciones poseen los docentes acerca de un criterio de evaluación?

¿Cuáles son los criterios que un docente puede mencionar como representativo para la evaluación educativa?

¿Qué valoración le otorga cada docente a cada uno de los criterios?

¿Cuáles son las formas en que los docentes construyen sus criterios de evaluación?

¿Qué dimensiones pueden mencionar como intervinientes en la construcción de los criterios de evaluación?

¿De qué manera se jerarquizan estas dimensiones?

¿Qué tipo de diálogo se establece con los otros docentes para construir esos criterios?

¿Qué papel despliegan los alumnos en esta construcción?

¿Cómo influye la institución en la construcción de los criterios y en las prácticas de evaluación?

Con el propósito de procurar respuestas a estos interrogantes, la presente investigación buscará establecer cuáles son los criterios (puntos de referencia) que, a entender de los docentes que integran los diferentes tribunales examinadores, son deseables como referentes o indicadores de conocimiento.

Objetivos

Objetivo General

Indagar acerca de los elementos que intervienen como criterios de valoración aplicados por los docentes en las evaluaciones sumativas de los exámenes finales orales de la FCV, para comparar las convergencias o divergencias entre los que se aplican en cada uno de los ciclos del plan de estudios de la carrera de Medicina Veterinaria.

Objetivos Específicos

1- Analizar qué representación tienen los docentes acerca de un criterio de evaluación educativa.

2- Identificar cuáles son los criterios que los docentes consideran en la evaluación de los aprendizajes de los exámenes finales orales de las cátedras de la FCV.

3- Describir qué valoración le otorga cada docente a esos criterios.

4- Mencionar las dimensiones que los docentes consideran como constitutivas de esos criterios.

5- Indagar si hay, en esas dimensiones, indicios de un impacto de la historia académica o de la formación de los docentes.

6- Explorar qué tipo de diálogo se establece con otros docentes en la construcción de sus criterios.

7- Analizar qué papel desempeñan los alumnos en la elección de los criterios.

8- Averiguar si interviene la institución en la selección de los criterios y sus dimensiones.

Marco Teórico

Aunque utilizamos la expresión "evaluación" muy a menudo, tanto en la vida cotidiana como en la vida académica, y podemos entendernos con los demás porque siempre hay un contexto que define el sentido de esta expresión, la misma encierra una amplia variedad de significados y sentidos. Por esa razón, en este caso, tal vez el diccionario no sea de gran ayuda. El diccionario de la RAE (2011) dice que "evaluación" es: 1. Señalar el valor de algo; 2. Estimar apreciar, calcular el valor de algo; 3. Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos. Podemos ver que no solamente se reduce la evaluación al alumno y a los aprendizajes, sino que es posible evaluar las instituciones, los programas y los profesores, y una gran variedad de objetos que requieren de la emisión de juicios de valor. Por ello, nos centraremos en la evaluación educativa en el ámbito de la educación universitaria sobre la base de conceptos básicos de autores clásicos en este campo. Se tomarán como referencia los autores de tres líneas teóricas amplias y se realizarán referencias a autores del ámbito universitario de la República Argentina y de habla hispana. A los efectos de aportar un mayor orden y claridad discursiva en el desarrollo del marco teórico, éste se dividirá en dos partes: una dedicada a la evaluación y otra, a uno de sus valiosos instrumentos y objeto de estudio del presente trabajo: el examen oral.

1. Reseña histórica de la evaluación educativa

Hablar de la historia de la evaluación es hablar de la historia misma de la educación y, desde luego, de la propia civilización. Respecto de lo cual, Carlino (1999, pp. 29-62) hace una detallada narración en su libro *La evaluación educativa. Historia, problemas y propuestas* que se resume, en parte, en los siguientes párrafos.

Es sabido que, en tiempos remotos, el conocimiento era transmitido en el seno de la familia pero, al ir creciendo el número de pobladores y organizándose la vida social, surge la escuela como un lugar donde se transmitían los principios y valores considerados socialmente adecuados y deseables para la propia cultura. En estos inicios de educación organizada, se pretendía asegurar la transmisión de conocimientos necesarios y las normas y comportamientos deseables para establecer y sostener un orden determinado. Ya en estas instancias se pueden comenzar a reconocer algunas formas de evaluación que inicialmente tienden, por un lado, a resaltar el predominio social de ciertos estratos sociales (ancianos,

Comentario [A4]: Creo que es mejor presentar el índice directamente en el inicio de todo el trabajo y esperar a que esté finalizada la numeración definitiva para hacerlo. Lo que hice ahora fue armar una numeración provisoria para mostrar bien la organización del marco teórico.

Comentario [A5]: ESTO ES UNA CITA???

Comentario [A6]: Puede ser que este apartado haya quedado demasiado largo, sobre todo considerando su relevancia y la longitud de los demás apartados.

ricos, médicos, jefe, etc.) y, a la vez, a resguardar determinados conocimientos y habilidades para estos estratos (Carlino, 1999, p. 32).

Se divisan los primeros intentos de evaluación en el año 2000 a.C., cuando algunos oficiales chinos dirigieron una investigación de los servicios civiles construyendo un sistema de examinación que ha sido utilizado hasta la actualidad para seleccionar a los mejores candidatos para ocupar cargos públicos (Stufflebeam, 1985, p. 33). Este método, con el que se procuró acabar con el favoritismo con que se entregaban los cargos, inicialmente contaba con un examen que intentaba sondear los conocimientos sobre los clásicos confucionistas. También se afirma que ya en el siglo V a. C., Sócrates y otros maestros griegos utilizaron cuestionarios evaluativos como parte de su metodología didáctica (Stufflebeam, 1985, p. 33).

En el siglo XII, los conocimientos y las habilidades técnicas y artísticas eran acumulados en sociedades denominadas genéricamente *universitas*, traducido como “gremio”, “corporación” o “cofradía”. El ingreso a éstas exigía una probada competencia ajustada a un sistema de calificaciones, debiéndose realizar antes un prolongado y duro periodo de entrenamiento. Los jóvenes eran admitidos como *aprendices* en los talleres de un maestro reconocido por el gremio y miembro activo de la cofradía. Cuando adquiría las destrezas estimadas por el maestro (luego de aproximadamente 7 años), el joven era elevado al rango de *oficial*, etapa en la cual el joven debía guiar a los aprendices y colaborar con el maestro que, eventualmente, le podía encomendar sus propias obras. Para alcanzar el grado de *maestro*, el oficial debía realizar una obra que cumpliera con todos los requisitos y características de la perfección del oficio. Esta obra, llamada “obra maestra”, era presentada a un jurado que la examinaba luego de escuchar de labios del maestro el informe de trayectoria del aspirante. Del examen se producía un dictamen que culminaba en la recepción del nuevo maestro (Fabroschi, 2008, pp. 57-62).

Ya en las universidades medievales, es posible encontrar prácticas destinadas a acreditar aprendizajes y promoción educativa.

La Universidad de París, fundada en el año 1200 bajo el reinado de Felipe II Augusto, surgió como una comunidad de enseñantes. Estaba subdividida inicialmente en cuatro facultades: Teología, Derecho Canónico, Medicina y Artes Liberales o Filosofía. En ella, el alumno debía elegir un maestro y, luego de ser aceptado, comenzaba su ciclo como *auditor*

Comentario [A7]:

u oyente. Luego de un periodo de dos o tres años, si el maestro lo consideraba preparado, podía acceder a discusión pública y solemne, en la que defendía su tesis sobre un tema propuesto de antemano y obtenía el grado de bachiller *baccalaureatus*. En este momento, comenzaba su actividad docente como ayudante del maestro, al tiempo que continuaba sus estudios (Fabroschi, 2008, p. 57). Luego de dos años, habiendo cumplido con todos los requisitos de edad, de estudios, de condiciones personales y de vida y de acuerdo con los estatutos vigentes, era momento de recibir la *licencia docendi* (autorización). Si deseaba ingresar a la corporación, debía solicitarlo y, luego de seis meses y precedida de ceremonias religiosas, tenía lugar la *inceptio* o *pricipium* (en latín: “comienzo”, “iniciación”): clase inaugural en la que el docente toma posesión de su cátedra, de sus insignias y de su birrete y de un libro (Fabroschi, 2008, p. 57).

Esta costumbre, que fuera adoptada *a posteriori* por otros países europeos y en la que era común investir al nuevo miembro de la corporación con una espada y un anillo, aseguraba, por otro lado, conservar la administración del poder dentro de la institución universitaria, ya que eran los propios docentes quienes ejercían en forma monopólica el derecho de seleccionar a quienes ingresarían a la corporación (Carlino, 1999, pp. 35-36). Esto recuerda y, en cierta forma, reafirma, la cita anterior, donde ciertos estratos sociales administran los conocimientos decidiendo quién puede acceder al saber y cómo, evidenciando cierta tendencia a una “endogamia del saber”.

En estos rituales iniciáticos se puede reconocer el germen de las ceremonias de graduación, sostenidas aún hasta nuestros días, especialmente en las universidades anglosajonas, y el acceso a cargos docentes en el ámbito académico (Carlino, 1999, p. 19).

Será en las instituciones educativas dirigidas por la orden jesuita donde se dará un nuevo giro en la forma de enseñar y de evaluar. En estos establecimientos, se produce una ruptura con la forma de enseñar en las universidades medievales y se instala al docente como un modelo de virtud en una relación asimétrica con su alumno.

Los colegios jesuitas erigen algunos de los modelos que se continuarán en la pedagogía moderna. Adoptan también la modalidad de internados, con el fin de alejar a los aspirantes de la vida mundana. Comienzan a regular la enseñanza, la ocupación del espacio y del tiempo y los niveles de contenido. Son frecuentes los ejercicios escritos, los premios, las

recompensas, y los certámenes para los alumnos. El mérito individual y el éxito escolar encuentran aquí su caldo de cultivo (Carlino, 1999, p. 38).

En la era moderna, la evaluación comenzó a ser empleada como medio de controlar el proceso productivo antes que en el ámbito educativo (Carlino, 1999 p. 43). En efecto, la industrialización modificó la vida social y cultural al punto de llegar a influir incluso en la organización escolar.

En 1915, Henry Fayol publica la obra “Administración general e industrial”, en la que se establecen las fases de planeamiento organizacional: planear, ejecutar y evaluar, dando origen al discurso moderno científico de la educación (Carlino, 1999, p. 44). Desde esta posición, se retoman algunas de las ideas ya empleadas en las escuelas jesuíticas, pero con mayor intensidad: se distinguen los momentos de trabajo de los de descanso, se segmentan las tareas según la especialidad, se diversifican los roles pedagógicos y se establecen controles de rendimiento a los actores intervinientes (alumnos, docentes y autoridades).

En ese contexto socio-económico, y a fin de preparar a los jóvenes para cumplir los requerimientos del mercado, en 1905 Alfredo Binet y Teodoro Simón desarrollan los test de inteligencia y los test de múltiple elección (Carlino, 1999, p. 45). El paradigma positivista enarbola las banderas de lo observable y lo cuantificable como ineludible requisito de científicidad, construyendo un modelo de tecnificación de la educación.

Debieron pasar casi tres décadas para que la evaluación dejara de ser sinónimo de valoración y comenzara a ser considerada como una herramienta que permite determinar en qué grado se alcanzaron las expectativas de logros educativos.

Tyler (1950, p. 69) define la evaluación como un mecanismo necesario para medir el alcance de los objetivos formulados en los planes de estudios. El proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido actualmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son, fundamentalmente, cambios producidos en los seres humanos, en tanto los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces, la evaluación es el proceso que determina el nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento (Escobar Hoyos, 2014, p. 3):

“En los años 70 emerge el concepto de la evaluación como proceso, entendimiento y valoración de todos los aspectos y resultados que proceden en la colectividad educativa; se propone fusionar la medida del logro de los objetivos y la revisión e introspección del proceso para la toma de decisiones”.

Es a partir de entonces que todos los componentes que conforman el proceso de enseñanza son susceptibles de ser evaluados para que, desde esta perspectiva evaluativa, puedan ser reformulados si fuera necesario.

Bajo la consideración de estas premisas y en el transcurso de las últimas décadas, la práctica evaluativa tiende a transformarse en un campo institucionalizado que pretende alcanzar los máximos niveles de calidad educativa.

Una mención particular merece el caso de nuestras propias universidades nacionales que, a partir de la Reforma Universitaria de 1918, fueron pioneras en la democratización de las prácticas académicas. Estas modificaciones fragmentan el monopolio de poder que sostenía la oligarquía académica. Someten la adjudicación de cargos académicos a concursos públicos y de oposición, con validez de un número limitado de años y obligación a someterse a nuevas evaluaciones periódicamente. Fueron más allá aún al darles intervención en los jurados a los estudiantes y graduados. También se modificó la forma de evaluación de los alumnos, introduciendo los jurados formados por varios profesores (Puiggros, 1994, p. 9).

2. Definiciones del término «evaluación educativa»

El concepto de «evaluación educativa» se puede interpretar de modos diversos, de acuerdo al modelo o enfoque al cual pretendamos adherir; pudiendo también interpretarse según las necesidades, pretensiones u objetivos que cada autor se plantee alcanzar. Por lo tanto, la definición de dicho concepto podrá adoptar distintos matices y, a pesar que algunas consideraciones son compartidas por múltiples autores, también es cierto que no todas las definiciones coinciden plenamente.

Al reflexionar respecto de este concepto, podemos encontrar autores que mencionan:

“Apreciar, estimar, atribuir valor a juzgar han sido conceptos que más se asociaron a la evaluación. Desde una perspectiva didáctica, el concepto implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje; atribuirles valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes” (Litwin, en Camilloni, 2003, p.13).

También resulta significativo el aporte de Santiago Castillo (2003, pp. 73-74), que menciona trece definiciones de igual número de autores con notables similitudes. Respecto de esta cuestión y, frente a las semejanzas evidenciadas, coincido con la definición de “evaluación” que planteó The Joint Committee on Standards For Educational Evaluation en 1994: “*La investigación sistemática del valor o mérito de un objetivo*” (Pimienta Prieto, 2008, pp. 3-4).

Por su parte, Pimienta Prieto concibe la evaluación educativa como un proceso sistemático de recopilación de información (cualitativa y/o cuantitativa) para enjuiciar el valor o mérito de algún ámbito de la educación (aprendizajes, docencia, programas, instituciones, sistemas nacionales de educación), previa comparación con unas normas o criterios determinados con anterioridad y que responden a instancias de referencias específicas (Pimienta Prieto, 2008, p. 4).

En palabras de Álvarez Méndez:

“la prioridad y el propósito básico de la evaluación educativa es conocer por qué los alumnos están aprendiendo y el profesor necesita conocer los caminos que ellos deben recorrer en la construcción y organización del conocimiento, las dificultades que pueden encontrar, los obstáculos que tiene que superar” (Álvarez Méndez, 2003, p.116).

No obstante, queda claro, como menciona Santos Guerra, que el sólo hecho de recoger información sobre el alumno evaluado es, desde luego, insuficiente para construir una verdadera práctica de evaluación de los aprendizajes:

“Lo que se suele evaluar es el caudal de conocimientos adquiridos. No es tan fácil valorar funciones intelectuales como la crítica, el análisis, la síntesis, la opinión, la creación, etc. Más difícil aún resulta evaluar las actitudes, los hábitos, las disposiciones, los motivos. Cuando se le pide al profesor que tenga en cuenta todas estas facetas (e incluso que haga un promedio con ellas) se lo pone en una difícil tesitura” (Santos Guerra, 2004, p. 6).

Modelos de evaluación

Un «modelo de evaluación» es un marco de referencia que favorece el proceso de conocimiento de un objeto. Cada modelo se diferencia de los otros en su particular enfoque de la representación, el paradigma o el punto de vista que adopta respecto de la evaluación.

Comentario [A8]: Resumí esta sección a lo que, en mi parecer, es más relevante para el trabajo y permite una lectura más fluida. Pero se puede cambiar.

Oliva Calvo (s/f) sostiene que

“Todo modelo de evaluación define algunas de las siguientes dimensiones o elementos básicos que lo componen: la finalidad científica y política, la toma de decisiones, el ámbito o la unidad de evaluación, el rol del evaluador, el enfoque y el proceso metodológico.”

Entre los numerosos modelos disponibles para la representación de la evaluación, Pimienta Prieto (2008, p. 12) menciona los siete siguientes: Tyleriano, Científico, Orientado a la planeación, CIPP, Centrado en el cliente, Iluminativo y holístico y Orientado hacia el consumidor. El mencionado autor también describe el modelo sistémico.

Stufflebeam y Shinkfield (1995) proponen que la evaluación tiene el propósito de enjuiciar o perfeccionar el valor o el mérito de un objeto. En sus estudios acerca de modelos de evaluación, los agrupan en cuatro categorías diferentes: pseudoevaluación, cuasievaluación, evaluación verdadera y evaluación holística (en Mora Vargas, 2004, p. 15).

Como puede verse, tanto las clasificaciones propuestas como los criterios para distinguirlos son numerosos. En este sentido, acordamos con la propuesta de Monedero Moya (2014, p. 44), en cuanto a que:

“Existen una gran variedad de clasificaciones en las que se acoplan, más o menos holgadamente, los diferentes modelos o diseños de evaluación (...). Sólo hay un rasgo común, previo a la presentación de estos «catálogos», en las manifestaciones de sus autores: que ninguna de las categorías creadas es excluyente respecto de las demás y, en consecuencia, cualquier modelo podría encuadrarse simultáneamente en dos, o más, de ellas”.

El mismo autor, siguiendo las descripciones expuestas por Popham (*Problemas y técnicas de la evaluación educativa*, 1980), prefiere hacer una clasificación más simple, agrupando los modelos evaluativos en dos grandes categorías: por un lado, los «modelos educativos clásicos» (encuadrados en la órbita empírico-racionalista y conductista) y, por otra parte, una segunda categoría, denominada «modelos alternativos», formada por aquellos modelos que aparecen como reacción a los de la categoría anterior y que, habitualmente, no manejan datos numéricos y emplean otro tipo de análisis y enfoque.

Clasificación de la evaluación educativa

Comentario [A9]: Escribir a qué refiere la sigla

En este apartado, se analizarán diferentes clasificaciones de la evaluación para, más adelante, explicitar el marco en el cual se sitúa la evaluación en la FCV. Se adoptará la clasificación de la evaluación realizada por María Antonia Casanova (1999) desarrollada en Pimienta Prieto (2008, pp. 34-42)

Según la función

La evaluación puede clasificarse como «sumativa», cuyo objetivo es determinar el valor final de un proceso. En este caso, la evaluación está dirigida fundamentalmente a la toma de decisiones finales, como seleccionar estudiantes en un examen de ingreso a una institución educativa, promover o no a los estudiantes a un grado inmediato superior, entre otros. En cambio, la función «formativa» se dirige fundamentalmente a la mejora de los procesos de enseñanza. Se trata de una evaluación integrada en el proceso, que tiene como metas la detección de dificultades y la regulación o la adaptación de las propuestas didácticas de los docentes a la realidad del aula (Carlino, 1999, p.134).

Según su normotipo

Un «normotipo» es un referente de comparación. Si el referente es externo a la evaluación de los aprendizajes, se denomina «nomotética» y, si el referente es interno, será una evaluación «idiográfica».

La evaluación nomotética incluye a la evaluación normativa, que compara los aprendizajes de los estudiantes con una norma externa al sujeto evaluado, y a la evaluación criterial, en la que el alumno es comparado con un criterio.

La evaluación idiográfica toma en cuenta las competencias que el alumno posee y las posibilidades de su propio desarrollo, en función de sus circunstancias particulares.

Según los agentes intervinientes

En este contexto, pueden distinguirse tres tipos: «autoevaluación», «coevaluación» y «heteroevaluación». Para la autoevaluación, el alumno debe estar claramente informado respecto de los criterios de evaluación, de modo de poder formular preguntas, analizar situaciones y emitir juicios. La coevaluación es la evaluación que se realiza entre pares. En la heteroevaluación, es el docente quien debe emitir juicios respecto del rendimiento o la aptitud del discente.

Según el momento

Comentario [A10]: Decidir si va a ser una cita (iría con comillas) o redacción propia (no puede ser textual). En caso de que elijas la segunda opción, podría quedar así: "En este caso, la evaluación no aparece una vez que el proceso ha finalizado, sino que forma parte del mismo. Tiene la finalidad de detectar posibles dificultades o de adaptar propuestas didácticas a las particularidades de un grupo o un alumno."

Comentario [A11]: No me parece tan relevante.

Comentario [A12]: Esta oración va más adelante.

Atendiendo al momento en que se realice la evaluación, se la puede clasificar en: inicial, durante el desarrollo del proceso o final.

La evaluación inicial tiene una función diagnóstica: orienta los procesos en su inicio. Por esta razón, se la conoce también como evaluación diagnóstica.

La evaluación durante el proceso no es más que la valoración continua del aprendizaje. Esta práctica permite al docente mejorar el proceso, adaptando los métodos para alcanzar los objetivos planteados.

La evaluación final está dirigida a valorar una parte del proceso o bien la terminación del mismo. Constituye el cierre de un proceso educativo, ya sea de una etapa intermedia (evaluación parcial) o al terminar el proceso (examen final). Su función es verificar y certificar que los conocimientos y competencias correspondan a un modelo previamente acordado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Autino, 2008, p. 4).

La evaluación educativa en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNR

Después de examinar detenidamente las clases en las que se clasifica la evaluación, es posible afirmar que el examen oral, en el marco de la FCV, constituye una evaluación sumativa, nomotética-criterial, heteroeducativa y final. Los criterios en los que se basa son las manifestaciones de las competencias. Dicho de otro modo, emitimos juicios acerca del grado de avance con respecto a los grandes propósitos o competencias transformadas en criterios, los cuales se especifican en los programas.

Por otro lado, la evaluación debe servir a los intereses del docente y, a la vez, ajustarse a patrones establecidos por el modelo en el cual se enmarca. En definitiva, se trata de decidir: a. cómo se recogerá la información (técnicas); b. qué tipo de instrumento se utilizará que garantice, en la medida de lo posible, dos características básicas de toda medición: la validez y la fiabilidad; c. cuáles serán los criterios de valoración y los niveles de ejecución (Fernández Marcha, pp. 21-22).

La evaluación y sus instrumentos

“Los instrumentos de evaluación son las herramientas, las mediaciones que el docente utiliza para permitir que los alumnos manifiesten sus saberes. Estos saberes y mediaciones se seleccionan de acuerdo a la concepción de enseñanza y de aprendizaje que el docente tenga” (Palou de Mate, 2009, p. 50).

En la actualidad se dispone de una importante cantidad de instrumentos, muchos de los cuales fueron desarrollados durante el siglo XIX. Por un lado, se cuenta con las pruebas objetivas diseñadas a partir del conductismo, que presentan una serie de especificaciones técnicas respecto de la construcción de ítems y del análisis e interpretación de resultados. Por otro lado, se cuenta con las llamadas «pruebas subjetivas», que admiten diferentes niveles de calidad de respuesta (Camilloni, 2003, p. 71).

Como bien resalta Camilloni:

“es importante hacer notar que la gran disponibilidad de instrumentos de diferente carácter, alcance y función, es un factor de enriquecimiento del abanico de posibilidades que se abren para el diseño de programas de evaluación. El problema que se ha resolver es el de su adecuada selección y organización de modo de alcanzar consistencias con el proyecto docente” (Camilloni, 2003, p. 73)

Por lo tanto,

“la elección de la metodología para captar información supone asumir previamente una postura teórico-epistemológica acerca de la concepción del conocimiento y de su modo de construcción. Esto implica analizar, discriminar y juzgar” (Celman, 2003, p. 42).

Como afirma Carlino (2005 p. 97)

“los enfoques tradicionales y los alternativos se diferencian no solo en sus propuestas relativas a la evaluación sino que parten de un conjunto de supuestos básicos acerca de la naturaleza del proceso educativo y la investigación educativa”.

En este sentido, por ejemplo, Perrenoud (2007, pp. 88-89) refiere a diferentes posturas en la formación de profesionales que coexisten en los propios centros de formación:

“una lógica clásica, que otorga privilegio a los conocimientos fundamentales y a la investigación, y que solamente prepara en forma incidental para las profesiones, y por otra parte, la lógica de las formaciones profesionales de alto nivel orientadas hacia la preocupación de la acción eficaz basada en conocimiento prácticos cuya pertinencia practica importa más que el estado epistemológico”

A este respecto, Carlino (2005, p. 96) sostiene:

“los modelos teóricos que afloran como alternativos a los enfoques tradicionales surgen como consecuencia del reconocimiento que solo es posible evaluar la educación a través de una genuina comprensión de lo que acontece en el aula. Así proponen correr el eje de la mirada evaluativa de los resultados observables hacia los procesos no siempre visibles pero no por ello, imposibles de ser inferidos”.

En concordancia con lo mencionado por Santos Guerra (2000 p. 23), afirma que:

“no se puede, pues, rechazar el aprendizaje de contenidos. Porque son necesarios para articular el pensamiento, para adaptarse a la realidad y para poder manejarla”

y continúa:

“Ahora bien, limitarse a la evaluación de los contenidos supone un reduccionismo escandaloso. Existen otra serie de pretendidos logros (véase cualquier formulación curricular, véase incluso la legislación de cualquier rango que defina objetivos educativos del sistema) que no se contemplan debidamente en proceso evaluador: actitudes, destrezas, hábitos, valores...” (p. 24).

Estas consideraciones deben hacer reflexionar acerca de que, más allá de los métodos para recoger los diferentes tipos de conocimiento que se han generado durante el proceso de enseñanza, estos datos serán procesados e interpretados de acuerdo a los marcos referenciales propios del docente (Celman, 2003, p. 43.).

En palabras de Eisner (2014):

“...la historia de cada persona, y por tanto de su mundo, difiere de cualquier otra. Esto significa que la manera en la cual vemos y reaccionamos frente a una situación, y como interpretamos lo que vemos, llevarán nuestra propia firma”.” (p. 51).

Se debe, por lo tanto, poner énfasis en los instrumentos de medición ya que, como reflexiona Santos Guerra:

“La evaluación como sistemática investigación de valor o mérito de algún objeto, obliga a preguntarse sobre qué es precisamente mérito o valor. En el mundo de la educación, los fenómenos relativos al valor no son tan evidentes como pueden ser en otros campos” (Santos Guerra, 1993, p. 63).

Ahora bien, este proceso de investigación sistemática de valor o mérito podría también estar afectado por aspectos distorsivos. Santos Guerra menciona “*en el complejo mundo de la educación, por tantos motivos particular y cambiante, se realizan diversos procesos evaluadores del curriculum, que están afectados de las patologías más diversas*” (Santos Guerra, 2000, p. 19) y señala más adelante (p. 20) que la evaluación puede ser manejada para servir a los intereses del evaluador y ser utilizada a los fines que su particular interpretación aconseje.

3. Reseña **histórica** del examen

A pesar de que la historia de la evaluación y la de los exámenes se encuentran fuertemente vinculadas, en su transcurso pueden distinguirse algunas particularidades que distinguen sutilmente a una de la otra. En este tópico, es recomendable la revisión de las etapas históricas que desarrolla William D. Hedges en su artículo “Los exámenes y la evaluación en la enseñanza de las ciencias”.

Luego de un rastreo etimológico de la palabra «examen», Palou de Mate concluye que este análisis ofrece algunas líneas que permiten ligar el sentido de la misma con la evaluación actual, a tal punto que en los ámbitos educativos hoy se los utiliza como sinónimos. No obstante, la propia autora considera que dichos términos atravesados por la idea de valor requieren de un tratamiento separado, ya que ambos han adquirido valoraciones diferentes a través del tiempo (Palou de Mate, 2009, p. 23).

El examen escrito

Las pruebas escritas son una de las formas a través de las cuales es posible recoger información. Poseen una serie de procedimientos específicos para su construcción y aplicación y permiten lograr un recorte en el espacio y el tiempo (Autino, 2008, p. 8).

Al igual que otros instrumentos, evidencian ventajas y desventajas. Entre las ventajas, pueden mencionarse que: es fácilmente comunicable (una vez corregido se puede mostrar tanto al alumno como a cualquier persona), permite comparar los resultados, tiene valor de documento tanto para el docente como para la institución educativa. Entre las desventajas se mencionan: fallas en la selección de los contenidos, cambios en los criterios en las distintas instancias en que se aplique el examen, falta de análisis de los errores cometidos por los alumnos o de la vinculación con la enseñanza de los docentes (Autino, 2008, p. 8).

Haciendo una apreciación reflexiva, Apel y Rieche (2001) mencionan que:

Comentario [A13]: Este apartado no me termina de cerrar. La verdad es que no se dice casi nada importante. Tal vez se podría reemplazar por una justificación de por qué la historia de la evaluación y del examen coinciden, y que se va a optar por hablar directamente del examen escrito y del oral.

“En realidad los exámenes escritos ofrecen datos a diferentes personas. Hay una mirada individual sobre el resultado del examen, hay una mirada grupal que importa al profesor y una mirada institucional que importa a las autoridades de la institución de la que se trate. Ahora bien, el análisis de los datos que arrojan los exámenes escritos tendrá sentido, toda vez que se establezcan acuerdos previos que permitan realizar cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Citado por Autino, 2008 p. 6).

El examen oral

Las técnicas de evaluación oral se basan en la palabra hablada como medio de comunicación, siendo la prueba oral la más utilizada. Permite el reconocimiento y la comprensión de determinados conocimientos, la interpretación de principios y su aplicación a hechos concretos, el análisis y formulación de juicios, la concepción de determinados aspectos o elementos, así como el conocimiento de reglas, procesos, técnicas y su aplicación (Quesquén Monja, 2013, p. 64).

Desde la Reforma Educativa, muchas de las prácticas evaluativas en las universidades argentinas se efectúan mediante pruebas orales en circunstancias en las que intervienen varios actores en forma simultánea, constituidos en un tribunal docente.

Como se planteó anteriormente, el examen oral supone que el docente adopte una posición calificante respecto del alcance de los conocimientos adquiridos por el alumno.

Por lo tanto, e independientemente de su formación pedagógica, sus años de experiencia o el área disciplinar que desarrolla, el docente considera que, en un examen final, evaluar implica formar un juicio mediante el cual, habitualmente, se aspira a calificar al estudiante.

Pero, como afirma Autino (2008):

“Para transformar la evaluación en calificación y posterior promoción mediante un examen oral, el docente deberá buscar datos objetivos que justifiquen su decisión, y para ello, le deberá dedicar tiempo a la planificación, elaboración y puesta en práctica de determinados instrumentos de evaluación” (p. 1).

Por lo tanto, el carácter de la indagatoria podría adoptar, por ejemplo, una forma si se aspira a que el alumno retenga secuencias o procedimientos y otra forma si se pretende que se desarrolle un conocimiento significativo que le permita valerse de aquellos datos de forma comprensiva.

Comentario [A14]: Me parece que todo este párrafo quedaría mejor en el apartado del examen en general, porque podría aludir al examen escrito también, y ese apartado está muy coto.

Comentario [A15]: Se entiende que se usa el singular a modo de generalización

Esta búsqueda de datos podrá muchas veces verse afectada por diversos factores ajenos al docente que puedan influir en sus decisiones. En este sentido, Bertella (2009) afirma que:

“Las prácticas evaluativas a nivel universitario pueden estar –aún hoy- fuertemente determinadas por una tradición histórica y un marco normativo que pone al examen como instrumento central para la evaluación de los alumnos” (p. 4).

Una posición que no ha sido cuestionada con el transcurso del tiempo y, como afirma Tenutto, *“las prácticas han ido perdiendo sentido, reproduciéndose al modo de un mecanismo, un automatismo que se perpetúa sin interrogación”* (2005. p. 12).

Quizás en parte por esta tradición respecto del instrumento evaluativo, la evaluación ha ido adoptando una posición de centralidad que sugeriría la falta de cuestionamiento por parte de los docentes que coincide con los hallazgos del estudio de Landín Miranda (2019)

“En la información recabada observamos que ningún docente abordó la planeación de su evaluación, tampoco los criterios para el diseño de instrumentos ni la asignación de porcentajes” (p.12)

En estas instancias de **centralidad** adoptada solo se pretende indagar si el alumno domina un determinado volumen de información que le permita continuar con su formación profesional.

Comentario [A16]: Qué significa eso?

Un aspecto interesante es que, como puede intuirse, no hay una única regla para asignar el sentido a las preguntas de los exámenes orales y el curso del desarrollo del examen puede variar según el enfoque que el docente haya elegido para el desarrollo de la estructura curricular. El enfoque asignado a la asignatura y la ponderación de los criterios de valoración podría variar con cada docente y, en relación con esto, Eisner menciona:

“La historia de cada persona, y por lo tanto de su mundo, difiere de cualquier otra. Esto significa que la manera en la cual vemos y reaccionamos frente a una situación y como interpretamos lo que vemos, llevara nuestra propia firma. Esta firma única no es una responsabilidad, sino una manera de proporcionar intuición individual a una situación” (Eisner, 2014 p. 51).

Por lo que podemos inferir que cada uno de los participantes cuenta, desde luego, con una gran cantidad de categorías a considerar y tiene, por lo tanto, la libertad de asignarles a cada una de ellas el peso o valor que considere adecuado.

Los procedimientos orales, entre los cuales pueden mencionarse exámenes, entrevistas, interrogatorios, defensa, presentación de temas, son en conjunto muy poderosos elementos para valorar todo tipo de destrezas. Ahora bien, su utilidad real queda disminuida porque su nivel de eficiencia potencial no es alto y, aunque valga para ciertas situaciones, generalizar este tipo de evaluación puede ser problemático. Así afirma Escudero en Rubio García (2001).

Santos Guerra refiere que, entre otros, la evaluación tiene dos componentes básicos: el primero es el de comprobación de los aprendizajes realizados y el segundo el de la explicación o atribución (2017, p. 45). En este sentido, aprovechando esta apreciación, queda en evidencia que un aspecto que merece atención es el de la oralidad y el lenguaje empleado en los exámenes. Como refiere Eisner: *“cualquier noticia sobre el mundo debe tener alguna forma y dejarse subsumir en algún sistema simbólico”* (2014, p. 63).

En este marco queda claro que cualquier discente que no esgrima las herramientas de expresión oral necesarias quedará en desventaja. Esta condición, lamentablemente, se replica en los distintos niveles de educación:

“El lenguaje en la escuela está marcado por la cultura hegemónica. Los que no dominan el lenguaje normativo (lo cual no quiere decir que no se sepan expresar a la perfección con los de su clase) están en inferioridad de condiciones de obtener los mismos resultados con igual o mayor esfuerzo” (Santos Guerra, 2017, p. 41).

Como cita Álvarez Méndez (2003):

“Con relativa facilidad podemos identificar a las personas que ‘hablan bien’, al igual que identificamos en la vida ordinaria a las personas que ‘no saben hablar’ sobre todo si es en público o lo hacen de un modo vulgar o grosero o inapropiado o fuera de tono y de lugar” (p. 224)

En situación de examen, las condiciones de comunicación oral suelen perder ese entorno de espontaneidad y adquirir una “condición educativa o académica” que la harían capaz de ser calificada.

“La gran diferencia entre la expresión oral en el aula, y de la comunicación oral en general, es que en este medio, la lengua es, y debe ser, vehículo de aprendizaje y expresión de aprendizaje. Pero al mismo tiempo es objeto de valoración y de evaluación en sí mismo, que acaba siendo calificación que se registra y traduce en

aprobación/reprobación del propio sujeto que habla o escribe o simplemente comunica” (Álvarez Méndez, 2003, p. 226).

El impacto de las habilidades dialécticas y discursivas en el alumnado ha sido objeto de numerosos estudios y diferentes autores, que aportan información que respalda el valor y la importancia del desarrollo de habilidades lingüísticas en la retención estudiantil, la formación y el logro académico (Juica Martínez, 2018; Gómez, 2002; Himmel, 2002).

Este razonamiento coincide con la apreciación de Alvarez Valdivia (2001) respecto que:

“El dominio del conocimiento declarativo implica la incorporación de nueva terminología, el manejo de conceptos y de esquemas conceptuales, la reproducción de definiciones y la adquisición significativa de conocimientos mediante el establecimiento de relaciones significativas entre diferentes conceptos” (p. 9)

La apropiación y empleo de nueva terminología también fue referida por Eisner cuando menciona:

“Uno de los dilemas incorporados a la aculturación es el hecho que el lenguaje que adquirimos, nuestras expectativas y las normas que impregnan nuestra cultura proporcionan señales útiles para desenvolvemos en el mundo en que vivimos. Aprendemos un lenguaje categorial, y las categorías estructuran nuestra percepción de manera concreta” (2014, p. 85).

Una vez realizado este análisis, es posible contextualizar el examen oral en el marco de los exámenes finales de la Facultad de Ciencias Veterinarias, donde el procedimiento resulta ser, habitualmente, una combinación entre dos técnicas: una técnica de observación que se vale del instrumento de exposición oral por parte del alumno y, en un segundo tiempo, una técnica de interrogación mediante un cuestionario abierto por parte de los integrantes de la mesa examinadora como instrumento. Si bien existe un condicionamiento por el uso de bolillas, el uso y costumbre permite comparar el proceso con una entrevista abierta.

Resulta de importancia explicitar los elementos que los docentes consideran trascendentes en los exámenes finales como indicadores de que los conceptos básicos, los métodos y las especificaciones propias de la disciplina han sido incorporados y permiten a los alumnos intervenir con ellos realizando operaciones de un orden superior.

Desde luego que describir en forma explícita bajo qué categorías o circunstancias se valorarán los exámenes será prioritario. En este contexto, los medios didácticos o

dialécticos que se empleen para hacer estas explicitaciones deberían poder transformarse en fuentes de estimulación del pensamiento reflexivo por parte de los alumnos. Debido a que, como menciona Moreno Olivos, “(...) en la práctica el énfasis de la evaluación -hacia lo sumativo, la rendición de cuentas final o hacia la mejora formativa- está dificultando esta unión, entonces los estudiantes necesitan saber con anticipación cómo será evaluada su actuación” (Moreno Olivos, 2008, p. 3).

Es en la construcción de puntos de confluencia de lo sumativo y lo formativo donde debemos trabajar los docentes para transformar los exámenes finales en herramientas que sean valiosas para nuestros intereses pero que, a la vez, estén constituidos por categorías explicitadas claramente y desgranadas en elementos que les sirvan a los alumnos como disparadores del conocimiento significativo.

La autora Quesquén Monja (2013) expresa que es necesario que los instrumentos de evaluación cumplan con ciertas condiciones de carácter práctico y técnico. Entre las condiciones de carácter práctico menciona: que sean de fácil construcción, que se puedan administrar con facilidad, que sean sencillos de corregir e interpretar y que presenten un bajo costo. Respecto de las condiciones técnicas cita: la validez, la confiabilidad, la objetividad, la eficiencia, la transparencia y la comprensibilidad (Quesquén Monja. 2013, pp. 69-73).

El concepto de validez de una prueba indica el grado en que un instrumento mide aquello que pretende medir y proporciona información adecuada en relación a su uso y utilización, mientras que el concepto de fiabilidad se refiere a la exactitud y precisión de resultados obtenidos con la aplicación de una prueba determinada. Dentro de las posibles fuentes de error, Fernández Marcha (2014, p. 22) menciona que se pueden originar en el instrumento (su diseño o planificación), en el ambiente o en el evaluador. Hace particular énfasis en este último, ya que es quien decide los objetivos que va a evaluar, elige una técnica de recogida de información, diseña una prueba concreta, aplica la prueba, corrige la prueba y puntúa.

Breve revisión crítica del examen

Respecto de las críticas que se alzan contra los exámenes, muchos investigadores han atribuido la ineficacia de los mismos, debida, en gran parte, al peso de la tradición, al conservacionismo académico o a la resistencia al cambio por parte de los profesores (Angulo, 1994, p. 286).

Es cierto que cuestionar a estos autores y a sus estudios en esta temática es cuanto menos temerario, pero no escapa a un escueto análisis que, a la hora de realizar un examen final oral, entre tanta variedad de parámetros factibles de ser considerados ya desde el punto de vista dogmático, epistemológico y cultural, resulta acotado descargar toda la responsabilidad en una breve lista de ítems. No obstante, para sostener o rechazar algunas de estas severas afirmaciones, se debería profundizar el conocimiento sobre estos aspectos, con el propósito de reconocer qué tan profundas serían las raíces de la historia y la tradición en las prácticas evaluativas.

Uno de los aspectos más cuestionados del empleo de exámenes orales es que requieren una evaluación en “tiempo real”, por lo tanto podrían estar atravesados por un importante número de subjetividades. Frente a esta situación, Autino (2008, p. 6) pondera las ventajas que presenta el uso de exámenes escritos como instrumento de evaluación, aunque sin dejar de mencionar algunas debilidades. Huxham (2012), por su parte, en un estudio comparativo del rendimiento en las evaluaciones y actitudes frente a exámenes orales y escritos, halló un mejor rendimiento en los exámenes orales (p. 34).

De todos modos, la mayoría de los exámenes finales de grado de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de Rosario (FCV-UNR) se realizan en el marco de la evaluación oral, a pesar de las mencionadas opiniones de Autino, a las que podemos sumar las palabras de Doquin de Saint Preux (2014):

“La interacción oral requiere de una evaluación directa y subjetiva de la actuación del candidato. Para asegurar la validez y fiabilidad de la prueba, se necesita llevar a cabo una serie de procedimientos” (p. 261).

También es interesante la apreciación de Bertella, quien menciona:

“La posibilidad que tiene el profesor de desplegar sus estados afectivos en la actividad evaluativa forma parte de lo que Brockbank y McGill (2002) consideran la ‘caja negra’ de los procedimientos que se ponen en juego en la enseñanza y el aprendizaje. La ‘caja negra’ es definida como ‘...una serie de acontecimientos, intencionados y no intencionados, orientados a cambiar al estudiante de diversas maneras’. Entre ellos influyen: los valores que practica el docente, el grado de conciencia que se tiene acerca de la forma de utilizar el poder, los sentimientos que se expresan, el impacto que tiene en los alumnos, las relaciones implícitas de poder

entre el profesor y los estudiantes, la postura que como docentes se transmiten y la que se recibe de los alumnos” (Bertella, 2009, p.6).

Como se ve, el examen oral es susceptible de ser atravesado por subjetividades y no cuenta con un respaldo documental que fundamente la decisión adoptada. Por tanto, resulta de gran valor insistir en iluminar y especificar los criterios que fundamentarán las decisiones que tomen los integrantes de la mesa examinadora.

Camilloni (1987, p.6) refiere que, cuando un profesor debe calificar a un alumno, es frecuente que deba recurrir a apreciaciones personales. Menciona, entre las posibles causas de error intervinientes en la elaboración de juicios estimativos, los siguientes tópicos:

- 1) Información insuficiente.
- 2) Efecto de halo.
- 3) Hipótesis de la personalidad implícita.
- 4) Tendencia a la categorización y a la sobre-simplificación.
- 5) Primacía de la primera impresión.
- 6) Primacía de la última impresión.
- 7) Influencia del aspecto físico y de los rasgos faciales.
- 8) Proyección.
- 9) Marco de referencia estrecho.
- 10) Error por generosidad.

Entre éstas, mencionaré las más frecuentemente referenciadas respecto de su influencia en los exámenes: el efecto de halo, donde hay una tendencia a formar un juicio sobre una característica particular de un individuo basándose en la impresión general que se tiene de él (se manifiesta en la tendencia a calificar positivamente las producciones de los “buenos alumnos”); la tendencia a la categorización y a la sobre-simplificación, donde la percepción de un objeto entraña su colocación en una categoría de objetos ya conocida por el sujeto (por ejemplo, la suposición según la cual todos los hijos de los colegas son buenos alumnos); la primacía de la primera impresión, que parece tener una influencia fundamental en la forma en que una persona percibe y juzga a la otra; la primacía de la última impresión, pues los elementos que mejor se recuerdan son los que acontecen en el principio y en el final de un evento, lo cual provoca que, en una serie de impresiones, la impresión de data más reciente puede conducir a una categorización de todo el conjunto; influencia del

aspecto físico y de los rasgos faciales, cuando se cuenta con información insuficiente acerca del rendimiento del alumno, se suele buscar apoyo en su aspecto físico.

Estas afirmaciones son coincidentes con las conclusiones de Postigo Gutiérrez (2018, p. 7), respecto que el atractivo físico influye positivamente a la hora de percibir a las personas. Esto es especialmente cierto en el caso de las mujeres, pues aquellas que son consideradas más atractivas tienen tendencia a ser percibidas, también, como más inteligentes. Esta condición perceptiva de relación entre la belleza y la inteligencia es descalificada rotundamente por el estudio realizado por Denny (2008).

En este contexto, toma valor la apreciación de Camilloni al referir que un buen evaluador no improvisa. La experiencia ayuda a afinar los juicios y a distinguir lo que hay de original en las expresiones de los estudiantes. En el aspecto afectivo, es fundamental que el evaluador tenga estabilidad emocional, humor y paciencia (Camilloni, 1987, p. 6).

Respecto de la paciencia, un factor íntimamente relacionado con ella es el del tiempo. Hay pocas referencias respecto del impacto del paso del tiempo en el examen. En este sentido, pero en referencia a las observaciones áulicas, Eisner señala:

“El tiempo para comprender una situación es importante, pero cuánto tiempo se tarda depende de la receptividad y de la experiencia del observado, y del grado de sutileza del observador” (Eisner, 2014, p. 225).

Otro aspecto cuestionable es que, en el contexto de los exámenes finales, solo se evalúa al alumno y, como menciona Santos Guerra, al final del examen:

“(…) a cada alumno se le asigna en el expediente un valor numérico (al menos, cuantificado) que parece ser de su exclusiva responsabilidad. La calificación del alumno –para muchos padres, profesores y para los mismos alumnos- es el resultado de su capacidad y su falta o derroche de esfuerzos. En caso de fracasar, será él quien deberá pagar las consecuencias. Solo él deberá cambiar. Lo demás podrá seguir como estaba. La evaluación se convierte así en un proceso conservador” (Santos Guerra, 2000, p. 22).

Pero poco se describe respecto de la opinión y de la participación de los discentes en la evaluación.

Cabría, por tanto, indagar a los docentes en cuanto a si se planteó hacer alguna actividad de meta-evaluación o crítica respecto del desarrollo de sus exámenes finales orales.

Marco regulatorio institucional del examen

El estatuto de la Universidad Nacional de Rosario establece, entre las funciones y obligaciones de los profesores, la de cumplir los horarios de exámenes que les fije la Facultad (Estatuto UNR, artículo 62, inciso f). Mientras, que más adelante, en su artículo 135, dispone que: *“Cada Facultad establecerá su régimen de promociones en la enseñanza de acuerdo a sus planes de estudio y a sus propias exigencias. Los turnos de examen no deberán obstaculizar el régimen normal de los estudios, debiendo las Facultades dictar las normas reglamentarias pertinentes”* (Estatuto UNR, 1998, p. 22).

En la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNR, las asignaturas de grado, habitualmente, adoptan los exámenes orales para sus evaluaciones finales. Esta condición se respalda en el “Reglamento general de exámenes”, aprobado por el Consejo Directivo mediante resolución CD 241/10, que, en su artículo 10, cita:

“El alumno en condición regular rendirá examen final, el que consistirá en una prueba escrita y/u oral sobre el programa vigente al momento de rendir la asignatura. La modalidad de examen final adoptada deberá figurar en la planificación propuesta por la cátedra”.

Mientras que el artículo 11 establece que:

“La prueba oral se realizará en base al sistema de sorteo al azar, de dos bolillas que compongan el programa de examen, no pudiendo haber en ningún caso repetición u omisión de cualquiera de las bolillas que compongan la totalidad de mencionado programa. El alumno que rinda el examen oral tiene derecho a hacer uso de un periodo de tiempo entre el sorteo de las bolillas y el examen para preparar el mismo”.

4. Criterios de evaluación

Al referirnos a la palabra «criterio», podemos analizarla en función de dos grandes vertientes: la del ámbito jurídico y la del ámbito filosófico. La significación en el ámbito jurídico refiere a las ya mencionadas normas de verdad, mientras que, desde la perspectiva filosófica, los criterios son razones valiosas que se pueden apoyar en hechos, principios, valores, formas de comparación innumerables u otros tipos de cuestiones, constituyéndose en puntos de apoyo que podrían denominarse «premisas» (Palou de Maté, 2003, p.43). Queda claro que ambas vertientes atraviesan e influyen de distinto modo a los docentes

Comentario [A17]: Se repite “el mismo”

que integran los tribunales examinadores de las mesas finales de las asignaturas de grado. En su búsqueda de parámetros o indicadores de logros de aprendizaje, el docente debe someterse a la ardua tarea de seleccionar, organizar y priorizar criterios, ya que éstos se utilizan para analizar e interpretar la información recopilada por los instrumentos evaluativos (Valda Rodriguez, en Tancara, 2005, p. 59). Claro está que la objetivación de criterios y la aplicación de los conceptos de validez y fiabilidad reducirán los riesgos de que se apliquen en los exámenes apreciaciones subjetivas.

Litwin afirma: *“reconocemos que el principal desafío a la hora de pensar en la evaluación consiste en construir criterios que nos permitan obtener información válida y confiable”* (Litwin, citado por Camilloni, 2003, p. 30).

Un criterio suele definirse como una regla o principio utilizado en la realización de un juicio. Los criterios son un tipo de razones valiosas que deben tener un alto grado de aceptación entre la comunidad de investigadores y, por tanto, el uso competente de esas razones acordadas es una forma de establecer la objetividad en nuestros juicios prescriptivos, descriptivos y evaluadores (Lipman, 1998, pp. 174-175).

El propio Lipman (1998, p. 177) sugiere que, para abordar el tratamiento de criterios, se deben considerar dos tipos: «megacriterios» (criterios de gran alcance como lo correcto, lo incorrecto, lo bello, lo bueno) y «metacriterios» (por ejemplo, la veracidad, la fuerza y la pertinencia, que permiten seleccionar o determinar el lugar que ocupa cada uno de los criterios).

En el mismo sentido, Zapata Maya (2010) sostiene:

“Los criterios son todas aquellas herramientas, reglas o principios que utilizamos para construir los juicios, para juzgar frente una situación o hecho específico. Las razones bajo las cuales valoramos o clasificamos son criterios, guías que determinan y nos ayudan en el acto deliberativo. Así, los estándares, leyes, estatutos, reglas, preceptos, requisitos, límites, convenciones, normas, fines, propósitos, objetivos, métodos, programas, medidas, etc., que utilizamos como criterios, varían su desempeño y referencia de acuerdo con la situación específica en la cual nos encontramos” (p.33).

Pero, más allá de lo mencionado, también resulta de interés el pensamiento lipmaniano, particularmente en su noción de pensamiento crítico. En la caracterización del pensamiento

crítico, hay tres cuestiones básicas, a saber: el pensamiento crítico (1) está basado en criterios; (2) es autocorrectivo; y (3) es sensible al contexto. El primer punto ya fue desarrollado. Respecto del segundo, menciona Lipman (1997):

“una de las características más importantes de una investigación, siguiendo a C. S. Pierce, apunta precisamente al interés por descubrir las propias debilidades y rectificar los errores en sus propios procesos. La investigación, por consiguiente, es autocorrectiva” (p.179).

El tercer punto hace referencia al reconocimiento de: a. circunstancias excepcionales o irregulares (ej. el carácter del hablante); b. limitaciones especiales, contingencias o constricciones; c. configuraciones globales (una anotación fuera de contexto puede parecer un error); d. evidencias insuficientes; e. la posibilidad de que algunos significados no puedan traducirse de un contexto o campo a otro (Lipman, 1998, pp. 181-183). Como podemos observar, dos de estas tres características del pensamiento crítico -que esté basado en criterios y que sea sensible al contexto-, lo hacen particularmente interesante al momento de realizar exámenes orales.

“Parece, por lo tanto, razonable [señala Lipman] concluir que hay alguna clase de conexión entre “pensamiento crítico”, “criterios” y “juicio”. La conexión desde luego, puede descubrirse en el hecho que el juicio es una habilidad, el pensamiento crítico es un pensamiento hábil y las habilidades no pueden ser definidas sin criterios por medio de los cuales los desempeños supuestamente hábiles puedan ser evaluados” (en Zapata Maya, 2010, p.34).

En una sugestiva visión, Barbier (1999, pp. 41-45) analiza el acto de la evaluación y considera dos aspectos. El primero es considerar a la evaluación como un acto mental: opera con imágenes, representaciones y juicios, no con lo real. En segundo lugar, considera la práctica de la evaluación como un acto de trabajo, en el cual se distinguen ciertos recursos, relaciones y resultados. En lo que respecta a la constitución de la evaluación, describe cuatro componentes principales. El primer componente es el «referido», que consiste en los datos de referencia del proceso de evaluación. Dentro de este primer componente, el autor distingue dos procesos. El primero es la selección de los indicadores del objeto o de la realidad evaluada, que se eligen antes de la evaluación, aunque puede suceder que sean construidos durante la misma. En este caso, pueden llegar a ser los más

cualitativos y los menos cuantificables. El segundo proceso consiste en la elección de las herramientas a partir de las cuales se obtendrá la información (test, entrevista, cuestionarios, etc.). En este trabajo de tesis, el enfoque está puesto en los exámenes finales orales.

El segundo componente es el «referente»: los objetivos, criterios, la imagen de lo deseable. Dentro de este componente, nuevamente distingue dos procesos. El primer proceso es la explicitación de los objetivos a partir de los cuales se va a evaluar. El segundo proceso es la especificación de los criterios que se utilizarán para determinar, en una evaluación dada, si se alcanzaron o no los objetivos y en qué medida.

El tercer componente es el «juego de actores», que hace referencia a las relaciones de trabajo que se establecen en la evaluación, es decir, a la distribución de roles y funciones.

El cuarto componente es el «juicio de valor», que consiste en la valoración que se le confiere a una persona o a su desempeño. De no haberlo, la evaluación no puede considerarse tal, sino una mera descripción.

Como ya se señaló, el constructo “criterio de evaluación” se edifica sobre la base de otros parámetros, a partir de los cuales se seleccionan normas para conocer la verdad.

Es interesante la reflexión de la doctora Celman cuando menciona:

“(...) Cuando estos docentes empiezan a desarrollar su materia, lo que hacen es explicitar los ‘referentes’, los ‘criterios’ con los cuales arman su cátedra y su evaluación. Por ejemplo, los médicos dicen: ‘Nosotros estamos formando subgeneralistas’, quiere decir que no forman especialistas en el grado y empiezan a argumentar sobre detalles. ‘Un médico generalista tiene que poder tener en claro las especialidades y el funcionamiento de la dirección’... Recuerda que éstos son sus referentes, desde los cuales él comenzó armando el programa de la cátedra y terminó armando su evaluación. Digo, son sus referentes porque son sus posicionamientos generales, acerca del egresado, del estudiante. Son éstos macro criterios, pero además cuando este docente arma las evaluaciones particulares para temas o para el final de su cátedra, establece criterios, entre los referentes y los criterios, algunos no hacen esta diferencia, a mí me parece interesante hacerlo.” (Celman, 2006, p. 36).

Sin dudas que, cuantas más certezas disponga el docente respecto de la forma en que selecciona y determina los indicadores que constituyen sus criterios, de la validez y fiabilidad de su instrumento de medición y del lugar que ocupa cada criterio en su escala de valores, mayor capacidad de explicitación dispondrá para ofrecerles a sus pares y alumnos respecto de las categorías y circunstancias bajo las cuales serán evaluados sus exámenes. En este sentido, Litwin afirma:

Entendemos que una buena evaluación requiere la formulación y explicitación de antemano de los criterios que se utilizarán para dar cuenta del nivel de la producción: reproducción de información –obtenida en clases o a partir de lecturas-, resolución original de problemas o resolución que da cuenta de un sistema de aplicación, creatividad u originalidad en las respuesta, reconocimiento de niveles diferentes de análisis en lo que respecta a la profundización temática, etcétera” (Litwin, en Camilloni, 2003, p.31).

Resulta también atractiva la propuesta de la doctora Celman en cuanto a que los alumnos participen en la construcción de los criterios de evaluación. La experiencia siempre ha sido de construcción, es decir, los alumnos deberían ir aprendiendo actividades de autoevaluación (Celman, 2006, p. 37).

Comentario [P18]: Esta oración está confusa, parece ser una cita.

Metodología

En torno a los paradigmas de investigación, en oposición a la artificial contraposición que se suele plantear entre los paradigmas cualitativos y cuantitativos, se procuró utilizar una variada gama de combinaciones, herramientas, procedimientos e instrumentos. Es por ello que se adoptó un enfoque sustentado en la combinación de una metodología cuantitativa y una cualitativa, intentando considerar no sólo la característica de la realidad específica en la que se produce la acción investigadora -denominada por Alvira Martín (1985, p. 2) como nivel metodológico-técnico, sino también las consideraciones teóricas pertinentes de los atributos paradigmáticos del objeto de estudio (Imbernón, 2002).

Para tal determinación, se adscribió a las tres razones expresadas por Cook y Reichardt (1986) que permiten justificar la instrumentación conjunta de una metodología cuantitativa y una cualitativa:

1. Los numerosos propósitos que tiene normalmente la investigación. Dicha variedad requiere lógicamente de una diversidad de métodos.
2. La utilización conjunta de dos métodos-tipo. Permite que se fecunden recíprocamente, ofreciendo intuiciones que ninguno de ellos podría aportar por sí solo.
3. El hecho evidente de que todos los métodos tienen un sesgo que se puede soslayar con el empleo conjunto. Sólo utilizando técnicas múltiples es posible triangular la verdad subyacente.

A tal efecto, la investigación se llevó a cabo tomando como población de estudio a los docentes con grado de Profesor Titular, profesor Asociado o Profesor adjunto de la Facultad de Ciencias Veterinarias de Casilda de la UNR que integran los tribunales examinadores finales de expresión oral en las asignaturas de la carrera de Médico Veterinario.

En el diseño metodológico, se tomó como población de estudio a los profesores que participan en las mesas de examen y se les aplicó un cuestionario de entrevista semi estructurado empleando preguntas abiertas o enunciados que obraron como disparadores para rescatar, por ejemplo, la visión que tienen los docentes de los exámenes como herramienta evaluativa, de las dimensiones, categorías, criterios o normas que son considerados como elementos válidos, etc..

Comentario [P19]: Esto se mantiene igual?

Se partió de la base que un criterio es un constructo para resolver un problema, en este caso la evaluación educativa. El mismo es constituido por el actor encargado del acto de evaluar a partir de una imagen de lo deseable, tanto en lo que respecta al contenido conceptual de la disciplina como al aspecto actitudinal, manifiestos fundamentalmente en el desempeño del actor evaluado en el momento del examen. Con los cuestionarios, se pretendió indagar cuáles son las dimensiones que se encuentran más frecuentemente referenciadas por los docentes en la construcción de “sus” criterios de evaluación. Al hablar de dimensión, se hace referencia a los elementos constitutivos de dichos criterios, menores en su amplitud, que constituyen un aspecto específico del desempeño. A este respecto, cabe preguntarse si cada criterio constituye la unificación de múltiples dimensiones interrelacionadas o bien, si se trata, en realidad, de una constelación de criterios pertenecientes a clases diferentes.

Se empleó una metodología cualitativa sustentada en las respuestas obtenidas en las entrevistas y de algunas de las variables que fueron cuantificadas mediante la confección de una base de datos.

Para el desarrollo de las entrevistas se empleó el siguiente modelo, en el que se detalla el título del estudio, los datos personales del docente, el grado máximo de estudios de posgrado que hubiere obtenido el entrevistado (tanto los disciplinares como los del área pedagógica), y su antigüedad en la docencia y en el cargo que tiene en la actualidad. También se incluyó una declaración de confidencialidad respecto de los datos personales y de sus respuestas en la entrevista. Además, incluía un marco referencial del estudio y las consignas o tópicos que sirvieron de guía a la entrevista.

Todas las entrevistas fueron llevadas a cabo en forma individual por el investigador en la Facultad de Ciencias Veterinarias de Casilda, el lugar de trabajo de los entrevistados, y las entrevistas fueron grabadas mediante registros de audio que luego se transcribieron para ser incluidos en el documento final a modo de anexo.

En el modelo que se adjunta en la siguiente página, se incluyen los objetivos que motivaron cada pregunta y, por tanto, sirvieron de disparador y de guía para cada una de las consignas consideradas.

Entrevista

Título de la pesquisa: “Construcción de Criterios de Evaluación Educativa en los Exámenes Finales Orales: El caso de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNR”

Consentimiento del entrevistado para la entrevista y para ser grabado

Fecha, lugar y hora de la entrevista

Nombre y apellido

Edad

Máximo grado académico alcanzado

Formación en el área pedagógica

Antigüedad en la docencia

en el cargo que ejerce

Marco referencial del estudio:

El presente trabajo apunta a iluminar los criterios de evaluación más frecuentemente referenciados por los docentes de la FCV UNR, los elementos que los constituyen y la ponderación que tiene cada uno de ellos en la calificación final. Entendiendo por criterio de evaluación: a una regla o principio valioso utilizado en la realización de un juicio (Lipman 1998); son, por lo tanto, “todas aquellas herramientas, reglas o principios que utilizamos para construir los juicios” (Zapata Maya, 2010).

Consignas:

1 ¿Qué elementos o categorías de elementos considera importantes a la hora de evaluar un examen final oral?

Se busca indagar los elementos o categorías más frecuentemente mencionadas y si el docente distingue y agrupa esos elementos en dimensiones de índole conceptual, procedimental y actitudinal, o dimensiones “sociales” (vestimenta, tono de voz, peinado, tatuajes, discurso). También, se busca indagar si, en algún modo, se considera la participación del alumno durante la cursada de la asignatura y si la misma influye en la nota final del examen oral.

2 ¿Considera a cada uno de estos por sí solos como un criterio de evaluación o podría definirlos de otra forma?

Si se considera cada criterio como una variable, se busca identificar las dimensiones de cada variable. Indaga en búsqueda de la reflexión por parte del docente respecto de cuál es la representación que tiene de criterio y de su construcción.

3 ¿Cree que todos o alguno de esos elementos pueden fraccionarse reconociendo en ellos elementos constituyentes? (otros criterios más pequeños)

Indaga si el docente considera que, en un criterio, pueden reconocerse fracciones constitutivas más pequeñas. Por ejemplo, si el docente menciona al conocimiento como un criterio, ¿se refiere al conocimiento teórico, o al conocimiento práctico o a alguna competencia general o particular? La categoría de desempeño, por su parte, podría considerar al desempeño actitudinal o social (su dicción, aspecto de vestimenta, peinado, etc.).

4 Si hubiera elementos constituyentes ¿cuáles son y qué ponderación tiene para el criterio que conforman? Busca de su exposición en caso que el encuestado ya tenga esta clasificación por categorías desarrollada

En el caso que el docente hubiera reconocido elementos constituyentes, se invita a que los clasifique o pondere de algún modo

5 A la hora de calificar el examen final oral ¿todos estos “criterios” tienen la misma valía o peso?

Intenta distinguir elementos de distinta jerarquía a la hora de valorar los aprendizajes, es decir, diferenciar criterios de un orden superlativo respecto de otros de menor valía.

6 Si tuviera que ordenarlos de mayor a menor valor, ¿cómo los ubicaría?

Indaga si el docente cuenta con un orden establecido para los criterios y si esto refiere escalas de valor previamente elaboradas.

7 ¿Cree que los criterios que emplea le son propios o han sido adquiridos durante su formación docente?

Busca una visión retrospectiva de la forma en que el docente entrevistado ha llegado a considerar o a construir los criterios que emplea en los exámenes finales: si hubo influencias, si cree que sus categorías fueron meramente heredadas, si son una forma de tradición en la estructura de la asignatura, etc.

8 Durante el desarrollo de su trayectoria como docente, ¿siempre tuvo los mismos criterios?

¿Reconoce el docente una transformación en sus criterios con el transcurso de los años?
¿Qué cambió, cómo cambió y en virtud de qué contexto o motivación cambiaron?
¿Reconoce elementos que influyeron en esos cambios?

9 ¿Comparte o consensua estos criterios con los colegas de su asignatura o de otras asignaturas?

¿Existe algún tipo de diálogo, acuerdo o consenso respecto de los criterios de evaluación con otros docentes? ¿Ese diálogo es hacia dentro de la cátedra? ¿Es fluido y frecuente?
¿Existe diálogo con docentes de otras asignaturas? ¿Son nulos, esporádicos o frecuentes?
¿En qué contexto acontecen esos diálogos? (En condiciones de reuniones pedagógicas organizadas por la Institución, en contextos de programación académicas entre asignaturas del mismo año, en encuentro programados o casuales con otros docentes).

10 ¿Comparte a consensua los criterios con sus alumnos?

¿Existe algún tipo de diálogo, acuerdo o consenso respecto de los criterios de evaluación con los discentes? ¿Se explicitan los ejes sobre los que giran los criterios considerados en los exámenes orales?

11 ¿Cree que los criterios han sido modelados o influenciados por las directivas de la propia institución?

¿Existe o existió diálogo con alguna autoridad o con el área académica de la institución respecto de matiz, modo o categorías a considerar en la evaluación? ¿Cree que la institución sesga o direcciona los elementos o criterios a la hora de examinar los alumnos?
¿Conoce la existencia de algún reglamento para los exámenes finales? ¿Lo ha leído en forma crítica, considera merecedor de modificaciones o actualizaciones?

Las entrevistas se enfocaron en los docentes que poseían grado de profesor Titular, profesor Adjunto o de profesor Asociado y la elección se fundamentó en que desempeñan roles significativos al momento de definir y aplicar criterios de evaluación en los exámenes finales.

Luego de recogidos los datos, los siguientes criterios sustentaron el análisis temático. En primer lugar, todas las palabras fueron transcritas para armar un sistema de categorías de análisis. En segundo lugar, a la luz de los propios datos, se analizan las existencias de líneas interpretativas o ideas compartidas por los entrevistados. El tercer criterio se enfocó en los contenidos de los testimonios de los entrevistados.

La selección de los significados de los conceptos de los entrevistados fue realizada por el investigador. La comprensión de los significados demanda un esfuerzo de interpretación e introspección por parte del investigador (Sautu, 2007 p. 41).

Resultados

Sobre un total de 78 profesores que componen la plantilla docente de la Facultad de Ciencias Veterinarias de Casilda UNR, el grupo de estudio estuvo constituido por 42 de ellos. Los mismos desempeñan sus tareas docentes en los diferentes ciclos formativos de la carrera (Básico, Pre-profesional y Profesional).

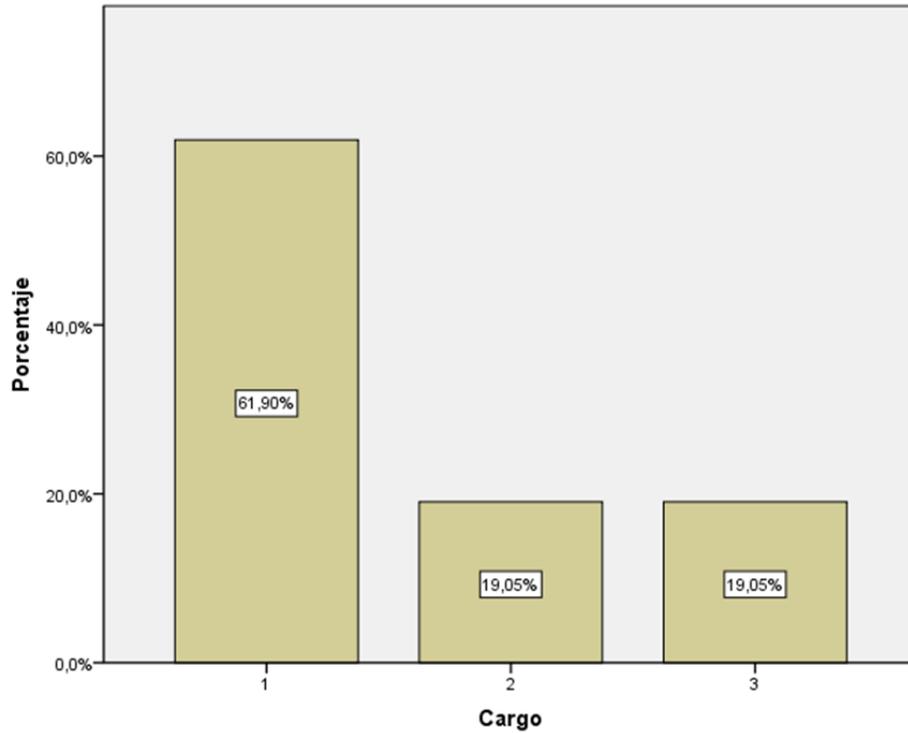
Cabe aclarar que en esta investigación se excluyeron a 12 docentes que, si bien forman parte de las asignaturas, no participan como parte de los tribunales en los exámenes finales orales. También se omitieron 2 docentes que se encontraban haciendo uso de licencias médicas. Hubo un grupo pequeño de docentes que, a pesar de ponerlos en conocimiento de los objetivos de esta investigación, optó por no aportar información sobre esta problemática de investigación..

Tabla 1. Número de asignaturas y docentes por ciclo y cantidad de asignaturas visitadas y de docentes entrevistados por cada ciclo

Ciclos	Asignaturas en total por ciclo	Profesores en total por ciclo	Asignaturas incluidas en la investigación	Profesores entrevistados
Básico	15	29	7	12
Pre- Profesional	8	16	5	10
Profesional	25	33	14	20
Total	48	78	26	42

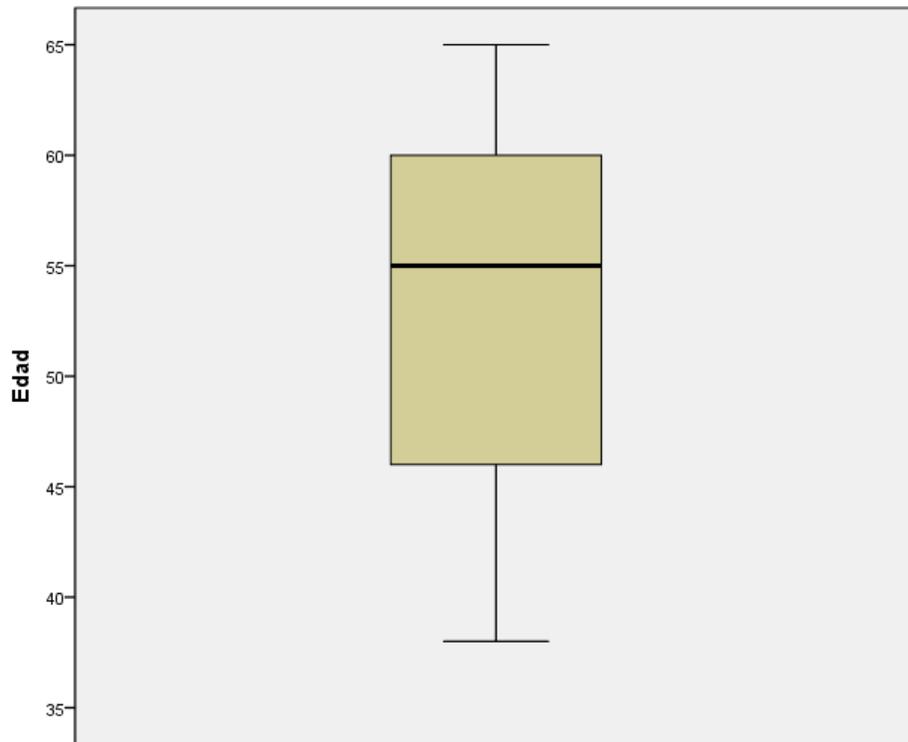
En la tabla 1 se describen el número de asignaturas por cada ciclo y el número de docentes con que cuenta cada ciclo de la carrera; la columna siguiente da cuenta de la cantidad de asignaturas y de docentes entrevistados

Gráfico 1. Distribución porcentual de los docentes entrevistados según su cargo: 1= Profesor Adjunto; 2 = Profesor Titular; 3 = profesor Asociado.



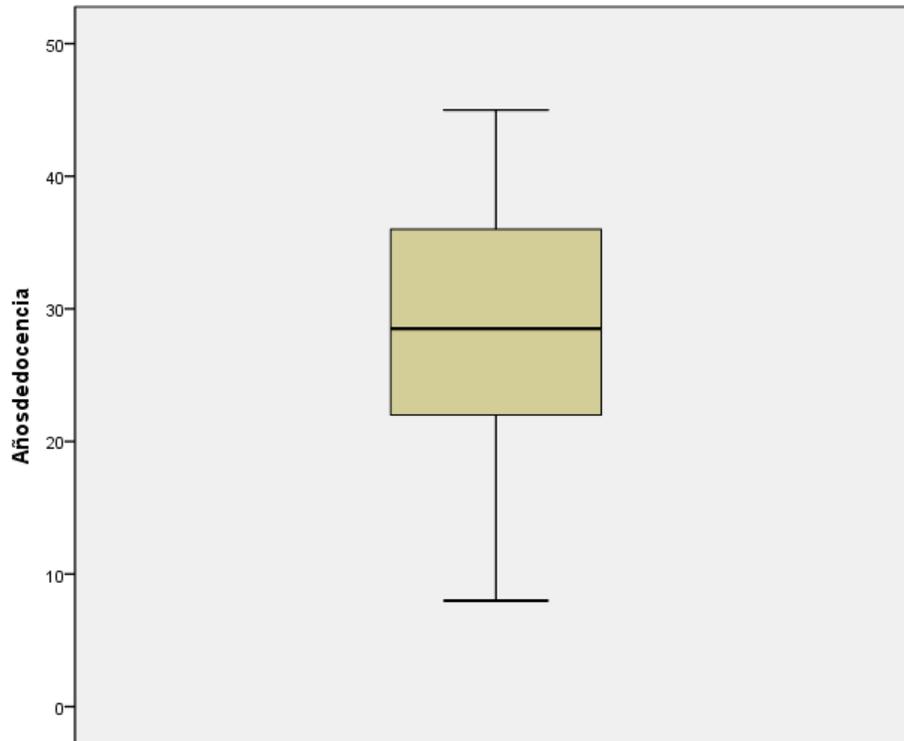
Se entrevistaron 26 Profesores adjuntos, 8 profesores Asociados y 8 Profesores Titulares, por lo tanto, en la muestra, el 61,9 % estuvo representado por docentes que poseen el cargo de profesores adjuntos y tanto los profesores titulares como los asociados representaron un 19,5% cada uno (Gráfico 1).

Gráfico 2. Gráfico de caja representando la distribución de las edades de los docentes entrevistados.



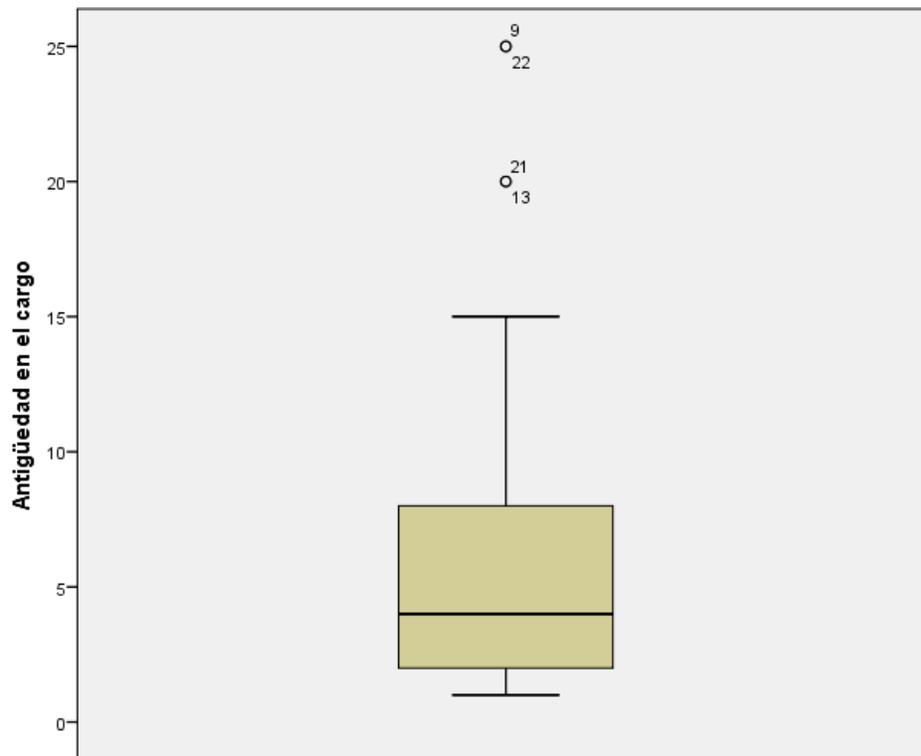
Con respecto de la edad de los entrevistados, ésta tuvo un valor máximo de 65 años (docentes identificados con los números 22 y 39) y un valor mínimo de 38 años (representado por los docentes números 25 y 28). El valor de la mediana fue de 55 años (Gráfico 2).

Gráfico 3. Gráfico de caja representando la distribución de la antigüedad en la docencia de los profesores entrevistados



Respecto de la antigüedad en el ejercicio de la docencia la mediana reveló un valor de 28,50 años con un valor mínimo de 8 años (Docente identificado con el número 36) y un valor máximo de 45 años de antigüedad (Docentes referidos con los números 9 y 16) (Gráfico 3).

Gráfico 4. Gráfico de caja representando la antigüedad de los profesores entrevistados en el cargo actual



De los datos de las entrevistas, se reparó en la antigüedad que cada docente tenía en su cargo actual. Estos valores arrojaron un valor de mediana de 4 con un valor mínimo de 1 año (docentes referidos con los números 17, 25, 26, 29, 36 y 37) y un valor máximo de 25 años (docentes identificados con los números 9 y 22) (Gráfico 4).

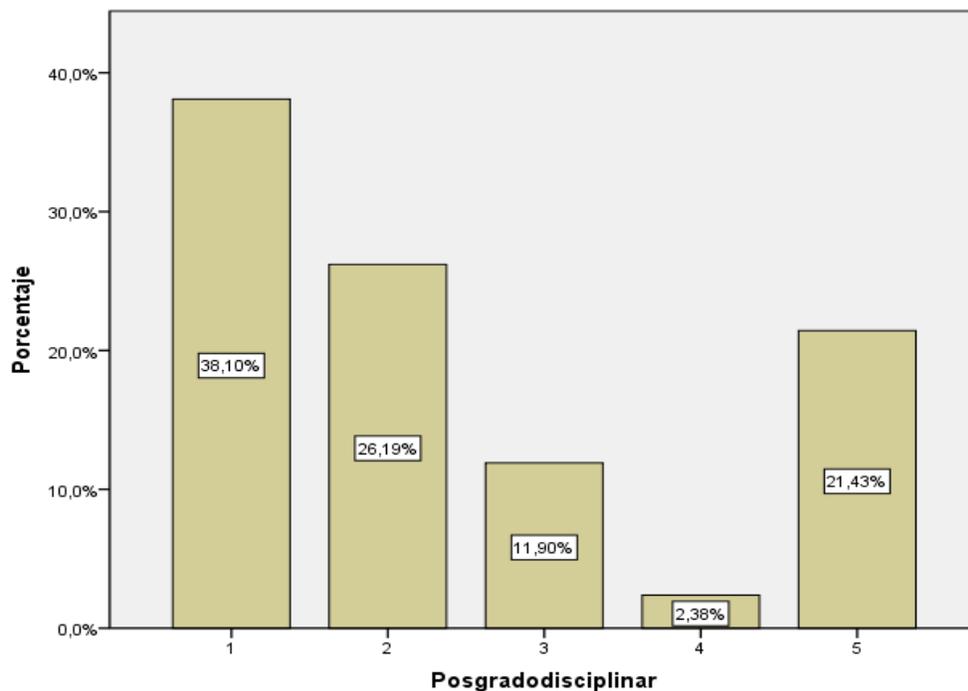
En este gráfico, existen 4 *outliers*, que se pueden identificar en la base con los números de caso 9, 13, 21 y 22.

Para el caso de los docentes 9, 21 y 22, refieren a docentes con una posesión del cargo actual por el transcurso de 25, 20 y 25 años respectivamente. Los 3 profesores cuentan con una antigüedad superior a los 42 años en los tres casos y con edades muy próximas a edad jubilatoria.

El docente referido con el número 13, tiene la particularidad de haber comenzado la actividad docente desde muy joven y alcanzó el grado de doctor en el exterior a temprana

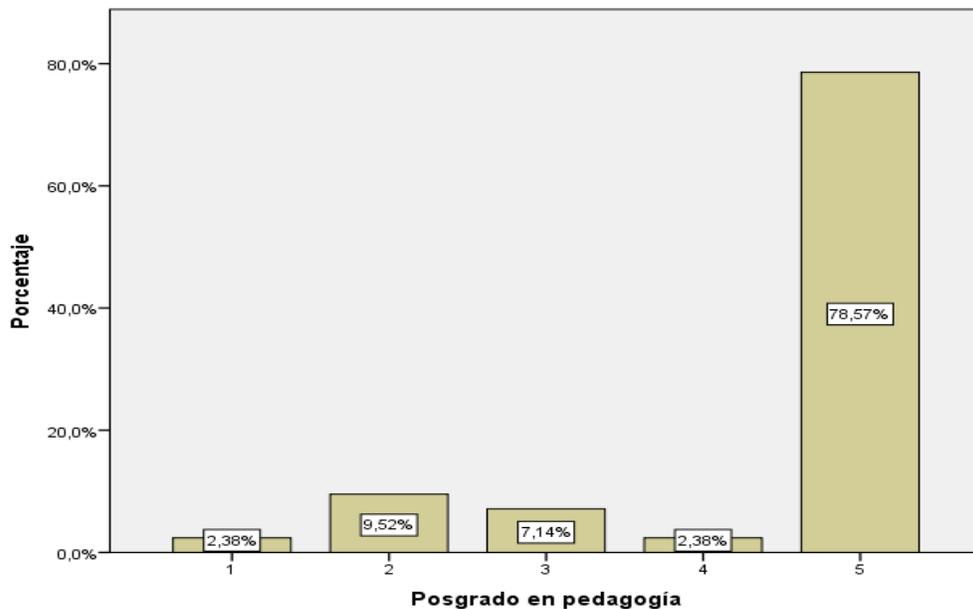
edad, en la actualidad, pesar de aún restarle 7 años para alcanzar la edad jubilatoria, cuenta con 37 años de antigüedad en la docencia con 20 años de ejercicio en la carga de profesor.

Gráfico 5. Diagrama de barras mostrando la formación de posgrado en el área disciplinar de los docentes entrevistados. 1 = Especialidad; 2 = doctorado; 3 = magister; 4 = pos doctorado; 5 = sin título de posgrado.



En cuanto a la formación en el área disciplinar, 16 de los docentes (38,15%) poseen grado de Especialista, 5 son Magister (26,19%), hay 11 docentes (11,9%) con grado de Doctor y solo 1 (2,38%) con título de Posdoctorado. Cabe destacar que 9 (21,43%) de los entrevistados no poseen estudios de posgrado (Gráfico 5).

Gráfico 6. Diagrama de barras mostrando la formación en el área pedagógica: 1 = Magister; 2 = Profesor superior universitario; 3 = Especialista; 4 = licenciado en educación universitaria; 5 = sin formación



Acerca de la formación de posgrado en el área pedagógica, se expuso que, a pesar que muchos refieren la realización de cursos aislados, 33 de los entrevistados (el 78,57%) no poseía formación en el área pedagógica. De los que han participado en propuestas de formación de posgrado en el área de la educación solo 1 cuenta con el grado de Magister (2,38%), 3 son especialistas (7,14%), 4 son profesores superiores universitarios (9,52 %) y solo 1 esgrime el grado de licenciado en educación universitaria (2,38%) (Gráfico 6).

Del análisis de los datos obtenidos por el instrumento, se constató una coincidencia en las categorías consideradas a la hora de construir los criterios de evaluación. No obstante, los elementos o partes constitutivos de estas categorías fueron mucho más difusos o inexistentes en los relatos de los entrevistados.

También se pudo comprobar que la pertenencia a los diferentes ciclos de formación no incide significativamente en la selección de criterios de evaluación.

A la hora de abordar la categoría de conocimiento teórico conceptual, una amplia mayoría de los profesores refiere la importancia de identificar la capacidad de operar con los conceptos de la asignatura, pero valorando, además, que los alumnos pudieran articularlos con conceptos de otras asignaturas para la construcción de elaboraciones abstractas, para la

re-significación de aquellos conceptos o para la resolución de problemas. Cabe desatacar que algunos docentes hicieron referencia a la dificultad de evaluar la capacidad de integración de conocimientos con otras asignaturas, argumentando que esta situación era difícil porque dictaban asignaturas de inicio de la carrera.

“La visión del conocimiento integrado hacia adelante es complicada, digo hacia adelante porque los alumnos están muy en el inicio de la carrera” (Docente 23).

Llamativamente, los cinco docentes que jerarquizaron los conocimientos de la propia asignatura por sobre los de otras, no se desempeñan en cátedras que se dicten en el ciclo básico ni han concretado acciones de interacción con dichos espacios curriculares previos.

Cuando se repreguntó respecto de la importancia de identificar conocimiento significativo en la evaluación final de expresión oral, el número de docentes que acuerdan con su valoración central es altamente significativo. De igual modo, la frecuencia de valoración positiva de esta categoría es casi idéntica a la de aquellos docentes que valoran la capacidad de articular los conocimientos de la propia asignatura con los de otras asignaturas de la carrera.

La valoración del conocimiento memorístico se repartió en proporciones similares, tanto para quienes lo consideran valioso como para los que no lo hacen. Casi la mitad de los que valoran positivamente el aprendizaje memorístico argumenta que resulta indispensable para afianzar el léxico disciplinar, o para recordar secuencias de pasos, procedimientos, fases de determinados procesos, ciclos, entre otros, con los cuales deberá operar en instancias más aplicativas. Ellos coinciden en que sostener el conocimiento memorístico cobra significación mayor si se lo utiliza en un contexto de integración de contenidos.

“La memoria es importante pero el alumno la debe contextualizar” (Docente 37)

“La memoria sería útil para sostener el concepto, pero si éste no se integra se convierte en un conocimiento frágil” (Docente 24)

En lo que respecta a la extensión en tiempo de los exámenes orales, dos de los cuarenta y dos docentes entrevistados consideraron como factor negativo la duración excesiva del examen. En contraposición a ellos, la mayor parte de los entrevistados afirma que éste no es

un elemento de valor. Sin embargo, en este último caso, son frecuentes las menciones negativas hacia la duración prolongada de los exámenes, y también puede percibirse la capacidad subjetiva del docente para relacionar el tiempo con el caudal de conocimientos que posee el alumno.

“..con los años que tenemos de experiencia vos te das cuenta de si estudió o no estudió y evitas esas agonías largas, ¡que antes las había en mi cátedra! (afirma),... pero en 15 o 20 minutos vos te diste cuenta” (Docente 31)

Solo uno de ellos (Docente 1) contaba con una escala de ponderación para esta categoría y otras (rúbrica), que es empleada en forma simultánea por los docentes de la asignatura que participan del examen final oral.

La mayor parte de los entrevistados refiere a la capacidad de expresión oral del léxico disciplinar como un indicador favorable al momento de evaluar. En tanto que los restantes se dividen en partes iguales entre quienes no lo consideran importante:

“tiene más valor un examen expuesto espontáneamente sin léxico disciplinar que uno en el que tengamos que preguntar permanentemente aun cuando responde con el léxico adecuado” (Docente 10)

y los que lo valoran pero aun así no creen que pueda ser un elemento descalificador:

“Creo que el uso del léxico propio de la disciplina es importante pero no es eliminatorio” (Docente 24).

Independientemente de la ponderación que cada docente haya hecho del empleo del léxico disciplinar, son totalmente coincidentes los relatos respecto de la buena predisposición que causa un adecuado empleo de la terminología propia de la disciplina presentada en el examen.

Cuatro profesores (Docentes 13, 15, 22 y 26) son los más contemplativos con las dificultades de expresión oral de los alumnos, aduciendo que las mismas podrían deberse al nerviosismo en la ocasión del examen, o a dificultades que puedan ser propias del alumno:

“El tono de voz, tipo de discurso o la expresividad dan idea del grado de dificultad que tiene el alumno para enfrentar el examen, en general me da la impresión que se comporta de modo más histriónico trata de suplir la falta de contenidos conceptuales” (Docente 15).

El resto de los docentes pondera positivamente el orden y la claridad discursiva desplegada por el alumno durante el examen final oral.

Son frecuentes, en las entrevistas, las menciones a que esta seguridad discursiva, junto con el correcto empleo del léxico disciplinar, dan idea de la profundidad que el alumno le imprimió a la preparación de la asignatura.

“El léxico disciplinar no resta pero suma, en la medida que se puedan expresar con claridad. Habla de vos y de tu formación, da idea de hasta donde leyó pero no descalifica” (Docente 14)

En lo que respecta a la apariencia personal de los evaluados, un tercio de los docentes refiere que, a pesar de no ser un elemento descalificador, un alumno que se presente desalineado o vistiendo de forma llamativa puede predisponer negativamente e, inclusive, desviar la atención del docente

“afectan porque uno carga con muchos preconceptos. Son elementos que suman pero no restan porque me cuidó mucho, yo sé que tengo esos preconceptos” (docente 12)

“el aspecto me afecta un poco si viene desarreglado, pero trato que eso no influya en la nota” (docente 7)

El resto de los entrevistados sostiene que no les afecta la forma de vestir del alumno.

A pesar de lo argumentado, son frecuentes, en este último grupo de respuestas a la consigna, constatar menciones tales como:

“yo siempre les digo a mis hijos: nunca hay una segunda oportunidad para dar una primera buena impresión” (Docente 39)

“yo tenía mi ropa para ir a rendir, y me maquillaba para la ocasión” (Docente 31).

En lo que hace a los antecedentes previos de los alumnos durante el cursado de la asignatura que se evalúa, seis de los cuarenta y dos entrevistados docentes (Docentes 6, 7, 25, 31, 35 y 39) ponderan la participación y desempeño de los alumnos en esas instancias, de modo que ese desempeño sea considerado de alguna forma en la calificación del examen final oral. Llamativamente, ninguno de ellos cuenta con un registro formal de este desempeño y esta capacidad de calificar el mismo se sostiene en el estrecho trato con los alumnos, que está favorecido por cohortes de número reducido, o por el contacto cotidiano con los alumnos a través de, al menos, dos cuatrimestres a lo largo del desarrollo de la carrera.

El resto de los docentes no ponderan en el examen final oral el desempeño de cada alumno durante el cursado de la asignatura, esgrimiendo, a modo de justificación, distintos argumentos. Los más mencionados entre ellos son, en primer lugar, la desproporción en la relación docente-alumno y, en segundo lugar, el excesivo intervalo de tiempo que transcurre entre el cursado del alumno y el momento en que se presenta a dar el examen final.

Solo dos docentes (Docentes 2 y 9) dan cuenta de la utilización de fichas individuales en las asignaturas para el registro del desempeño de los alumnos, pero estas fichas no son consideradas al momento del examen final.

“Debería impactar más de lo que impacta, realmente están los elementos, cada alumno cuenta con una ficha de registro personal del cursado donde constan las asistencias, evaluaciones en las actividades prácticas y en los exámenes parciales pero a la hora del examen final oral no se usan” (Docente 2)

En algunas de las entrevistas, se menciona que, en los exámenes finales orales, evalúan los procedimientos y las prácticas desarrolladas en el cursado mediante una descripción del proceso, una secuencia de pasos o, eventualmente, por la identificación de algunos de los elementos impartidos en la asignatura. Erróneamente, algunos de ellos sostienen que este procedimiento se constituiría en algún modo en una instancia de evaluación práctica.

“En el examen final hay una parte práctica en la que el alumno debe reconocer un elemento en alguno de sus diferentes estados evolutivos” (Docente 6)

Seis docentes mencionan, como una categoría valorable de manera positiva, la actitud frente al tribunal, en tanto que otros aspectos que aparecen referenciados esporádicamente son: la calidad de persona, la participación, el compromiso y el interés.

Los docentes no ensayan argumentaciones respecto del significado de “criterio de evaluación” y eligen representar a cada de las categorías mencionadas como un criterio per se (Consigna 2). Al intentar una definición de criterio, los relatos coinciden en señalar al término como un elemento destacable o de importancia referencial al momento de evaluar los conocimientos de los alumnos.

Al indagar a los docentes respecto de el o los elementos constitutivos de los criterios y del valor relativo de éstos (Consigna 3), el discurso argumental se enfoca mayormente en las diferentes categorías o en las jerarquías que se les otorgan a los conceptos, así como en los ejes troncales o secundarios que se trazan en los contenidos de cada asignatura. De esta forma, es reiterada la identificación de conceptos de diferentes jerarquías.

“Hay temas que son más importantes, además del concepto general a los más pequeños se van complejizando, es más fácil salir mal por un tema muy específico y focalizado que por una más general” (Docente 11)

Al no distinguir dimensiones constitutivas en los criterios, no fue posible considerar la consigna 4 más allá de las mencionadas categorías o jerarquías en los conceptos. Esta misma línea argumental sirve de eje para distinguir criterios de mayor o menor valor (Consigna 5). Casi la totalidad de los docentes sostiene esta proposición y los distribuyen según su importancia de la siguiente forma (consigna 6):

Respecto de la jerarquía de cada uno de los criterios mencionados, en la tabla 2 se observa la posición que cada docente le asigna a éstos. El número 1 refiere al criterio más importante y, de forma decreciente, el número 6 es el menos importante. Las celdas con un guión (-) no fueron mencionadas por el entrevistado. Cada columna corresponde a un docente (referido por su número) y, cada fila, a uno de los criterios mencionados en las entrevistas. Los números en las columnas refieren a la posición de orden que adquiere cada criterio para el docente entrevistado.

Tabla 2. Asignación de orden de jerarquía de los 6 criterios más referenciados. Cada columna corresponde a un docente referenciado por su número de entrevista. Las celdas con – no fueron mencionadas por el correspondiente docente.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	
Conceptos	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	-	1	2	2	2	2	1	1	1	-	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	3	1	2	3	3	2	
Integración	2	1	-	2	2	2	2	3	2	2	1	2	2	-	2	1	1	1	1	2	2	2	-	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	-	2	1	2	1	1	1	1		
Léxico	4	-	-	4	3	-	3	4	3	-	3	-	-	-	3	3	3	2	3	3	3	3	-	3	5	4	3	3	3	3	3	-	-	3	-	3	4	3	4	-	-	3	
Memoria	3	3	-	3	4	4	6	2	-	4	6	-	-	-	-	-	-	5	-	4	4	4	-	4	3	3	-	-	-	5	4	3	3	-	-	-	2	-	-	-	-		
Tiempo	6	-	-	-	6	-	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Aspecto / Discurso	5	-	-	5	5	3	4	-	-	3	4	-	-	-	4	-	-	4	-	5	-	-	-	-	4	-	-	-	-	4	-	4	-	-	-	-	-	-	-	3	2	2	-

Cabe aclarar que el docente referido con el número 14 sostuvo que no hay un orden de jerarquía para los criterios, sino una visión global, y el docente identificado con el número 23 afirma que todos los criterios son “equidistantes” entre sí.

En las tablas de frecuencia de asignación de orden jerárquico para los criterios, conceptos e integración de conocimientos se observa que el 92,9 % y el 97,5% de los docentes ubica a estos criterios en primer o segundo lugar de importancia y el 100% de los docentes los ubica a ambos criterios dentro de las tres primeras categorías. (Tabla 3 y tabla 4)

Tabla 3. Frecuencia de asignación de puntaje de orden para el criterio conceptos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	21	50,0	50,0	50,0
2	18	42,9	42,9	92,9
3	3	7,1	7,1	100,0
4	0	0	0	100,0
5	0	0	0	100,0
6	0	0	0	100,0
Total	42	100,0	100,0	100,0

Tabla 4. Frecuencia de asignación de puntaje de orden para el criterio integración de conceptos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	23	54,8	57,5	57,5
	2	16	38,1	40,0	97,5
	3	1	2,4	2,5	100,0
	4	0	0	0	100,0
	5	0	0	0	100,0
	6	0	0	0	100,0
	Total	40	95,2	100,0	
Perdidos	999	2	4,8		
Total		42	100,0		

Como ya se indicó precedentemente: la mayor parte de los entrevistados refieren a la capacidad de expresión oral del léxico disciplinar como un indicador favorable al momento de evaluar. En tanto que los restantes se dividen en partes iguales entre quienes no lo consideran importante. Esta distribución se refleja en la necesidad de emplear 5 de las 6 categorías disponibles para albergar al 100% de los docentes que lo consideran un criterio importante. (Tabla 5)

Tabla 5. Frecuencia de asignación de puntaje de orden para el criterio léxico disciplinar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	4,8	6,5	6,5
	2	1	2,4	3,2	9,7
	3	21	50,0	67,7	77,4
	4	6	14,3	19,4	96,8
	5	1	2,4	3,2	100,0
	6	0	0	0	100,0
	Total	31	73,8	100,0	100,0
Perdidos	999	11	26,2		
Total		42	100,0		

Tanto la memoria del alumno como el tiempo requerido por él para la exposición de su examen requirieron que los docentes empleen las 6 categorías disponibles. En el primer caso, las menciones se distribuyen en las 6 categorías. Para el segundo caso (caso del tiempo requerido por parte del alumno para exponer su examen), llamativamente, los entrevistados en ningún caso las ubicaron en las categorías 2 y 4. (Tabla 6 y tabla 7)

Tabla 6. Frecuencia de asignación de puntaje de orden para el criterio memoria.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	4,8	8,7	8,7
	2	2	4,8	8,7	17,4
	3	7	16,7	30,4	47,8
	4	8	19,0	34,8	82,6
	5	2	4,8	8,7	91,3
	6	2	4,8	8,7	100,0
	Total	23	54,8	100,0	
Perdidos	999	19	45,2		
Total		42	100,0		

Tabla 7. Frecuencia de asignación de puntaje de orden para el criterio tiempo para exponer el examen.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	4,8	33,3	33,3
	2	0	0	0	33,3
	3	1	2,4	16,7	50,0
	4	0	0	0	50,0
	5	1	2,4	16,7	66,7
	6	2	4,8	33,3	100,0
	Total	6	14,3	100,0	
Perdidos	999	36	85,7		
Total		42	100,0		

Los criterios de aspecto físico y habilidad discursiva se incorporaron en una categoría y, para incluir al 100% de las menciones de los docentes, ocuparon 5 de las 6 categorías disponibles. (Tabla 8)

Tabla 8. Frecuencia de asignación de puntaje de orden para los criterios aspecto físico y habilidad discursiva.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	4,8	11,1	11,1
	2	2	4,8	11,1	22,2
	3	3	7,1	16,7	38,9
	4	7	16,7	38,9	77,8
	5	4	9,5	22,2	100,0
	6	0	0	0	100,0
	Total	18	42,9	100,0	
Perdidos	999	24	57,1		
Total		42	100,0		

Es de hacer notar que el total de menciones válidas para los criterios considerados disminuye en el mismo orden en que son desarrollados en este texto.

6/42 docentes (Los docentes 8, 21, 22, 35, 39 y 40) sostienen que los criterios de evaluación empleados les son propios (Consigna 7), en tanto que el resto de los docentes entrevistados considera que los criterios de evaluación han sido adquiridos en forma total o parcial a partir de los utilizados por sus maestros o por sus antecesores.

“Creo que los profesores con los que me inicié medían más o menos los mismos criterios, los fui heredando, haciendo también mis propias validaciones pero yo creo que más o menos es el mismo examen” (Docente 7)

“Los criterios se fundamentan en conceptos adquiridos e influenciados por mis maestros” (Docente 38)

En coincidencia con la propuesta anterior, la mayor parte de los docentes consideran que los criterios de evaluación han sufrido algún grado de transformación o cambio en el transcurso de su trayectoria como docente (consigna 8)

“Yo creo que me cambiaron mucho porque cuando uno se pone más viejo es más sabio, yo creo que hoy por hoy los tenemos relacionados con nuestra formación del pasado pero cuando abrimos el juego y nos replanteamos el sentido de los conocimientos impartido y su importancia hay temas que los seguimos dando pero sin la relevancia que tenían antes” (Docente 14).

“Los criterios han cambiado con el tiempo; en la actualidad tratamos que sean co-construidos” (Docente 36)

Se distingue en los docentes una elevada propensión a generar ámbitos de debate entre los integrantes de los equipos docentes de las asignaturas (consigna 9) respecto de los criterios que serán considerados en las instancias de evaluación (tanto parcial como final)

“Se discuten en el seno de la asignatura los criterios de evaluación y la forma de evaluarlos” (Docente 40)

“Los criterios, los conocimientos mínimos para aprobar en el examen se acuerdan en la cátedra, pero después cada docente tiene su enfoque particular” (Docente 18)

Respecto de la integración a los ámbitos de debate con otras asignaturas, éste resulta mucho menos frecuente: menos de la mitad de los entrevistados hace referencia a la realización de encuentros para debatir con docentes de otras asignaturas. Pero, en estos casos, las reuniones se enfocan en contenidos que son desarrollados por las asignaturas convocadas en busca de un acuerdo respecto del enfoque y la profundidad asignada a dichos contenidos y, por lo tanto, no se enfoca ni se considera un debate dirigido a la evaluación.

“Solo con algunas, hace algunos años una reunión de varias cátedras con resultados interesantes pero lamentablemente fue discontinuada. Algunas asignaturas se han acercado para reforzar algunos contenidos” (Docente 16)

“Hablamos en forma informal con casi todas las asignaturas relacionadas pero no en forma formal, es un gran déficit que tenemos” (Docente 34)

Se debe resaltar que es coincidente el discurso autocrítico entre quienes no han logrado integrarse con otras asignaturas en un debate de temas de orientación pedagógica o didáctica.

No se evidencia que haya algún tipo de debate o diálogo con los alumnos respecto de los criterios de evaluación empleados por las asignaturas.

Algunas de ellas incluyen la descripción de la forma y criterios de evaluación que se considerarán, tanto en los exámenes parciales como en los finales, al momento de explicitar el contrato académico, situación que habitualmente sucede en la primera clase o clase de presentación de la asignatura.

Son comunes los comentarios respecto de la falta de valor de los aportes que pudieran hacer los discentes, ya que no poseen un adecuado caudal de conocimiento pedagógico y ni el saber teórico mínimo del contenido de la asignatura.

“con los alumnos no tengo instancias de diálogo a este respecto, no se discuten los contenidos ni los criterios de evaluación” (Docente 12)

“A los alumnos se les explica el contrato pedagógico, pero no hay reclamo ni debate de los criterios de evaluación” (Docente 31)

Otros docentes, en tanto, sostienen que la opinión de los alumnos sería considerada a partir de los resultados obtenidos en las encuestas que se hacen al final de la cursada. En ellas, los alumnos pueden calificar el desempeño de la asignatura a lo largo del cursado en forma individual, y de cada docente en particular, así como hacer aportes en forma anónima respecto de aspectos a modificar o mejorar por parte de la asignatura.

“No hay debate con los alumnos, pero el final de la cursada hacemos una encuesta para recoger la opinión respecto de la asignatura” (Docente 32)

“La opinión de los alumnos sería en forma indirecta desde una encuesta al final de la cursada” (Docente 15)

Una asignatura tiene en desarrollo un programa de acreditación de examen por prácticas académicas de forma optativa para una parte de los alumnos en los programas académico-territorial, que son actividades de extensión curricularizadas. El alumno que esté en condiciones de rendir el examen final puede inscribirse que participar de esta opción

“...ponemos la voz, el voto y el peso de los estudiantes en esas decisiones que vamos tomando, hay todo un tránsito primario que nos lleva aproximadamente un mes de trabajo teórico metodológico y de conocer el lugar, la gente y vincularse y ahí establecemos el objetivo de lo que quiere concretar ese grupo para acreditar el ciclo” (Docente 36)

Llamativamente, en la misma asignatura, la opinión de los alumnos no es consultada ni considerada a la hora de establecer los criterios con los que se los evaluará en el examen final oral.

Resulta exiguo (1/42) el número de docentes que menciona haberse sentido influenciado por la institución en una instancia de conflicto (Docente 39); mientras que unos pocos creen que la institución solo afecta parcialmente sus criterios de evaluación, al regular los aspectos formales de la evaluación final oral o al establecer a ésta como una instancia sugerida por el reglamento general de examen. El resto de los docentes (la amplia mayoría) no cree que la institución afecte o inflencie sus criterios de evaluación.

Son frecuentes las menciones de lo necesario y favorable que sería que la institución genere ámbitos de debate académico en este sentido.

Discusión

La mayoría de los docentes afirma que, a la hora de realizar la evaluación final, procura identificar en el alumno la apropiación de conceptos de la propia asignatura y de otras asignaturas afines, siguiendo los lineamientos de Celman (2003): *“esos diferentes tipos de conocimiento que se han generado durante el proceso de enseñanza, estos datos serán procesados e interpretados de acuerdo a los marcos referenciales propios del docente”* (p. 43). Y los propios docentes plantean que, a partir de aquellos conocimientos y esos marcos referenciales, pueden determinar si el alumno fue capaz de organizarlos y resignificarlos construyendo un conocimiento propio que le permita resolver situaciones problemáticas.

Este frecuente posicionamiento deja en claro una favorable tendencia que intenta identificar los actos que dan cuenta de los aprendizajes de los alumnos y quebrar la lógica de solo recoger información o revelar el caudal de conocimientos adquiridos por el discente.

No obstante, y a pesar de la opinión de Quesquén Monja (2013) respecto que

“las técnicas de evaluación oral se basan en la palabra hablada como medio de comunicación, siendo la prueba oral la más utilizada y permite el reconocimiento y la comprensión de determinados conocimientos, la interpretación de principios y su aplicación a hechos concretos, el análisis y formulación de juicios, la concepción de determinados aspectos o elementos, así como el conocimiento de reglas, procesos, técnicas y su aplicación” (p. 64),

puede percibirse en los relatos de los entrevistados la idea que, como afirma Santos Guerra (2004): *“No es tan fácil valorar funciones intelectuales como la crítica, el análisis, la síntesis, la opinión, la creación, etc. Más difícil aún resulta evaluar las actitudes, los hábitos, las disposiciones, los motivos”* (p. 6).

Esta condición quedó aún más en evidencia en el relato de un docente que afirmó que *“someter a un alumno nervioso a una situación en la que se le requiere haga elaboraciones abstractas, una actividad para la cual no se lo preparó o entrenó”* no le parecía una postura correcta”. En el mismo sentido, algunos docentes refirieron que hicieron modificaciones didácticas durante la cursada de la asignatura, a fin que los alumnos entendieran la lógica de aprendizaje pretendida por los docentes al momento de la evaluación. Esta postura es sostenida por Santos Guerra (2017), quien afirma:

“Es importante eliminar la ruptura entre lo que se enseña y lo que se evalúa, porque en algunas ocasiones los docentes toman en cuenta contenidos que en realidad los alumnos no analizaron o comprendieron, por lo cual es importante una relación estrecha entre lo que se enseña y lo que se evalúa, para que el alumno pueda encontrarle funcionalidad a la evaluación” (p. 20).

Un razonamiento que sostiene Eisner (2014), al afirmar que *“al valorar el contenido también se puede buscar el alcance en el cual lo que se enseña es relevante para las ideas de otras áreas de contenido o para los asuntos y situaciones ajenas a la escuela (p. 209)”*.

Describir en forma explícita bajo qué categorías o circunstancias se valorarán los exámenes será prioritario, ya que *“la línea entre el contenido y el proceso no es del todo clara. En realidad esta línea es difícil de dibujar porque la manera como enseña el profesor y lo que hacen los estudiantes están mediatizados por la actividad mediante la cual los estudiantes construyen los contenidos” (Eisner, 2014, p. 209).*

Las referencias hechas por algunos docentes que afirmaron resaltar durante sus clases teóricas cuáles son los temas “de examen”, a fin de captar la atención de los discentes, se evidencian insuficientes como estrategias didácticas, ya que esta práctica refiere a conceptos carentes de sentido, olvidando que son las formas de representación desplegadas en las clases las que dan sentido a los contenidos aprendidos.

Respecto del conocimiento memorístico, éste fue en parte menospreciado por los entrevistados, desdeñando, a la vez, la visión del paradigma positivista que enarbola las banderas de lo observable y lo cuantificable como ineludible requisito de cientificidad. Quienes ponderaron el conocimiento memorístico, aún a sabiendas que favorece la construcción de un conocimiento frágil, lo hicieron argumentando que la memoria es necesaria para sostener los conceptos que les permitían a los alumnos operar en elaboraciones más complejas. Este posicionamiento sugiere cambios en la forma en que se concibe la construcción del conocimiento y en la concepción del sentido de aplicación de éste. Estas aseveraciones acuerdan con el pensamiento de Santos Guerra (2000, p. 23) respecto a que *“no puede rechazar el aprendizaje de contenidos porque son necesarios para articular el pensamiento, para adaptarse a la realidad y para poder manejarla”*.

Hasta aquí, en cierto modo, hemos hecho referencia a lo que Santos Guerra llama dos componentes básicos de la evaluación: el primero es el de comprobación de los aprendizajes realizados y, el segundo, el de la explicación o atribución (2017, p. 45). El primero es sostenido por los conceptos, por la capacidad de establecer vinculaciones entre ellos y, en parte, por participación de la memoria; en tanto que, en el segundo, el autor refiere a que, cuando el aprendizaje no se produce, es por exclusiva atribución del alumno. Son pocos los docentes que se proponen indagar cómo se producen esos procesos de comprensión y de asignación de sentido a aquellos conceptos, y muchos menos los que refieren, respecto de la posible influencia por las habilidades dialécticas, la capacidad de expresión y la destreza discursiva en la explicitación de los conceptos y en su atribución de sentido durante el examen.

Al ser interrogados a este respecto, la habilidad discursiva y comunicativa fue favorablemente ponderada por los entrevistados, argumentando que hace más llevadero el desarrollo del examen y fluido el intercambio de ideas y conceptos. Estas apreciaciones son coincidentes con diferentes autores que aportan información que respalda el valor y la importancia del desarrollo de habilidades lingüísticas en la retención estudiantil, la formación y el logro académico (Juica Martínez, 2018; Gómez, 2002; Himmel, 2002). Como menciona Eisner: *“cualquier noticia sobre el mundo debe tener alguna forma y dejarse subsumir en algún sistema simbólico”* (2014, p. 63). No obstante, para los docentes indagados, estos aspectos, si bien resultan favorables, no representaban una categoría descalificadora. Muy por el contrario, e independientemente del ciclo que ocupe la asignatura, la carencia de habilidades discursivas fue mayormente atribuida al estado de nerviosismo del alumno frente al examen y, frente a esta situación, la postura general fue la de dar al discente más tiempo para desarrollar sus exposiciones. En algunos de los discursos de los docentes se pudo percibir que las dificultades discursivas podrían ser atribuidas al nivel sociocultural de los alumnos. En su afán por disimular esta deficiencia dialéctica en el lenguaje normativo, el docente intentaría soslayar la rigidez impuesta por la cultura hegemónica sugerida por Santos Guerra (2017, p. 41).

Resulta llamativo que esta relativa laxitud en los requerimientos del dominio de habilidades discursivas o declarativas que, como mencionara Álvarez Valdivia (2001, p. 9), implican, entre otras cosas, la incorporación de nueva terminología, el manejo de conceptos y de

esquemas conceptuales, no se mantuviera con la misma indulgencia al momento de requerir en estas instancias el uso del léxico y de los términos específicos de las disciplinas. Los docentes entrevistados consideraron mayoritariamente que el uso adecuado y espontáneo del léxico propio de la disciplina influía positivamente en el examen, al punto de ser considerado como descalificador por algunos de los entrevistados. Estas apreciaciones estarían cercanas a lo sugerido por Eisner (2014) cuando menciona:

“Uno de los dilemas incorporados a la aculturación es el hecho que el lenguaje que adquirimos, nuestras expectativas y las normas que impregnan nuestra cultura proporcionan señales útiles para desenvolvemos en el mundo en que vivimos. Aprendemos un lenguaje categorial, y las categorías estructuran nuestra percepción de manera concreta” (p. 85)

y en detrimento de la exigencia sobre el lenguaje coloquial.

En coincidencia con lo mencionado respecto a que las dificultades discursivas o de expresión oral eran soslayadas otorgando al alumno más tiempo para expresarse, la categoría tiempo no fue apreciada como relevante por los docentes, argumentando que ellos disponían de todo el tiempo que el alumno necesitara para expresar sus conocimientos.

En parcial coincidencia con la mención de Eisner (2014) respecto que *“el tiempo para comprender una situación es importante, pero cuánto tiempo se tarda depende de la receptividad y de la experiencia del observador, y del grado de sutileza de la situación”* (p. 225), es de resaltar que fueron frecuentes expresiones tales como: “vos te das cuenta”, “en los primeros 10 o 15 minutos vos ya identificás si el alumno sabe o no sabe”, “con los años de experiencia que tenemos vos ya sabés”. Estas menciones refieren claramente a aspectos del orden de las subjetividades.

Desde luego que estas consideraciones del ámbito de las apreciaciones personales se enlazan con algunas de las causas de error al participar en la elaboración de juicios de estimación, como por ejemplo, el efecto de halo, la hipótesis de la personalidad implícita, la tendencia a la categorización y a la sobre-simplificación, la influencia del aspecto físico y de los rasgos faciales y la primacía de la primera impresión (Camilloni, 1987, p. 5). Quizás esta última sea la más fácilmente identificable en los relatos de los docentes a causa, en parte, de la mecánica establecida en los exámenes orales en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de Rosario que, conforme a lo resuelto en la

resolución CD 241/10 artículo 11, le otorga al alumno la posibilidad de preparar y exponer libremente un tema de su elección:

“El alumno que rinda el examen oral tiene derecho a hacer uso de un periodo de tiempo entre el sorteo de bolillas y el examen para preparar el mismo”

Esta ocasión facilitaría generar una buena primera impresión, exhibida a través de un detallado y claro desarrollo conceptual y expositivo.

En relación con esto, e indagados los docentes respecto del efecto del aspecto físico de los alumnos en sus apreciaciones y en la calificación, esta relación fue mayoritariamente rechazada. No obstante, se recogieron comentarios respecto a que la forma de vestir o el peinado podían influir al llamarles la atención a los integrantes de la mesa examinadora por no coincidir, en muchas ocasiones, con los cánones estéticos a los que están acostumbrados. Pero nunca alcanzan una posición descalificadora. Independientemente de las afirmaciones de los entrevistados, el verdadero rol del impacto de las apreciaciones personales mencionadas por Camilloni (1987, p. 6), como el efecto halo, la primacía de la primera impresión o la influencia del aspecto físico y de los rasgos faciales sobre el inconsciente del evaluador, y en qué medida pueden afectar sus juicios, son difíciles de precisar.

La participación o el desempeño del alumno en el transcurso de la cursada de la asignatura no se considera por la mayoría de los docentes. Esto da cuenta que los docentes adoptan una posición de una evaluación sumativa, cuyo objetivo es determinar el valor final de un proceso. Ésta, como menciona Carlino, está dirigida fundamentalmente a la toma de decisiones finales, y a promover o no a los estudiantes a un grado inmediato superior (Carlino, 1999, p. 134).

La carencia de registros formales del desempeño alcanzado por los discentes durante el desarrollo de la cursada debilita la afirmación de los docentes que mencionan considerarlo en el examen final. El argumento de que esta capacidad de calificar el desempeño se sostiene en el estrecho trato con los alumnos organizados en cohortes de número reducido, o por el contacto cotidiano con los alumnos a través de dos cuatrimestres de la carrera, hace pensar en juicios susceptibles de ser atravesados por apreciaciones personales.

Muchos de los docentes advierten que, dadas las circunstancias en las cuales se desarrollan las cursadas de las asignaturas, y situados en instancias de una evaluación final oral, sería complejo alcanzar los objetivos de la evaluación educativa ya que, para ésta,

“la prioridad y el propósito básico (...) es conocer por qué los alumnos están aprendiendo y el profesor necesita conocer los caminos que ellos deben recorrer en la construcción y organización del conocimiento, las dificultades que pueden encontrar, los obstáculos que tiene que superar” (Álvarez Méndez, 2003, p. 116).

Esta situación de debilidad es reconocida por los entrevistados y refieren que sería valioso el aporte de una evaluación continua pero, a pesar de ello, en una evaluación final oral, se reproduce mayoritariamente la circunstancia mencionada por Santos Guerra:

“Lo que se suele evaluar es el caudal de conocimientos adquiridos. No es tan fácil valorar funciones intelectuales como la crítica, el análisis, la síntesis, la opinión, la creación, etc. Más difícil aún resulta evaluar las actitudes, los hábitos, las disposiciones, los motivos. Cuando se le pide al profesor que tenga en cuenta todas estas facetas (e incluso que haga un promedio con ellas) se lo pone en una difícil tesitura” (Santos Guerra, 2004, p. 6).

Los docentes no ensayan argumentaciones respecto del significado de “criterio de evaluación” y eligen representar a cada de las categoría mencionadas como un criterio per se (Consigna 2). Al intentar una definición de “criterio”, los relatos coinciden en señalar al término como un elemento destacable o de importancia referencial al momento de evaluar los conocimientos de los alumnos, entablando cierta similitud con la perspectiva filosófica mencionada por Palou de Maté (2003, p. 38), desde la cual los criterios son razones valiosas que se pueden apoyar en hechos, principios, valores, formas de comparación innumerables u otros tipos de cuestiones, constituyéndose en puntos de apoyo que podrían denominarse «premisas».

La posibilidad de distinguir con claridad los criterios facilitaría su objetivación y la aplicación de los conceptos de validez y fiabilidad reduciría los riesgos de que se apliquen en los exámenes apreciaciones subjetivas. En este sentido, Litwin afirma: *“reconocemos que el principal desafío a la hora de pensar en la evaluación consiste en construir criterios que nos permitan obtener información válida y confiable”* (Litwin, citado por Camilloni, 2003, p. 30).

A pesar que Lipman (1998, p. 177) sugiere que se deben considerar dos tipos de criterios: los «megacriterios» (criterios de gran alcance, como lo correcto, lo incorrecto, lo bello, lo bueno) y los «metacriterios» (por ejemplo, la veracidad, la fuerza y la pertinencia, que

permiten seleccionar o determinar el lugar que ocupa cada uno de los criterios), al indagar a los docentes respecto de el o los tipos de criterios, de sus elementos constitutivos y del valor relativo de éstos, el discurso argumental se enfoca mayormente en las diferentes categorías o en las jerarquías que los docentes les otorgan a los conceptos ya mencionados. Los entrevistados dudan respecto de si esos elementos pueden fraccionarse, reconociendo elementos constituyentes y se los ve vacilantes en las respuestas, no mencionan la existencia de criterios más grandes o de los criterios de gran alcance mencionados por Lipman (1998, p.177) y coinciden en considerar a cada elemento como un criterio indivisible.

Al no distinguir elementos constitutivos o dimensiones en los criterios referidos, no fue posible considerar la ponderación que aquellas tendrían en la conformación de los criterios, ni establecer una relación de jerarquía entre ellos.

A excepción de 2, todos los entrevistados sostuvieron que no todos los criterios tienen el mismo valor. Como dice Zapata Maya (2010):

“Los criterios son todas aquellas herramientas, reglas o principios que utilizamos para construir los juicios, para juzgar frente una situación o hecho específico. Las razones bajo las cuales valoramos o clasificamos son criterios, guías que determinan y nos ayudan en el acto deliberativo” (p. 33).

Identificar qué posición adopta cada uno de los criterios para los profesores puede favorecer la comprensión de sus decisiones durante el examen y favorecer, además, el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

La tendencia por parte de los entrevistados de ubicar en los primeros lugares de jerarquía a los conceptos, la capacidad de integración de conceptos y a la memoria sugiere cierta concordancia con las apreciaciones de Barbier (1999, pp. 41-45), al considerar, en su análisis, dos aspectos en el acto de evaluación. El primero es considerar a la evaluación como un acto mental: opera con imágenes, representaciones y juicios, no con lo real. En segundo lugar, considera la práctica de la evaluación como un acto de trabajo, en el cual se distinguen ciertos recursos, relaciones y resultados.

La definición de los criterios como la imagen de lo deseable y la posición que ocupa cada uno de ellos en la delimitación de los objetivos allana el proceso de determinar si esos objetivos fueron alcanzados.

Mayoritariamente, los entrevistados consideran que los criterios de evaluación han sido adquiridos, en forma total o parcial, a partir de los utilizados por sus maestros o por sus antecesores. Pareciera que la laboriosa tarea mencionada por Litwin respecto que *“el principal desafío a la hora de pensar en la evaluación consiste en construir criterios que nos permitan obtener información válida y confiable”* (Litwin, citado por Camilloni, 2003, p. 30) ya fue realizada por antiguos docentes y que esos criterios fueron desarrollados con un grado de aceptación casi incuestionable y perdurable dentro de la comunidad de la asignatura, dando la idea de que su única opción sería operar sobre el grado de impacto que sus juicios o representaciones podrían tener en las categorías ya establecidas.

A pesar de la idea mayoritaria respecto del carácter “hereditario” de los criterios de evaluación, la mayoría de los entrevistados refieren que han cambiado sus criterios. Esto da cuenta de la intención de someter a aquellos criterios a un proceso de reflexión y de dirigir la indagación hacia la búsqueda de conocimiento significativo, en detrimento del conocimiento memorístico representado en la indagación de conceptos vacíos. No obstante, no se hacen referencias por parte de los docentes a cambios en la didáctica ni en la forma de construir el proceso de evaluación, sino que se enfocan mayormente en una variación del sentido o enfoque de la indagatoria. Esto eludiría, por ejemplo, las consideraciones de Celman: *“la elección de la metodología para captar información supone asumir previamente una postura teórico-epistemológica acerca de la concepción del conocimiento y de su modo de construcción. Esto implica analizar, discriminar y juzgar”* (Celman, 2003, p. 42).

A este germen de cambio en la concepción del conocimiento y en su modo de construcción, también le restaría la consideración de los procesos mencionados con anterioridad por Autino:

“Para transformar la evaluación en calificación y posterior promoción mediante un examen oral, el docente deberá buscar datos objetivos que justifiquen su decisión, y

para ello, le deberá dedicar tiempo a la planificación, elaboración y puesta en práctica de determinados instrumentos de evaluación” (Autino, 2008, p. 1).

Cabe destacar que, entre los entrevistados, solo uno, el docente número 1, refiere cambios en la forma de ponderar los indicadores mediante porcentajes expresados en una lista de cotejo. El resto de los docentes no describe cambios en la forma de indagar, en concordancia con el sentido de la pesquisa, o modificaciones en la forma de planificar el examen. Esta condición da idea de concordancia con las palabras de Tenutto respecto que: *“las prácticas han ido perdiendo sentido, reproduciéndose al modo de un mecanismo, un automatismo que se perpetúa sin interrogación” (2005, p. 12);* y coincide con los hallazgos del estudio de Landín Miranada (2019): *“En la información recabada observamos que ningún docente abordó la planeación de su evaluación, tampoco los criterios para el diseño de instrumentos ni la asignación de porcentajes” (p. 12).*

La mayoría de los docentes refiere a alternativas de diálogo y reflexión en el seno de las asignaturas, a fin de alcanzar consenso respecto de los criterios empleados como referencia en los exámenes finales de expresión oral.

Estas consideraciones recuerdan a las palabras de Barbier (1999, p. 42) al analizar la evaluación como compuesta por un acto mental que opera con imágenes, representaciones y juicios. También recuerdan a las reflexiones de Lipman (1998, p. 177), quien sugiere que, para abordar el tratamiento de criterios.

Es claro que una instancia dialógica resulta altamente valiosa a fin de alcanzar puntos de acuerdo, ya que cada criterio de evaluación podría ocupar una posición diferente en función de los metacriterios o megacriterios que cada docente emplee como referencia.

Resulta llamativo que el relato frecuente respecto de alcanzar instancias de acuerdo entre los docentes de las asignaturas acerca de los criterios de evaluación, a fin de indagar concomitamiento significativo y darle sentido a los conceptos impartidos, no se lleve de la mano con una integración de los conceptos y de los criterios de evaluación con asignaturas afines. De esta forma, las categorías a las cuales se les asigna valor surgen de la visión que tienen solo los docentes de la asignatura en cuestión. Como ya mencionáramos, “cada uno de los participantes cuenta, desde luego, con una gran cantidad de categorías a considerar y

tiene, por lo tanto, la libertad de asignarles a cada una de ellas el peso o valor que considere adecuado” (Marco Teórico, p. 22). Ante esa falta de diálogo entre docentes de distintas asignaturas, se estaría corriendo el riesgo de que las categorías de valor no sean semejantes para todas ellas dificultando, por ende, el cumplimiento de los objetivos propuestos por el plan de estudios.

Tyler (1950, p. 69) define la evaluación como un mecanismo necesario para medir el alcance de los objetivos formulados en los planes de estudios. El proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido actualmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza.

La participación de los alumnos en los procesos evaluativos pareciera limitarse a desempeñar el rol de actores principales en desarrollo del propio examen y en ser los únicos eslabones de la cadena a ser calificados.

“La calificación del alumno –para muchos padres, profesores y para los mismos alumnos- es el resultado de su capacidad y su falta o derroche de esfuerzos. En caso de fracasar, será él quien deberá pagar las “consecuencias. Solo él deberá cambiar. Lo demás podrá seguir como estaba. La evaluación se convierte así en un proceso conservador” (Santos Guerra, 2000, p. 22).

El método, los criterios o, muchas veces, solo las formas de desarrollo de los exámenes finales se hace en algunas de las asignaturas de modo descriptivo al momento de desarrollar el contrato pedagógico en el inicio de las actividades del curso. De este modo, se omite, o se olvida, que, como mencionáramos, describir en forma explícita bajo qué categorías o circunstancias se valorarán los exámenes debería ser prioritario. En este contexto, además, los medios didácticos o dialécticos que se empleen para hacer estas explicitaciones podrían transformarse en fuentes de estimulación del pensamiento reflexivo por parte de los alumnos. Como menciona Moreno Olivos, “(...) *los estudiantes necesitan saber con anticipación cómo será evaluada su actuación*” (Moreno Olivos, 2008, p. 3).

En este contexto y como se mencionó con anterioridad, cuantas más certezas disponga el docente respecto de la forma en que selecciona y determina los indicadores que constituyen sus criterios y del lugar que ocupa cada criterio en su escala de valores, mayor capacidad de

explicitación dispondrá para ofrecerles a sus alumnos respecto de las categorías y circunstancias bajo las cuales serán evaluados sus exámenes.

La ausencia de debate o diálogo con los alumnos respecto de los criterios de evaluación empleados por las asignaturas deja de lado la posibilidad del aporte de aquellos respecto de la forma de considerar o valorar las ventajas o dificultades encontradas en los procesos de apropiación de conocimiento, reproducción y aplicación de la información obtenida y de la capacidad de resolución de problemas.

La amplia mayoría no cree que la institución afecte o inflencie sus criterios de evaluación. Se menciona que la institución solo da un marco de forma, ya que el reglamento general de exámenes refiere, en su artículo 10, que

“El alumno en condición regular rendirá examen final, el que consistirá en una prueba escrita y/u oral sobre el programa vigente al momento de rendir la asignatura. La modalidad de examen final adoptada deberá figurar en la planificación propuesta por la cátedra”.

Y, en el artículo 11, establece que:

“La prueba oral se realizará en base al sistema de sorteo al azar, de dos bolillas que compongan el programa de examen, no pudiendo haber en ningún caso repetición u omisión de cualquiera de las bolillas que compongan la totalidad de mencionado programa. El alumno que rinda el examen oral tiene derecho a hacer uso de un periodo de tiempo entre el sorteo de las bolillas y el examen para preparar el mismo”.

Más allá de estos marcos, no se mencionan reuniones formales en el seno de la institución a fin de tratar aspectos relacionados con la evaluación ni respecto a los criterios.

Comentario [A20]: Se repite “el mismo”

Conclusión

En el desarrollo del trabajo de investigación se percibió, entre los elementos mencionados por los profesores, el predominio de un enfoque mayormente orientado a la búsqueda de saberes conceptuales y a descubrir en los alumnos la capacidad de integrar los conceptos, tanto de la propia asignatura como de otros espacios curriculares, con la convicción de que éstos se transformarán en matriz cognitiva y en herramientas de resignificación del propio conocimiento.

En esta concepción mayoritaria el valor o el peso de otros indicadores como, por ejemplo, la memoria, la habilidad dialéctica, entre otros fueron considerados con mayor o menor grado de importancia pero considerándolos en una posición secundaria.

Esta postura respecto de la forma de interpretar la construcción del conocimiento y del modo de indagarlo parece ser, en mayor medida, una adaptación de los métodos tradicionales de examinación en el nivel universitario que empleaban los docentes que formaran a los actuales profesores.

En la construcción de instancias dialógicas para la discusión de los criterios de evaluación, se aprecia una mirada introspectiva hacia el seno de las asignaturas, habiendo escasas o nulas relaciones con otras.

No se detectan influencias por parte de la institución en la construcción o selección de los criterios de evaluación, al menos desde una perspectiva pedagógica, interviniendo solo en aspectos formales o administrativos.

De las opiniones recogidas en las entrevistas queda claro que los docentes no consideran ni la opinión ni la participación de los alumnos como actores de relevancia en la selección de los criterios de evaluación empleados en los exámenes finales de expresión oral.

Si bien se conjeturó con la posibilidad de descubrir divergencias entre los modelos de selección y las categorías de valoración de los criterios de evaluación entre docentes de los distintos ciclos, el modelo discursivo desplegado por los docentes resultó uniforme. No se identificaron discrepancias entre los elementos que representaron estos criterios de valoración para los docentes de los distintos ciclos del plan de estudios de la carrera de Medicina Veterinarias de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de Rosario.

Resulta interesante preguntarse si existe correlación entre esta forma de concebir e indagar los conocimientos en los exámenes finales de expresión oral en las estrategias didácticas programadas por los profesores en el desarrollo de cada una de las asignaturas.

Referencias bibliográficas

Álvarez Méndez, J. M. (2003). *La Evaluación a examen. Ensayos Críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Álvarez Valdivia, I.M. y Armada, K.A. (2001). La evaluación en la universidad: Estudio preliminar. *Aula abierta*, 78, 47-57.

Alvira Martín, F. (1985). Perspectiva Cualitativa-Perspectiva Cuantitativa en la Metodología Sociológica. *REIS*, 22, 53-75.

Angulo Rasco, J. F. (1994). ¿A qué llamamos Evaluación?: Las distintas acepciones del término “evaluación” o por qué no todos los conceptos significan lo mismo. En J. F. Angulo y N. Blanco. *Teoría y desarrollo del currículo*. Málaga: Aljibe.

Antunez, C. (2003). *¿Qué evaluación queremos construir?* Buenos Aires: San Benito, Colección En el Aula.

Apel, J. (2001). *Evaluar e informar en el Proceso de Enseñanza–Aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.

Araujo, S. M. (2014). La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas. *Revista de la Educación Superior*, XLIII, 4, 172, 57-77.

Assunção Flores, M., Veiga Simão, A.M., Barros, A. y Pereira, D. (2014). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education. *Studies in Higher Education*, 40, 1-12.

Atienza, E. y López, C. (1996). El contexto en el Discurso Académico: Su Influencia en la Presentación y Desarrollo de la Información. *Tabanque: Revista Pedagógica*. 10, 11, 123-129.

Autino, B. y Digi3n, M. *Características de las Evaluación de los aprendizajes en el ámbito Universitario*. Argentina: Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de Jujuy. Recuperado el 15 de diciembre de 2008 en <http://www.soarem.org.ar/Documentos/37%20Autino.pdf>

Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de Formación, Evaluación y Análisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bertella, M. L. *Prácticas de Evaluación Dominantes en los Alumnos del Nivel Universitario. El Caso de la Carrera de Ciencias de la Educación*. Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero. Recuperado el 15 de diciembre de 2009 en <http://www.untref.edu.ar/documentos/proyectosdeinvestigacion/Bertella.pdf>

Bertoni, A. et al. (1996). *Evaluación. Nuevos Significados para una Práctica Compleja*. Buenos Aires: Kapeluz.

Blanco Aspiazú, M.A., Rodríguez, T.M., Collar, I. Blanco Aspiazú, O., Hernández Díaz L. (2013) Enfermedades de la evaluación. *Educación Médica Superior*, 27, 2, 249-258.

Borzi, S. e Iglesias, M. C. (2003). Evaluar Habilidades lingüísticas de Argumentación. *Novedades Educativas*, 153, 15, 34-37.

Camilloni, A.R.W. (1987). *Las apreciaciones personales del profesor*. Buenos Aires: Mimeo.

Camillioni, A.R.W. (2003). La calidad de los programas de evaluación. En A.R.W. Camillioni, S. Celman, E. Litwin y M. del C. Palou de Maté. *La evaluación de los Aprendizajes en el Debate Didáctico Contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A.W., Davini, M.C., Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M. y Barco, S. (2001). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Cárdenas Páez, O. (2018). *Análisis de estrategias e instrumentos de evaluación en ciencias de la salud*. Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Especialista En Docencia Universitaria. Universidad Militar Nueva Granada, Facultad De Humanidades. Programa Especialización En Docencia Universitaria. Bogotá

Carlino, F. R. (1999). *La Evaluación Educativa. Historia, Problemas y Propuestas*. Buenos Aires: Aique.

Carlino, F.R. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la Alfabetización Académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carpa, D., Fuentes, V., Mariano, A., María, F., Faneseb, G. Y Chiacchiarinia, P. *Estrategias de Evaluación para Mejorar el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje e incidir Positivamente en la Actitud de los Estudiantes hacia la Química*. Universidad Nacional del Comahue. Recuperado el 25 de junio de 2008, <http://www.fcn.unp.edu.ar/publicaciones/jornadasdequimica/publicaciones/TC8.pdf>

Castillo, S. (2003). *Vocabulario de evaluación educativa*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2010) *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación SA.

Celman, S. (2003). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En A.R.W. Camillioni, S. Celman, E. Litwin y M. del C. Palou de Maté. *La evaluación de los Aprendizajes en el Debate Didáctico Contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Celman, S. (2006). Evaluando los sentidos de la evaluación. Conferencia presentada en el marco del curso de posgrado La evaluación en la universidad. Universidad Nacional del Nordeste.

<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/CelmanParte02/CELMAN%207.pdf>

CONALEP. (2008). Modelo Académico de Calidad para la Competitividad. Criterios de Evaluación. Organismo Público descentralizado del Gobierno federal. Secretaría de Educación Pública. Mexico. Obtenido el 20 de febrero de 2013

<http://es.calameo.com/read/000572633c59ac1428380>

Cook, T. D., Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Corral, N. J. y D'Andrea, A. M. *La evaluación y la Calificación en la Perspectiva de Estudiantes y profesores de un Instituto de Formación Docente*. Recuperado el 27 de julio de 2010.

<http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Formacion%20docente%20y%20evaluacion%20en%20la%20formacion%20docente/027%20-%20Corral%20y%20D'Andrea%20-%20UN%20Nordeste%20.pdf>

Denny, K. (2008). Beauty and intelligence may – or may not – be related. *Intelligence*, 36, 6, 616-618.

Díaz, A. M. Facultad de Derecho. Universidad Nacional de Rosario. Institucional. Historia. Obtenido el 27 de julio de 2010.

http://www.fder.unr.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=1&wid_item=9

Doquin de Saint Preux, A. y Martín Leralta, S. (2014). Procedimientos para asegurar la validez y la fiabilidad de la evaluación de la interacción oral para la certificación lingüística de ele. En N. Contreras Izquierdo. *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. España: ASELE.

Durkheim, E. (1982). *Historia de la Educación y de las Doctrinas Pedagógicas*. Madrid: La Piqueta.

Ecco, U. (1996). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.

Eisner, E.W. (2014). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. España: Paidós Educador.

Escobar Hoyos, G. (2014). *La Evaluación del Aprendizaje, su Evolución y Elementos en el Marco de la Formación Integral*. Universidad Católica de Manizales. Recuperado en Julio de 2014

<http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/811/Gladys%20Escobar%20Hoyos.pdf?sequence=1>

Estatuto de la Universidad Nacional de Rosario. Ministerio de Cultura y Educación. Resolución N° 1366. Buenos Aires, 16 de julio de 1998.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/6293.pdf>

Fraboschi, A. A. (2008). *La Educación Superior en el Siglo XIII*. Buenos Aires: Universidad Católica Argentina.

Fernández Marcha, A. (2014). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado el 28 de abril de 2019.

https://www.soe.uagrm.edu.bo/wp-content/uploads/wplms_assignments_folder/560/6975/Tarea_1_ENSAYO.pdf

García Guadilla, C. (2008). Los Profesores Universitarios y su Historia. Prólogo a M. C. Parra Sandoval, *Las intimidaciones de la Academia. Un estudio cuanti-cualitativo sobre la*

dinámica de la profesión académica. Mérida Colección Textos Universitarios, Universidad del Zulia. Recuperado el 08 de agosto de 2010.

http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0059.pdf

Gil Flores, J. (2003) La Estadística En La Investigación Educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 1, 231-248.

Gómez, B., Donoso, L., Dominguez, P., Silva, M., Navea, D., Monardez, M., y Silva, A. (2002). Programa de desarrollo académico para alumnos de primer año. *Calidad en la Educación*, 17, 251-267. <https://doi.org/10.31619/caledu.n17.419>

Hedges, W. D. *Los exámenes y la evaluación en la enseñanza de las ciencias*. Recuperado el 12 de junio de 2017: <http://hist.library.paho.org/Spanish/EMS/39405.pdf>

Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, 17, 91-108. <https://doi.org/10.31619/caledu.n17.409>

Huxham, M., Campbell, F. & Westwood, J. (2012). “Oral versus written assessments: a test of student performance and attitudes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37:1, 125-136.

Ibarra Sáiz, M. S. y Gregorio Rodríguez Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*. 351, 385-407.

Imbernón, F. (Coord.). (2002) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexiones y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: GRAÓ.

Información General. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Ciencias Veterinarias. Recuperado el 27 de julio de 2010.

<http://www.fcv.unlp.edu.ar/carreras/svpv/general.php>

Jackson, P. W. (2002). *Práctica de la Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Juica Martínez, P., Matheu Pérez, A., Villagran Paez, S., Flores Bernal, R., y Pérez Gonzalez, C. (2019). Relación entre el desarrollo de las habilidades lingüísticas en estudiantes de la Universidad Bernardo O'Higgins y la retención académica. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 37 (4). Recuperado en <http://www.revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/191>

Kvale, S. (1977). Examinations: from the ritual through bureaucracy to technology. *Social Praxis*, 3: 197-206.

Kvale, S. (2001). Exámenes reexaminados: ¿Evaluación de los estudiantes o evaluación del conocimiento? en: S. Chaiklin y J. Lave, (Comps.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre la actividad y el contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lamas, A. M. (2005). *La Evaluación de los Alumnos. Acerca de la Justicia Pedagógica*. Rosario: Homo Sapiens.

Landín Miranda, M. y Núñez Olvera, F. (2019). La evaluación del aprendizaje y el examen, deconstrucción de significados para reorientar la práctica docente. Consideraciones desde un estudio. *RedCA*, 1, 3.

Lipman, M. (1997). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: De la Torre.

Litwin, E. (2003). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A.R.W. Camilloni. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Mainer Basqué, J. *Pensar históricamente el examen, para Problematizar su Presente. Notas para una Sociogénesis del Examen*. Obtenido el 20 de marzo de 2009 <http://www.fedicaria.org/pdf/3.pdf>

Medina Moreno, A. (2003). Evaluación Auténtica: una Contribución al protagonismo de los Estudiantes y al mejoramiento de sus Aprendizajes. *Novedades Educativas*. 15, 153, 18-23.

Miles, R. (2017). A Systematic Approach to Oral Presentation Assessment. *Between the keys*, 25, 2, 17-23.

Monedero Moya, J. J. (2014) *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Universidad de Málaga. Recuperado en <https://www.researchgate.net/publication/44551123>

Mora, A. M. (2008). La Universidad de París en el siglo XIII: historia, filosofía y métodos. *Revista de estudios sociales*, 31, 60-71. Obtenido el 08 de agosto de 2010. <http://res.uniandes.edu.co/view.php/562/1.php>

Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4, 2.

Moreno Olivos, T. *La Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior. El caso de la Carrera de Derecho*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado el 25 de junio de 2008. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34004809>

Munoz Razo, C. (1998). *Cómo Elaborar y Asesorar una Investigación de Tesis*. México: Pretince Hall Hispanoamericana SA.

Muriete, R. N. (2007). *El Examen en la Universidad: La Instancia de la Evaluación como Actividad Sociopolítica*. Buenos Aires: Biblos.

Murillo-Zamorano, L. R. y Montanero, M. (2018). Oral presentations in higher education: a comparison of the impact of peer and teacher feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 43, 1, 138-150.

Navaridas Nalda, F. (2002). La Evaluación del Aprendizaje y su Influencia en el Comportamiento Estratégico del Estudiante Universitario. *Contextos Educativos*. 5, 141-156.

Nejad, A. M. and Mahfoodh, O. H. A. (2019). Assessment of Oral Presentations: Effectiveness of Self-, Peer-, and Teacher Assessments. *International Journal of Instruction*, 12, 3, 615-632. Recuperado en <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12337a>

Oliva Calvo, M. *El devenir de los modelos de evaluación*. Recuperado el día 24/04/2019 en: http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/oliva_calvo_marisel/devenir_de_los_modelos.htm#_ftn1

Oliver Vera, C. *La evaluación desde la complejidad. Una nueva forma de evaluar*. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universitat de Barcelona. Obtenido el 28 de julio de 2010.
<http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA25/Carmen%20Oliver%20Vera.pdf>

Palou de Maté, C. (2003). Los Criterios como organizadores del sistema de acreditación. *Novedades Educativas*, 15, 153, 24-26.

Palou de Maté, M. del C. y Litwin, E. (2009). *Las prácticas evaluativas en la universidad: un estudio de los exámenes orales*. Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título en Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación. Recuperado el 10 de agosto de 2017 en: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/uba_ffyl_t_2009_856943_v1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/uba_ffyl_t_2009_856943_v1%20(1).pdf)

Perassi, M. y Celman, S. (2017). La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas. *Praxis educativa*, XXI, 3, 23-31.

Pérez, O. A. (2004). *Historia de la Facultad de la Facultad de Ciencias Veterinarias. Cien años de enseñanza*. Buenos Aires: Eudeba.

Pérez, O. A. (2004). *Historia de la Veterinaria*. Santa Fe: MR.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar al práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México: Colofón

Pimienta Prieto, J. H. (2008). *Evaluación de los Aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson.

Pinilla, A. E. (2018). Educación en ciencias de la salud y en educación médica. *Acta Médica Colombiana*. 43, 2. Recuperado el 28 de Octubre de 2019 en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1631/163156703001>.

Postigo Gutiérrez, A. y García-Cuet, E. (2018). Influencia del atractivo físico en la percepción de la inteligencia y de la extraversión. *Revista de la Universidad de Oviedo Versión Electrónica*. 23, 1, 1-11.

Prieto, P. M. (2008) Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Rev. Ped.*, 29, 84, 123-144. Recuperado el 28 de Julio de 2010.
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922008000100005&lng=es&nrm=iso.

Puiggros, A. y Krotzsch, P. (Comps.). (1994). *Evaluación y Universidad. Estado de Debate*. Buenos Aires: Aique/Rei/Ideas.

Rivelis, G. D. (2003) Evaluación: Aspectos a Considerar. *Novedades Educativas*. 15, 153, 30-32.

Romero, L. A. (2005). *Breve Historia Contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rubio García, R., Gallego Santos, R., Suárez Quirós, J., Cueto González, J. E. (2001). *Evaluación del Alumno Mediante Nuevas Técnicas en Pruebas objetivas (Tipo Test)*. Escuela Universitaria de Ingenieros Técnicos Industriales de Gijón. Recuperado el 2 de agosto de 2009.

http://www.xtec.es/~jrosell3/provesobjectives/biblio/c_evaluacion_po.pdf

Santos Guerra, M. A. (1993). *Evaluación Educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. España: Aljibe.

Santos Guerra, M. A. (2003). Prácticas de Evaluación. Concepciones, actitudes y principios. *Novedades Educativas*, 15, 153, 12-17.

Santos Guerra, M. A. (2004). *Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires: Magisterio del Rio De La Plata.

Santos Guerra, M. A. (2017). *Evaluar con el corazón: De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Rosario: Homo Sapiens.

Sautu, R. (Comp.). (2007). *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las Técnicas*. Buenos Aries: Lumière.

Suñol, J, J., Arbat, G., Pujol, J., Feliu, L, Fraguell, R. M. and Planas-Lladó, A. (2016). Peer and self-assessment applied to oral presentations from a multidisciplinary perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41, 4, 622-637.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1985). *Evaluación Sistemática. Guía Práctica y Teórica*. Buenos Aires: Paidós.

Tenutto, M. (2005). *Herramientas de evaluación en el aula*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Torrubia R. y Pérez J. *La difícil objetividad de las pruebas de ensayo en la evaluación del rendimiento académico*. Recuperado el 25 de junio de 2008. <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v8n1/original1.pdf>

Tyler, R. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University.

Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Ciencias Veterinarias. Acreditación de Carreras de Grado de Interés Público. Documento de autoevaluación. Medicina veterinaria. Recuperado el 27 de julio de 2010.

<http://vet.unne.edu.ar/autoevaluacion/Documento%20Autoevaluacion%20FCV.pdf>

Valda Rodríguez, L. (2005). *Evaluación del Aprendizaje*. Mg. Sc. Tancara (Comp.), C. UMSA – CEPIES. Bolivia.

Wasserman, S. (1994), *Evaluación en la enseñanza con casos: La fijación de Estándares*. En *El Estudio de casos como Método de Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Zapata Maya, Y. P. (2010). *La Formación del Pensamiento Crítico: Entre Lipman y Vygotski*. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Filosofía. Recuperado en

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6767/tesis83.pdf?sequence=1>

Universidad Nacional del Litoral
Facultad de Humanidades y Ciencias
Tesis de Maestría en Educación Universitaria

Criterios de Evaluación Educativa en los
Exámenes Finales Orales: El caso de la
Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNR

Anexo:

**Transcripción de las entrevistas a los
profesores de la Facultad de
Ciencias Veterinarias de la
Universidad Nacional de Rosario**

Maestrando: MV Ariel Luis Schiaffi

Directora: Mag. MV Stella Maris Galván

Santa Fe. Argentina

2019

A continuación se presenta una transcripción de las entrevistas realizadas. Para facilitar la lectura, se optó por suprimir tanto expresiones coloquiales como observaciones personales o anecdóticas al margen de la cuestión de interés. Por otro lado, para promover la privacidad de los entrevistados, a cada uno se le asignó un número en reemplazo de su nombre.

1 Nombre y apellido:

Profesor Asociado

Edad: 58 años

Máximo grado académico alcanzado: Magister en Educación

Formación en el área pedagógica: Magister

Antigüedad en la docencia: 37 años

en el cargo que ejerce: 4 años

1: ¿Cuáles son los elementos o categorías que tenés en consideración a la hora de evaluar los exámenes finales orales?

2: En principio eso está expresado en una planilla que utilizamos y que utiliza las rúbricas como principio de evaluación; hay 7 ítems o 7 indicadores que utilizamos para la evaluación final, ¿te los nombro?

1: ¡Dale!

2: El conocimiento teórico que tenga el alumno del tema que le tocó en la bolilla. De hecho lo elige y habla de ese tema, entonces se evalúa el conocimiento que tenga de ese tema. El conocimiento teórico que tenga de otros temas, el docente ahí puede preguntar de otros temas de otras bolillas. Se evalúa también el conocimiento memorístico a través de citas, de nombres, medicamentos, dosis, bibliografía, etc. También el tiempo que le lleva el examen. Para mí tiene importancia porque el tiempo, el alumno que tarda menos tiempo en dar un examen es porque tiene las ideas más claras que alguien que tarda de más. La utilización del léxico disciplinar. El tipo de discurso que utiliza, la expresividad, la facilidad de palabras. El “conocimiento significativo”, que le llamamos nosotros a aquel conocimiento donde el alumno integra con el conocimiento de otras materias inclusive, cuando se toma Cirugía 2, la integración que hace con los conocimientos de Cirugía 1, y eso también es bastante importante para nosotros.

1: Bien, ¿y cada uno tiene un valor?

2: Sí, cada uno tiene un valor. Por ejemplo, el que menos valor tiene es el tiempo que le lleva el examen, ¿no? Cada criterio tiene una jerarquía y eso se transmite en el puntaje.

1: ¿Y en ningún punto se considera la participación del alumno en la cursada? La parte de su desarrollo en la asignatura.

2: ¿Cómo, cómo?

1: ¿Eso no está calificado? ¿No impacta en la nota?

2: No, y es una idea que yo tengo desde hace mucho tiempo, la idea es que impacte, que haya en la calificación final se integre la calificación que obtuvo el alumno a lo largo del año lectivo. Específicamente me interesa que haya, que esté representada en la parte final, la parte práctica, le evaluación de la parte práctica. Y eso en los exámenes finales no se evalúa, entonces para que esté representada la parte práctica -no nos olvidemos que mi asignatura es Cirugía, una asignatura donde las cosas se hacen con las manos, de ahí viene el nombre, y no hay ninguna representación en el examen final.

1: ¿Y qué te limita a eso? La cuestión institucional

2: No, la tradición. Y yo nunca pregunté si se puede hacer eso, yo no sé si se puede hacer eso en términos legales, digamos.

1: En realidad, el Reglamento dice que tiene que hacer un examen final, una instancia final, y creo que referencia un examen final oral.

2: Bueno, yo no lo sé.

1: El Reglamento de la universidad habla de un examen final oral con un tribunal compuesto por tres docentes etc. etc.

2: Bueno, eso es lo que te decía yo, como se implementa un examen oral, ya con eso te limita, y aparte con la cantidad de alumnos no podés tomar un práctico.

1: Sí, eso ya es otra limitación. ¿Vos creés que cada uno de estos puntos es un criterio, o puede ser parte de una categoría más grande? ¿O, tal vez, puede tener elementos más pequeños? ¿Lo podríamos llamar de alguna otra manera?

2: No entendí...

1: Bueno, a ver, si el conocimiento memorístico en si es un criterio o forma aparte de una categoría más grande, como podría ser el conocimiento general, (por decir algo) por ejemplo, o tal vez puede tener sub-categorías...

2: En realidad lo pensamos desde el punto de vista de las competencias, son competencias, son dimensiones de las competencias. Tener conocimiento memorístico es una competencia que tiene que ser valorada, no creo que sea tan importante, pero tiene que ser valorada, el que la tiene hay que valorarla... Si hay un alumno que tiene muy buena memoria, ¿por qué no valorarlo, por qué no estimularla a que la tenga?

1: Sería un criterio de evaluación puntual cada uno.

2: Exactamente, después uno jerarquiza esos criterios. Como te dije antes, vos lo jerarquizás y eso obviamente nace del consenso con los compañeros.

1: O sea que vos no ves categorías dentro de cada uno que se puedan desgranar en otras categorías.

2: No me parece que cada una esté... Creo que son jerarquizaciones, algunas son más importantes que otras. Yo prefiero un alumno que tenga un conocimiento teórico vasto de la disciplina y no me preocupa tanto si se acuerda de las dosis o de otras cuestiones. Si se acuerda, mejor. Pero te quiero decir, nunca va a ser tan importante como tener un conocimiento teórico, porque esto es objetivo académico. También vos no querés que el chico tenga memoria, vos lo que querés es que el chico sepa de tu asignatura.

1: Por eso digo, a lo mejor en la categoría de conocimiento significativo englobe en cierta manera el conocimiento teórico, el conocimiento memorístico, y sea un poco como si ese indicador representativo de otros o pueda incluirse o pueda ser atravesado por la primera categoría. Para tener conocimiento significativo, debería tener memoria, y debería tener un conocimiento teórico lógico de la técnica puntualmente. Y en este sentido a lo mejor esa categoría sí puede estar atravesada por estas otras, se me ocurre ahora, así en caliente, ¿no? Pero no está visto por lo menos de tu parte como se desgrane de esta forma.

2: No.

1: Te leo las consignas, porque es como que las fuimos incorporando subrepticamente en la charla: ¿Cree que todos o alguno de esos elementos pueden fraccionarse reconociendo en ellos elementos constituyentes (otros criterios más pequeños)? Dijimos que no.

2: A lo mejor alguno.

1: La siguiente pregunta es si todos los criterios tienen el mismo peso o valoración a la hora de la calificación. En la planilla están desgranados en porcentuales.

2 Si, ahí está claramente expresado qué puntaje tiene cada uno y, desde luego, el que tiene más jerarquía va a influenciar más en la nota final.

1: ¿Si lo pusiéramos de menor a mayor sería en el orden que está en la planilla?

2: Exactamente, así están ordenados.

1: Están ordenados de mayor a menor. En tu trayectoria como docente, ¿siempre te guiaste por los mismos criterios o te da la impresión que éstos fueron cambiando?

2: No, fueron cambiando. En realidad, fueron cambiando en función a cuando entendí que era una competencia con sus tres dimensiones, ¿no?: lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. Cuando yo entendí eso, ya los criterios cambiaron.

1: ¿Y recordás alguno que ya no uses, por ejemplo?

2: No, no que no use, pero pasan a otra categoría. Por ejemplo, recordar una dosis, que, en un tiempo atrás, que el alumno no recuerde una dosis que se usa con frecuencia podría haber definido un examen: “¿Cómo no te vas a acordar las dosis de tal o cual droga?!”. Y chau, se terminaba el final. Hoy no, hoy pasa a ser conocimiento memorístico y tiene un valor que influye sobre la nota final pero no define el examen.

1: Estos criterios o categorías que empleás, ¿creés que los desarrollaste vos, te son propios, son heredados, adquiridos durante tu formación?

2: No, son adquiridos, pero obviamente consensuados con todos los docentes.

1: ¿Los desarrollaste en forma conceptual tuya o consensuado con otros docentes?

2: Los desarrollé con mi formación, pero después fue propuesto a debate con los otros docentes de la asignatura. No es una cosa impuesta, de hecho yo no soy el titular. Está discutido, debatido y consensuado. Alguno puede haber dicho: “No, para mí la memoria es un factor importante”, siguiendo con este juego de la memoria, ¿no? Y para él la memoria debería ocupar un lugar superior en la escala de la grilla, puedo tener alguien que piense eso. En Cirugía es muy importante la memoria. Y, por ahí, para uno no. Bueno, que se debata, que se discuta.

1: ¿No reconocés ninguno que vos digas: “No, esto es distinto, esto antes no se evaluaba y ahora hay otro ranking”?

2: Sí, sí.

1: Digo, distinto en el sentido de pertenencia, como que lo sentís tuyo.

2: No, no creo que haya nada nuevo. Insisto, para mí lo único que cambió es la jerarquización de los indicadores, pero esos indicadores estuvieron siempre en los exámenes, nosotros mirábamos siempre esas cosas, si recuerda o no recuerda, si integra o no, si conoce o no conoce el tema que eligió, si conoce o no temas que le vamos preguntando, yo creo que eso siempre estuvo en un examen. Eso sí es totalmente heredado. Yo lo que hice con mi formación fue jerarquizarlo, ya cuando uno está formado en educación, entonces tiene una mejor mirada y los puede ordenar. Pero creo que nosotros que empezamos tomando examen copiando como lo hacían nuestros maestros, eso estuvo siempre, no me parece que haya inventado nada, eso estaba.

1: ¿Vos decís que no hay ninguna categoría distinta de la que puede haber usado cualquier otro docente?

2: No, ni siquiera el tiempo, porque si vos antes estabas mucho tiempo, lo posible era que no apruebes. Digamos que no, no, nuevo no me parece nada.

1: ¿Compartís los criterios con los alumnos?

2: No, todavía no, lo que no quiere decir que no lo vayamos a hacer. Me parece que lo tenemos que hacer. A ver: esta planilla es pública, el alumno la conoce y la idea es que el alumno se autoevalúe antes de venir. Que es público, y se sabe, y se saben los criterios que consideramos, se sabe todo. Ahora, en la formación del instrumento, no hubo opinión del alumno. A mí me cuesta eso. Yo acepto que los manuales de rúbrica que digan que sí, que debería estar representado el alumno, pero me cuesta digerirlo, todavía no está.

1: Es llamativo que hablemos de autoevaluación, pero para ver cómo está, no para ponerse una nota.

2: Bueno, habría que verlo, habría que verlo. De todos modos, la palabra final la tiene el docente, porque el alumno no sabe del tema. Pero yo no creo que diste mucho la nota que ponemos nosotros con la nota que podrían ponerse ellos, no creo.

1: Entre ellos, ¿como co-evaluación o autoevaluación?

2: Como evaluación de pares, que esa es otra de las cosas que debemos hacer.

1: ¿Creés que estos criterios están modelados o influenciados por las directivas o normativas de la institución?

2: No, la institución no se metió nunca.

1: Pero te establece un menú de notas y un formato.

2: Sí, lo que te establece es un formato, nosotros en ningún momento nos alejamos del formato del examen final oral.

1: Es que el estatuto habla de que tiene que ser así.

2: Sí, sí, como es así en cuanto a cómo tiene que venir el alumno, que tiene identificarse, que la mesa tiene que estar formada por tres, por eso es un tribunal. Esas cosas se respetan y no se ha cambiado nada. Si querés podemos estar influenciados por la tradición, pero no solo institución, en todo caso, tradición institucional, pero no es propia de esta facultad, sino de toda la universidad.

2 Nombre y apellido:

Profesor Titular

Edad: 63 años

Máximo grado académico alcanzado: Médico Veterinario

Formación en el área pedagógica:

Antigüedad en la docencia: 39 años

en el cargo que ejerce: 5 años

1: ¿Reconocés elementos o categorías a considerar en el examen final oral, por ejemplo, en el aspecto conceptual, procedimental o actitudinal?

2: Sí, evaluó cada una de esas y me fijo sobre todo en los conocimientos previos de cátedras relacionadas con Cirugía, el conocimiento integrativo, el conocimiento valedero.

1: ¿Y eso es lo que a vos te parece más importante?

2: Sí, que empiecen a darle sentido a todo lo que vieron hasta ahora en materias más básicas, como material o conocimiento estanco.

1: ¿Eso es lo que vos considerarías un criterio o te parece que un criterio se podría definir de otro modo?

2: No, no me parece bien

1: ¿Y alguno de esos te parece que está fraccionado o tiene partes constitutivas? ¿O es por sí solo un todo como categoría?

2: Y sí, hay como un grupo de conocimientos que se integran y es ahí donde se transforman para dejar de ser memorístico para resignificar el dato.

1: ¿El aspecto, la higiene o la vestimenta te parece que influyen en el examen?

2: Sí. Lo que pasa es que nosotros nos tenemos que remitir y ajustar a ciertas reglas y la vestimenta es una de ellas y no solo dentro del quirófano, me parece que una forma de grabar a fuego eso es que lo respeten desde el aula misma.

1: ¿La participación durante el cursado de la materia impacta en algún grado en la nota del examen final oral?

2: Debería impactar más de lo que impacta, realmente están los elementos, cada alumno cuenta con una ficha de registro personal de la cursada donde constan las asistencias, evaluaciones en las actividades prácticas y en los exámenes parciales, pero a la hora del examen final oral no se usan.

1: Otras cosas como la dicción, oralidad o léxico, ¿te parece que tiene influencia?

2: Sí, para mí sí.

1: En cuanto al orden de importancia de los criterios sería: Capacidad de integración, si no tiene relación con la aplicación real del conocimiento adquirido no tiene sentido; procedimental. ¿Vos crees que siempre tuviste los mismos criterios o que fueron cambiando con el paso del tiempo?

2: No, obviamente que fueron cambiando con el paso del tiempo. Creo que para bien, antes era solo una consulta sobre los conocimientos mayormente memorísticos puro, datos, cifras, dosis y de ahí no se salía, ahora se busca la integración del dato a fin de darle un sentido.

1: ¿Vos creés que esos criterios son propios o heredados o es una transformación de criterios viejos?

2: Sí, creo que con el paso del tiempo, la experiencia me incorporó una manera distinta de enfocar esos criterios.

1: ¿Los criterios se consensuan con los otros docentes de la asignatura?

2: Sí, están todos acordados.

1: ¿Hablaste o debatiste con los alumnos respecto de las categorías con las que los vas a evaluar?

2: La forma de evaluar es conocida por los alumnos, pero nunca se cuestionó ninguno de los puntos.

1: ¿Y con otros colegas de otras asignatura?

2: No pasó de una ligera inquietud, pero sería interesante profundizar en el aspecto de la evaluación.

1: Y respecto de la institución, ¿crees que hay alguna influencia en la selección de los criterios o de las categorías? ¿O por parte del Reglamento General de Exámenes?

2: No, no creo, charlas formales tampoco ha habido.

3 Nombre y apellido:

Profesor Asociado Edad: 47 años

Máximo grado académico alcanzado: Doctor

Formación en el área pedagógica: Cursos de Posgrado

Antigüedad en la docencia: 11 años **en el cargo que ejerce:** Una semana

1: Si yo te pregunto qué elementos, qué categorías tenés en cuenta cuando hacés una evaluación final... Si son las definiciones, cifras, datos, conceptos... Si son que el alumno pueda hacer algo o que pueda describirlo...

2: El examen oral es algo complejo. A veces te da cierta libertad y, a veces, demasiada libertad. Esa es mi opinión personal sobre el examen final oral. Se basa en bolillas, porque está normalizado por el Reglamento. Hay un sorteo de bolillas y el sorteo de bolillas se basa en, básicamente, los temas, los ejes temáticos del programa. El alumno saca dos bolillas de las doce que son en la materia y desarrolla esas dos bolillas. En mi caso, yo trato de que el alumno empiece hablando con una de las bolillas que él elige. En la medida que el desarrollo del contenido de la bolilla es el correcto, no se interviene. Lo dejo que él desarrolle. Normalmente trato de hacer, más que preguntas de contenido, a veces preguntas más bien conceptuales, más bien integradoras. Tratamos de ver que articule un poco los conceptos y que el examen no sea un mero volcar conocimiento, que a veces se basa en carpetas o en resúmenes de resumen de resumen. Hay algunos contenidos que considero que pueden ser ejes de la asignatura que trato de quedarme tranquilo de que el alumno los tiene claros.

1: Tiene que tener conceptos claros, “definiciones”. ¿Integrás contenidos de otras materias?

2: Normalmente, nosotros tenemos (sobre todo en lo que es Patología Especial y en lo que es Patología General) mucha relación con Etiología. A veces nos relacionamos con Microbiología y, a veces, tocamos temas de enfermedades que terminan siendo el vínculo con Infecciosas del año siguiente. A veces tenemos que cuidar que no estemos tomando un examen de Enfermedades Infecciosas en Patología Especial y pidiéndole al alumno que nos desarrolle una enfermedad que todavía no la vieron.

1: Todo lo que es procedimental se trata de que te cuenten lo que es una necropsia.

2: Exactamente. Yo digo siempre lo mismo: la técnica de necropsia es, en realidad, un proceso ordenado que nos permite tomar datos. O sea, no es una técnica quirúrgica que implica que después tenemos que lograr que el animal vuelva a funcionar. Acá se trata de obtener información y de tener una forma de trabajo ordenada. Entonces algunos dicen: “Al animal lo pongo en cúbito lateral” y otros: “En cúbito dorsal”. Está bien, mientras me describas alguna de las dos técnicas, más allá de que yo esté de acuerdo con una o con otra, que la técnica esté bien descripta, en forma ordenada y que estemos de acuerdo en que vamos a poder obtener información.

1: Hay una dimensión que es actitudinal, la actitud del alumno, que es medio complicado evaluar en un examen oral. ¿A vos te parece que hay elementos como, por ejemplo, el tono de voz, la forma de vestir, la capacidad de desenvolverse con soltura en el examen, que influyen en tu calificación?

2: Se trata de que no. Más allá de que yo soy consciente de que a veces todos estamos influidos, de alguna manera, por la comunicación. Se trata de ser lo más objetivos posibles.

1: Es como que tratás de neutralizar eso.

2: Trato de neutralizarlo. Pero creo que soy consciente que a veces te pasa que estás influido por determinadas situaciones que favorecen a la persona que tiene capacidad de expresar mejor las cosas. (...) Uso mucho, en la evaluación, tratar de trabajar con ejemplos. Porque, ahí, entiendo que está usando los elementos del conocimiento como para integrarlos en un ejemplo.

1: Eso sería como que un concepto se puede desgranar en distintos elementos que pueden construir el concepto a través de un ejemplo. ¿Está bien si lo digo así?

2: Sí.

1: Y si hubiera una organización, ¿la definición tiene el mismo valor que el alumno te pueda explicar sin llegar a definirlo? ¿O la capacidad de él de expresarse tiene el mismo valor? ¿O más valor?

2: El tema del examen final es en dónde ponemos la vara entre el aprobado y el desaprobado, y en dónde ponemos la vara entre el 8 y el 10. Posiblemente, si vos me preguntás en forma general, la persona que logre desarrollar todas las habilidades es la que puede acercarse más al 10 y también una persona que vos notás que estudió los contenidos, que logra integrarlos de alguna manera, posiblemente esté alcanzando los niveles de aprobado...

1: Pero es como que todos los elementos tienen el mismo valor en la construcción de la nota.

2: Claro. Exactamente. Hay algunos ejes temáticos que son, para mi punto de vista, claves para la asignatura. Hay ejes temáticos que confluyen. Son ejes que los tiene que conocer. Después, si el desarrollo es al 100% o es al 60%...

1: Y los criterios que tenés, ¿tuviste siempre los mismos? ¿O creés que fueron cambiando...?

2: Como docente fui creciendo.

1: "Creciendo". Cambiaron para bien.

2: Creo que sí. Espero que sí. Sí, porque uno se formó sobre una base técnica y la docencia fue algo aprendido por la experiencia y algunos cursos que uno fue tomando, algunos conceptos que uno fue tomando. Y, a veces, de ver a otros examinadores, cómo lo hacían.

1: Ahí iba, justamente. Estos criterios, quizás ahora sí pero, ¿siempre fueron propios? ¿O los heredaste?

2: No me creo tanto como para haber creado estas cosas, creo que uno los fue tomando en buena parte.

1: ¿Los ves muy cambiados desde cuando empezaste hasta ahora? ¿Como que le metiste mucho tuyo? ¿O es más de lo mismo con algún matiz?

2: No, yo creo que uno le va poniendo lo propio con el paso del tiempo.

1: El tema de los criterios, ¿lo charlás con la gente de la mesa examinadora? ¿Se charla entre tus colegas docentes?

2: Muchas veces, lo que hacemos es, sobre todo en las situaciones de exámenes, normalmente no les decimos el resultado, les pedimos que se retiren y discutimos en el tribunal... O sea, se forman tribunales de dos o tres personas y se discute. Sobre todo en los exámenes que pueden estar más en el límite. Cuando uno está discutiendo el resultado del examen, de alguna manera, y a fuerza de ver muchos exámenes, uno va desarrollando los conceptos.

1: *Que no están explícitos pero están en la mesa en la discusión diaria. Y con los alumnos, ¿no?*

2: Normalmente el examen desaprobado se discute. Se explica. No es que se le dice: "Estás desaprobado" y no se justifica. Se trata de que la discusión no se eternice porque, cuando uno abusa de la justificación, en algún momento el alumno empieza a tratar de discutir. Y se trata de decir que la decisión está tomada, las razones son éstas, no te estoy explicando para debatirlo, te lo estoy comentando para que vos puedas mejorar para otro examen.

1: *No hay una discusión de decir: "Yo te voy a evaluar esto por esto" y que el alumno diga: "No, mirá, a mí me parece que esto..." Sin consensuar.*

2: No, sin consensuar. Hay determinados ejes temáticos básicos que no son negociables.

1: *¿Con docentes de otras cátedras hablás?*

2: La verdad es que yo, de exámenes finales, relativamente poco. Que tendría que ser una cosa que el cuerpo docente de la Facultad hable más.

1: *Última pregunta: ¿vos creés que la institución influye en la construcción de criterios? ¿O es tu criterio adaptado a lo que te propone la institución?*

2: Creo que ha sido mi criterio adaptado a lo que propone la institución. Creo que la institución, lamentablemente, nos deja demasiada libertad. No hay un manual de buenas prácticas que te dan el primer día de ayudante de primera simple. No hay una norma de comportamiento, no hay una norma de trabajo académico. No hay una línea de formación básica de Facultad, de Universidad.

4 Nombre y apellido:

Profesor Asociado

Edad : 56 años

Máximo grado académico alcanzado:

Formación en el área pedagógica: Especialista

Antigüedad en la docencia: 28 años **en el cargo que ejerce:** 2 años

1: ¿Cuáles son, para usted, los principales elementos de referencia o criterios que considera a la hora de evaluar un examen final oral?

2 Encaramos el final con el sistema de bolillas es totalmente al azar porque no tenemos programa de examen, entonces sacan dos unidades de 10 que van a conformar la primera unidad de examen y sin volver a introducir esas bolillas les hacemos sacar otras dos que van a conformar la segunda unidad de examen, el estudiante tiene un tiempo aproximado de media hora para hacer la capilla y eligen el par de unidades, o sea lo que constituye una bolilla de examen para empezar a hablar elige cuál de los temas quiere empezar a hablar, se evalúan contenidos, generalmente se lo va tratando de hacer relacionar con otros contenidos que sean pertinente de la materia si bien no sean específicos de la unidad que le toco

1 ¿Y no de otras asignaturas?

2 Si, hay contenidos que están relacionados, o sea, contenidos previos que tienen que tener para para abordar un tema sanitario de una determinada patología necesitan si o si tener contenidos previos enfermedades infecciosas, de patología médica de patología general de enfermedades parasitarias

1 ¿Van haciendo una integración?

2 Sí, contenidos directamente de semiología, porque las técnicas de inspección son las que se enseñan en semiología en un animal vivo nada más que en este caso lo estamos utilizando en un animal o en un trozo de animal muerto, se evaluar a mi criterio, participamos los integrantes del tribunal, primero se deja que el estudiante empiece a desarrollar el teme, si es necesario se le pido alguna aclaración y, particularmente nosotros evaluamos algunas formas expresión, de los contenidos propios de la asignatura

1 ¿Esos serían los ejes más o menos?

2 sí, en realidad al examen no lo proyectaos de esa manera sino que lo vamos es sí: terminología que utiliza porque ya son alumnos de quinto año, ya tienen que tener determinada terminología incorporada, un lenguaje técnico incorporado, los conocimientos disciplinares propios de la asignatura, relación con contenidos previos

1 Ahora, si yo te digo conceptos, integración y léxico, vos en esas categorías reconoces algunos elementos que los constituyen? Por ejemplo: en el concepto lo dividirías en si clasifica bien, si tiene definiciones claras, si puede articular con las definiciones o cada uno de esos puntos sería una categoría individual?

2 No, esta todo relacionado

1 todo dentro de lo conceptual

2 Si

1 Y en lo actitudinal: más allá del tono de voz me imagino que estará el desenvolvimiento, la capacidad dialéctica, la vestimenta, ¿todas esas cuestiones las tenés en cuenta, te afectan o te atraviesan?

2 Digamos que en parte te atraviesan porque la manera en que un estudiante se presenta a rendir un examen también habla, a mi criterio de la manera en se va a desempeñar como profesional, te vuelvo a repetir que estamos hablando de un alumno que en el corto plazo se va a convertir en un profesional, un colega, la forma en que te presentas aun examen prolijo que tenes buena dicción al desarrollar un tena que te presentes bien vestido o arreglado para mi hacen a un combo, no es que lo estoy evaluando en categorías individualmente pero a lo mejor es como que crea un preconceito en algún docente que por ahí influye en la nota

1 y...

2 o sea nunca desaprobamos un estudiante porque no venga vestido “entre comillas” adecuadamente

1 Pero al alumno border

2 Pero a vos te suma la forma en expresa, la forma en que se presenta a rendir un examen. Ehhhh , la expresión no solo desde los contenidos sino en la forma de dirigirse no solo al docente sino a los compañeros si por ejemplo le permite o no presenciar un examen, para mí es un combo, yo entiendo que un alumno no le permita a otro presenciar un examen por una cuestión de nervios porque todos lo hemos vivido al rendir un examen , pero aquí me refiero a la forma de dirigirse a un compañero y de interactuar con los otros

1 Bien, y el desempeño durante el transcurso de la cursada lo tenés en cuenta en algún punto del examen final?

2 no, yo no, o sea se nota el alumno que viene a clase y el que no viene, nosotros tenemos un asistencia obligatoria pero se nota cuando el estudiante viene a las clases porque esta

materia tiene un cuerpo teórico que no encontrás en un libro ni en dos o tres libros los contenidos de la materia, hay muchas cosas que tienen que ver con el hacer diario, en la rutina de trabajo y que nosotros esas cosas las remarcamos en clase o por ejemplo las relaciones que tienen que tener con conocimientos previos en los que sí o sí necesitan abordar o tener claro un contenido previo antes de venir a rendir porque si en el programa de la materia por ejemplo no habla de cuál es el agente que provoca una determinada patología, o cual es en el caso de una parasitaria un huésped definitivo y un huésped intermediario , nosotros en el examen lo preguntamos y es un contenido que lo tiene que traer abordado desde otra asignatura, hay cosas que nosotros le remarcamos en las clases, el alumno que no viene a clases se nota que se limitó a un contenido estanco que no relacionó

1 Ahora a las categorías, si vos tuvieras que hacer un orden, ¿hay alguna que pese más, que tenga más valor?

2 Si, los contenidos puede tener la mejor predisposición, la mejor dialéctica o la mejor actitud a la hora de rendir, pero si los contenidos no los sabe

1 En los contenidos te referís a lo conceptual memorístico en este caso

2 No porque nosotros en los temas que amerita, porque no todos los temas lo ameritan, tratamos que razonen por qué tomar un determinado criterio y porque no otro y que justamente eso es lo que va a diferenciar a un profesional de un técnico que podría aplicar un orden que le bajen en tanto que el veterinario que la capacidad de adoptar un criterio porque tiene fundamentos para ello. No es el contenido memorístico, es que se toma una determinada decisión pero que puedan fundamentar porque de esta manera y no de otra

1 Claro es lo que se refiere actualmente como competencia

2 Claro, si bien siempre en nuestra materia hay una normativa y está estipulado que se debe hacer ante cada situación, pero en biología uno más uno no es siempre dos, entonces una normativa te puede estipular que ante una situación particular debes actuar de esta manera, pero a veces la situación que se presenta no es tan clara como la referida por la mencionada norma,, entonces tus conocimientos te hacen fundamentar por qué adoptas un determinado criterio que te distingue de un técnico que por saber leer y escribir puede aplicar una norma que está escrita

1 ¿Vos crees que siempre tuviste los mismos criterios, desde que mepezaste en la docencia?

2 No

1 ¿Qué cambió?

2 Creo que el hecho de haber tomado cursos de pedagogía te abre mucho la cabeza, no sé si te enseña a ser mejor docente pero si te abre mucho la cabeza y te ayuda a adoptar otros criterios, a mí me pasa por ejemplo que si a un estudiante vos le haces una pregunta o le pedís que aborde un tema y de entrada no lo sabe decir pero vos lo vas guiando y razonando, para mí tiene tanta validez como si tenía el concepto arraigado, eso me lo fue haciendo cambiar la trayectoria como docente o por ejemplo en las evaluaciones parciales darles más de una instancia de recuperación porque considero que no todos los alumnos tienen el mismo tiempo de maduración

1 Lo que interpreto es como que antes si no estaba el concepto el examen se terminaba ahí y ahora le das ciertas instancias o elementos para que razone

2 Mi costumbre es ir guiándolo no específicamente en la respuesta pero ir tratando de abordar el tema desde otra perspectiva para ver si el estudiante no da la respuesta porque no tiene el contenido fijado o porque no interpreta lo que el docente le está preguntando

1 ¿y estos criterios que empleas, son tuyos o los heredaste del docente que te formó?

2 No yo no tuve mucha formación, peor lo que si evaluaba del docente que me precedió en el caso era la costumbre de formular una pregunta esperando una determinada respuesta y si esa respuesta no se da tenían varios minutos al alumno pensando hasta que repetía la palabra esperada. Eso trate de no copiarlo

1 Pero el criterio de corte sigue siendo el mismo?

2 Si creo que en parte si

1 No hay algo nuevo que vos digas : no mirá, esto antes no se preguntaba y para mí es muy importante ...

2 En cuanto a contenidos disciplinares o en cuanto a la evaluación de las actitudes por parte de los estudiantes?

1 A lo que a vos te parezca

2 No, creo que se han ido jerarquizando contenidos de acuerdo a la misma formación de los docentes de la cátedra, nosotros vemos que hay incumbencias y competencias que son propias del médico veterinario en estas áreas de desempeño de la salud pública y tratamos de brindarles herramientas propias de la acción veterinaria y que no pueden ser reemplazadas por otra profesión y esos contenidos tratamos que los alumnos los tengan incorporados

1 Hablas en plural, ¿estos criterios se consensuan con los docentes de la cátedra o son criterios tuyos en los que impones un punto de corte de modo de decir esto es un punto de corte y yo llego hasta acá y no negocio más?

2 Se consensuan, además lo que hacemos por ahí es cuando terminan los exámenes, a ver formas de tomar examen, por ejemplo si el estudiante sale mal se vaya convencido de porqué salió mal entonces hay momento en los que vos necesitás hacer silencio y no seguir dándole vueltas a la consigna para que el alumno en algún momento de casualidad la pegue, sino que bueno le das tiempo para que lo piense y razone, pero esas cosas si las hablamos, de por ahí hasta qué punto se sigue preguntando cuando vos después de tanto tiempo te vas dando cuenta que el estudiante el tema no lo sabe.

1 ¿Y con los alumnos vos les explicas tus criterios o les das oportunidad de que opinen respecto de esos criterios?

2 No, generalmente lo que hacemos es explicarles porqué se tomó el examen hasta tal punto, hay veces que el alumno se da cuenta que no tiene los conceptos y decide terminar el examen y cuando no pasa eso se les explica de alguna manera porqué se tomó tal decisión, cuáles fueron las fallas o faltas de contenido como para decir bueno, hasta acá llegó el examen y hay temas que se deben reforzar porque no alcanzan los contenidos mínimos que se necesitan para aprobar la asignatura.

1 ¿Con docentes de otras cátedras hablaste en algún momento de los criterios de evaluación?

2 A veces lo hablamos en parte con Tecnología de los alimentos porque es una materia anual que antes era la misma y ahora se fraccionó si bien ahora los titulares ahora somos distintos por ahí sí hablamos de formas de encarar o enfocar una evaluación

1 ¿Sabes si hay algún reglamento de examen?

2 Sí hay un reglamento general de exámenes

1 ¿Hasta qué punto crees que influye en tus criterios si vos pensás que influye o vos te sentís con total libertad para crearlo y aplicarlo?

2 Yo me siento con libertad para evaluar si bien el reglamento te habla que todas las unidades tiene que estar disponibles para el alumno, que vos no debes hacer como sí hacían mis predecesores que para no estar escuchando toda el día los mismos temas dejaban las bolillas elegidas fuera del bolillero, yo siempre trato que cada alumno que ingresa a examen

tengo todos los temas a disposición así el azar haga que yo tengo que escuchar toda el día los mismos temas

1 *¿O sea que le indicación sería algo de forma y no fonda en la forma en vos evalúas?*

2 Sí

5 **Nombre y apellido:**

Profesor Asociado

Edad: 52 años

Máximo grado académico alcanzado: Doctor en Ciencias Biomédicas

Formación en el área pedagógica: Bioquímica y Profesora de química

Antigüedad en la docencia: 23 años

en el cargo que ejerce: 9 años.

1: *¿Cuáles son las categorías que reconoce como constitutivos de los criterios de evaluación en los exámenes finales orales?*

2: Te cuento cómo es la dinámica del examen porque por ahí puede modificarse de acuerdo a la cátedra. Nosotros no tenemos un programa de examen, sino que el mismo programa analítico que se emplea para el desarrollo de los contenidos de la asignatura se emplea para el examen. Lo que hacemos al momento del examen, el alumno tiene un tiempo de capilla que es de más o menos media hora, entonces lo que hacemos es: cuando llega el alumno, saca dos números que corresponden a unidades del programa (que, como establece el reglamento, tienen que estar todas las unidades a disposición) y toma dos unidades. El alumno tiene que desarrollar los contenidos de las dos unidades, por supuesto que uno no le hace desarrollar las dos unidades con la misma intención, pero el alumno va a hablar de las dos unidades. Y, al final de examen, lo que pide el docente es un prueba inmunodiagnóstica, porque hay una unidad que se llama Técnicas Inmunodiagnósticas, que si los alumnos sacaban esa unidad y no la sabían se retiraban del examen con un insuficiente, entonces se decidió incorporar una prueba al final de cada examen, que por supuesto no es totalmente definitiva o excluyente, no me sale la palabra...

1: *Descalificadora...*

2: Claro. Pero que hace que ellos tengan que transitar por esa unidad.

1: *¿Pero es un ejercicio práctico o te la describe en forma teórica?*

2: No, se describe en forma oral el fundamento de la prueba, ni tiempos ni cantidades porque todos sabemos que una prueba es una receta de cocina, pero sí tiene que saber qué tipo prueba es, la interacción es, primaria, secundaria o terciaria, en base al tipo de prueba que es, qué reactivos se emplean, qué fenómeno se está visualizando en el resultado de esa prueba y qué interpretación se da a los resultados obtenidos. O sea que tiene que haber podido entender para qué le sirve la prueba y, como médico veterinario en el futuro, en qué casos solicitaría esa prueba y hasta dónde le sirve para ayudar al diagnóstico o no, o sea, cuál sería el alcance de la prueba, la sensibilidad, si tiene cuestiones interesantes de sensibilidad analítica, sensibilidad diagnóstica... O sea, algunas cosas que van más allá de la técnica en sí. Entonces, el examen básicamente se compone de dos unidades, más esta prueba que tienen que responder.

1: Y con respecto al examen, ¿qué es lo que vos considerás más importante en el desarrollo del examen?

2: Para que el examen no comience con un impedimento, uno les dice: “bueno, elegí por dónde empezar”. Y la forma de desarrollarlo queda librado a lo que el alumno desee, no tiene por qué seguir los puntos del programa sino que la presentación del tema va a elección del alumno. Por lo cual, eso nos asegura que entre al tema un poco más relajado, porque se pone nervioso. Ellos pueden jugar con ir y volver del tema como para buscar una parte del contenido como para poder arrancar. Porque uno sabe que los primeros minutos son cruciales, si se trabó es probable que no pueda arrancar. Entonces, lo primero que nosotros hacemos es dejarlos hablar solos, a menos que sea un error grave uno no los interrumpe, para que puedan entrar en un estado de tranquilidad, entonces ellos hablan unos minutos sin interrupción. Entonces, ¿qué puede ocurrir?: que cometan un error grave. Entonces, uno los tiene que parar, para que se desdigan o expliquen o que, de alguna manera, sustente de dónde vino el origen del error. Y hay otros alumnos que, a veces, prefieren que el docente les pregunte y lo piden. Otras veces se quedan callados, entonces uno empieza a preguntar. Pero lo que hacemos en general es dejarlos hablar un buen rato y, a veces, llegan a desarrollar los contenidos principales de la unidad, y entonces uno va evaluando. Después de eso, para nosotros es importante si pudo lograr un aprendizaje integrado de los conocimientos, entonces tratamos de relacionar ese tema de la asignatura con otros temas de la asignatura donde haya puntos de encuentro...

1: ¿Y de otras asignaturas también?

2: Y de otras asignaturas, pero eso no lo vamos a evaluar, porque no nos corresponde. Entonces, uno tiene conocimientos que considera que son preexistentes y que tiene que estar aprendidos, si llegamos a Inmunología y no los tiene, y no tiene los de Inmunología, bueno, eso es plausible de que el examen termine.

1: ¿Pero si no sabe un concepto que considerás que necesariamente tiene que estar arraigado?

2: Y bueno, eso puede ser que sea definitivo.

1: Por ejemplo: yo doy clases de Cirugía y, si no conoce la anatomía, realmente es muy complicado que me pueda describir una técnica quirúrgica. ¿Pasa con ustedes con alguna otra asignatura?

2: Y bueno, Inmunología se toca mucho con anatomía, lo que es órganos y estructura linfoides. Con estructura nosotros vamos a la función y, si no saben la estructura, bueno, puede ser un problema. En la inmunidad frente a microorganismos, si no manejan microbiología... El tema es que todavía no la tienen aprobada, pero la tiene que articular. Confunden bacterias con virus. La defensa frente a una bacteria extracelular es totalmente diferente de la que ocurre frente a un virus. Si confunden un microorganismo con otro, no le ayuda para poder desarrollar la respuesta inmune, si no tiene esos conocimientos, se les va a dificultar a ellos para poder fundamentar su conocimiento.

1: Una gran categoría sería la conceptual, serían conceptos...

2: Sí, le damos mucho peso al conocimiento conceptual, porque básicamente es el núcleo de la inmunología, es la forma en que el organismo se defiende del agresor, ya sea microorganismo u otro tipo de noxa, y los mecanismos que usan esos microorganismos para evadir esa respuesta generada... Entonces le damos mucho peso a función de los distintos sistemas que componen al sistema inmunológico, si no conocen la función, no van a saber cómo se elimina ese antígeno.

1: Está claro que si no tienen el concepto es difícil que lo puedan articular, que lo usen, que se “apropien” de ese concepto para poder darle sentido al resto de la asignatura. ¿Que tenga una estructura mental de las clasificaciones, ¿te parece que puede ser de valor?

2: Para mí esta asignatura lleva uno de los niveles de abstracción más grande dentro de todas las materias. Entonces, a ellos les cuesta mucho imaginarse cómo se van dando los

procesos y cómo después, actores que entran en la primera etapa, siguen participando en la respuesta específica. Eso es uno de los puntos en que los alumnos tienen mayor dificultad para entender el proceso. Primero, que tiene un vocabulario que es casi específico de inmunología, términos que nunca vieron, eso también les presenta dificultad.

1: ¿Eso te representa a vos algo que integra la calificación?

2: Sí, porque una definición usando los términos de la inmunología no es lo mismo que usar términos vulgares. No es lo mismo la maduración que la diferenciación, la opsonización que la neutralización, hay vocablos que son específicos, que indican un proceso determinado y no otro. Tiene que tener como un glosario adosado para poder definir. Nosotros por supuesto que dejamos pasar o nos tomamos un momento para poder aclararlo. Hay alumnos que son muy hábiles y tienen los elementos para construir en el examen el conocimiento, entonces considero que uno no lo va a desaprobado, porque el examen también es una instancia de aprendizaje. Yo creo que ahí te indica que realmente puede aplicar el conocimiento porque se apropió de él. Y eso me indica que él, el día de mañana, teniendo los elementos necesarios, va a poder hacer esa integración, porque cuando uno ya tiene la gimnasia sigue usando ese recurso para resolver problemas.

En cuanto al examen, cuando uno los deja hablar, primero están los conocimientos, el contenido de la asignatura, y, después, otras cuestiones, uno las busca para saber... Obviamente si se expresa bien, con el vocabulario específico y pudiendo expresar o describir los procesos, cómo se dan los mecanismos que nosotros llamamos “mecanismos efectores de inmunidad”, que para nosotros son fundamentales, qué son las formas en que el sistema inmune pone en juego las estrategias para defenderse de los microorganismos... Bueno, entonces uno empieza a ir un poco más allá, pero ya es una evaluación donde uno considera que los conocimientos mínimos ya los tiene, entonces, después de evaluar la integración, evalúa con... decimos nosotros: “para la nota”, a ver con cuánto grado de detalle conoce los distintos procesos, si puede haber una integración más allá de lo mínimo esperado.

1: ¿Todo lo que es procedimental lo evalúan con una descripción de los pasos de la técnica?

2: Sí.

1: Hacemos un orden de lo que venimos diciendo hasta ahora: primero están los conceptos, y a partir de ahí vemos si puede clasificar, si es capaz de articular conceptos, etc. Ahora, si te llevo más a lo actitudinal, o más social, o más cualitativo, ¿a vos te parece que tiene valor en el examen la gestualidad, la seguridad, el tono de voz, la vestimenta, etc.? ¿A vos te parece que influyen en tu forma de clasificar?

2: Yo no lo voy a calificar mal, pero son elementos que cuando, el día de mañana, sean profesionales, hacen a la credibilidad. Todos sabemos que si se presenta para un puesto una persona sucia, desprolijo, probablemente no acceda al puesto, a pesar que la juventud está alejada de nuestros rangos de usos y costumbres, nosotros no les cuestionamos la vestimenta a excepción de cuando viene al laboratorio, donde por una cuestión de bioseguridad deben vestirse adecuadamente y con calzado cerrado. Quizás son los casos en los que luego de terminado en examen personal, individualmente y a modo de consejo tenemos una charla respecto de su imagen o al menos de lo que está proyectando en ese momento; también lo hacemos en los casos de dificultad de expresión, muletillas, etc. Sería a modo de consejo, pero nunca delante de otros docentes ni dentro del contexto del examen.

1: ¿Impacta en la nota pero no sería descalificador?

2: Si eso puede ir en contra de su desempeño profesional, se los digo, pero a modo de consejo. Hay algunos que cuesta más seguirlos, pero, si es así, yo después del examen les digo: “Mirá, te vendría bien estudiar con un compañero, así entre los dos se prueban los conocimientos...”, o: “Venite a la consulta y en la consulta preguntarnos si el tema en cuestión está bien que lo desarrolles de tal o cual manera...”. Aprovechar la consulta para disminuir el temor al docente y familiarizarse con el trato del docente, foguearse y disminuir el temor al examen. La idea es evitar que vengan a rendir para ver cómo es el examen, hay otras instancias para evacuar temores y dudas sin llegar a la necesidad de llevarse un insuficiente.

1: ¿Pueden presenciar los exámenes?

2: Sí, pero hace mucho que no vienen. Antes venían a escuchar, pero lo que pasa es que, a veces, son los propios compañeros que van a rendir quienes no quieren que sus compañeros presencien sus exposiciones. De todos modos, hay muchos alumnos que manifiestan dificultades para rendir en forma oral, pero el día de mañana van a tener que enfrentarse a

un productor o un propietario de mascota. El problema es poder distinguir entre la falta de conocimiento y la dificultad de expresión.

1: Entonces, si hacemos un orden de valoración...

2: Lo conceptual, la capacidad de integración de los conocimientos de la asignatura y el ejercicio de integrar conocimiento con asignaturas anteriores y mostrarles que conocimiento se va a recuperar o retomar eso lo hacemos en la clase también.

1: ¿El rendimiento durante la cursada impacta de algún modo en la nota del examen final?

2: Nosotros no. Lo hemos discutido mucho, pero no lo tenemos sistematizado como tener en cuenta el tipo de alumno que fue ni cómo le fue en los parciales. Eso no lo tenemos en cuenta, eso no lo recuperamos, en eso no estamos haciendo una evaluación formativa.

1: ¿Lo conceptual vos creés que tiene categorías más chicas?

2: Ahí porque hay procesos más generales y después vos podés ir entrando en detalles a nivel de interacción de moléculas y esos detalles hay hasta cierto punto que le da jerarquía como para puntuar la calificación; hay conceptos mínimos y si los sabe será para diez.

1: ¿Vos creés que estos criterios los tenés desde siempre o fueron cambiando a medida que fuiste desarrollando tu carrera como docente?

2: No, yo creo que más o menos son los conceptos de siempre, el mismo esquema. Vamos discutiendo y poniéndonos de acuerdo en cuáles serían los contenidos mínimos que uno pretende que el alumno logre al cabo de recorrer la asignatura. Como los alumnos van cambiando y la forma de estudiar y los contenidos van cambiando, quizás a un ritmo más veloz que en otras asignaturas, como se cambia la bibliografía, entonces vamos cambiando los criterios de evaluación.

1: ¿Los criterios se acuerdan dentro de la misma asignatura, entre los docentes?

2: Sí, como somos varios los que tomamos examen, entonces debemos tener una unidad de criterios, necesitamos estar seguros que todos estamos evaluando al mismo nivel porque, si no, no es justo para los alumnos.

1: ¿Y con los alumnos hay algún tipo de acuerdo en la fijación de los criterios?

2: No, lo único que estamos haciendo es una encuesta al final de la cursada, buscando cuáles son los temas de más interés o dificultad.

1: ¿Eso puede impactar en tus criterios?

2: Eso puede hacer que cambiemos la dinámica de dictado de la asignatura y que modifiquemos la forma de evaluar.

1: *¿Con otros docentes de otras asignaturas charlan respecto de los criterios?*

2: Sí, no en cuanto a la evaluación, pero si en cuanto a los contenidos.

1: *¿El tiempo te parece que es de valor a la hora de evaluar?*

2: Sí. Tomamos la rutina de registrar la hora de inicio, el nombre de pila del alumno y tomando cuenta del tiempo y tomo nota de los puntos donde hay carencias, para hacer una devolución más detallada, para que el alumno no piense que se va porque dijo mal el último tema y nada más.

1: *¿Vos crees que estos criterios de evaluación te son propios? ¿La vara o tu ponderación es tuya o es heredada?*

2: Hay cosas que vienen de la cátedra anterior, hay cosas que se continúan porque consideramos que son buenas, no se transformó todo porque cambió la cabeza de la asignatura. En la forma de evaluar se cambió mucho, pero más en los exámenes parciales, no en el final. Los indicadores siguen siendo más o menos los mismos, inclusive el tema del tiempo que yo lo registro ahora, pero antes finalmente terminaba influyendo por el propio desgaste del examen. Ahora cambiamos cuestiones de forma, por ejemplo, hacemos pasar menos alumnos a la capilla para que no estén esperando mucho tiempo adentro, tratamos que el número de alumnos sea acorde al tiempo que lleva el examen y la cantidad de mesas examinadoras que hayamos constituido

1: *¿La institución te influye en tus criterios?*

No, nunca tuvimos ningún llamado de atención, por decirlo de algún modo. Nunca sentí que me pueda influir de manera alguna, nunca nos pasó, ni siquiera de parte de algún alumno.

1: *¿Sabías que hay un Reglamento General de Examen?*

2: Sí, lo he mirado alguna vez hace mucho tiempo.

6 Nombre y apellido:

Profesor Adjunta **Edad:** 57 años

Máximo grado académico alcanzado: Especialista en Micología y Parasitología

Formación en el área pedagógica: Profesora de Veterinaria

Antigüedad en la docencia: 22 años **en el cargo que ejerce:** 5 años

1: En los exámenes finales orales, ¿reconocés categorías o elementos que son importantes para considerar? Básicamente, ¿conceptos? ¿O te parece que hay cosas importantes más allá de los conceptos?

2: Sí, lo conceptos. Pero hay conceptos “umbrales”, que hay que manejar. Una línea de corte. Como hacemos cuando hacemos los análisis serológicos: un valor de corte. Entonces, hay cosas que se negocian y cosas que no. Desde la parasitología, uno sabe dónde está el límite. Obviamente, si estamos en la materia de cuarto año (damos dos, la de segundo y la de cuarto), un ciclo parasitario ya se supone que lo sabe. Datos relacionados con el ciclo, con la prepatencia, lo sabe. Aspectos de la patogenia... Y, cuando tenemos que hacer tratamiento, profilaxis, por ejemplo, un corte importante es saber con qué droga tratar. Ahora, hay flexibilidad en lo que es un número en la dosis. En eso sí. En eso somos más laxos. Por otro lado, nuestra materia toma tanto un examen práctico como un examen teórico en el final. Entonces, en un examen práctico hay reconocimiento y hay, también, conductas de la vestimenta. No se puede venir a rendir sin traer un guardapolvo, sin traer un par de guantes (que a veces son necesarios y otras no) y calzado cerrado. Ya de antemano se sabe cómo tiene que venir a rendir. No puede entrar al examen sin una vestimenta adecuada.

1: Y en esta evaluación procedimental, ¿le hacés preguntas teóricas también? ¿O es solamente que desarrolle lo que tiene que hacer? ¿O le vas mechando?

2: Se le va mechando preguntas teóricas. Concretamente, si hablamos de la materia de segundo año, se le dan parásitos en diferentes estadios evolutivos. Pueden ser larvas, pupas, ninfas o adultos. Y se les da un tiempo para que los vayan clasificando. Una parte de reconocimiento, visual, en donde obviamente va a tener que acudir a sus conceptos teóricos para hacer esa clasificación. Y se les pregunta en base a qué clasificó. En eso también hay un corte. Por ejemplo, no reconocer *phylum* básicos de la clasificación, ya después ir cada vez más fino, se puede perdonar, sacará menos nota. Pero los cuatro *phylum* tienen que saber reconocerse en el examen práctico, para poder después acceder al examen teórico.

1: ¿Te parece que cuestiones más cualitativas, en cuanto al aspecto, llámese higiene, tono de voz...?

2: Eso, indudablemente, influye. Hay chicos que son muy callados que, lamentablemente, les va a jugar en contra. Y hay chicos que son más verborágicos, que muchas veces les ayuda y otras veces no. A veces uno los conoce. Entonces, conocemos cómo fue su trayectoria en la cursada. Y a mí eso me influye. Por ejemplo, si tengo que decidir un final por sí o por no, me influye.

1: También estás incluyendo en el examen final la participación y el desarrollo del alumno en la cursada.

2: El hecho de respetar la comisión, el hecho de llegar a horario... Generalmente, uno lo va a usar si el alumno lo necesita. A favor. En contra... puede ser.

1: Si vos tuvieras que poner en una escala de valores o en un ranking, por ejemplo, lo conceptual, lo integrativo, el orden en los propios procedimientos... Obviamente, las cifras y los datos, como vos decías recién, quedarían en última instancia. El aspecto del alumno, la presencia, la dialéctica... ¿Cuál pondrías primero y cuál último, más o menos?

2: Y, por ahí, es difícil, porque uno cree que está evaluando el concepto solamente pero... Lo podemos ver más en cuarto, esa integración que sabe hacer el alumno, ese manejo en enfermedad, esa salida que tiene cuando uno le hace una pregunta de interpretación. Yo creo que la vestimenta, el aspecto, en esas cuestiones, no. No sé, a lo mejor están influenciando y uno no se da cuenta. Yo creo que no. A veces podemos jerarquizar temas que nosotros priorizamos, y damos, y que hay material preparado, y no lo saben, a lo mejor podemos hacer un corte también ahí con otros temas que no llegamos a dar... A lo mejor ese tema no lo sabe, pero trae un tema relacionado, es como un corte. No sé, no sé qué es lo que hace que... La forma de expresarse, obviamente enriquece. Pero, a lo mejor, se expresa muy bien y el conocimiento base no está, no creo que apruebe.

1: Me queda la idea de que, en lo conceptual, hay conceptos de primer grado y de segundo claro.

2: Exactamente. Sí, sí. Ya te digo, hay cosas que no se pueden negociar. Por suerte nos pasa más en segundo año que en cuarto.

1: Con lo que me estás diciendo, si yo no malinterpreto, el criterio de «concepto» se podría dividir en distintas categorías. Hay conceptos que son más importantes y conceptos de mejor jerarquía.

2: Sí. Exacto.

1: ¿Y le dan lugar a que forme conceptos reelaborados? En esa integración que hacen, ¿es como que vienen con una idea y se van con la idea más trabajada? ¿Eso para vos tiene un valor?

2: Justamente: conceptos y no definición, uno trabaja con conceptos siempre.

1: Vos creés que desde que empezaste hasta ahora, en tu carrera docente, ¿los criterios fueron cambiando o son los mismos?

2: Hay cosas que siguen siendo... O sea, el reconocimiento de un parásito, desde que empecé a ser docente hasta hoy, el reconocimiento morfológico... Los egresados van a ir a hacer una necropsia, van a hacer clínica, las enfermedades parasitarias ocupan un lugar importante todavía hoy en nuestra zona. Tanto en pequeños como en grandes, en equinos. Obviamente, hay conceptos como biología molecular, como cepas, hay nuevos conceptos que nosotros empezamos a estudiar, empezamos a incorporarlos. Entonces, ¿qué sucede? Les preguntamos bases de la morfología, pero ya también estamos incursionando en lo que es la parte de biología molecular. Ya empezamos a preguntar algunas cuestiones porque creemos que las debe manejar.

1: Hay conceptos que han cambiado en función de lo que ha evolucionado la asignatura.

2: Hay cosas que desde toda la vida, en Parasitología, se exigió lo mismo. Reconocer el parásito, en qué órgano está, características básicas morfológicas (tamaño, olor, posición, ubicación) –en segundo. Y, en cuarto, qué sintomatología tiene, qué técnicas puedo hacer para reconocerlo si no lo veo desde la clínica –ya le incorporamos una cuestión de diagnóstico importante, una cuestión de tratamiento y la parte de prevención.

1: En el desarrollo de estos criterios, ¿decís que los desarrollaste vos o que los heredaste de quienes estaban a cargo de la asignatura antes?

2: Creo que fuimos evolucionando entre todos. “Evolucionando” no sé si es la palabra... Acá hacemos charlas siempre en el tema de evaluación. Hicimos cursos en evaluación. Nos preocupa mucho. Hay un curso con Tenuto que también nos ayudó a plantear los objetivos, los propósitos, la diferencia entre objetivos y propósitos, qué es lo que quiero, qué es lo que

quiero para el alumno... Y en el tema evaluación estamos muy horizontalizados, por lo menos en los parciales. En los finales no tanto, depende de cada uno.

1: ¿Se charlan los criterios entre docentes o con docentes de otras cátedras?

2: Con docentes de otras cátedras no, salvo en las reuniones de los cursos, que por ahí tenemos que trabajar con otros docentes.

1: ¿Y hay alguna participación o algún punto de diálogo con los alumnos respecto de lo que ustedes consideran que les van a...? ¿Dan lugar a que ellos expresen que les parece bien, que les parece mal lo que están tomando? ¿O cómo están calificando?

2: No, no. Nosotros lo que hacemos a fin de año, en la cursada, les damos una encuesta a los alumnos. Una encuesta que después les publicamos los resultados. Una encuesta en donde una de las preguntas es si consideró haber aprendido la materia, en qué momento de la materia consideró que aprendió (si en los trabajos prácticos, en las teorías, en seminarios... o sea, en todas las instancias). Y la mayoría te pone: "Cuando estudio para finales". Pero también sobre los prácticos, que opinen sobre nosotros, la puntualidad, el tipo de clases... Ahí es donde nosotros les pedimos la opinión a los alumnos.

1: ¿Y vos sabías que hay un Reglamento General de Examen en la Facultad?

2: Sí. Hace mucho no lo veo, no sé si cambió.

1: ¿Y te parece que de alguna manera influye la institución en la elección de los criterios?

2: Para mí no. Más allá de ese Reglamento, no.

7 Nombre y apellido:

Profesor Adjunto

Edad: 52 años

Máximo grado académico alcanzado: Doctora en Farmacia y Bioquímica

Formación en el área pedagógica:

Antigüedad en la docencia: 30 años

en el cargo que ejerce: 9 años

1: La idea era ver cuáles son los puntos que para vos son más importantes a considerar en el examen final oral.

2: Lo actitudinal, para mí, es muy importante, que el alumno se siente y sepa expresarse y exprese los conceptos con claridad. Eso cuesta bastante, se nota el alumno que estudió y

viene al examen. Tiene una actitud diferente al que estudió poco. Entonces, ahí te das cuenta que en 20 minutos el examen ya está. Nosotros empezamos preguntando por la parte general de bacterias, hay que pasar por hongos, por virus general y especial... O sea, que es un examen bastante larguito. Pero el que sabe, en 20 minutos se va aprobado con buena nota. El que no sabe se va en ese lapso pero con insuficiente, hay que sacarle los conocimientos con mucha paciencia. Entonces acordamos que en 20 minutos tenemos suficiente para saber si sabe o no sabe.

1: ¿O sea que el tiempo es un factor determinante?

2: Sí, sí, porque si no, estás media hora, hasta una hora para terminar un examen, es una locura.

1: ¿Pero es un punto de corte, en 20 minutos terminan el examen?

2: No. Pero es como que sabemos si el alumno sabe como para aprobar. Aprueba y, si no, desaprueba. Pero no está llevarlo tan a la larga, porque es un desgaste para el alumno, para el docente...

1: ¿Y el alumno que tiene dificultad para expresarse?

2: Y... ése, vos te das cuenta cuando sabe pero tiene dificultad para expresarse. Y ahí le damos vueltas y sacamos los conocimientos, pero te das cuenta.

1: ¿Y el aspecto del alumno te suma, te resta, no te influye?

2: A mí me afecta un poco que el alumno venga a rendir un examen final desarreglado... No se da en muchos casos. Me afecta, pero trato que no influya en la nota siempre que tenga los conocimientos mínimos para aprobar.

1: ¿Hay conocimientos que son más grandes o más importantes que otros?

2: Nosotros tenemos conceptos básicos que no pueden dejar de saber para aprobar Microbiología, como, por ejemplo, la coloración de gran y su fundamento. Si no saben eso, lo básico, no aprueban. Pueden dejar de saber algún género – especie que se hayan olvidado, pero no un conocimiento básico.

1: Las clasificaciones, cifras, datos, lo que es conocimiento memorístico, ¿ocupa un lugar primario o secundario en tu escala?

2: Depende, porque hay datos que no se pueden olvidar porque son básicos para las correlativas para el futuro, y otros que los puede llegar a repasar después. Por ejemplo, que mencionen de modo incorrecto los géneros y especie resta, eso resta mucho puntaje, y hasta

pueden salir mal. Ese es un defecto que vemos mucho: “Ay, qué difícil, los nombres, no los puedo memorizar”, te dicen cualquiera, y eso para aprobar un examen final de microbiología no va.

1: El léxico disciplinar es importante, en este caso tiene un peso importante.

2: Claro, no se puede dejar pasar en un final.

1: ¿Y la capacidad de articular conocimientos?

2: Sí, eso para mí es importante. Tratamos de articular desde la clínica (a pesar que ellos aún no han cursado Clínica), tratamos de llevar la microbiología a la clínica y hacerlos relacionar desde anatomía con todo, con citología... Ya desde las clases, y en el final tratamos que razonen también eso.

1: Si te pido hacer una escala de importancia o de valores de estos criterios, ¿cuál estaría primero? ¿Cómo los ordenaríamos?

2: Primero, que logre memorizar o integrar el conocimiento del concepto. Y después, ver cómo lo razona o relaciona en forma práctica. Luego el tiempo, cómo lo expone, cuánto tarda, sería para la nota.

1: Este tópico apuntaba a si hay elementos más grandes que se desgranar en otros más pequeños o de menor peso...

2: Sí, hay léxico disciplinar más relevante y otro más superficial. Hay criterios más grandes y otros más pequeños, y eso influye en la nota, porque hay alumnos que son espectaculares y la mayoría son más o menos.

1: Todos estos criterios, ¿vos creés que cambiaron con el transcurso del tiempo en tu carrera docente o son siempre los mismos?

2: Para mí son siempre los mismos, no han cambiado.

1: Como que la vara está siempre ahí.

2: Sí, sí, sí.

1: ¿Y los heredaste de tus maestros o es como que podés decir: “no, antes esto no se consideraba y ahora sí”?

2: No, creo que lo profesores con los que me inicié medían más o menos los mismos criterios, los fui heredando. Haciendo también mis propias validaciones, pero yo creo que más o menos es el mismo examen.

1: Salvo se me ocurre esto del tiempo.

2: Sí, eso lo tomamos de uno de los cursos de pedagogía, para tratar de acotar el examen, para que no se haga eterno.

1: *¿El desempeño del alumno en el transcurso del a cursado se tiene en cuenta?*

Sí, se tiene en cuenta, pero yo por ahí no los conozco, no llevo un registro. Pero las caras, por ahí, las recuerdo, y trato de tenerlo en consideración, para darle una mano sin que tampoco sea determinante.

1: *¿Los criterios se acuerdan en la cátedra?*

2: Sí, los tenemos más o menos consensuados, pensamos más o menos igual, lo que coincidimos es en los temas que no pueden dejar de conocer los alumnos.

1: *¿Lo charlaron con alguna otra asignatura?*

2: No, no nos hemos tomado el tiempo para hacerlo.

1: *Y con los alumnos, ¿se consensua alguno de estos criterios?*

2: Durante toda la cursada se recalca lo que es importante, lo que va a tener que saber para el final o para el parcial.

1: *¿Nunca te cuestionaron algo de eso?*

2: No, nunca.

1: *Y desde la institución, ¿nunca te consultaron o cuestionaron los criterios? ¿O te sugirieron de algún modo qué considerar y qué no?*

2: No, nunca. Sé de la existencia de un reglamento general de examen, pero es muy general, no dice nada de los contenidos. Nunca hubo una reunión de departamento o académica, ni me pareció necesaria.

8 Nombre y apellido:

Profesor Adjunto

Edad :53 años

Máximo grado académico alcanzado: Especialista

Formación en el área pedagógica:

Antigüedad en la docencia: 25 años

en el cargo que ejerce: 6

1: Entonces, la idea es ver, dentro de cada docente, ¿qué le parece más relevante de los criterios? Si son los conceptos, si son las clasificaciones, si son cómo integran conocimientos... La dicción que tiene el alumno, si es más extrovertido o más introvertido, el tono de voz... De todas esas cosas, a vos, ¿cuáles son las cosas que te parecen relevantes o las que vos usás en un examen final oral?

2: Bueno, como todos, creo que tenemos en cuenta los contenidos que desarrollan. Pero, por supuesto, haciendo hincapié en lo conceptual, en lo que ellos interpretan de eso mismo, es decir, si lo que dicen realmente lo entienden. Y en las capacidades que tienen, a veces, aunque no tengan todos los contenidos, de poder relacionar y tratar de llegar en parte a poder interpretar y armar alguna cuestión que haga relación a lo morfológico, que es mucho en nuestra materia, ¿no? Lo morfológico. Y tratar de hacer una dinámica entre lo teórico y lo práctico. O lo práctico y lo teórico. En esas idas y vueltas.

1: Es poder instrumentar lo que saben.

2: Sí, exactamente. Exactamente.

1: Dentro de los conceptos, ¿te parece que son todos iguales? ¿O hay conceptos de mayor o menor jerarquía? Como que un concepto estaría compuesto de conceptos más chiquitos. O que hay un concepto importante y otros que, por ahí, no son tanto. ¿O son todos los conceptos importantes para vos?

2: Básicamente, yo soy muy conceptual. Soy bastante amplio en recibir el contenido, en cuanto a, bueno, cómo lo puedan expresar. Siempre y cuando tenga una coherencia y la puedan sostener a esa coherencia con argumentos, ¿no?

1: ¿Y te parece que vos considerás la capacidad de dicción o...? O sea, cómo expresa lo que sabe, ¿para vos es secundario?

2: Nosotros empezamos, como muchas materias de tercer año, a tener un lenguaje médico. Técnico médico. Y el lenguaje, no marco tal vez la diferencia entre lenguaje y dicción. El lenguaje tiene que ser el propio, el apropiado...

1: De la disciplina. El léxico disciplinar.

2: ...de la disciplina y bueno, con... Decime una definición de "dicción", así, por ahí...

1: La capacidad de expresarse, de ser más verborrágico, menos verborrágico.

2: La forma de expresarse, a veces, se condice con la forma en que han estudiado. Y también me parece, cómo lo han entendido. Yo voy mucho a eso en el tema del contenido.

No solamente en lo que dice en sí mismo, en el contenido en sí mismo, sino también, a lo mejor, esta dicción. En cómo lo expresa, a veces uno trata de interpretar que realmente lo entienden, saben de lo que hablan. No solamente lo repiten.

1: ¿A vos te parece que el tiempo influye también?

2: No tanto. No tanto. Si sabe y lo entendió bien, y tiene una forma de expresarse un poquito más impulsiva, que es mejor que otros, probablemente lo diga rápido. Sobre todo cuando está seguro de lo que dice.

1: Sí, por ahí, eso, redondea más en la nota. O sea, impacta...

2: Sí, exactamente. En la nota, yo, a veces, profundizo en... Por decir, uno siempre valora lo que ha estudiado y, a veces, a lo mejor, para darle el plus, es profundizar en ampliar la materia. Como ya es una materia integrativa, una de las primeras, que va de lo anatómico, lo histológico, lo fisiológico... Busco a ver si el pasado también lo tienen sólido para sustentar también este presente, ¿no? Es decir, si pueden argumentar, a veces, no... Buscándole la forma, con esas bases, pueden armar lo que nosotros les estamos pidiendo y bueno, eso hace a las capacidades que pueda tener para desarrollarse, más allá de lo que han estudiado por supuesto... Contenido y expresión de lo conceptual también.

Hay que tener un ida y vuelta. Las bases, ¿no? Los pilares para, bueno, construir para arriba. Si no está eso, es más difícil. Y bueno, esto, que quienes lo ven, que no tengo la cita porque no sé de dónde lo saqué, no me acuerdo, no lo hice en su momento, pero bueno, esto me parece que es...

1: Que el alumno que aprendió la asignatura supera sin problemas el examen final.

2: Aprendido que es estudiado y, justamente, tener incorporado conocimiento para poder utilizarlo, ¿no?

1: Sí, lo que algunos llaman el "conocimiento significativo". No sólo el concepto, sino hacerse propio ese concepto.

2: Exacto.

1: Y lo que es el desempeño del alumno en la cursada, ¿lo considerás a la hora de tomar el examen final? ¿O no?

2: Hoy, en estos últimos años, no. Porque tengo menos contacto, me redujeron las horas que tengo con los alumnos, dictado, y poco. Poco. Digamos, tiene que ser alguien que lo recuerde.

1: Te parece que, a la hora de rendir examen oral, el aspecto... Y esto es totalmente subjetivo y, a veces, hasta puede entenderse como discriminatorio, pero es una cuestión subjetiva de si cómo viene vestido, el aspecto del alumno...

2: No, no, no.

1: ¿Te impacta o no te impacta?

2: A mí no. Nada.

1: A la hora de hacer una... De todas estas cosas que hablamos, hacer una escala en orden, cuál vale más y cuál vale menos. Entiendo que lo conceptual lo pondríamos al principio.

2: Sí. Lo conceptual también con un soporte del contenido, ¿no? De lo que hacemos. Pero sí.

1: Y seguidito ahí, la capacidad de articular con otros conocimientos.

2: Sí. Puede ser.

1: Bien. ¿Vos creés que, en tu trayectoria como docente, siempre tuviste los mismos criterios o fueron cambiando con...?

2: No, se fueron adaptando. Digamos, no sé cuánto han cambiado, pero se han ido adaptando.

1: Adaptando a los tiempos.

2: Sí, sí.

1: Pero los criterios siguen siendo más o menos los mismos.

2: Más o menos los mismos. Sí. Pero no, por supuesto ha habido cambios.

1: Y estos criterios, después, ¿los sentís como que son tuyos o los heredaste de los profesores o de donde aprendiste vos a tomar examen?

2: Y, muchos míos. Por supuesto, es todo un aprendizaje en el tiempo, ya sea de trabajo, como de recursos tanto pedagógicos como específicos, de la incumbencia de la materia y, en algunos casos más amplios, de la medicina veterinaria. Pero, digamos, no tuve un maestro, por decirlo de alguna manera, uno, ¿no? Quizás de muchos he visto cosas y de muchos he aprendido.

1: Bien. Ahora vamos a la parte álgida, me parece. Los criterios, ¿están consensuados en la cátedra o...?

2: Están más o menos. Más o menos tenemos un criterio común –no consensuado, pero creo que, más o menos, hay un criterio común. Por lo menos, entre algunos docentes un poco más que con otros. Pero la cátedra en conjunto, hay pequeñas diferencias. Tampoco son extremas.

1: *El piso, el nivel de ahí para arriba está aprobado, de ahí para abajo no aprueba, eso, ¿está más o menos acordado?*

2: Y, más o menos. Más o menos. Vos sabés, todos los exámenes son diferentes. Y, en todo esto que vos me decís, en el examen se presentan diferencias. Y, por ahí, uno... Yo trato de ser lo más objetivo, no me impacta ni lo personal ni la actitud. Si es más impulsiva o más retraída. Siempre y cuando cumpla con los requisitos, son todos iguales. Trato de ser con todos parejo.

1: *Y con gente de otras cátedras, de otras asignaturas, ¿hablás? En cuanto a los criterios de evaluación.*

2: No, hace tiempo, tenía algunas conversaciones. Hoy hace años que no hablo con nadie.

1: *¿Te sentís influenciado por la institución? ¿La institución te marca un sentido o un rumbo en cuanto a los niveles o los criterios considerados en...? Porque viste que hay un Reglamento General de Examen...*

2: No, no.

9 Nombre y apellido:

Profesor Asociado

Edad: 62 años

Máximo grado académico alcanzado: Magister

Formación en el área pedagógica: -

Antigüedad en la docencia: 45 años

en el cargo que ejerce: 25 años

1: *Para vos, ¿cuáles son los puntos más importantes? ¿Si son conceptuales, si son procedimentales, si son actitudinales...?*

2: Claro, lo primero que cuido en los exámenes son justamente que los conceptos básicos y elementales estén siempre bien firmes y bien afincados. Y, después, viene lo de los procedimientos. Siempre apuntando a lo básico, a lo elemental. No ando fijándome en los

detalles. Pero sí que los conceptos básicos estén, que los procedimientos básicos se cumplan... Que estén los pasos básicos, lo elemental. Que tenga el concepto de qué es lo que está haciendo y por qué lo está haciendo y para qué lo hace.

1: En general, los docentes me hablan de conceptos importantes y conceptos no tan importantes. ¿A vos te parece que es una sola categoría? ¿O es un concepto importante desgranado en conceptos más pequeños?

2: No, es el concepto central, el concepto básico, que era a lo que te hacía referencia, es la parte central. Después, lo otro, son accesorios. Pero tiene que ir desde lo central, las pequeñas ramitas, y después bueno... Entonces, el que se llevó el diez, es el que cumplió con todas las ramitas de afuera. Y el que se quedó en el cuatro es porque apenas pasó lo básico o no pudo pasar el secundario. Más o menos así...

1: Y en esa articulación de conocimiento o de conceptos -porque, de última, es unir conceptos para llegar a un concepto más grande o, al revés, ir de un concepto y desgranarlo en pedacitos más pequeños- vos valorás entonces el conocimiento de otras materias, de otras asignaturas.

2: Sí, sí, sí. Sobre todo a los de tercero. Les exijo vocabulario, vocabulario médico. O sea, a mí no me pueden venir a decir que no saben lo que quiere decir “anemia”, “emesis”... Es más, en los exámenes parciales hay una porción de glosario médico obligatorio. Obligatorio.

1: El conocimiento memorístico (cifras, datos), ¿para vos es relevante?

2: No. Cero. Irrelevante total. No lo tenemos en cuenta. Si no se acuerdan cuántos glóbulos rojos tiene el caballo, a mí, no me preocupa en lo más mínimo porque abro el libro y ahí está, ¿viste? Memorístico, nada. Pero nada ni de cifras, ni de tamaños... O sea, lo único que tienen que memorizar son las estructuras, los cambios de estructura. Eso memorizarlo, saberlo, conocerlo. Pero no, de memoria no.

1: ¿Y el tema de la actitud, tono de voz? Esas cosas bien subjetivas... El aspecto, si viene bien presentado...

2: Yo siempre creo que el 7 te lo transforma en 8 aquel que te habló bien, que se presentó bien, en forma educada. Si te ven zaparrastroso o hippie, te aprueban, te ponen el 6. Pero, si vos venías hecho una pinturita con olor a perfume francés... te llevaste el 8. Es así.

1: ¿Y al revés? Si está en un 6, ¿puede caer a un insuficiente? Un 4 ponele...

2: No, no voy...

1: *O sea, suma, pero no resta.*

2: Suma, pero no resta.

1: *Y el desempeño de la cursada, ¿lo considerás?*

2: El desempeño de la cursada sí lo considero. Es más, nosotros trabajamos... Fui uno de los primeros que lo hizo en esta facultad. Creo que fui el primero que lo hizo. Implementamos siempre esto que es la ficha de seguimiento.

1: *Bien. Y si tuviéramos que hacer un orden... Medio complicado. ¿Cuál te parece que sería el orden, por ejemplo? Me imagino que el concepto va, como primero, categoría, y, para abajo, ¿cómo lo ubicarías vos? Discriminarías para abajo... Por ejemplo, la dicción. Todo lo que nombramos. La capacidad de integrar conocimiento.*

2: Sí. Primero, sería lo de los conocimientos básicos. Segundo, sumamente importante, es la integración. Para ir saltando esas tres etapas, esa “arborificación” que te mencioné, lo hago una vez que salimos del concepto central, se lo voy haciendo juzgar justamente con interacción de esas cosas, ¿no? O sea, la interacción que puede haber entre causa y consecuencia.

1: *Bien. ¿Vos creés que estos criterios que vos considerás ahora cambiaron en el transcurso de tus años de docencia?*

2: No, porque son criterios básicos que se evalúan. Y que se evalúan acá, en Patología, y en todas las Patologías de todo el mundo. Si vos me preguntás a mí si hay una gran diferencia entre los exámenes de patología acá, en La Plata, Buenos Aires, no, son todos iguales. O parecidos. Se evalúa más o menos lo mismo. Y los criterios de evaluación son más o menos parecidos.

1: *O sea que los criterios son un poco heredados en tu caso. ¿Esa es una cuestión histórica? O, a lo mejor, reciente.*

2: No, no, no. Son traídos de la evolución de otras...

1: *Como heredado y que lo fuiste, a lo mejor, aggiornando.*

2: Sí, yo lo aprendí. A ver, ¿cómo llegué a tomar examen? O, ¿de dónde aprendí a tomar examen? Del que me tomó examen. Del que me tomó examen y después me acogió (por así decirlo) como su ayudante o como su aprendiz. Bueno, fui aprendiendo al lado de él a tomar examen y hoy tomo examen de esa manera. Nosotros tenemos una Asociación

Argentina de Patología Veterinaria y esa asociación tiene un foro que se reúne cada dos años. Y bueno, en todos los foros que hemos hecho, más allá de la evaluación, son todas más o menos parecidas. Todas terminan más o menos parecidas. Sí, en realidad, evaluamos todos lo mismo. O sea, evaluamos ese concepto básico caracterizado por una definición, características generales de una alteración, aspecto macroscópico, aspecto microscópico, causales, desarrollo. Todo, todos valoramos lo mismo. Sí, sí, sí, eso está más o menos, no digo que súper estandarizado pero bueno.

1: Y, visto hacia adentro de la cátedra, ¿hay debate sobre los criterios que se toman?

2: No. Han sido medio como impuestos, por así decirlo, y, además, más allá de que todos o varios tenemos orígenes diferentes, hemos traído el mismo criterio porque... Te vuelvo a repetir, la misma manera con que se evalúa patología acá, se evalúa en Lugo, Canarias, en Suecia, en... Lo único que, a veces, cambian un poco son los europeos y en Estados Unidos que usan *multiple choice*, todas ese tipo de cosas que... Pero, de cualquier manera, la construcción de todas esas herramientas también obedece exactamente a los mismos criterios que te digo yo, así que estamos en la misma.

1: El criterio sigue siendo el mismo. Y, alguna vez, ¿sentiste...? No sé si modificarlo o considerar algo particular de alguno de los aspectos, ¿en función de alguna crítica o algún aporte de los alumnos?

2: No, no he tenido críticas de la forma de tomar examen. No, por lo general, no he tenido críticas. Es más prefieren rendir conmigo y no con los... Porque dicen que yo les tomo más básico, más elemental, más pedestre y que los otros se van por las ramas y yo no, soy más concreto. O sea, de lo básico, lo elemental, chau, listo.

1: Y vos creés que la institución, de alguna manera, ¿te marca o te guía en los criterios? O te puso algún límite o sugerencia para mejor, para peor.

2: No. Nunca. Ni para peor, ni para mejor, ni límites, ni indicaciones, ni nada. No. Nada.

1: Y el reglamento general de exámenes, ¿vos lo leíste?

2: Sí, sí... No dice nada. Es una reglamentación básica, elemental, que podría ser mejorada también.

1: ¿Y te parece que habría que mejorarla? Como una...

2: Sí, tiene que haber reglamentos y, es más, debería haber no solamente reglamentos, sino que debería haber penalidades para... A ver, ¿por qué? Penalidades por... Desde este punto

de vista. Los chicos, estos últimos tiempos, y por las circunstancias, utilizan al examen como una prueba de “a ver hasta dónde llego”. No sé si me estoy explicando bien.

1: Sí.

2: A ver, como que estudian, “a ver si llego al 4” y se presentan. Como se dan cuenta que no llegan al 4... Porque, como no hay ninguna, no pasa nada que uno, o sea, de desaprobado o aprobar no pasa nada. No debería pasar nada. O sea, en ningún lugar del mundo alguien se presenta tres o cuatro veces a dar un examen. Eso es un bochorno. En cualquier país civilizado raramente alguien desaprueba o va a recuperatorio. ¿Cuántos son? ¿2? ¿10? Pero eso acá es al revés. O sea, en una mesa de examen, vienen y prueban. ¿Por qué tuve que suspender los...? Otros de los inventos míos fue esa bendita mesa consensuada. ¿Por qué lo tuve que suspender? Porque venían a probar. ¿Qué venían a probar? A ver si, con lo que habían leído, con lo poco que habían leído, les alcanzaba para probar. Eso eran los exámenes, ¿no?

10 Nombre y apellido

Profesor Adjunto Edad 41

Máximo grado académico alcanzado Especialista

Formación en el área pedagógica:

Antigüedad en la docencia 16 años

en el cargo que ejerce 2 años

1 ¿Cuáles son los elementos que te parecen relevantes a la hora de una evaluación oral?

2 Los contenidos que no son necesariamente todos los contenidos, hay contenidos prioritarios, hay contenidos que se deben manejar, definiciones por ejemplo que tienen que ver con la posterior aplicación de la inmunoprofilaxis por ejemplo es fundamental. Entonces si alguien no tiene idea que es inmunidad pasiva o que es un título de anticuerpos poco puede hablar luego de interpretarlos. Esos serían los contenidos, después hay contenidos curriculares de la materia que tienen que ver con la inmunoprofilaxis que lo que ahí hacemos es combinarlo con lo que es la aplicación de los conceptos porque muchas veces que el alumno pueda explicar un fenómeno con sus palabras hace que no use el vocabulario específico pero si conoce los conceptos y es capaz de aplicarlos nos parece suficiente y muchas veces ahí hay un punto de corte respecto de la necesidad para algunos del uso de un vocabulario muy específico y para otros no, para mí no, acordamos que es

suficiente que el alumno uso un vocabulario que sea afín y no necesariamente un léxico técnico mientras sea capaz de aplicarlo

1 o sea que el léxico disciplinar no sumaria?

2 Suma hasta un cierto nivel pero n limita ni descalifica, sí lo que esperamos es que se pueda expresar de alguna manera digamos si uno compara a un alumno que te responde con un vocabulario técnico perfecto pero tenés que preguntarle todo el examen, para mí tiene más valor que pueda expresarse por sí solo, porque una parte del profesional que uno espera es la comunicación

1 Entonces alguien que sea muy verborrágico va a tener ciertas ventajas sobre uno que no lo sea?

2 En general sí, va a tener también más herramientas también para ejercer, entonces si no las tiene ya en cuarto año es momento que las empiece a desarrollar. Está asociado con el lugar que ocupa la asignatura en la carrera, vos no estás esperando que un alumno de primer año te desarrolle un tema con mucha fluidez porque no esta preparado para eso , pero estamos en cuarto

1 ¿ya que vamos por este lado, ¿le presentación del alumno, su aspecto, peinado, etc, la imagen te influyen de algún modo?

2 A mí no me influye pero si me influye la actitud, si un alumno no le da valor al examen sí me influye, si el alumno s muestra desinteresado, si no se preocupa por pensar una respuesta y parece un programa de preguntas y respuestas done pasa sin importarle las que no sabe e influye negativamente, ahora el resto no, puede venir vestido como quiere y hablar.. o sea , gente que no tiene una manera fluida de hablar pero se comunica y puede expresarse y comunicar algo , eso va, ahora el desinterés O la desaprensión por ese momento a mí me influye negativamente. Entiendo que haya gente que le molesta o incomoda la forma de vestir o te dice que no pueden venir a rendir en ojotas, a mí no me molesta; nunca lo hablé con mis compañeros si les molesta o no, supongo que tampoco porque en eso pensamos todos más o menos lo mismo, pero a veces son mecanismos muy inconscientes, vos ves a alguien y te produce rechazo, pero a mí no me pasa

1 Vuelvo sobre tus dichos: decir que una persona sea expresiva o verborrágica la suma como profesional pero la imagen te parece que no?

2 Lo que pasa es que la imagen es totalmente asociada al ambiente, entonces básicamente todavía estamos en un ambiente estudiantil con sus formas y códigos y después en el ejercicio profesional yo no creo que haga a la calidad de ese profesional sí va a hacer a su vínculo con las personas con que se rodea por lo tanto es una decisión personal; ahora si te formaste en una universidad estuviste años acá y no te puedes comunicar verbalmente me parece que es una limitante para ejercer la profesión, después si vos ejercés y no te contratan porque sos medio hippie y es una empresa de traja y corbata son decisiones tuyas

1 ¿Tenés en cuenta si articulas conceptos de otras materias?

2 Sí, porque estamos en el ciclo superior y es una materia de articulación entonces nuestra estrategia fue cambiar la forma de dar las clases, no dar por supuestas algunas cosas, aclararles que temas deben repasar porque nosotros con cada enfermedad que tratamos repasamos la situación que sucede en el animal, entonces se enfrenta a una gente, a una epidemiología a un cuadro clínico, siempre se retoman esos contenidos entonces se valora que el alumno pueda integrar, entonces hacemos un trabajo que en otra época esperábamos que lo hiciera el alumno solo; nos cansamos de rebotar contra una pared y lo que hacemos como una guía de adiestra, que no es una guía sino una práctica que el cerebro la debe hacer solo. Le damos la herramienta para que después lo pueda extrapolar y hacer solo y muchas veces lo que hacemos en el parcial es presentar situaciones hipotéticas: te encontrás en este caso, esas situaciones son en general las que suman puntos y no determinan si te vas a o te quedás. Otras veces planteamos una herramienta que no existe: te vienen a vender este biológico: ¿para qué te sirve? Con tus palabras y desarrollando la idea como pueda, si es capaz de hacer ese trabajo suma

1 Entiendo por lo que venís diciendo que el conocimiento memorístico no es importante

2 Lo que pasa es que por ejemplo los alumnos nos plantean que son muchas enfermedades, bueno nosotros trabajamos esa 30 y nos preguntamos cuantas enfermedades ves en enfermedades infecciosas, cuantas enfermedades vas a ver en la camilla, en el campo?, sos médico, ¿es largo?, sentate a estudiar, ¿te cuesta? Sentate más y al mismo tiempo de darle valor al título te das cuenta que tenés que ganártelo, tenés que estar a la altura de lo que aspiras. También en ese contexto hacemos este ejercicio: de inmunología: ¿Qué tenés que saber? : 5 mecanismos, van a usar en todo 5 mecanismos, ¿no pueden aprender 5 mecanismos de memoria? Respuesta: eh sí, cómo no! Bueno, entonces listo. De esta forma

priorizamos para que alcancen las bases, después todo lo que quieran profundizar en un extra que suma más.

1 Sería como un esqueleto conceptual

2 Sí sería por donde vamos a ir y se lo aclaramos permanentemente y tratamos de romper el mal hábito de que todo lo que es mucho no se puede; porque es cierto, ¿quién no estudió mucho para recibirse? Y de poner en valor, que no es rendir bien la materia sino que es aprenderla, los pibes lo aprecian pero no pueden verlo solos, yo antes lo veía sola pero ahora les cuesta, entonces la estrategia es de alguna forma hacerles llegar las cosas les enseñamos un método que consiste en enfocar a dónde va el objetivo del problema

1 ¿El desempeño del alumno durante la cursada lo retomás en alguna parte o no cuenta?

2 No, no cuenta por varias cosas, la primera es porque no llevamos un registro de los alumnos y la segunda es que no tenemos clases obligatorias porque consideramos que a esta altura ya si quieren vienen y sino estudian en sus casas, entonces eso hace que la participación en las clases sea difícil de seguir; todos los años tenemos una planta permanente de unos 40 que empezás a reconocer, que te saludan en los pasillos etc. y el resto no viene nunca pero como está dentro de las reglas vos venis rendis bien y listo. ¿Cómo evaluás esto? Ah! este no vino nunca ¡es un dejado!

1 Sucede que otros docentes consideran que a un alumno border se le puede considerar si participo activamente en la cursada

2 En eso no estamos muy de acuerdo, porque en el examen final vos deberías demostrar que manejas los contenidos, que está listo para superar esa materia, para pasar un eslabón para arriba; si fuiste un alumno excelente y así y todo no alcanzaste la capacidad de manejar los conceptos, de abstraer de resolver un problema o transmitirlo a otro cuando te pregunta no estás para aprobar, ese es un tema muy subjetivo y me parece que es injusto que si te falta un punto para llegar al aprobado uno se ponga a pensarlo porque fuiste muy aplicado

1 Aún si durante la cursada fuera evaluado en forma formal y formativa?

2 Sí, eso podría ser pero eso requeriría un cuestión formal y tener criterios de evaluación que no sean la simpatía o contestar preguntas primero, estaría bueno sumar pero en esas condiciones

1 Es lógico que si solo consideras la empatía, la constancia o la simpatía estamos de acuerdo en que no alcanza

2 Claro, es complicado sería útil si podes hacer un seguimiento individual que en este momento yo con 100 alumnos en el aula sé que no lo puedo hacer y habría implementarlo además con criterios claros y similares a los del examen final porque si no pesa mucho la parte humana,, que no está mal , pero estamos preparando al alumno para que luego vaya a cursar aclínica de pequeños o de grandes animales. El problema es que a veces se confunde presencia con desempeño, carisma con participación ..

1 Si te pido que los ordenes en orden de importancia: ¿Cómo los ubicarías?

2 Primero contenido con nuestro criterio de hasta donde es lo mínimo

1 Es como que tenés contenidos de primer y de segundo nivel; los de primer nivel irían primero (valga la redundancia)

2 Sí, el de segunda es el que suma ahí sí que cuando hay una duda ahí si te define una nota, son contenidos extra y luego la capacidad de resolver una situación

1 ¿Entiendo como la capacidad de articulación de contenidos, estaría por debajo de los contenidos?

2 Sí, en realidad están supeditados a los contenidos, que pasa cuando yo te hablo de los contenidos del 100% de los contenidos hay un 60% que tiene que estar. Si está a un 100% y puede hacer estas operaciones no sirve tampoco, es como que están al lado, es muy difícil que alguien que tenga el 60 % no pueda aplicarlos, así estaría arriba ahora si no tenés la herramienta tampoco podes operar; es bien convinadito, después el resto es extra

1 ¿Vos crees que tenés siempre los mismos criterios de cuando empezaste en la docencia?

2 Nooo! Siempre soy muy de contenidos nunca me imaginé ir a un examen sin haber preparado algo, y arranque como docente con una notable rigidez de contenidos, de vocabulario, yo soy de otro tipo de formación del nivel primario y del nivel secundario. Y con el tiempo se fue modelando pero nada que ver con la manera en que comencé

1 ¿y los criterios que tenés ahora creés que son tuyos o son heredados?

2 No, son de todos, algunos heredados, el tema de la imagen a mí me pesaba mucho, había cosas que me llamaba la atención que a nadie lo consideraba y después me di cuenta que tenían razón, también cambio conmigo en la medida que fui creciendo pero fue heredado y en un principio me llamaba la atención que nadie hiciera un comentario. Eso desde luego

para las clases teóricas, para el caso de las actividades en laboratorio tenes que traer ropa de trabajo, o la traes o tenes ausentes y si tenes muchos ausentes te quedas libre. Pero insisto con el tema de la actitud, si sabes que tenes que traer ropa de trabajo y no la traes no le estás dando valor a la asignatura. Ya nuestro examen final está totalmente desasociado de eso y por lo tanto no influye la vestimenta

1 ¿Hablavas que estos criterios están consensuados?

2 Si hay mucho dialogo entre nosotros sobre eso, si durante el examen pregunto de la anera correcta, si se me entiende la consigna, de hasta donde debemos exigir el tema del léxico

1 ¿Pero las referencias ya están acordadas?

2 Si las referencias son claras porque hay cosas que no pueden faltar, como son pocos esos temas rígidos e infaltables, el resto es charlable aún con los auxiliares de menor rango. Que no se acuerde e un plan nacional es insalvable, después discutimos dentro de eso que nivel de exigencia le ponemos querés que se lo acuerde de memoria o querés que lo entienda y lo pueda defender desde su comprensión? Eso sí lo podemos charlar

1 ¿Con los alumnos charlas de los criterios?

2 Eso se charla en las clases y explicamos los formatos y los motivos por los que retomamos los contenidos anteriores

1 ¿Nunca te paso que te cuestionen eso?

2 Siempre, particularmente en los parciales pero en general es porque no llegan a comprender las consignas y se ofuscan bastante y piensan que hay mala fe. En esas ocasiones hay que tener espalda para enfrentarlos y decirles te tomo el reclamo pero los contenidos mínimos son estos; hasta acá podemos consensuar pero de acá para abajo no se aprueba

1 ¿Y con docentes de otras asignaturas charlan sobre los puntos que para ustedes les sirven?

2 Con algunas asignaturas nos reunimos hemos intentado con otras sin éxito, ahora hay una movida interdisciplinaria y ahí nos descubrimos y vemos como con algunos podemos consensuar y con otros no tanto. También nos es complejo acordar con las cátedras de producción porque ellos tiene un enfoque sumamente práctico, y en este caso también a nosotros nos falta información por ejemplo de la categorías que ellos manejan, entonces hicimos una reunión previa entre las asignaturas y de esta forma también nosotros nos adaptamos a lo que venía después. Si bien no llegamos a unificar criterios porque nosotros

recomendamos lo que inmunoprofilaxis es lo correcto pero no siempre es lo que se hace en la práctica, pero le damos la herramienta para que el chico decida o cuestione las prácticas.

1 ¿Crees que la institución influye en tus criterios, conoces de la existencia de un reglamento?

2 Nosotros tenemos un reglamento general de exámenes que regula las cuestiones formales: cuanta gente tiene que conformar la mesa, pero creo que no hay mucho más, no hemos tenido influencia por parte del área académica. Yo creo que probablemente sea demasiado permisiva la institución respecto de las cátedras, probablemente sí pero yo esperarí como institución que los profesores estén a la altura de las circunstancias. No es que quiera más regulación sino que quizás se marque un rumbo

11 Nombre y apellido:

Profesor Adjunto

Edad: 41 años

Máximo grado académico alcanzado: Doctor

Formación en el área pedagógica:

Antigüedad en la docencia: 10 años

en el cargo que ejerce: 2 años

1: ¿Cuáles son, para usted, los principales elementos de referencia o criterios que considera a la hora de evaluar un examen final oral?

2: Por el tipo de materia que tenemos, llevamos adelante el examen más nosotros que los alumnos. Por el tipo de metodología, el alumno empieza dando su tema pero muy tempranamente ya lo sacás del eje que tiene armado. Yo jerarquizo al máximo el razonamiento. En vez de que me reciten todas las lesiones del riñón, yo les doy vuelta la pregunta: “Si tenés un riñón aumentado de tamaño, decime todas las lesiones que se te ocurran”, es lo que yo necesito que aprendan, yo no necesito que me digan que es una nefritis intersticial no supurativa multifocal con colonias bacterianas intra-glomerulares, a mí me interesa que me digan: “Mirá, Germán, está aumentado de tamaño de esta forma, de este color y de esta consistencia”. Busco desestructurarlos de la clasificación y la definición estándar. Busco lo que necesito para cuando interactuemos luego en la etapa de profesional.

No espero que me digan una palabra en particular, no quiero que me reciten la definición de ictericia pero sí les planteo que, si tenemos un cadáver icterico y lo abren, ¿qué esperarían encontrar?, ¿cómo lo esperarían encontrar? Las definiciones no me van y en las clasificaciones soy flexible, hay algunas que corresponden pero hay otras que si están bien confeccionadas armadas por el alumno, justificadas con el patrón anatomopatológico que puedan ver me vale. En cuanto a los conceptos es un poco más riguroso, el concepto que sea claro de lo que es, no necesariamente de memoria, pero el concepto.

1: ¿Hay categorías de conceptos o son todos iguales?

2: No, hay temas de más relevancia que otros, pero dentro de esos los conceptos son lo que son, no necesariamente de memoria, pero hay conceptos que tienen importancia.

1: ¿Y con el léxico?

2: No se es rígido... pero lo técnico es técnico, hay términos en Anatomía Patológica que son específicos, que son precisos, profesionales y los tiene que manejar.

1: ¿Te parece que influye el tiempo que demore el alumno en dar su examen?

2: No, para nada, lo que necesite el alumno. El que sabe, te lo demuestra en las primeras 5 preguntas... Sí puede cambiar un poco la modalidad en cuanto al tiempo con el tipo de pregunta, porque yo le digo: ¿vos preferís arrancar vos, preferís que pregunte yo, arrancás y luego yo te interrumpo o voy orientando? Pero, en general, el que tarda mucho es porque va en una línea regular y uno está esperando que con alguna pregunta o concepto levante, y uno le sigue dando oportunidades y puede que termine bien o que termine mal.

1: ¿Es más lo que levanta o lo que baja?

2: No, no de ahí, pero el tiempo no me condiciona.

1: ¿La actitud, el tono de voz, el léxico, la habilidad discursiva, te parece que pueden llegar a tener influencia en el examen?

1: Siempre es más agradable un dialogo fluido, un intercambio... El chico viene y necesita contarlo a su manera, por supuesto que hay términos que son específicos y son así y mañana seguirán siendo así. Yo soy paciente, soy tranquilo, no me modifica que se demoren.

1: ¿El aspecto físico? ¿La vestimenta?

2: No, menos. Nunca me ha tocado alguien que realmente a la vista se resalte particularmente. No me suma ni me resta, realmente no me afecta.

1: ¿Qué valor te parece que tiene la memoria?

2: Yo he esperado que me digan cuánto mide un prion, no exactamente, pero sí dentro de qué rango se mide, y me di cuenta que es información vacía.

1: ¿Cómo evalúan los procedimientos?

2: A través de secuencias verbales de los pasos o procedimientos.

1: ¿La participación del alumno en la cursada se considera a la hora del examen final?

2: No, no se considera, lo doy todo durante la cursada y es un error importante. Pero eso requeriría una evaluación continuada.

1: ¿Hay distintos niveles de conceptos o subcategorías en los conceptos?

2: Hay temas que son más importantes, además del concepto general a los más pequeños se van complejizando, es más fácil salir mal por un tema muy específico y focalizado que por uno más general.

1: Si hiciéramos un orden de jerarquía en los conceptos, ¿cómo te parece que se ordenarían?

2: En primer lugar, la integración, pero con conceptos claros y con términos precisos (léxico disciplinar), memoria, clasificación última.

1: ¿Creés que estos conceptos han cambiado con los años de tu experiencia?

2: Sí, creía que podía exigir los conocimientos a mi nivel, como que lo que yo sabía era imprescindible para seguir adelante y fue un fiasco.

1: ¿Los criterios te son propios o los heredaste?

2: Creo que los fui adoptando.

1: Dentro de la asignatura, ¿hay diálogo o acuerdo en la selección de criterios?

2: No, hay algunos lineamientos que yo no respeto. Como tomamos en tribunal, cuando me toca presidir la mesa, les digo con qué criterio voy a evaluar y qué metodología se va a utilizar a los otros dos integrantes de la mesa.

1: ¿Y con los alumnos hay algún tipo de dialogo?

2: Yo, particularmente, no.

1: Y con otras asignaturas, ¿hay algún tipo de contacto o acuerdo?

2: No, no hemos articulado de ninguna manera. Solo en un par de temas con Obstetricia.

1: ¿Hay alguna influencia de parte de la institución en la selección de los criterios de evaluación?

2: No.

12 Nombre y apellido:

Profesor Adjunto **Edad:** 54 años

Máximo grado académico alcanzado: Especialista - Doctorando

Formación en el área pedagógica: Cursos

Antigüedad en la docencia: 31 años **en el cargo que ejerce:** 4 años

1: De todos los elementos que pueden entrar en consideración a la hora en que el alumno hace un examen oral, ¿cuál te parece que vos tenés en cuenta?

2: Que me demuestre (o que él se demuestre a él mismo) que tiene los conceptos básicos que se dieron en la materia. Por eso jamás eché a ninguno, se van solos. Porque cuando les pregunto y no me contestan vuelvo a preguntar las veces que haga falta. Si me piden tiempo, que se tomen todo el tiempo que sea. Porque no es una carrera de velocidad, es una maratón. Es un momento muy especial, muy estresante. Y considero que la educación tiene que ser una fiesta. Tiene que ser amigable y tiene que ser empática. Respetando las categorías, por supuesto: uno es profesor y la otra persona es alumno. Y mi trabajo es, simplemente, verificar que sepa los conceptos básicos. En cuanto a “conceptos básicos” cada persona es un mundo aparte. Tal vez no me responde directamente la respuesta pero sabe encontrar la solución. Y también eso es válido.

1: ¿Hay conceptos de diferente categoría?

2: Sí. Hay conceptos básicos que sabemos que no se los tienen que olvidar, porque es parte del destino de ser médico veterinario. Y hay algunos nombres, algunas cuestiones que cualquiera se las olvida. Entonces, tal vez, esas cuestiones podrían ser para que brille una nota de un 10. Pero si el concepto es mejor o peor es tan subjetivo que yo no busco el mejor. Busco que sepa y que haya comprendido, por lo menos, la esencia de la materia. Comprendida la esencia de la materia, después va a tener herramientas para profundizarla, para recordarla y para ponerla en valor cuando la necesite. Si no, puede dar un examen de 10 de memoria y esa herramienta no le va a servir.

Es muy básico lo que pueden hacer en un examen, porque el nivel de estrés es muy grande. El alumno está forzado a responder correctamente. Y su primer enemigo en el momento del examen es el propio alumno. Donde está, por un lado, queriendo hacer el mejor papel, por otro lado, bloqueado porque no quiere meter la pata. Y no es un momento óptimo para crear. Yo no estoy de acuerdo con muchos docentes que piden razonamiento en un momento de examen. ¡No hay forma! Porque en la cursada no se lo entrenó para que razone alegremente o con herramientas. Se supone que es algo instintivo del ser humano. El razonamiento se ejercita. Para ejercitarlo, tenés que tener herramientas.

1: ¿Te parece que te influye el tono de voz, la expresividad, la forma de vestir? ¿Eso te parece que te puede influir en la calificación?

2: Sí, porque uno es un primate que tiene un montón de preconceptos. No es lo mismo una persona que viene bien presentada o una persona que viene desaliñada o mal presentada. Porque uno es prejuicioso aunque lo quiera controlar.

1: ¿Podría llegar a no aprobar por el aspecto?

2: En mi caso no, me cuido mucho de eso. Pero soy consciente de que tengo ese prejuicio. Igual de la actitud. Yo no soy quién para exigirle a un alumno que rinda con ganas. A lo mejor viene a rendir con la mejor cara que tenga, que pueda, que quiera. Yo tengo que evaluar los conceptos y el conocimiento, nada más. Pero, a veces, es una lucha interna. Porque no contentan en el tono que uno espera y uno no tiene por qué estar esperando ningún tono. Lo que sí noto es que gente más desenvuelta, más decidida, con otro carácter, que se impone, que tiene buena actitud para rendir, se beneficia. Es una ventaja en la vida.

1: El léxico disciplinar, ¿lo considerás?

2: El léxico disciplinar se debería considerar, pero nosotros hace 30 años nos preocupábamos porque tenían errores ortográficos y hoy caemos en que no saben hablar. Hay alumnos que se han puesto a llorar, porque yo me doy cuenta de que saben lo que quieren decir pero no pueden expresarlo porque no tienen vocabulario. Entonces yo, si tengo un acercamiento, le recomiendo que lea, le recomiendo que haga otro tipo de ejercicios que no son solamente de la materia para enriquecer su vocabulario. Y trato de hacer preguntas más simples y que las respuestas sean más cortas. Porque no tienen el vocabulario.

1: Entonces, vos te das cuenta de que el léxico influye, pero tratás de que no sea descalificador.

2: Y no, porque yo estoy evaluando la materia, yo no tengo la responsabilidad de dar el certificado de Médico Veterinario Integral. Ese es otro sistema, es otro lugar, otro momento. Mi trabajo es dar una materia, o una parte de la materia en la que participo, y evaluar si tiene los conocimientos de esa materia. Y buscar la mejor manera de obtener respuestas. Lo otro me excede, será cuestión del Ministerio de Educación. Va a destacar más, va a estar más cerca del 10, un alumno que tiene vocabulario fluido, que sabe expresar, que puede contar bien esta historia que vos le estás preguntando. Si contesta por sí o por no, con monosílabos o con frases de tres palabras, la verdad que le resta. Le resta puntaje porque dentro del puntaje... Si no fuese por eso, tendría que ser un examen escrito. Por algo es examen oral. También se evalúa, en parte, la expresión, cómo resuelve la situación. Pero para mí, si no se puede expresar por carencias previas, no le impide aprobar.

1: Si hiciéramos un orden de todas estas cuestiones, primero –entiendo– irían los conceptos. ¿Tenés posibilidad de evaluar si articula con los mismos conceptos que vos le vas dando en la materia? ¿Si es un conocimiento construido?

2: Sí. Porque, cuando la cosa se va muy técnica y empiezan a derrapar con algunos nombres y cosas muy puntuales, trato de llevarlos para la vida real y de algunos conceptos claros donde tendrían que tener participación de otros conocimientos, a ver cómo los aplica. Por ahí es la parte que necesita para sentirse cómodo y empezar a hablar de lo más complejo.

1: Entonces sería: conceptos, articulación y después ya entraría todo... ¿Hay conceptos más grandes y conceptos más pequeños?

*2: Claro. Aparte hay conceptos básicos que no pueden dejar de saberlos, son indispensables. Y otros que hacen a la riqueza de la materia, pero... Es como si uno habla y está muy bien que vos conozcas diez sinónimos de cada palabra si existieran. Ahora, si conocés una sola palabra y podés hablar perfectamente, te hacés entender, está muy bien. Cuanto más rico sea lo que aporte para la materia, mejor va a ser la nota. Pero no inhibe, para mí, la aprobación. La aprobación es un nivel de flotación mínimo de conceptos que tiene que llevarse de la materia. Por algo la cursa. Hay gente que hasta busca información en publicaciones, en *papers* (son los menos). Te dan algunas respuestas que te sorprenden. El alumno promedio está acostumbrado a estudiar de apuntes. El alumno promedio superior*

ya va al libro. Una gran cantidad de alumnos dicen conceptos errados y la justificación es que en el apunte estaba así. Eso es inviable. No va a rendir mal por eso, pero si no se ratifica y está mal, no es argumento que está mal en el apunte. Se considera que no lo sabe.

1: ¿Vos creés que estos criterios son siempre los mismos o los fuiste cambiando a medida que fuiste haciendo años de docencia?

2: No, fue evolucionando en muchos aspectos y en comprender mejor las definiciones. Por ejemplo, una definición que actualmente tengo muy cambiada es la de meritocracia. La meritocracia, por alguna de las acepciones, es que llega el mejor. Y está muy bien, yo entiendo que es eso. Ahora, cuando uno le da una vuelta de rosca a eso, llega el mejor pero también el que tuvo más posibilidades. Entonces acá en, la facultad libre, pública y gratuita, entran todos. Y no todos tienen la misma base. Entonces, evaluar meritocracia sería injusto. Porque Argentina no tiene un estándar hegemónico de educación primaria y secundaria. Tenés clases sociales de mucha diferencia de recursos. Entonces el trabajo mío –insisto- es centrarme solamente en si conoce lo conocimientos básicos. Tal vez, años atrás, era mucho más exigente. Pero evaluar conceptos como empatía, resiliencia, o cosas que con la edad uno va incorporando, y además ser padre y que ese alumno podría ser tu hijo, te genera mucha más humanidad. En las primeras instancias de la educación uno, después de haberse esforzado tanto, pretende (para mí injustamente) que el otro se haya esforzado tanto como uno. Y no tiene por qué. Realmente uno tiene que sacarse ese sacom, que me saqué hace muchos años y por eso voy por otro lado.

1: Y la mayoría de estos criterios, que fueron cambiándose, ¿son nuevos, son tuyos, o son heredados?

2: No, yo no inventé nada. Seguramente los fui incorporando de algún lado que los habré leído. No es un trabajo de cátedra.

1: Ah, no es de cátedra.

2: No, no lo trabajamos en la cátedra. Podemos tener alguna conversación, pero no es un trabajo académico para confrontar el examen oral.

1: Entiendo: no hay acuerdo, no hay charla. ¿Y algo en cuanto a los criterios de evaluación? Adentro de la cátedra.

2: No, los criterios de evaluación están claros en el sentido de que hay contenidos, algunos temas que no pueden desconocerse. Los venimos conversando desde hace mucho.

1: Ah, se charlan, no es que se han impuesto y...

2: No, no, no. Porque es un poco sentido común y, en Microbiología, si no podés mirar por el telescopio no tenés para empezar a hablar. Se terminó la exposición. Pero si dice mal el nombre de una bacteria... El comentario es cuando alguien luce con un muy bien examen, que cada vez son menos frecuentes.

1: ¿Y con otras materias se charla?

2: No, no.

1: ¿Y con los alumnos tampoco?

2: No, a ver... Con los alumnos, la conversación en general es para que se agregue una mesa más, para pasar el parcial, no discuten nunca el tema contenido ni aumentar la cantidad de clases del repaso. Porque ni siquiera vienen a las que están.

1: ¿Vos creés que la institución te influye en los criterios de algún modo?

2: No.

1: ¿Sabés que hay un Reglamento de Examen?

2: Bueno, sí, la parte del Reglamento de Examen siempre se ha respetado.

1: Pero los criterios en cuanto al núcleo de conocimientos...

2: No. No existe un comité académico de evaluación de las mesas, no existe un contenido básico que se pretende que el alumno conozca... La palabra "control" es fea, pero supervisar, no sucede eso. No hay diálogo. Es una familia ensamblada sin diálogo. Nadie sabe qué hace el otro.

13 Nombre y apellido:

Profesor Titular

Edad: 60

Máximo grado académico alcanzado:

Formación en el área pedagógica:

Antigüedad en la docencia: 37 años en el cargo que ejerce: 20 años

1: Bien. Entonces, bueno, más allá de la metodología, más allá del bolillero, que es un poco impuesto por el Reglamento General eso, el tema de las bolillas... Si a vos... Vos, por

ahí, cuando decís: “Bueno, este pibe está para aprobar”, ¿valorás más lo que tiene de conceptos o si es capaz de articular, por ahí, lo que sabe de segundo, primer año con lo que...?

2: Nosotros tenemos dos exámenes: Parasitología Veterinaria en segundo y Enfermedades Parasitarias en cuarto.

1: *¿Y te parece que cambian los criterios de uno a otro?*

2: Y... tienen distinto enfoque las materias. En Parasitología Veterinaria enseñamos parasitología y enseñamos desde el punto de vista disciplinar, y en Enfermedades estamos más enfocados al caso. Más aplicado. Entonces yo, particularmente, evalúo el conocimiento previo que necesita, digamos, en Parasitología Veterinaria, aplicado en Enfermedades. Pero, a su vez, el examen de Enfermedades tiene dos partes: tiene una parte práctica y una parte teórica, digamos. En general, valorando las dos cosas, si no aprueba la parte práctica, que es un diagnóstico de la enfermedad por un método parasitológico...

1: *¿Esa es toda la prueba? ¿O esa es la parte de...?*

2: No, esa es la parte de diagnóstico. Y está asociada a preguntas sobre tratamientos – fundamentalmente sobre tratamientos.

1: *Sería como una instancia previa a pasar...*

2: Una instancia previa que es condicionante para que pasen a la parte teórica. O sea, que eso es importante, digamos. Y después, la parte teórica, que básicamente es si tiene los conceptos. Los conceptos, que no significa que lo sepa hacer. Generalmente los conceptos es que lo sabe, pero no que lo sepa hacer.

1: *En eso suma, por ejemplo, el léxico disciplinar. ¿Es determinante o es un puntito...?*

2: No, en mi caso en particular, yo no lo tomo como una cuestión excluyente. Digamos, si no dice bien un término, probablemente es porque lo aprendió mal o no le sale o los nervios le están... Si se entiende lo que quiere decir, digamos, y se explica el fenómeno bien, para mí no es...

1: *Es como que suma, pero no resta.*

2: Claro.

1: *O sea, redondea más nota pero, si no lo tiene, puede aprobar.*

2: Tal cual.

1: *¿Y el tiempo? O sea, si demora mucho, demora poco...*

2: ¿El tiempo en que responde?

1: *El tiempo que dura el examen.*

2: No, tratamos de que sea relativamente razonable. Tampoco estamos dos horas tomándole a un estudiante. Pero tenemos paciencia.

1: *Claro. No hay una hora de corte.*

2: No, no. No hay, que digamos: “Bueno, quince minutos, si no sabés, no aprobás”.

1: *Claro. Está bueno. ¿Te parece que a vos te influye, por ejemplo, la capacidad de expresión, de dicción, el tono de voz, la presencia, el aspecto físico...?*

2: No, a mí eso no...

1: *No te suma ni te resta.*

2: No me influencia en la evaluación. Inclusive la dicción también, porque, a veces, vos ves que es una cuestión de nervios lo que tiene el estudiante, ¿no? Pero vos hablás afuera del examen y habla más fluido. Si está el conocimiento, a mí no me influye.

1: *En cuanto a la memoria, la parte memorística, ¿te parece que es importante, no es importante...?*

2: Y, en el caso nuestro, sí, probablemente... Digamos, si no tienen la base de memoria, no pueden llegar a razonar y a diseñar una estrategia de tratamientos. Es necesario como base del concepto para que pueda reflexionar y pensar. Sólo para eso, me parece.

1: *Estos criterios, ¿te parece que cada uno por sí es un todo? ¿O podrías desgranarlo? Porque, por ahí, me decían algunos colegas que, por ejemplo, hay conceptos más importantes y conceptos no tan importantes. O hay clasificaciones son más valiosas, y otras no. ¿Podría, alguno de estos conceptos, desgranarse...?*

2: Tenemos algunos puntos de... Por el cual, le demostramos al estudiante que salió mal en el examen si fueron puntos centrales. Son conceptos que los tiene que conocer, porque no sólo está en riesgo su salud, sino digamos... Esas cuestiones sí somos...

1: *Hay conceptos de primer nivel y conceptos...*

2: Claro. Claro. Son conceptos que sí los tiene que saber si no... Básicamente, enfocados en enfermedades transmisibles. Eso como límite, digamos.

1: *Ahí estamos. Y si tuviéramos que hacer un orden, así, medio rápido, el concepto de integración, quizás, estaría en el primer nivel y, para abajo, ¿cómo clasificarías vos?*

¿Pondrías algunos otros? ¿Pondrías todo después...? Más allá de eso, después, ¿están todos juntos?

2: Desintegra y después... No, no. Me parece que el... Siempre hay una pregunta globalizadora, integradora. Digamos. Esa tiene mucho valor. Si vos ves que está dando conceptos separados, después, en la pregunta de integración, los integra, es porque, prácticamente...

1: Ya maneja las cosas. Las maneja bien. ¿Vos creés que estos criterios, que vos valorás ahora, han cambiado con el tiempo desde que empezaste en la docencia?

2: Y sí, yo creo que... De alguna forma, uno va buscando mejores formas de evaluar. Es muy difícil evaluar. Es la actividad más difícil que tenemos. Pero no cambios totalmente opuestos, sino cambios que fueron de acomodamiento, básicamente. “Yo antes preguntaba esto, y ahora pregunto esto”, no, digamos. Más o menos las preguntas...

1: Son como criterios viejos, heredados, aggiornados o enfocados de otra forma. Y estos conceptos, ¿los charlan en la cátedra? ¿Están como consensuados? ¿Están como “horizontalizados”, digamos?

2: Sí, sí. Cuando hay algún concepto que hace un poco de ruido entre nosotros, lo hablamos. Pero no tenemos reuniones específicas para homogeneizar conceptos. La convivencia es lo que nos hace hablar sobre determinados conceptos. E inclusive mantenemos, a veces, sobre determinadas cosas, posiciones no totalmente diferentes, pero uno piensa de una forma y otro piensa de otra. No es que tampoco el estudiante sale mal si nos dice a uno una cosa y a otro, otra, pero sí puntos de vista diferentes sobre algo, ¿no?

1: Y con otras cátedras, ¿hay diálogo en cuanto a los sistemas de evaluación? ¿O a los criterios que deberían nivelar para arriba, nivelar para abajo?

2: No. Sí tenemos diálogo con otras cátedras por tener temas comunes. Con Obstetricia, con Infecciosas, con Microbiología. Cuando hay temas comunes, digamos, hemos charlado. No regularmente. Sólo en momentos de tomar en cursos cuando hay docentes de las otras cátedras, ahí charlamos sobre cómo evaluar y demás.

1: Y con los alumnos, ¿algún tipo de diálogo en cuanto a los criterios? ¿Tomás en consideración o les preguntás? ¿O, alguna vez, ellos te vinieron a preguntar algunas cuestiones?

2: No, no. Nosotros hacemos una encuesta final y eso nos ayuda a mejorar.

1: Claro. Si surgiera, también podría considerarse que, por ahí, los alumnos, de esa manera, te pueden cuestionar.

2: Claro. Tal cual.

1: Y vos, ¿sentís que la institución te marca o te direcciona en algún modo? ¿O te influye en estos criterios? ¿O sólo de forma? Lo que plantea la Facultad...

2: No, institucionalmente, salvo en las acreditaciones, donde hay que armar contenidos mínimos o cuestiones de ese tipo, no... La institución no, como institución, no...

1: Nunca te marca una tendencia, nunca te marca nada.

2: No. No. Y tampoco nunca tuvimos reuniones con la Secretaría Académica, digamos, para charlar sobre algún tema en particular y ese tema, no. No.

14 Nombre y apellido:

Profesor Asociado

Edad: 58 años

Máximo grado académico alcanzado: Doctor

Formación en el área pedagógica:

Antigüedad en la docencia: 35 años

en el cargo que ejerce: 7 años

1: ¿Cuáles son, para usted, los principales elementos de referencia o criterios que considera a la hora de evaluar un examen final oral?

2: Lo que uno busca en el examen final es encontrar el punto en que el alumno es capaz de demostrar que realmente sabe el tema. Entonces, todo lo que yo pueda hacer para que el alumno pueda explayarse y exponer todo lo que sabe y eso a mí me indica que es suficiente para aprobar la asignatura, bienvenido sea.

1: O sea, que la capacidad de expresión es muy valedera...

2: Hay gente que es mucho más desinhibida a la hora de explayarse y otros que no, entonces, es donde uno nota que el alumno tiene esa dificultad, donde debe agotar recursos para que pueda demostrar su conocimiento. Obviamente que, en un examen oral, en los primeros 5 o 10 minutos te diste cuenta de cómo viene la mano.

1: Si maneja conceptos, por ejemplo...

2: Sí, totalmente, ya en segundo año te das cuenta de la base que trae y con lo que contás, eso por un lado. Por otro lado, en 5 o 10 minutos te das cuenta si el alumno maneja o no la asignatura.

1: Y siguiendo con esta línea, ¿el tiempo que dura el examen te suma o te resta?

2: No, a mí no. Obviamente no es lo mismo un examen que dura media hora que vos notás que el alumno está dotado de un montón de armas y conocimientos y que vos salpicás, salpicás, salpicás, y el tipo responde inmediatamente, que el tipo que lo tenés remando en dulce de leche y resulta más trabajo tuyo que del alumno; y ese tipo de examen es el que más te cuesta definir, porque está ahí pero no está.

1: ¿Que seguís preguntando para ver si encontrás una veta y no engancha nunca?

2: Eso, en realidad creo que, ahí, es un problema que tenemos nosotros, de no querer definirlo, por el hecho de decirnos: “Le tengo que dar una oportunidad”. Y le tirás un salvavidas, y ese salvavidas tampoco resuelve.

1: Es otro problema.

2: Exacto, no terminás de definir y esos exámenes son los que no dejan conforme al alumno ni al docente; creo que eso es una falencia que tenemos nosotros, porque nosotros no somos docente, somos profesionales que hacemos docencia.

1: ¿Lo memorístico vos lo valorás, que te tire cifras, datos, etc.?

2: Mirá, desgraciadamente, uno cuando tiene una escala numérica, hay muchas cosas que uno en la cátedra ha fijado como la base y después uno escarba para buscar nota, a lo mejor vos sabés que es un muy buen alumno y entonces vos ya sabés con qué bueyes estás arando.

1: ¿Y eso influye en la nota?

2: No, no influye, pero vos ya sabés si es un tipo introvertido o extrovertido, o si tiene dificultad para comunicarse. Como tenemos un seguimiento bastante estrecho del alumno en la cursada, los conocemos mucho, y eso también cambio la forma de evaluar en los finales.

1: ¿Entonces no suma pero de algún modo impacta?

2: Claro, impacta, pero a la hora de ver el grado de dedicación que lo otorgó a la asignatura. Porque el tema de saber la asignatura no va más allá de lo uno le impartió, sino de ver si el individuo le entró la semillita que esto es su formación, a lo que él viene acá es a formarse

como médico veterinario, entonces lo que él le dedique redonda en su formación. Entonces, que una persona venga a rendir un examen final y te diga solamente lo que vos le diste es una cosa, pero cuando vos escarbás y ves que del otro lado se interesó, le dedicó más tiempo, más lectura, decís: ”¡Ah, ah!”

1: ¿Cómo se refleja el seguimiento en el examen final?

2: En el examen final, el alumno saca 2 bolillas y, de esas bolillas, elige un tema y prepara un tema. De ese tema, le damos el preparado, así entonces mientras que va hablando te marca en el preparado, ya no es como antes que hacían la parte práctica y luego el examen oral, sino que ahora está todo unificado.

1: Vamos a otro punto, ¿te afecta el aspecto, cómo está vestidoetc.?

2: Me da igual, no me influye para nada. Mirá que hay de todo... He tenido alumnos que vienen mal enrazados, con rastas, bien tipo hippie y han dado un examen de puta madre, y gente que viene de punta en blanco y son un desastre. Me da igual, yo lo que evaluo es lo que tienen adentro, porque el aspecto después cambia, depende del medio que lo rodea y cambiará en función de ello y de sus aspiraciones.

1: Si tenemos que poner en un orden todos estos puntos, ¿vos cómo los ordenarías?

2: Yo creo que no hay un orden, para mí es un análisis global. Muchas veces la terminología, el léxico disciplinar, no lo tienen, pero el conocimiento lo tienen, entonces lo expresan como pueden. Está bien lo que están diciendo pero con las palabras incorrectas... De todos modos, lo que yo siempre les pido es que aprendan a hablar en el léxico médico.

1: No descalifica, pero suma...

2: Sí, aunque más no sea por una cuestión de comunicación profesional, porque habla de vos y de tu formación como profesional. También, en el léxico, te das cuenta de hasta dónde leyó y hasta dónde no. De todos modos sostengo que evaluar y cómo evaluar es una de las cosas complejas, porque está supeditado a un montón de cuestiones subjetivas: si te peleaste con tu pareja, con tu hijo, por tu lado, y también por el lado del alumno, si se peleó con la pareja, si los padres están separados, con dificultades económicas, etc., entonces hay un montón de cosas que menospreciamos.

1: ¿Y estos criterios vos los tenés de siempre o fueron cambiando?

2: Yo creo que me cambiaron mucho, porque cuando uno se pone más viejo es más sabio, yo creo que hoy por hoy tenemos relacionados con nuestra formación del pasado pero

cuando le abrimos el juego y nos replanteamos el sentido de los conocimientos impartidos y su importancia, hay temas que los seguimos dando pero sin la relevancia que tenían antes. Hablamos con los docentes de otras asignaturas e indagamos sobre cuáles son los puntos que para ellos también son relevantes. Entonces los criterios han ido cambiando, porque somos una materia básica y los temas van actualizando y la relevancia de cada uno cambia.

1: ¿Y son criterios viejos o heredados, aggiornados o son criterios nuevos?

2: Hay criterios que son innovadores y otros que están porque no han cambiado.

1: ¿Y estos criterios se acuerdan hacia el interior de la asignatura?

2: Sí, se charlan permanentemente en cada uno de los parciales y, obviamente, se sientan las bases para los criterios de los exámenes finales.

1: ¿Consideran los criterios la opinión de los alumnos?

2: Totalmente, hay encuestas muy detalladas de final de curso que son consideradas como opinión válida para replantear algunos aspectos de la evaluación.

1: ¿Hay alguna influencia de la institución en los criterios?

En 16 años, no ha habido política académica en ese sentido y, si la hubo, nadie nos la comunicó

15 Nombre y apellido:

Profesor Adjunto dedicación exclusiva

Edad: 60 años

Máximo grado académico alcanzado: Médico veterinario

Formación en el área pedagógica: Cursos

Antigüedad en la docencia: 40 años

en el cargo que ejerce: 4 años

1: Bueno, entonces, ¿qué te parece a vos que son los elementos que para vos son más importantes? Los conceptos, la articulación... En todo ese grupo, ¿cuáles nombrarías vos? ¿O qué te parece relevante cuando viene un pibe y empieza a hablar?

2: Yo creo que dos cosas son importantes: los conceptos, como base de lo que el chico pueda haber aprendido y, a partir de ahí, cómo los integra dentro de la misma asignatura, sobre todo en lo relacionado con la funcionalidad que pueda tener la estructura orgánica

celular de los tejidos. Y, a partir de ahí, en un nivel un poquito más elevado, cómo con alguna otra asignatura. Así que bueno, yo te diría que los conceptos y la integración son los dos puntos más importantes cuando tomo.

1: ¿La memoria no? ¿No te parece relevante?

2: La memoria me parece relevante, pero lo que tratamos es que el tipo entienda por qué pasan las cosas y por qué una estructura es como es. La memoria es un poco para acordarse cómo relacionar una cosa con la otra. Porque la idea, básicamente, es que el tipo construya su propio conocimiento.

1: A ver, el tiempo, ¿te parece que afecta en el examen? ¿Es un factor importante?

2: ¿A qué te referís vos concretamente con el tiempo?

1: Hay docentes que me dijeron: “No, nosotros, en veinte minutos, tenemos que tener el examen más o menos redondeado”.

2: Yo no estoy de acuerdo con eso. Mi postura es hacer el intento de que el estudiante esté en la mejor situación posible. Cómodo. Yo sé que viene un estrés que no lo voy a poder evitar, pero no estoy para nada de acuerdo con –y yo en el momento lo he hecho, no estoy diciendo que no... Un poco hacer ese abuso de poder del docente de bombardear al estudiante. Al contrario, yo siempre planteo: “Bueno, si están nerviosos, quieren hacerlo escrito, quieren tomarse un momento, relájense...”. Trato de que esté lo más cómodo posible para que pueda expresar de la mejor manera lo que sabe, porque, digamos, yo adivino no soy. Y eso tiene que ver con darles todo el tiempo que necesiten. Por supuesto que si vos me preguntás en promedio, no pasan más de media hora. Veinte, treinta minutos, ese es el promedio por examen. Algunos menos cuando les va muy bien.

1: Pero no es un factor que vos calificás.

2: No, no, para nada. No lo tengo en cuenta para nada.

1: Y siguiendo en esta línea de subjetividades, ¿tono de voz? Hay gente que es más histriónica. ¿O el aspecto? Cómo viene vestido.

2: No. No le presté jamás atención a eso. Sí lo que me brinda es un dato del grado de dificultad que está teniendo para el examen. Hay gente que habla muy nerviosa, que yo me doy cuenta de que está extremadamente nervioso. Y, con respecto al histrionismo, te podría decir que, en general, los más histriónicos son los que tratan de suplir alguna carencia de contenidos con alguna...

1: Chamuyo. (Risas)

2: (Risas) ¡El chamuyo! Exactamente. Pero no le doy mucha importancia. Lo que sí noto, en los últimos tiempos, es que les cuesta mucho describir, tener un diálogo continuo... En nuestros exámenes eligen dos bolillas, de las dos eligen una y arrancan con un tema. Siempre les decimos: “Elijan el tema más fácil”.

1: Para que se sientan más seguros.

2: Claro. Más seguros... Bueno. Hablan un poquito y vos decís: “Bueno, hablame del pulmón”. “Bueno, el pulmón...” y ahí tenés que sacar el sacacorchos. Noto que a las generaciones más jóvenes les cuesta decir: “Bueno, el pulmón es un órgano bum, bum, bum” y darle continuidad.

1: Discurso ordenado.

2: Discurso ordenado, bien estructurado, conceptos más macro o más profundos... Les cuesta mucho.

1: Bien. Y si hiciéramos un orden jerárquico, digamos, de estos criterios. ¿Por dónde empezarías? ¿Cuál sería el más importante? ¿Te parece que hay algunos más importantes que otros?

2: ¿Vos te referís al tiempo y ese tipo de cosas?

1: Si los conceptos, si la capacidad de integrar, si la relación con otros temas...

2: Sí, yo te diría que la capacidad de integrar y los conceptos son los dos más importantes. También es importante lo que te decía, de que logre cierta coherencia en la expresión, una expresión correcta.

1: El léxico...

2: El léxico para nosotros es importante. Yo siempre digo: “Ustedes van a ser profesionales, tienen que tener un léxico adecuado, profesional...”, ¿viste?

1: ¿No es descalificador?

2: No, no. No es descalificador. Pero hacemos hincapié... Hacemos mucho hincapié, yo particularmente, en el origen etimológico de las palabras. Porque eso explica muchas cosas. Conceptos, integración y articulación del curso, digamos. Esas son las cosas que nosotros evaluamos.

1: ¿Te parece que hay conceptos más importantes que otros?

2: Sí, por supuesto. Hay conceptos troncales y conceptos que son periféricos, digamos.

1: ¿Vos creés que estos criterios los heredaste o son todos criterios que son nuevos?

2: En parte los heredamos. Pero, en parte, nosotros, a partir del 2016, estamos en un proceso de replanteo constante del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1: Obviamente cambiaron los criterios. Se han ido modificando. ¿Vos creés que hay más proporción de criterios viejos cambiados o de criterios nuevos? ¿Cuáles estarían más...? ¿O están iguales?

2: Yo creo que nosotros, particularmente, tenemos más proporción de criterios nuevos.

1: ¿Y reuniones con otras asignaturas? Para acordar criterios, decirles: “Mirá, yo enseño esto...”, “Evaluamos esto...”.

2: La primera vez -ya tuvimos dos o tres, el primer cuatrimestre y ahora ya avanzamos para coordinar la clase, porque coordinarla... Es decir, bueno, vamos a hacer un solo Power Point acordado, que los chicos tengan una sola cosa, quién empieza, cuánto da, qué da, cómo lo da... Todo eso es un laburo...

1: ¿Hay algún tipo de consenso o de impacto de la visión de los alumnos en los criterios? ¿O se escucha lo que dicen los alumnos?

2: Sí. Hacemos una encuesta al final de la cursada. Bastante larga.

1: O sea, sería como un impacto indirecto... ¿Vos creés que la institución te influencia de algún modo en los criterios? Sabés que hay un Reglamento General de Examen... ¿Lo leíste?

2: Sí, lo leí. Es más, yo dejé de ser Consejero el año pasado y modificamos un poco el Reglamento de Exámenes, pero, digamos, no me parece que haya una influencia... Me parece que la gente no le presta atención al Reglamento de Examen. En términos generales, ¿eh? Es una percepción, porque no tengo pruebas de eso.

1: En realidad, no dice nada: cómo tiene que estar la mesa, el horario...

2: Sí, pero vos tenés un tribunal y por ahí van los tipos a tomar el examen y toman de a uno porque tienen muchos estudiantes. Nosotros podemos llegar a tomar de a dos, no de a tres. Pero nunca solos. Nunca solos. Lo que sí nosotros tratamos de respetar que saquen bolilla, le mostramos la bolilla a cada uno que la saca, para que vean que están todas las bolillas. Todo eso: sacan bolilla, eligen, preparan, esperamos un tiempo...

1: Sólo en la forma, digamos. ¿Te parece que tendría que estar más regulado?

2: No tengo claro si tendría que estar más regulado. Yo, lo que creo, es que tendría que prepararse mejor al estudiante para que le dé la importancia al programa, al programa de examen y, dentro de eso, también al Reglamento de Examen. Porque el Reglamento es para ellos y para nosotros, es decir... “¿La libreta?”, “Uy, no la traje”. Es un documento, pero, ¿viste?, hay cosas que ya... Que la facultad arrastra desde que era una facultad chica, todos nos conocíamos, andá a rendir a Medicina si no tenés identificación, ¡no rendís! Yo ya, a los estudiantes, no los conozco. ¿Qué sé yo si me mandan al hermano, al tío? “Uh, no traje el programa”. Flaco, venís a rendir, ¿qué querés que te diga?

16 Nombre y apellido:

Profesor Asociado

Edad: 57 años

Máximo grado académico alcanzado: Magister

Formación en el área pedagógica: Bachiller con orientación pedagógica

Antigüedad en la docencia: 45 años

en el cargo que ejerce: 11 años

1: ¿Cuáles son para usted los principales elementos de referencia o criterios que considera a la hora de evaluar un examen final oral?

2: El examen final es una instancia clave, porque podemos evaluar si integró todos los conocimientos. En todos los exámenes hay una instancia en la que tiene que responder integrando todos los conocimientos. Por ejemplo, van a un establecimiento y tienen tal alimento, entonces tiene que saber qué hay que hacer para mejorar ese alimento y mejorar el rendimiento del establecimiento. Así pueden evaluar todas las unidades que les dimos, cómo se analizan los alimentos desde el punto de vista nutricional, cómo se calculan los requerimientos de la especie y, finalmente, cómo lo alimentás.

1: Habría dos categorías que son difíciles de separar que son los conceptos y la integración porque, si no tenemos los conceptos, la integración se haría imposible...

2: Sí, coincido. La integración se basa en la capacidad de disponer de conceptos apropiados para poder articularlos.

1: ¿La memoria le parece que tiene valor en esta instancia?

2: Solo en el sentido de poder disponer del concepto pero nada más que para ello, no tiene ningún sentido que, por ejemplo, sepan fórmulas de memoria.

1: En cuanto al aspecto físico y la actitud frente al tribunal, ¿le influyen en su valoración?

2: Valoro que se presente en forma educada, mientras se conserve dentro de ese marco está bien. El léxico sí es importante, porque hay términos que son muy precisos, un léxico no adecuado desluce el examen, y muchas veces puede inclinar la balanza hacia un insuficiente, aunque no por sí solo.

1: ¿Las clasificaciones son importantes?

2: Nosotros muchas clasificaciones no tenemos en la asignatura, no es algo que usemos mucho. Tal vez se adapte más a otras asignaturas.

1: ¿Los criterios cambiaron desde su inicio en la docencia?

2: Desde que tomamos la cátedra, siempre mantuvimos los mismos criterios.

1: ¿Le son propios o son aprendidos de la tradición o de sus maestros?

2: Hay cosas que me quedaron grabados desde la secundaria, donde me remarcaban la importancia de no recordar las cosas de memoria. Bajo esa convicción, sigo creyendo que lo más importante es tratar que el alumno sea capaz de darle sentido y utilidad a sus conocimientos.

1: ¿Hay acuerdo dentro de la asignatura respecto de los criterios de evaluación?

2: Sí, estamos muy de acuerdo, es un tema muy debatido.

1: ¿Con otras asignaturas hay algún tipo de dialogo o acuerdo en los criterios?

2: Solo con algunas, hace algunos años una reunión de varias cátedras con resultados interesantes pero lamentablemente fue discontinuada. Algunas asignaturas se han acercado para reforzar algunos contenidos.

1: ¿Con los alumnos hay algún tipo de diálogo o acuerdo respecto de los criterios?

2: No, no han surgido una instancia de ese tipo.

1: ¿Usted cree que la institución le influencia de algún modo en la elección de sus criterios?

2: No, ni siquiera en aquella instancia de integración de cátedras que mencioné antes me pareció que hubiera algún tipo de influencia en este sentido.

17 Nombre y apellido:

Profesor Adjunto

Edad: 42 años

Máximo grado académico alcanzado: Especialista

Formación en el área pedagógica:

Antigüedad en la docencia: 35 años

en el cargo que ejerce: 1 año.

1: ¿Cuáles son, para usted, los principales elementos de referencia o criterios que considera a la hora de evaluar un examen final oral?

2: Es fundamental la integración de conocimientos en las distintas especies, ya sea en grandes o pequeños animales. Pretendemos que, si le traen un paciente felino o canino, pueda discernir cuál es el alimento que mejor se adapta a ese paciente en particular, y para eso debe integrar los conceptos de distintas asignaturas. Es claro que son importantes los conocimientos de la asignatura y los previos a ella, de otras asignaturas, como por ejemplo, Fisiología

1: ¿Qué valor le parece que tiene la memoria?

2: No tiene ningún valor. Inclusive cuando los exámenes son de fuerte sentido memorístico por parte del alumno, uno trata de desestructurarlo.

1: ¿La actitud, el tono de voz, el léxico, la habilidad discursiva le parece que pueden llegar a tener influencia en el examen?

2: La terminología es muy importante y podría llegar a ser descalificatoria. No es lo mismo digerir que fermentar... Aunque, en general, un examen finaliza como insuficiente por una sumatoria de situaciones incorrectas.

1: ¿Hay categorías de conceptos o son todos iguales?

2: No, hay conceptos que son fundamentales y otros que no, igual para los conceptos. Es importante cómo resuelve el alumno una situación problemática, es un punto muy importante.

1: ¿Las clasificaciones le parecen importantes?

2: Hay algunas que sí, por ejemplo, cómo se ordenan los grupos de nutrientes.

1: Si hiciéramos un orden de jerarquía en los conceptos, ¿cómo le parece que se ordenarían?

2: Articulación/integración de conocimientos, concepto, léxico.

1: *¿Los criterios cambiaron desde su inicio en la docencia?*

2: Sí, somos una materia muy joven. Yo, particularmente, tuve una formación muy verticalista y, a partir de mi formación en el área pedagógica, me cambió mucho mi visión de evaluar y de dar clases.

1: *¿Con otras asignaturas hay algún tipo de acuerdo?*

2: Sí, en general con las que hay alguna afinidad más personal con los docentes que las integran.

1: *¿Con los alumnos hay algún tipo de dialogo o acuerdo respecto de los criterios?*

2: No, no hubo nunca un cuestionamiento ni se generó una instancia de diálogo.

1: *¿Usted cree que la institución le influencia de algún modo en la elección de sus criterios?*

2: No, creo que solo te condiciona en las formas.

18 Nombre y apellido:

Profesor Adjunto

Edad: 40 años

Máximo grado académico alcanzado: Doctor

Formación en el área pedagógica: -

Antigüedad en la docencia: 17 años **en el cargo que ejerce:** 5 años

1: *Bueno, arrancamos con cuáles son los puntos que te parecen más importantes en la evaluación final oral cuando expone el alumno: si los conceptos, la capacidad para articular los conceptos... ¿qué es lo que te parece más relevante?*

2: A mí la forma en que expone el alumno, el tema a desarrollar. Me parece la forma en la que el alumno encara el tema, lo articula y lo baja.

1: *O sea que, además, obviamente, si no tiene conocimiento...*

2: No, tal cual, tienen que tener conocimiento porque si no, no pueden. Pero la forma de expresarlo y de articularlo, de ir organizándolo para explicar.

1: *El orden.*

2: El orden. Porque, por ahí, no que vayan diciendo cosas sueltas, sino que vayan articulando y que vayan...

1: *Que el discurso sea prolijo.*

2: En este caso, sea morfológica la materia, que vayan de lo más general a lo más específico. Que den un marco primero del tema y después vayan profundizando.

1: *Claro, perfecto. Y el tiempo, para vos, ¿es un punto limitante? ¿Que demore mucho?*

2: No. Sí nos hacemos *mea culpa* de que por ahí los tenemos mucho tiempo a los estudiantes evaluándolos. Pero si hay que tenerlos mucho tiempo no es que me canso por tenerlos mucho tiempo.

1: *No les resta puntos digamos.*

2: No.

1: *Pero por ahí suma si es más rápido...*

2: Sí, por ahí los exámenes más ágiles son mucho más rápidos. El trabado se demora más pero no creo que sea una limitante para evaluarlo bien o mal que esté mucho tiempo.

1: *Perfecto. ¿El léxico disciplinar cuenta mucho?*

2: Sí. Eso sí.

1: *Mucho valor. Y la parte de la memoria, ¿te parece que es importante?*

2: No. Que el estudiante más bien interprete el tema. Que lo sepa de memoria me parece que no importa...

1: *Te tiro un ejemplo... Por ahí no es tan importante que sepa la medida exacta de una célula, sino que si es más grande o más chica que otra.*

2: Tal cual. Eso puede ser.

1: *Que hagan una relación, más posicional. El aspecto físico, ¿te parece que impacta de algún modo? Que venga arreglado, que venga desarreglado...*

2: No, no lo tomo como... Obviamente es mucho mejor tener enfrente a alguien que esté arreglado, pero no va a influir en el examen. Uno como estudiante también trataba de venir lo más prolijo posible pensando que a lo mejor... Sí, a lo mejor influye, pero no es mi caso.

1: *¿Te parece que hay criterios más grandes y más chicos? O sea, como que hay categorías y conceptos más importantes que otros, o clasificaciones que son muy importantes y otras que no son tan importantes...*

2: Sí. De hecho -no sé si está bien o está mal- pero uno va priorizando el tema y cree que esos temas son prioritarios. Y si esos temas no los sabe, no pasa el examen.

1: Y si damos un orden, un rango de importancia... Primero, me decías, los conceptos: cómo los expone, cómo los tiene organizados y cómo los articula.

2: Sí.

1: Y, de ahí para abajo, ¿sería el léxico?

2: Sí, el léxico, y más en una materia morfológica, tiene que tener...

1: Y después el tiempo. La memoria, no...

2: No, la memoria no. Hay palabras muy puntuales, que no le va influir el día de mañana como veterinario. Pero sí que no sepa cómo funciona.

1: Y si algún día es histiólogo, lo va a aprender.

2: Tal cual.

1: ¿Te parece que estos criterios los tuviste siempre vos? ¿O se fueron cambiando con el tiempo?

2: No, se fueron cambiando. Y, de hecho, la modalidad de examen fue cambiando mucho. Yo empecé a tomar exámenes cuando estaba al lado del profesor como ayudante de primera, jefe de trabajos prácticos y ahora profesor y te va cambiando un poco... Al principio es como que dejás pasar todo porque sos casi un compañero del chico que está rindiendo. Después como que de golpe te ponés muy exigente... Y ahora estoy en un punto intermedio.

1: ¿Son criterios heredados, de la cátedra, o algo tuyo?

2: La mayoría son heredados, después hay propios y veo que hay mi impronta propia en cuanto a la paciencia que tengo con los estudiantes... Pero sí uno fue evaluado, y no sé si por la cátedra, fue evaluado por los docentes de la Facultad. Y creo que uno tiende a repetir lo que aprendió. Al hablarlo con ustedes, ustedes me enseñaron algo de la evaluación... es así, yo no conocía otra forma de evaluación. A lo mejor hay otra forma de evaluación, pero no la conozco.

1: Estos criterios, ¿se charlan adentro de la cátedra? ¿Es como que hay un acuerdo, un consenso?

2: Sí. Lo que tenemos son criterios mínimos de evaluación: qué es lo que tiene que saber el estudiante, cuál es la vara mínima que tiene que superar el estudiante para aprobar. Pero, después, la modalidad de examen, más allá de que hay una modalidad, porque todo tiene que ser a bolilla... Después cada uno tiene su enfoque.

A mí me ayudó mucho ingresar a la docencia como ayudante alumno. Cuando empecé a dar clases, aprendí a rendir los exámenes. A partir de que entré a dar clases como ayudante que tenía que exponer en prácticos, a partir de ahí los exámenes los daba... No te digo de taquito, pero si vos más o menos manejas el tema y sabés bajarlo... Por eso te digo de bajar el tema.

1: Y bueno, me decían que tienen acuerdos así con otras cátedras, o reuniones para...

2: Sí. Estamos trabajando con otras cátedras para ver si hacemos integraciones. Ahora hay una clase de Fisiología de urinario. Entonces nosotros damos la parte histológica, Fisiología va a dar la parte funcional, van a llamar a gente de Física para que explique toda la parte de transporte de membranas, y a lo mejor había una parte de Farmacología. Entonces, si reunimos eso se vería una materia muy básica como Física, materias básicas como Histología y Fisiología, y algo más aplicado como Farmacología.

1: Con los alumnos ya sabía que hay una encuesta ahí que... ¿te parece que influye en los criterios de evaluación? ¿La encuesta final?

2: No, las encuestas que hacemos son anónimas.

1: ¿No se les cuestionan los criterios de evaluación?

2: ¿Ellos a nosotros?

1: Ellos a nosotros. O sea, que haya una retroalimentación en la forma de evaluar.

2: Por ahí, más que en la evaluación, en la metodología de cursado que, por ahí, le cambiamos la estructura...

1: Bueno, y por último, así no te interrumpo más... ¿Hay alguna influencia de la institución en los criterios o en la forma de evaluar? ¿Te parece que...?

2: No.

1: ¿Nada?

2: Sí por ahí... –que tampoco también influyendo, pero lo noto cada vez más... No sé si la institución o el plan de estudios, más presión de los estudiantes para rendir los finales por el tema de las correlatividades. Pero no cómo evaluamos nosotros, sino cómo vienen los estudiantes a rendir. Lo veo sobre todo cuando se les termina la condicionalidad.

19 Nombre y apellido:

Profesor Asociado

Edad: 55 años

Máximo grado académico alcanzado: Especialista

Formación en el área pedagógica:

Antigüedad en la docencia: 25 años **en el cargo que ejerce:** 2 años

1: ¿Cuáles son, para usted, los principales elementos de referencia o criterios que considera a la hora de evaluar un examen final oral?

2: Los conceptos que tenga, la articulación de esos conceptos con las otras materias, el vocabulario, porque debemos capacitar en un idioma médico. Lo que noto es que no tienen léxico no solo de la disciplina, no saben hablar. El no saber relacionar las alteraciones en el paciente como un todo es eliminatorio, como siempre digo: “Si tenés una patología en un dedo, ese dedo está adherido a un miembro, y el miembro está adherido al cuerpo”. Si no tienen la base de anatomía, fisiología, farmacología y patología, es imposible que pueda resolver un caso quirúrgico, porque no tiene la base. El alumno cambió, estamos virando hacia lo que es un técnico. El “alumno Google” sabe lo que es blanco o negro y qué debe hacer en función de ello, pero no tiene la formación holística que requiere un profesional

1: ¿La forma de vestir o el aspecto del alumno te afectan?

2: A mí sí. Un alumno que se presenta a rendir en ojotas me parece una falta de respeto, tiene que venir con un delantal o un ambo. El tono de voz te da una sensación de seguridad.

1: ¿El que es histriónico tiene como un plus a la hora de exponer?

2: Hay comunicación formal y no formal, hay comunicación gestual, y esa comunicación gestual también vale, porque la manera postural psicológicamente, internamente se percibe, y marca seguridad.

1: ¿Y la memoria?

2: Yo no creo en la memoria.

1: ¿El concepto no lo tenés que memorizar?

2: Yo creo que es al revés, yo lo razono, yo razono todo y después lo memorizo; obviamente la memoria es parte del proceso, hay momentos de razonamiento y momentos de memorización porque, si no, no hay retención. Hay muchos alumnos que son muy inteligentes y se quedan en la parte de comprensión y no terminaron el trabajo, porque el trabajo implica el esfuerzo de la memorización; y ahí está la apropiación del concepto.

1: ¿Cómo ordenarías los conceptos si propongo hacer un orden de importancia?

2: Integración de conceptos, calidad de persona, porque cuando uno tiene calidad de persona y apertura y buena comunicación, lo que no se sabe se puede aprender, predisposición a aprender.

1: *¿Y el léxico?*

2: Todo se aprende si hay buena voluntad, pero es importante y te da un indicio del nivel de profundidad que le dio a su estudio. Uno de los problemas de los nuevos estudiantes es la disponibilidad en la red (medios digitales) de conceptos aislados. En nuestra época, para dilucidar una duda, debíamos consultar 2 o 3 libros que te daban una idea de todo el contexto del problema.

1: *¿Estos criterios fueron siempre los mismos o han cambiado?*

2: Creo que cambié algunas formas pero no el fondo, los criterios de integración no cambian, debe saber cómo, por qué, cuándo y dónde.

1: *¿Son criterios heredados o los cambiaron?*

2: Hay cosas que hemos cambiado, pero muchas que se nos han enseñado bien desde antes.

1: *¿Hacen consultas o acuerdos con otras asignaturas?*

2: Con algunas de las asignaturas

1: *¿Hay algún tipo de acuerdo respecto de los criterios de evaluación?*

2: Yo no creo que el alumno pueda opinar de algo que no conoce.

1: *Pero puede dialogarse...*

2: No creo que estén en condiciones, para eso somos profesores, para poder guiarlos; se pueden negociar formas o frecuencias, pero los lineamientos los fijamos nosotros.

1: *¿Hay influencia de la institución en la formulación de los criterios?*

2: No

20 Nombre y apellido:

Profesor Asociado

Edad: 60 años

Máximo grado académico alcanzado: Especialista

Formación en el área pedagógica: Profesor superior universitario

Antigüedad en la docencia: 30 años

en el cargo que ejerce: 2 años

1: ¿Cuáles son para usted los principales elementos de referencia o criterios que considera a la hora de evaluar un examen final oral?

2: El léxico requiere de una solución holística. No relacionan un órgano con otro o con el resto del organismo. Una septicemia puede producir un síndrome de falla multi-orgánica, y eso no son capaces de relacionarlo y te mata al paciente. No saben la anatomía o no la relacionan, que es un problema que puede estar relacionado con la fuente de donde estudia: no estudia de libros sino de apuntes. Lamentablemente tampoco saben escribir. Ese es un déficit que acarrearán desde la escuela primaria, pero no se lo podemos solucionar nosotros en un año.

1: El tono de voz, la forma de vestir, ¿lo influencia en su forma de examinar al alumno?

2: El tono de voz sí, porque ya estoy grande y no escucho (Risas). Estamos en una casa de altos estudios, en la tiene que respetar y vestir adecuadamente para la universidad.

1: ¿Y puede ser descalificatorio eso?

2: No, no es descalificatorio, pero le pido que por favor se vaya a cambiar, que no venga en bermudas, yo creo que las zapatillas ya están universalizadas, pero creo que sería conveniente que vengan con otro tipo de calzado.

1: ¿La memoria tiene importancia?

2: Yo creo que sí, está ligada a la inteligencia: si no tenés memoria, no tenés inteligencia.

1: El concepto tiene que estar...

2: Yo creo que el alumno lo debería memorizar para luego razonarlo, pero debo reconocer que yo he aprobado asignaturas solo por el hecho de tener buena memoria.

1: ¿Podría hacer un ranking entre los criterios mencionados?

2: Tiene que tener un léxico o vocabulario científico apropiado para un médico universitario.

1: ¿Estos criterios fueron siempre los mismos o han cambiado?

2: Después de recibirme de profesor universitario, cambié mi forma de dar clases, de tratar al alumno y la forma de tomar examen, pero la asignatura no deja de ser una asignatura integradora de otras anteriores.

1: ¿Son criterios heredados o los cambiaron?

2: Los alumnos son diferentes pero hay cosas que son de siempre.

1: ¿Hacen consultas o acuerdos con otras asignaturas?

2: Estamos tratando de empezar a reunirnos para funcionar todos parecidos.

1: *¿Hay algún tipo de acuerdo respecto de los criterios de evaluación?*

2: No, si hubiera acuerdos, deberían reformularse en cada cohorte. También cambió el interés, los alumnos quieren recibirse, solo les interesa aprobar para recibirse.

1: *¿Hay influencia de la institución en la formulación de los criterios?*

2: No, solo en formal.

21 Nombre y apellido:

Profesor Adjunto

Edad: 59 años

Máximo grado académico alcanzado: Doctor

Formación en el área pedagógica: Especialista en Docencia Universitaria

Antigüedad en la docencia: 42 años **en el cargo que ejerce:** 20 años

1: *¿Qué te parece a vos que son los elementos que... los puntos referenciales a la hora de escuchar un discurso de un examen final? ¿Son los conceptos? ¿La integración de conceptos? ¿Cuál te parece que vale más de todo esto?*

2: Sin duda que, en el examen, tenés que tener primero claridad en los contenidos que vas a evaluar. Porque si no hay claridad por parte del que evalúa... Inevitablemente no podés transformar todo en un número frío y cuestionable. El alumno tiene que demostrar no sólo que sabe los contenidos, si no que los puede extrapolar. Pero también eso, esa demostración, depende del tipo de interrogantes que se le hagan al alumno. Porque, generalmente, está tan distorsionada la forma de evaluar el conocimiento en los alumnos por razones más o menos justificadas que, entonces, la generalización final es muy posible que salga distorsionada si el camino que vos armaste como herramienta está equivocada. Empecemos pensando qué examen considerás que decís: “qué buen examen”. Sin duda, para mí es importante la contextualización que el alumno haga del tema. Porque eso implica que el alumno está ubicado geográficamente en ese maremágnum de contenidos. Y que integró. Y esa famosa palabra, “integración”, es una de las mayores fallas en el examen final de la materia. Porque ahí se transparenta terriblemente cómo estudian por fragmentos.

Y se evidencia de dónde estudian -eso es lo más lamentable en este momento. Porque yo no quisiera a veces ver el material con el que vienen a las clases de consulta. Yo te aseguro que las clases de consulta en forma continuada durante todos estos años, de los cuales estuve a cargo mayoritariamente yo, es un ambiente en donde aprendés muchísimo de los alumnos. Porque ahí se sinceran frente a la necesidad de la duda. Y ahí desparraman su desorganización, su no extrapolación de nada, sus apuntes que son copia de fotocopia de refotocopia de otro que resumió. Todo eso tiene que estar como variable a evaluar cuando uno dice el porqué del fracaso. Por eso es tan difícil ser dictaminante de una única variable de qué está pasando. O qué es lo que gusta más, o qué es lo que gusta menos. De todas maneras, volviendo a tu pregunta inicial, sin duda: contextualizar tiene trascendencia. Hay mucho desconocimiento de la necesidad de conocer el vocabulario específico de la disciplina.

1: El léxico es importante.

2: ¡Por supuesto! Porque es lo que nos permite entendernos.

1: ¿Y es eliminatorio? ¿Es descalificador que no maneje el léxico de la disciplina?

2: Yo no me animo a decir que una sola cosa es descalificadora y que... No tengo el registro de haber escuchado un examen que sólo por eso lo haya descalificado.

1: ¿Qué rol juega la memoria en tu valoración del examen?

2: Yo creo que inevitablemente la memoria es necesaria porque ayuda a la fijación de lo razonado o de lo no razonado. Uno, para dar la clase, también memoriza. Memoriza por lo menos el esqueleto, para que no salga un caos. La memoria es inevitable. Lo que pasa es que lo que tenés que tener claro es que requiere, como requisito previo, la lógica, comprender la lógica de la materia.

1: La actitud del alumno, el tono de voz, el aspecto, la prolijidad, cómo viene presentado... Eso, ¿te suma?, ¿te resta?

2: No. No me permitiría decir que me suma. Mentiría si digo que, a lo mejor, no me impacta de alguna manera. En ningún momento, en absoluto, tendría en cuenta nada de eso. Todo lo contrario. Ayudaría a, en todo caso. En otro momento, indagaría el por qué, si fuera algo impactante. A lo sumo, si hay cierto protocolo para cumplir dentro de la institución y vos acordás con eso, hacérselo saber. Lo que tenés que evaluar no tiene nada que ver con el trapo que se ponga encima.

1: Y, en cuanto al tono de voz, o la gente que te habla más despacio... Tenés paciencia total.

2: Totalmente.

1: ¿El tiempo? Que demore, ¿te suma?, ¿te resta?

2: No, no, no. Yo pierdo el tiempo incluso en los exámenes. Me voy por las ramas tratando de ayudar, ¿no? No. No, porque hay una gran diversidad en la necesidad del tiempo, en la forma de expresión. No, no se puede estandarizar eso. Nosotros somos muy disciplinados en evaluar hasta el final y en dar tiempo en todos los ítems que les tocó también. Tal vez la modalidad de examen, por la materia que es, respeta una temática por unidad y las cumplimos en el mismo orden y todas nos llevamos sorpresas de que gente que nos impactó, a lo mejor, en las dos primeras, caen por el barranco en las últimas. Porque no llegó, porque no las entendió... Y con lo que yo te respondo no quiero decir que no cometa (particularmente yo) errores. Muchísimos. Porque inevitablemente uno también termina siendo subjetiva en un montón de cosas. No puedo decir que soy neutral completamente. Ayudo al que tiene dificultad. O sea, sé reconocer la dificultad. En el final del examen trato de que el alumno no se vaya deprimido. En general, a veces ellos mismos dicen: “No, no se preocupe”. O sea, que vinieron a probar. Pero me deja a mí una estela... me da lástima, ¿no? Entonces, trato de decirles que el esfuerzo hecho hasta ese momento es válido. Él tiene que reparar los errores en algunas partes. Porque debe ser que me siento mejor yo ante el insuficiente.

1: ¿Vos creés que hay categorías de criterios? Por ejemplo, que hay conceptos más troncales, más importantes, y conceptos que adornan la nota. O que hay clasificaciones que sí tiene que saber y después clasificaciones que, bueno, “no se sabe esto, pero sabe la otra cosa”...

2: En mi materia hay de esas cosas. Pero si el alumno no sabe exponer todo de memoria y tiene algún inconveniente, no pasa nada. Me interesa más que diferencie una cosa de la otra, ¿viste? Esas habilidades intelectuales que tienen distinto peso. Que uno tiene que saberlo en el parcial para puntuar también, ¿no? Una cosa es citar, otra cosa es diferenciar conceptualmente. Bueno, eso, uno trata de transmitirlo a los que nos siguen y de valorizarlo en los alumnos. Para poder rescatar esto que vos me decís. Es decir, hay algunos conceptos que son secundarios, sí, pero, a veces, son secundarios para ayudar a definir uno central.

Eso, ¿sabés a que me suena? Cuando los alumnos vienen a pedirte como una receta para estudiar –qué es lo importante y qué es lo que no. Digo: “Mirá, es como en la vida, tenés que pasar por todos, y después automáticamente vos vas haciendo la lista”. Pero de antemano, para ahorrar tiempo, nadie te puede decir...

1: Vamos a hacer un juego. Si hiciéramos una escala jerárquica, estaría los conceptos con contextualización, con articulación...

2: Sí, nosotros, mirá, en cada unidad presentamos lo que se llama “eje temático” que nomina a la unidad. Y que, el que mira eso, sabe de qué trata la unidad. Y, después, lo que llamamos “tema núcleo” o “motor” que es el tema que da vida a esa unidad y del cual están colgados los otros temas. Pero, si vos, “estar colgado” lo interpretás como un tema secundario, es un error. Porque completa la totalidad, o sea, tiene incompleto, que es un reduccionismo, estudiar el motor sin los otros temas. Y es un proceso eso, que lo tiene que pasar el alumno y tiene que darse cuenta. Pero sí, evidentemente, vos ves el programa analítico, podrías, con fibrón, marcar algunos ejes temáticos que son más trascendentes que otros.

1: Y, después, de jerarquía, el léxico, ¿estaría ahí como algo de valor?

2: De valor, sí, sí, por supuesto.

1: Y la memoria también, articulando.

2: Una habilidad intelectual complementaria pero necesaria.

1: Y todo lo cualitativo ya sería completamente secundario y sin mucha influencia para vos, ¿no?

2: Sí, sí. Me agarra un psicólogo y me dice: “Dejate de decir pavadas, que a vos te influye un montón”. Pero, digo, yo lo recepciono, pero me digo a mí misma que tengo que ser totalmente imparcial frente a eso. Porque es otra cosa la que estoy evaluando. Otra cosa es que, si te falta el respeto, si te dice algo, eso es diferente. Estoy hablando de decisiones particulares de presencia.

1: ¿Vos creés que estos criterios que tenés cambiaron durante tu trayectoria docente o fueron siempre iguales, siempre los mismos?

2: En todos estos años, uno fue cambiando un montón de cosas. Por experiencia de vida, por cosas particulares... Seguramente que se habrán modificado y que, así como hemos modificado los formatos de evaluación, tanto parcial como final, estamos todo el tiempo

haciendo catarsis respecto a la necesidad de... Estamos hace como diez años que veníamos pensando cómo evaluar la forma del examen final para facilitar esto, en vez de cosas puntuales, presentar algo que ya está, que esté todo integrado y de eso parta el alumno y nosotros lo podamos dirigir. Pero hay que trabajar mucho para eso.

1: Dentro de la asignatura, ¿se charlan los criterios? ¿Se cuestionan? ¿Se debaten?

2: No como quisiera. Por ejemplo, una cosa que me gustaría dejar improntada es la necesidad, como dicen los pedagogos, de analizar la propia praxis. Es decir, ¿qué está pasando acá dentro? ¿Cómo estamos dando la clase? ¿Por qué así o por qué asá? Si vengo cinco minutos de un día y no me entero de todo lo otro... Mi clase es como se me da la gana a mí y totalmente desarticulada de todas las anteriores. Y después, ¿qué es analizar la propia praxis? Hay que tener mínimamente una capacitación para hacerlo. Por eso a veces estos cursos, o la ola pedagógica cuando sube y baja y ahora está media callada en la universidad.

1: Estos criterios que vos aplicás, ¿son tuyos o es como heredado de la tradición de la asignatura?

2: Heredado no, porque es fundacional esta materia, estuvimos en la fundación. Por suerte, hemos estado durante todo este tiempo con el mismo grupo. Entonces construimos todo esto en conjunto.

1: ¿Con otras asignaturas hay un trato, alguna consulta, alguna referencia...?

2: Intentamos trabajar en conjunto con Microbiología. Tenemos temas en común, lo que tiene que ver con todos los mecanismos parasexuales. Ellos, bueno, usan material nuestro. Al cual ellos aggiornan. Pero bueno, a los alumnos les hablamos con una plataforma en común. Hicimos algunas cosas con Química Biológica.

1: ¿Acordaron el nivel de exigencia? ¿Han charlado de eso?

2: En general, lo que hicimos es un material integrador común.

1: Con los alumnos, ¿hay algún tipo de consulta o intercambio de lo que vos estás evaluando? ¿Del por qué? ¿Se te cuestionó alguna vez? ¿Algún planteo?

2: No. Yo cuando tuve que hacer algunas, algunos trabajos finales, hice encuestas en ese momento a los alumnos. De todos modos, en este momento, yo creo que hay deudas respecto de tomar el termómetro de los alumnos. Tenemos experiencia propia nada más. O charlas de alumnos que se sinceran. Pero no hay nada sistemático que hayamos hecho.

1: ¿Vos creés que la institución te influye en algún punto en la construcción de estos criterios?

2: ¿En qué sentido?

1: Si te ha aportado o ha habido una reunión académica... O sólo es el reglamento general de examen que, en realidad, no es más que una forma.

2: No. No, realmente no registro... Porque tampoco lo deben haber demandado. Tampoco uno mismo lo demandó. Se dice que hay libertad en el manejo de... Y en esa libertad hay una no discusión tampoco.

22 Nombre y apellido:

Profesor Adjunto

Edad: 65 años

Máximo grado académico alcanzado: Doctor

Formación en el área pedagógica:

Antigüedad en la docencia: 42 años

en el cargo que ejerce: 25 años

1: ¿Qué cosas, te parece a vos, que son valiosas a la hora de tomar un examen oral? Estamos hablando del examen final oral. Son valiosas del discurso del alumno. Si te parece que es importante, obviamente, el contenido de la disciplina, si que lo articule con asignaturas más anteriores, o...

2: El tema es el siguiente. Esta materia, que es Medicina Interna, es una materia sumamente integradora. Entonces, para nosotros, es fundamental la correlatividad en las materias anteriores. Que el alumno tenga una base bien sólida de las materias que son correlativas para hacer un proceso integrador de conocimientos y hacer un análisis profundo de la etiopatogenia, de la enfermedad. Porque, si no, es decretar y no diagnosticar. Entonces, los conocimientos básicos de la materia que son fuertes de la medicina interna tienen que ser, o tienen que estar, muy integrados en entre sí para volcarlos definitivamente en esta materia. Para mí, también es muy importante la terminología.

1: El léxico disciplinar.

2: Y es muy importante, también, la capacidad de razonar. O sea, que una misma pregunta, hecha de distinta forma, te permite evaluar con mucha más profundidad a un estudiante. Pero, lo más importante de todo, es la capacidad integradora de conocimiento que demuestran a esta altura de la carrera. Para mí y para los que forman mi cátedra.

1: Y en la cursada, más o menos, ¿el planteo es así? Le planteás la teoría y después la...

2: En la cursada, nosotros le decimos a los estudiantes: “Esto es Medicina Interna. Nosotros la llamamos ‘Patología Médica’, pero en realidad es Fisiopatología. Entonces, vamos de lo normal a lo patológico progresivamente y de esa forma los evaluamos”. De manera de obligarlos a los estudiantes que los conocimientos de la normal que se va modificando son los conductores a una expresión clínica de una enfermedad, son los conocimientos más valiosos para formar un diagnóstico.

1: Bien. Y de lo memorístico, ¿te parece que es importante? O sea, las dosis, las clasificaciones...

2: Es muy buena esa pregunta. Es muy difícil, en una instancia estresante como es un examen, obligarlo al estudiante a recurrir a la memoria. A ver, las dosis: nosotros no le vamos a preguntar a un estudiante la dosis del último antibiótico de última generación que salió. O la dosis y la forma de actuar del último cardiotónico. Pero no vamos a dejar pasar que no sepa la dosis de para levantar una vaca caída. O sea, hay temas clásicos de patología médica en el que sí exigimos un tratamiento. No le vamos a hacer un recordatorio de memoria de todo lo que es la farmacología, pero hay enfermedades específicas donde es estrictamente necesario que conozcan la droga, la dosis y la secuencia del tratamiento.

1: O sea, a ver, como si... A ver, no quiero poner palabras en tu boca. Es como que hay conceptos más importantes y conceptos de segunda línea, digamos.

2: Sí. En cuanto a la terapéutica, sí. Yo te diría que de primera, de segunda y de tercera línea. En cuanto a terapéutica.

1: Y en cuanto a las enfermedades, ¿también podría pasar?

2: Sí. Sí, sí.

1: O sea, que hay varias categorías para...

2: Bueno, dentro del programa o de la currícula de Patología Médica, hay clásicos de Patología Médica. No es lo mismo que algún temita que puede haber por ahí.

1: Vamos un poco a lo más cualitativo. El tono de voz de los alumnos, ¿te parece que te puede llegar a molestar? La presentación, el aspecto físico, la habilidad discursiva... Esas cosas, ¿te afectan?, ¿no te afectan? ¿Te afectan y las dejás de lado?

2: Una cosa se puede decir de distintas formas. La habilidad discursiva de un estudiante, vos se la tenés que valorar. Ahora, no podés perjudicar al estudiante que tiene los mismos conocimientos porque no tiene habilidad discursiva para expresarlos. Entonces, el que tenga habilidad discursiva, lo vuelca. Y el que no la tiene, vos se la tenés que sacar. Entonces, no podés discriminar entre esas habilidades, que algunos la tienen de forma innata y otros no. Hay que buscar. Hay estudiantes que vos les tenés que sacar preguntando y te demuestran que lo saben. Pero, si vos los dejás solos, se quedan trancados. Y hay otros que vos les das un elemento y te arman toda la línea. Entonces, no podés discriminar entre esos dos. Ahí está la habilidad de la mesa para sacarle los conocimientos con el que el tipo llegó al examen.

1: Es como que... En las entrevistas, yo, a veces, digo: "Es como que suma, pero no resta".

2: Claro.

1: ¿Y la forma de vestir, el tono de voz, esas cosas?

2: Bueno, a ver. ¿Cómo rendía yo, Ariel? Yo, como era pobre, en Corrientes, iba con guardapolvo, pero estábamos obligados a ir con corbata. Los que tenían más iban con saco y corbata. No me parece una cosa lógica exigirles que vengan con saco y corbata. Pero, lo mínimo que tengo que exigir, es que vengan medianamente vestidos, como vengo yo, que no vengo con un traje ni con un clavel en el ojal. A ver, la vestimenta es normal. Tengo que reconocer que me ha caído mal que vengan con un pantalón short cortado con todos los hilitos, en ojotas y en musculosa a rendir. No les prohibí rendir, porque es un derecho adquirido, pero les dije: "Me parece que no es la forma de presentarse".

1: Me han dicho: "Y... un alumno que se llevaba un 6, por ahí, si venía bien vestido, se llevaba un 8".

2: No es el caso mío. A ver, yo soy de la idea, Ariel, que hay gente que es muy pobre. Pero, antes de entrar al examen, puede pedir prestado un guardapolvo. Pero separo las cosas. Una cosa es cómo se presenta, no me predispone para nada. Yo, cuando el tipo esté sentado ahí

y lo evalúe, me olvido de todo lo demás. Sí evalúo el léxico que usa, cómo se expresa, cómo razona, y básicamente, y yo en esto insisto, cómo integra el conocimiento.

1: Fundamental.

2: Sí. ¿En qué discriminamos? ¿Y tratamos de ayudarlo? Entre el estudiante que estudia de memoria y el estudiante que estudia por razonamiento. Eso es muy notable. Eso es muy notable, porque, el que estudia de memoria, cuando vos lo sacás de la línea que viene planteando, lo desacomodás. Entonces, eso tratamos de ver y, en la medida posible, de corregirlo. Porque vos tenés un estudiante que llega a esa situación a cuarto año, ¿qué podemos hacer?

1: Sí, ya son muy avanzados en la carrera.

2: Ya está.

1: Y bueno, no toman parciales, la participación en la cursada, no tenés forma de calificarla a la hora de... Que influya en la nota del examen final.

2: No. Pero, o sea, vos lo evaluás a través de la participación. O sea, cuando vos le das este enfoque teórico-práctico, lográs una buena participación de los estudiantes. Sobre todo si vos la abris a la discusión, si vos planteás: “Y esto, ¿qué te parece?”, “Con esto, ¿qué podemos hacer?”. Y después van tomando confianza y se van soltando más y se da la clase tipo debate. Eso ocurre, más o menos, de la cuarta clase para adelante.

1: Claro, ya tienen más confianza. Si hacemos un orden, tenemos que poner, en primer lugar, la capacidad de integrar conocimientos.

2: Absolutamente.

1: Por supuesto, ahí nomás tienen que estar los conocimientos. Los conceptos. Anteriores y los propios de la asignatura. El léxico iría después.

2: ¿El léxico técnico?

1: Disciplinar, sí.

2: Irían juntos.

1: Juntos.

2: Nosotros no les dejamos pasar un concepto que, por ejemplo, nos quiera decir: “Uno de los síntomas es el babeo”. No. Es “sialorrea”.

1: Perfecto.

2: Todos los términos clínicos los exigimos a full. Para meterle, para incorporarle el hecho de que, cuando ellos van a redactar un informe, lo redacten usando los términos que corresponden y que, el tipo que lo lee, vea que está redactado por un médico.

1: *Bien. Y, un poquito por debajo de esto, vendría la memoria, que sería... Suma, pero no resta,*

2: Claro. Claro.

1: *¿Vos creés que estos criterios cambiaron desde que empezaste la docencia?*

2: Sí. Totalmente. Yo no puedo ni entender o, digamos, lo entiendo a mí manera, pero no sé si estoy en lo correcto o no, ¿por qué los primeros estudiantes...? Y yo te estoy hablando de la segunda promoción, yo no estuve en la primera, pero ya estuve en la segunda. ¿Por qué, si en esos momentos, esta Facultad era nueva, recién empezaba, había un montón de falencias en todos, incluidos los docentes, que estaban haciendo su primera experiencia, esos estudiantes tenían en cuarto año mayor capacidad integradora que los nuestros? Te lo paso a números: yo hice un trabajo, que lo presenté acá, en las Jornadas Científicas, que es de treinta y cinco años de evaluación en Patología Médica, ¿por qué, el promedio de aprobar la materia de aquellos –que yo estaba ya- era 6,40 y el de hoy es 3,20? ¿Y sabés cual es la conclusión? Que, a lo mejor, te sirve o, a lo mejor, no. Tenemos un problema gravísimo. Nuestros estudiantes estudian para rendir y no para saber, Ariel.

1: *Tal cual. El examen es lo que te guía la educación, es increíble.*

2: Son exámenes largos, de muchos temas. Cada tarjeta que nosotros les damos tiene catorce temas, de los cuales eligen uno y muchas veces no lo saben al que eligen. No importa, son datos institucionales. Pero, ¿cuál es la conclusión, después de tantos años de buscarle la vuelta? ¿Por qué sale mal entre el 75% y el 80%? Y la conclusión a la que llego es que, como a todas las materias que son pilares y base de la medicina interna las estudiaron para rendirlas y no para saberlas, ahí hacen crisis. Mirá, nosotros hacemos una evaluación escrita. Si querés, te la presto, para que vos veas lo elemental y básicos que somos. Acá están todos los exámenes escritos de este año. Si lo leés, te vas a morir de risa. Y vas a ver, que esto que yo te digo de integración, y de tirar la materia, está acá. Entonces, ¿por qué tuve que hacer esto? Porque la historia es escrita. Porque, si no, yo le digo a uno: “Vos...”. A las palabras se las lleva el viento. Acá tienen escrito, firman y ponen el número de documento.

1: Y después hacen la parte oral.

2: Y después de la firma pasan a la parte oral.

1: Y estos criterios, que vos usás, ¿son tuyos o los heredaste?

2: No, no. Si son buenos, regulares, normales, son míos. Porque yo me tuve que ir reformando, Ariel. Yo empecé recién recibido acá y me tiraron Clínica de Grandes Animales y Patología Médica. Si yo vine acá a Patología Médica para que el titular y el adjunto me formaran a mí. Y estuve en la más absoluta soledad. Y vos no sabés lo que era, cuando yo llegaba y bajaba del colectivo en la ruta, y venía caminando para acá y veía a los pibes con el overol, las botas, y el termo con el mate y decía: “¿Y ahora, cómo...?”.

1: “¿De qué me disfrazo?”.

2: ¡Claro! Entonces, todo esto, lo fui, se fue gestando a los golpes y a los chapuzones porque yo no tengo ningún modelo para copiar.

1: Dentro de la cátedra, ¿se acuerda los criterios? ¿O cada cual tiene lo suyo? ¿O hay más o menos temas...?

2: No, no, no. Hay una comunidad de criterios absoluta. Y me preocupa mucho, me preocupa muchísimo eso de que todos manejemos los mismos criterios. ¿Sabés por qué, Ariel? Porque no manejamos los mismos criterios entre cátedras.

1: Esa es la siguiente pregunta. Si se acuerdan con otras cátedras.

2: Nos hemos reunido. Y hemos discutido. Pero cada cual mantiene lo suyo. Por supuesto que todos los criterios que hay, que pueden tener alguna diferencia, no son antagonicos.

1: Sí, son puntos de vista.

2: Son puntos de vista con alguna variabilidad, que son experiencias personales las que la definen. Pero el criterio básico está. Entonces, en concreto para la pregunta. Nosotros, como cátedra, tenemos un criterio único y yo hago muchísimo hincapié en eso. Como hago hincapié, por ejemplo, en el cumplimiento del horario.

1: Dos puntos últimos. Me dijiste que los alumnos hacen una encuesta... ¿A vos te parece que eso puede influir en tus criterios de evaluación?

2: ¿En los criterios de evaluación? No. Pero sí da algunos indicios de las cosas que tenemos que mejorar.

1: Último punto, ¿te parece que la institución te influencia en los criterios de algún modo? A través del Reglamento General de Examen o en alguna reunión académica...

2: No. En la manera de evaluar capaz me influenciaron. Es más, invité a todos los secretarios académicos y a todos los estudiantiles y, en el momento del examen, les dije: “Che, te invité y me dijiste que venías... Ahora estamos por empezar el oral, si querés ir a verlo”. Y les he dado copias de los parciales, los exámenes escritos, nunca tuve una respuesta. O sea, que en ese sentido, no me influenciaron. Ahora, si meten quince mesas, porque, cuando vos eras estudiante, vos tenías un turno en febrero con dos llamados, un turno en julio con dos llamados y un turno en diciembre con dos llamados. Y, si salías mal, tenías un turno de castigo. Era así. Y ahora vienen a rendir cada quince días. Yo te digo una cosa, Ariel: Patología Médica, ¿cuántas veces la podés leer en quince días? ¡Ni siquiera una! Entonces, si vienen cada quince días -¡y no fallan nunca!, ¿eh?- no pueden repasar ni una sola vez. Y ahí están los resultados.

1: *Claro. Una pérdida de tiempo. Para todos.*

2: ¡Para todos!

23 Nombre y apellido:

Profesor Adjunto

Edad : 62 años

Máximo grado académico alcanzado:

Formación en el área pedagógica:

Antigüedad en la docencia: 40 años **en el cargo que ejerce:** 2 años

1: *¿Cuáles son los puntos que a vos te parecen más importantes a la hora de evaluar? Si para vos son los conocimientos, los conceptos, que articule los conceptos de la asignatura con otras asignaturas, que tenga memoria, que tenga un buen léxico disciplinar, que hable fluidamente... O sea, todas esas cosas, ¿cuál te parece a vos que son las más importantes?*

2: Yo creo que, la más importante, es aquel contenido, aquel conocimiento que, si no lo aprende ahora, no lo va a repasar nunca más en otra materia. Prerrequisito. Después hay muchas preguntas que son para nota, son de conocimiento general, o son para discutir. Porque también forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje el examen. Nosotros comprendemos qué estamos dando mal y podemos todavía corregir ese conocimiento que

lo va a volver a ver en otra materia, pero que se vaya con el concepto por lo menos bien. Pero el prerrequisito... No puede aprobar si no conoce el prerrequisito de las materias subsiguientes. El léxico interesa mucho porque también te aumenta la nota.

1: ¿No elimina?

2: No. El léxico no. ¿Es cómo se está expresando él o la denominación?

1: La disciplina.

2: Ah, no, tiene que decirlo bien. Lo hacemos... Que tenga memoria, que lo escriba y, si no sale... Forma parte de...

1: Es de descarté, digamos.

2: De descarté, sí.

1: ¿Y a vos te...? El tema de la memoria evidentemente sí. Tiene un papel más o menos importante.

2: Hay varias cuestiones de la memoria, que son de memoria. Porque, el hueso, no lo podés entender. Tienen que saber dónde está y cuál es el nombre del exterior o de la articulación, cómo se llama la forma ósea. La denominación del exterior de la región y su base ósea.

1: Bien. Y vamos a lo más cualitativo. El aspecto físico del alumno, ¿te parece que influencia la nota?

2: No, creo que no.

1: La forma de hablar...

2: Por ahí les pedimos que busque, que se explique bien. Por ahí no se entiende lo que dicen. Pero el aspecto no.

1: ¿Y el tiempo? ¿Te parece que influye en la decisión de la nota? O es un criterio a tener en cuenta...

2: Sí. Creo que tendríamos que ser un poquito más expeditivos nosotros. Creo que, el tribunal en sí, está siendo muy... dando mucho tiempo. Acá, la metodología es dos bolillas, de las dos, elige una, y tiene un tiempo en capilla, y empieza con el tema que quiere. No el que está en la bolilla. La bolilla es como para entrar en calor. Y ahí más o menos ya, con el tema que empieza, te vas dando cuenta si usa la terminología apropiada, si lo explica bien... Si va todo bien, lo dejás correr y después empezás con otro contenido de la bolilla y, si está bien, ya va a un ping pong. Y, si no está bien, se vuelve para atrás, se le da ejemplos

–que, a veces, lo pone más nervioso-, le vas dando ejemplos, se le da más tiempo para contestar, se lo tranquiliza.

1: Claro, tratar de buscarle la vuelta.

2: Tratar de buscarle la vuelta pero termina, digamos, cansando al que tiene apellido con Z. Porque el examen se estira... Y creo que al tribunal también le cansa.

1: A ver, dijiste antes que había conceptos más importantes y otros conceptos menos importantes. Bueno, hay categorías. ¿A vos te parece que hay categorías?

2: Dentro de cada unidad temática tienen un poco de historia. Con que sepa las corrientes pero, si se equivoca en las fechas, no es mortal la fecha. Te ayuda para que tengas una mucho mejor nota. Pero la fecha en sí, no es...

1: Y, si hiciéramos un ranking, así, de importancia, entre lo que veníamos mencionando: los conceptos, la articulación de conceptos, la memoria, el léxico disciplinar... ¿cómo los ordenarías? Más o menos. ¿Cuál pondrías más importante? ¿Menos importante? ¿Te parece que todos valen lo mismo?

2: Es complejo contestarte. Hay cuestiones de memoria y hay cuestiones de razonamiento.

1: Vos creés que estos criterios de evaluación que vos tenés ahora, ¿cambiaron desde que empezaste hasta ahora? ¿O son más o menos los mismos?

2: Hicimos de este tipo, probamos con otro y volvimos al anterior. Son iguales que al principio.

1: Ajá, ¿hubo un intento de cambio en el medio?

2: Hubo un intento de cambio, sí. Que sea más un ping-pong. O sea, no me hables de aplomo en general, sino, si vos ves un animal que está así, ¿cómo se llama? ¿Por qué? A la inversa, yo le daba el caso y él tenía que decirlo. Y no todos los alumnos me entendían porque la entrega, digamos, en el cursado, se daba al revés. Entonces, algunos son una luz para eso. Te da gusto porque ya empezás a divertirte... “¿Y si fuera así?”, “¿Si lo ponés así?”. “Y sí, sería así...”. Con los supuestos, te contesta supuestos. Entonces, algunos quedaban en el camino ahí, porque se trababan. Por la forma de estudiar de ellos. Entonces, volvimos a lo tradicional. Que era... A ver, hablar de este tema, desarrollar la bolilla o el contenido de la bolilla de la manera en que se la enseñamos.

1: Y, ¿son heredados o son tuyos los criterios éstos? ¿Son los criterios que tenían los viejos maestros tuyos o son criterios nuevos que vos...?

2: No, algo mío hay. Sí. No sé decirte, porque siempre uno mira lo bueno del anterior y lo malo. Lo malo no lo querés hacer y lo bueno... Creo que tenemos más paciencia, porque, a veces, se estira, vemos las manifestaciones del cuerpo, las señales del cuerpo y calculamos que son honestas: el nerviosismo y... Me parece que antes no existía eso. Antes bueno, "chau, a repasar". Ahora creo que sale convencido, porque... "Mirá, si no sabés esto, esto, esto, no te podemos hacer pasar. ¿Por qué? Porque te va a servir y...". "Bueno, sí". "Tenés que repasar". "Bueno, gracias. ¿Cuándo puedo volver?". Qué sé yo... Terminamos la relación bien. Bien. Y al que ya tres o cuatro veces, lo llamamos aparte. "Che, ¿qué es lo que pasa?". Eso no existía antes.

1: *¿Se charlan estos criterios entre la cátedra? ¿Todos tienen más o menos lo mismo? ¿O hay quienes tienen distintos criterios? ¿O hay un nivel de base y de...?*

2: El titular es más del viejo criterio. Los más jóvenes están más con hacer el ping-pong.

1: *¿Más o menos todos con la misma vara?*

2: Sí, sí.

1: *Pero la forma...*

2: Por ejemplo, el martes que viene, hay una mesa consensuada. Hay ochenta inscriptos. Vamos a dividir en dos mesas. Va a haber dos dinosaurios, uno en cada una, ¿no? Y el martes ya hablamos de cómo vamos a tomar ese examen.

1: *Claro. Eso es importante, porque, si no, uno se siente defraudado...*

2: No, porque, aparte, el mismo criterio en las dos... Los dos tribunales que se va a abrir.

1: *Bien. Y con otras materias, ¿hay algún tipo de integración? O charla en cuanto al nivel o los criterios que ustedes están evaluando, que te digan: "Mirá, apuntame más a esto", "Yo creo que este tema es más..."*

2: En estos últimos años fue con la de producción de leche. Por cuestiones de... Como el bovino lechero es mucho más sensible a los cambios de temperatura, ¿no es cierto? Que mejoráramos algunos términos, ya que se los preparamos... ITH. Índice temperatura-humedad. Y producción animal de carne, bovina de carne, nosotros le pasamos el material de aplomo y el de cronometría.

1: *Claro. Unificar un criterio de...*

2: Sí, pero aparte, que hay muchos años entre segundo, que damos eso, y ahora éstas, por tipo, están en quinto año. Es mucho tiempo. Pero aplomo lo tendrían que saber para la Semiología. Pero con Semio...

1: Claro. No hay acuerdo.

2: No... No hubo contacto. No sé por ahí, algunos..., qué se yo, pero no hubo bajada de línea.

1: No hay desacuerdo tampoco. O sea, como que...

2: Ah, no, no.

1: No se ha charlado. Con los alumnos, ¿hay algún tipo de charla o acuerdo en cuanto a lo que se toma, no se toma...?

2: No. En las clases de consulta, por ahí, van...

1: Surgen cosas.

2: De este tipo de preguntas. Y les vamos insinuando qué es lo que más tienen que saber sobre otras... Lo que tienen que saber de toda la bolilla.

1: Me quedó en el tintero, ahora que me decís... ¿No influye el desempeño del alumno en la cursada en la nota, no? O sea, un alumno brillante en la cursada o un mal alumno, llegan a las mismas condiciones al examen...

2: Ahora no llevamos fichas personales de los alumnos. Antes llevábamos una fichita personal. Ahora es difícil, porque hay muchos alumnos.

1: ¿Vos creés que la institución, de alguna manera, te influye en lo que vos vas tomando?

2: A ver, una secretaría, alguien que...

1: Sí, hay un reglamento general de examen, lo debés haber visto vos, la forma, el horario...

2: No, no.

24 Nombre y apellido:

Profesor Asociado

Edad: 55 años

Máximo grado académico alcanzado:

Formación en el área pedagógica:

Antigüedad en la docencia: 27 años

en el cargo que ejerce: 2 años

1 ¿Cuáles son los puntos que te parecen más importantes en la evaluación final oral cuando expone el alumno

2 Me tomo un tiempo inicial para evaluar el estado emocional del alumno si noto algún aspecto que pueda influir lo charlamos antes de comenzar el examen, charlamos de la signatura y porque está en esas condiciones, qué lo condiciona a estar nervioso etc., porque a mí me parece que hablar de eso es romper el hielo inicial cuando ves que mucho stress, fisiología es una asignatura que estresas bastante a los alumnos me parece que tomarse un tiempo para eso es importante y despejar todo lo que tiene de emocional con lo que tiene que ver con los contenidos; en muchos casos el alumno está muy relajado entonces ahí arrancamos con las preguntas

1 ¿y es con preguntas o ellos hacen un desarrollo?

2 El examen es ellos preparan un tema de dos bolillas seleccionadas, de la manera tradicional según el reglamento, el primer tema tiene más que ver con esto de seguir con esto de lo emocional, elige un tema en el que siente cómodo y uno va viendo si tiene el vocabulario de la asignatura porque ese es el momento de mayor seguridad ,lo otro ya es azar, cuando pasa ya ese primer momento es de preguntar el docente y darle en un tema que por ahí tenga flojo. Entonces el primer tema es más para ver el vocabulario, la profundización que hizo, porque si considera que ese es el tema que tiene más fuerte hay que ver qué criterio tiene para decir que ese es el tema que más maneja, y bueno después se continua con preguntas ala zar de las bolillas elegidas.

Es importante la capacidad de articular para que ellos tomen el comando de los contenidos que se les brinda para que puedan darle sentido y relación que los contenidos que vendrán después de esta asignatura o de otras .Un desafío importante es darles el espacio para que ellos elaboren su propio criterio y elaborando su criterio propio ellos podrán priorizar contenidos porque asa que de pronto profundizan en detalles que son poco importantes, entonces cada tema se les hace un mundo si se ponen a estudiar con un criterio propio y con el del docente se pueden solucionar problemas en el examen y evitamos que en el examen se sienta atacado

1 Es que el alumno estudia para aprobar el examen, olvídate

2 correrlos de eso no es fácil porque inconscientemente los docente no queremos que se corra y que responda las cosas que nosotros queremos escuchar

1 ¿Le parece que la memoria es importante?

2 Yo si tuviera que ponderar el mayor peso lo pondría sobre la integración y conocer la manera de resolver problemas, por supuesto que la memoria básica sí, pero si la memoria no está integrada ese alumno tiene un problema. Lo importante es poder estimular un proceso para que el concepto memorístico se integre porque está bueno al final de la carrera presentar un caso desordenado y que el alumno lo pueda ordenar y resolver el problema

1 ¿El léxico disciplinar es importante?

2 Si, definitivamente,

1 ¿Y es eliminatorio?

2 No, pero nunca se deja de señalar pero si puede influir en la calificación del examen

1 El tono de vos, la expresividad o el histrionismo ¿le dan ventajas a un alumno en el examen?

2 Si es un atributo que le va a servir en toda su vida profesional, si tiene mucho contenido y no lo puede expresar va a tener problemas, en tanto que ver un alumno y tiene recursos para desarrollarlos es un plus, pero en cuanto a evaluación de conocimientos hacemos todo el esfuerzo para que eso no prive.

Creo que el tema de la actitud del alumno e muy similar a esto de ejercitar el vocabulario adecuado, uno desde el lado docente puede recomendar pero también es importante guiar al alumno para que él mismo lo resuelva, hacer que el se de cuenta que tiene dificultades en ese sentido, en cuanto a incorporar el vocabulario, en cuanto a tener una actitud frente a un examen y defender una posición de contenido, entonces no castigarlo en el examen pero decirle si vos reforzas este aspecto se va a servir en el futuro. Es la oportunidad de quitar la impronta de la secundario donde le dicen que deben hacer y darle al alumno la oportunidad de hacerse cargo que sepan que si no asumen la responsabilidad de la propia carrera no van a ser buenos profesionales probablemente porque ante un propietario tenés que hablar como un profesional y eso es responsabilidad del chico, no creo que sea del todo correcto castigarlo en el examen

1 ¿El aspecto físico afecta, puede influir en la nota?

2 A mí no me afecta, no tengo problemas ni los he tenido que recuerde

1 Si hacemos un ranking de importancia, ¿cómo ordenarías estos criterios?

2 Integración pero los conceptos tiene que estar, le seguirían memoria que con todos los medios de información disponibles no es importante, pero el tema es que si no tiene conceptos o conocimientos la búsqueda puede ser equivocada y por último tono de voz

1 ¿Estos criterios han cambiado con el paso del tiempo?

2 Tuve una evolución, en un principio tenía problemas para cerrar un examen ahora se que no está bueno prolongar un examen y cuando no da para más lo tenés que cerrar. Otra cosa que cambio es cuanto a las exigencias de los contenidos, estamos tratando de erradicar los apuntes y que estudien de cualquier libro, que están todos bien, y cuando vengan a preguntar darla la oportunidad que ellos elijan el libro que prefieran. Los temas que no llegamos a desarrollar en la cursada no los evaluamos. Antes me parecía imposible hacer eso y al hacerme cargo de los exámenes me parecía que la permanencia en el tiempo en la mesa examinadora le daba algún tipo de derecho de aprobar al alumno, como si fuere una prueba de resistencia

1 ¿Le parece que estos criterios le son propios o son adquiridos de sus antiguos maestros?

Un poco de cada cosa

1 ¿Hay dialogo respecto de los criterios de evaluación entre los docentes de la asignatura?

2 Si es un tema que está acordado lo que no quita que cada uno después le imprima su impronta. Estamos permanentemente dialogando porque sucede que cuando dividimos las mesas los alumnos se quejan porque hay diferencias entre los criterios de los docentes las distintas mesas

1 ¿Y con docentes de otras asignaturas hay algún tipo de dialogo?

2 Si estamos planificando algunas actividades conjuntas con otras asignaturas de tal manera que de un tema hable física, histología II y fisiología y estamos pensando en farmacología. Todavía no arrancamos. Creo que lo valioso de la experiencia en cuanto a que si el alumno adopta el ejercicio lo puede aplicar a otros contenidos de cualquier asignatura

1 ¿Los alumnos participan en la construcción de los criterios?

2 Desde el año pasado tenemos seminarios con tutoría, generalmente elegimos la parte de endocrinología, los docentes auxiliares son los tutores bajo la supervisión de un docente y preparan un trabajo final de presentación que les sirve para dar por aprobado el examen parcial

1 *¿La institución influye en algún modo en sus criterios?*

2 No, hasta el momento no, no sé si debería tener alguna participación o interés en este aspecto

25 Nombre y apellido:

Profesor adjunto

Edad: 38 años

Máximo grado académico alcanzado: Especialista

Formación en el área pedagógica:

Antigüedad en la docencia: 16 años

en el cargo que ejerce: 1 años

1 *¿Cuáles son para usted los principales elementos de referencia o criterios que considera a la hora de evaluar un examen final oral?*

2 Hoy por hoy no se evalúa el criterio del alumno, si se defiende con argumentos o que ha leído bien

1 *no se le da valor*

2 no, no

1 *lo que pasa es que tenemos grandes fracturas, nosotros lo hemos vivido, los distintos enfoques y criterios que se tiene para un mismo concepto en diferentes asignaturas, entonces el alumno no hace procesos reflexivos y estudio lo que el docente de cada asignatura quiere escuchar porque no se le permite argumentar*

2 pero es la cabeza nuestra la que tiene que cambiar

1 *Claro! y también es forma en que les enseñamos, porque pretendemos que formen un pensamiento crítico en el examen y durante todo su desarrollo en la asignatura no se los enseñamos*

2 Pero también pasa con los contenidos, el contenido, el desarrollo de los contenidos en la asignatura s de una manera y la forma de evaluarlos es otra. En ese momento el titular decidió que se tome examen final en forma oral, grupal y mediante una simulación de caso

1 *¿Y vos que elementos o criterios valoras?*

2 Yo creo que para mí debería haber exámenes parciales que repliquen las condiciones del examen final

1 *¿Es importante para vos la memoria?*

2 La memoria solo, sin integración no sirve para operar en situaciones abstractas, en ese punto sería muy bueno lograr seminarios de integración de conocimientos o de contenidos. El problema más grande es la integración.

1 *¿El léxico disciplinar es importante?*

2 Me parece importante, quizás no sea por sí solo eliminatorio pero puede definir un examen

1 *¿Y el que se expresa con mayor soltura como más histriónico tiene ventajas?*

2 Si, por ahí el secreto es develar si es un actin o si realmente es conocimiento de todos modos si un alumno con el que tuviste contacto durante todo el año se expresó bien y tiene dificultades en el examen final claramente se debe a los nervios vos tenés que considerar que está nervioso

1 *Consideras el desempeño del alumno a lo largo de la cursada?*

2 Si muchísimo, para mí si es muy importante

1 *¿Y tenés contacto con todos los alumnos de la cohorte?*

2 Y nosotros un equipo, deberíamos tener contacto con todos los alumnos deberían rotar a pesar que cada uno tiene un tupo se debería tener contacto con todos, además en nuestro caso el tutor que siguió al alumno durante todo el año va a la mesa de examen con él y tiene que dar una opinión y dar una nota de desempeño. También hay que considerar que son 30 alumnos por cursada lo cual facilita la posibilidad de identificar los problemas o las dificultades del alumno antes de llegar al examen final; y si veo que tiene esa dificultad lo trato de pulir antes del final. Yo sobre el final del año habitualmente reconozco a todos los alumnos por su nombre

1 *¿El aspecto físico afecta, puede influir en la nota?*

A mí me choca muchísimo, presentarse a rendir en ojotas hawaianas y un short de baño, en farmacología han rendido así, que vengan a rendir en ojotas, short de baño y una musculosa a mí me choca muchísimo. Lógicamente que lo importante son los contenidos y el examen en sí pero uno ya se mal predispone

1 Si hicieras un orden por importancia de los criterios ¿Cómo estaría ordenado?

2 Integración razonamiento el tono de voz es importante pero probablemente solo recalcaría durante el examen pidiéndole que hable más fuerte o con más actitud, que tome las riendas del examen

1 *¿Los criterios cambiaron con el paso del tiempo?*

2 Si, al principio era pretender que el alumno dijera lo que yo estaba pensando y quizás no poder diferenciar claramente qué pregunta era de grado y cuál de posgrado

1 *¿Hay algún tipo de dialogo respecto de los criterios de evaluación entre los docentes de la asignatura?*

2 El jefe decide.

1 *¿Y con docentes de otras asignaturas hay algún tipo de dialogo?*

2 La asignatura debería ser de pura integración pero no hay demasiada integración

1 *¿Los alumnos participan de algún modo en la construcción de los criterios?*

2 En el caso de las tutorías, yo el primer día de clases yo les explico cuales van a ser los criterios de evaluación y el último día ellos hacen una coevaluación y yo acuerdo o no en esa evaluación y dividimos la nota. Pero algo que yo hago con mis tutorados no con todos los alumnos. También tenemos una encuesta a fin de cursada y es inmediatamente después de rendir el final cuando el alumno ya se recibió y se quiere ir a festejar con sus familiares y por lo tanto no son representativas de la realidad.

1 *¿La institución influye de algún modo en la elección de sus criterios?*

2 No, hasta ahora no

26 Nombre y apellido:

Profesor Titular

Edad: 51 años

Máximo grado académico alcanzado: Especialista

Formación en el área pedagógica:

Antigüedad en la docencia: 29 años

en el cargo que ejerce: 1 años

1 *¿qué te parece a vos que son los elementos que... los puntos referenciales a la hora de escuchar un discurso de un examen final?*

2 El examen generalmente es oral y se toma como teórico práctico donde deben pasar por una instancia de reconocimiento sobre un preparado histológico donde el alumno debe desarrollar todo el conocimiento referente al preparado , a la citología y también extrapolarlo a la situación que se le plantea, trato de ver cuánto tiene el alumno de capacidad de poder llevar el conocimiento del preparado a la generalidad de la asignatura y a la abstracción de llevarlo a un caso clínico, le cuesta mucho y es lo que uno trata de cerrarle en el examen y para que luego pueda articularlo con fisiología por ejemplo. El primer año es diferente a todos los otros años, hay que manejarlo desde otra óptica, desde el curso de ingreso, desde las metodologías que traen de estudio y de aprendizaje, desde cómo se lee un libro, en el primer a los aprenden como pueden mientras que en los años siguiente ya adquieren un método de aprendizaje

Otra cosa que tenemos es que uno desarrolla un sistema de aprendizaje y cuando le vas a evaluar se lo tomas de otra forma

1 exacto

2 Entonces cuando vos le tomaste todo el año de forma escrita en el examen final lo deberías evaluar en forma escrita y no oral porque no lo va a saber hacer, porque no se lo enseñaste. O sino tomale oral también en los exámenes parciales para que lo vaya mamando y asimilando

1 La memoria la parece importante

2 Si, pero si solo es memoria llega solo al primer nivel de comprensión que es difícil de mantener el concepto y no puede operar con eso

1 ¿El léxico disciplinar es importante?

2 Si es importante, puede no ser eliminatorio pero se toma en cuenta

1 ¿Consideras el desempeño del alumno durante la cursada?

2 Por lo pronto no, trato de ver a los alumnos menos participativos y trato de incorporarlos pero es difícil hacer un seguimiento de 200 alumnos con la planta docente que tenemos en la asignatura. Es muy complicado individualizarlos y además tenemos el inconveniente del cambio de nivel, la forma de rendir es totalmente diferente de la empleada en el nivel secundario e implica todo un desafío para ellos además muchas veces mi asignatura es la primera que rinden mediante un examen oral, es muy común que lloren durante el examen.

Viene con una forma de construir el conocimiento totalmente distinta y si descubre la nueva forma termina abandonando

1 ¿El aspecto físico afecta, puede influir en la nota?

2 El aspecto físico no, pero la forma en que se viste no es excluyente pero es como que te choca, ceo que refleja el tipo de profesional que va a ser. Nosotros tomamos la mayor parte de los exámenes sobre la temporada estival y particularmente la forma de vestir de las chicas, con minishort o muy escotadas a mí me choca. Tampoco me molestan las ojotas; no lo voy a echar pero me choca

1 ¿Entiendo que no es eliminatorio?

2 No, no, pero me choca

1 ¿Cómo ordenaría los criterios según su importancia?

2 Conocimiento razonamiento integración.

1 ¿Estos criterios han cambiado con el paso del tiempo?

2 Me cuesta todavía frenar el examen a tiempo cuando no va bien, pero he mejorado en este aspecto.

1 ¿Le parece que estos criterios le son propios o son adquiridos de sus antiguos maestros?

2 A mí me sirvió mucho estar cursando una maestría en docencia para discutir algunas cosas que no tenía claras

1 ¿Hay algún tipo de dialogo respecto de los criterios de evaluación entre los docentes de la asignatura?

2 Están semi acordados

1 ¿Y con docentes de otras asignaturas hay algún tipo de dialogo?

2 Hay algún acercamiento con otras asignaturas pero en principio solo en cuanto a los contenidos

1 ¿Los alumnos participan de algún modo en la construcción de los criterios?

2 No, se hace una encuesta de final de curso y se modifican algunas cosas pero no una participación directa

1 ¿La institución influye en la elección de sus criterios?

2 No, pero creo que debería ser parte de alguna manera.

Profesora titular Magister

Máximo grado académico alcanzado: Especialista

Formación en el área pedagógica:

Antigüedad 30 **en el cargo:** 15 años

1 *¿Cuáles son para usted los principales elementos de referencia o criterios que considera a la hora de evaluar un examen final oral?*

2 A lo largo de mi carrera docente fue cambiando en mí el interés en articular por algunos puntos a evaluar; en una primera etapa cuando la asignatura era anual estaba atravesado por muchos temas uno a tener en cuenta eran los conceptos basados en la memoria muchas veces, siempre atravesó los treinta años de docencia siempre estar atentos a la articulación entre la teoría y lo que se daba en clase y la práctica que podían haber tenido, a ver , sí también la relación que podían tener con otra asignatura, una asignatura como salud pública en quinto año que relaciona todos los conceptos de prácticamente todas las asignaturas tenía mucho que ver y justamente ¿por qué digo la memoria? Porque claro al hablar de zoonosis tenían que remitirse a enfermedades infecciosas, a parasitología y a otras asignaturas que si no habían estado muy muy afianzados los conceptos traían muchos inconvenientes; a partir de que fue cuatrimestral fue mucho más sencillos el poder hacer evaluaciones que estuvieran prácticamente basadas en la articulación de los conceptos y el recorrido en la asignatura, los criterios, porque la asignatura paso a ser nada más que salud publica entonces el criterio que había adquirido en la cursada el alumno si lo había adquirido obviamente para enfrentarse o posicionarse en el futuro en un ámbito de la salud pública o en un ámbito de injerencia publica, de alguna institución pública o algún trabajo en alguna organización comunitaria, más que nada en eso

1 *¿El léxico les parece importante?*

2 Es importante, es un plus sobre todo en nuestra asignatura pero no, descalificar no, es notable cuando cargan con un bagaje de terminología o de conceptos previos que a la hora de sentarse le resulta obviamente mucho más sencillo poder expresarse y poder más que nada que quien evalúa entienda por donde pasa su respuesta o su razonamiento, su articulación, sí el léxico es un plus, si bien en nuestra asignatura, y estoy convencida que

eso va a pasar siempre, en nuestra asignatura siempre hubo la intensión, hasta inclusive cuando era anual, la intensión de interpretar que era lo que trataban expresar, porque hay quienes no tiene un léxico muy amplio o muy técnico y podían responder lo que se les preguntaba, pero a otros les resulta complicado, les resta, no a nosotros sino a ellos mismos porque se ponen muy nerviosos cuando no encuentran los términos o no encuentran la palabra justa, si es un plus, no determinante pero si es un plus.

1 ¿Tienen posibilidad que el desempeño del alumno en la cursado se refleje o influencia la nota del examen final?

2 En los últimos años ha sido más estrecho el seguimiento del desempeño de los alumnos y tiene que ver que la plantilla docente que son más jóvenes y tiene un sensibilidad particular por haber tenido la experiencia de evaluación muy rígidas y muy estructuradas que han hecho que se dinamicen mucho más si bien es cierto que en las ultimas cohortes son menos pero tiene mucho que ver la predisposición del grupo docente en ese aspecto tienen mucha sensibilidad y predisposición sin que por eso dejen de molestar porque puede haber grupos con menos interés o sin los conocimientos básicos pero si hay mucho seguimiento personal

1 ¿Cómo te afecta a vos la capacidad dialéctica del alumno? ¿Calificas más al que es más expresivo o sos de tenerle más paciencia con el que lo es menos expresivo?

2 Yo tuvo durante mucho tiempo un tema con los que eran muy expresivos porque yo lo relacionaba con la soberbia por eso en mi caso el alumno muy histriónico no tenía ninguna ventaja, yo como docente tenía mucha más empatía con aquel que entraba temblando y balbuceaba; puede ser muy histriónico pero con 2 o 3 preguntas de él si el histriónismo se relaciona con el conocimiento o si era un blef. Pero debo reconocer que si tiene el conocimiento y además se expresa con claridad y simpleza tiene un plus pero en realidad nunca el histriónismo por si solo hizo que alguien apruebe un examen.

1 ¿El tiempo que demora el alumno impacta en tu criterio de evaluación o calificación?

2 No para nada

1 ¿y la mal predispone el aspecto físico que presenta el alumno, la forma de vestir o de peinarse?

2 Nooo, tuve un pasado hippón qué me va a molestar ¡!! (risas), pero eso sí el tema de las ojotas si me afecta un poco

1 ¿Cree que los criterios que emplea en la actualidad cambiaron con el paso de los años?

Han ido cambiando con los años

1 ¿Y son criterios propios o mayormente heredados de sus docentes antecesores?

2 Yo creo que son heredados pero más que heredados es como que pasan por una zaranda donde que aquello positivo y lo otro es historia pero a cada cosa uno le imprime claramente su impronta si bien lo heredado, el objetivo sigue siendo el mismo cada uno le da su tinte particular

1 ¿Y los criterios se debaten en la asignatura, entre los docentes?

2 Si, si bien muchas veces no hay una instancia formal hay como un acuerdo implícito en el nivel de exigencia.

1 ¿Y con docentes de otras asignaturas hay algún contacto o debate?

2 Poco solo con algunas de las asignaturas más cercanas en forma informal.

1 ¿Hay algún tipo de dialogo con los alumnos respecto de los criterios de evaluación en el contrato pedagógico?

2 No, solo se le informa en el primer día a la hora de establecer el contrato pedagógico las formas en se evalúa

1 ¿Percibe algún tipo de influencia por parte de la institución en la elaboración de sus criterios de valuación?

Más allá de lo formal no

28 Nombre y apellido

Profesor Adjunto

Edad 37 años

Máximo grado académico alcanzado Magister

Formación en el área pedagógica

Antigüedad en la docencia 15 años

en el cargo que ejerce 3 años

1 ¿Qué elementos o categorías de elementos considera importantes a la hora de evaluar un examen final oral?

2 Para mi es fundamental la articulación e integración de los contenidos de la materia a evaluar e incluso de los conocimientos previamente adquiridos en otras asignaciones que generalmente tienen correlatividades con la materia a evaluar. En este contexto no me parece que la memoria juegue un papel preponderante.

La valoración del tiempo del examen entiendo que es importante poner ciertos tiempos porque sino hay exámenes que se hacen eternos, pero a la vez hay estudiantes que necesitan quizás más tiempo que otros para pensar sus respuestas en el examen y creo que en esos casos es importante dedicarles un tiempo extra. Pero en general no afecta la calificación salvo casos extremos.

1 ¿Le das importancia al léxico que emplea el alumno?

2 Me parece que el léxico que emplean es importante ya que por un lado la medicina tiene terminologías muy específicas con las que el estudiante debería estar familiarizado, además también pensando que ese hoy estudiante mañana va a ser un profesional del medio que interaccione con otras personas o responsables de pacientes.

1 ¿Te parece que la participación del alumno en la cursada debería ponderarse en el examen final?

2 Considero que la participación del estudiante durante la cursada se debería valorar especialmente en aquellos casos donde se nota la dedicación a la materia.

1 ¿El aspecto físico o la forma de vestir te afectan?

No en los exámenes no me afectan pero en los laboratorios se debe respetar una vestimenta más formal, sujeta a normas de seguridad

1 ¿Te parece que cada uno de estos elementos por si solos es un criterio de evaluación o te parece que podrías definirlos de otra forma?

2 Si bien cada criterio es una variable creo que la reflexión final en cuanto al criterio y a su construcción termina siendo lo más importante

1 ¿Cree que todos o alguno de esos elementos pueden fraccionarse reconociendo en ellos elementos más chicos?

2 Creo que es importante valorar la integración de los conocimientos teóricos y prácticos

1 ¿Y a tu modo de ver todos estos "criterios tienen el mismo valor o puedes diferenciar algunos más valiosos que otros?

2 Para mi existen conceptos de mayor valor y conceptos de menor valía

1 ¿Si tuviera que ordenarlos de mayor a menos valor como los ubicaría?

2 Si hablamos netamente de los contenidos de la materia en general doy prioridad a los temas más importantes de la materia y trato de comenzar por ellos, incluso si es posible crear una relación entre temas que el estudiante está rindiendo también me parece interesante hacerlo.

1 ¿Crees que los criterios que empleas te son propios o los has adquiridos durante su formación docente?

2 Creo que ha sido una forma heredada y a la vez una tradición en la estructura de la asignatura, que me ha pasado de sugerir cambios y que ellos no fueran aceptados.

1 ¿Siempre tuviste los mismos criterios a lo largo de tu carrera docente?

2 Yo creo que a lo largo de los años los criterios de evaluación se van modificando, en mi caso los cursos de docencia a los que asistí me han ayudado.

1 ¿Se consensuan estos criterios con los colegas de su asignatura?

2 Existe un consenso de evaluación entre docentes de la cátedra, el cual puede considerarse fluido.

1 ¿Y con docentes de otras asignaturas?

2 Hay diálogo con docentes de otras asignaturas que en la mayoría de los casos se dan en un marco de encuentros casuales no hay una situación formal de debate respecto de los exámenes y de los criterios.

1 ¿Comparten o consensuan estos criterios con sus alumnos?

2 No tenemos un consenso con los alumnos sobre los criterios de evaluación pero si se les explica los ejes más importantes del examen oral

1 ¿Crees que los criterios son influenciados por la institución?

En principio creo que la institución no direcciona ni sesga los exámenes, creo que es más el Jefe de cátedra quien determina mucho sobre los exámenes orales. En nuestro caso siempre nos basamos en el programa de la asignatura, sé que cualquier modificación a realizar tiene que pasar por el Consejo Directivo para ser aprobado.

29 Apellido y nombre

Profesor adjunto Edad 39

Máximo grado académico alcanzado:

Formación en el área pedagógica:

Antigüedad 12 años **como profesor** 1

1 *¿Cuáles son para usted los principales elementos de referencia o criterios que considera a la hora de evaluar un examen final oral?*

2 Desde la cátedra de salud pública consideramos algo que viene un poco impuesto digamos o acordada que es esto que el ámbito del examen final es también es un ámbito de construcción del conocimiento, no hacemos tanto énfasis en las cuestiones teóricas o en las definiciones duras tal cual son extrapoladas sino que nos interesa la construcción de esas definiciones y que sean contemplativas de todo lo que es realmente abarque el tema en cuestión que estemos hablando o sea que aceptamos esas fundamentaciones también propias y bueno, siempre y cuando tenga coherencia y también hacemos mucho énfasis en lo que tiene que ver con la integralidad de los temas que un poco tiene que ver con ir en contra de la memoria porque de no estudiar los temas como las unidades, si bien nuestro programe está comprendido a través de unidades pero no como unidades estancas y no solo en el momento del final, sino que este momento lo estamos trasladando también a la cursado para que no nos encontremos en el momento del final pidiendo esta lógica de integralidad poder vincular e integrar distintos temas y a lo mejor dejar un poco de lado esta cuestiones tan teóricas de las cuestión de definiciones para demostrar un pensamiento crítico o un abordaje más crítico de problemática sanitaria, pretendemos más hablar de problemática sanitaria más allá de una ETA o de una zoonosis porque después se mezcla todo digamos a la hora de trabajar en el terreno; y tratando de desarrollar alguna herramienta para que el futuro profesional pueda desarrollarse en algún espacio de gestión pública como un espacio local pero también hacemos mucha referencia a su importancia como un actor social, más allá de poder trabajar en algún municipio o en la provincia o en algún lugar , estar desarrollando en el lugar donde esté nosotros no podemos desconocer un montón de cuestiones que hacen a la salud pública o que hacen a la actividad del médico veterinario en la salud pública, entonces con esa visión para con los alumno estamos también ahí como buscándola y revolviendo ahí porque si no queda esta idea que si yo voy hacer clínica de pequeños o voy al trabajar en el campo no me interesa o voy a tocar de

oído este tema y en realidad uno no debería ignorarla y debería ir usándola en todas las cuestiones

1 ¿El léxico les parece importante?

2 El léxico es un plus pero no descalifica, se nota mucho cuando tiene conocimientos técnicos, cuando han leído bibliografía de libro. También salud publica trae al final de la carrera algunos conceptos duros que no los manejaron en otro momento de la carrera que es todo la parte de administración sanitaria, toda la parte de planificación programación ejecución evaluación control y ahí es como que hay una negación misma y esa gran parte que hace a la administración sanitaria siempre es como el gran monstruo que tiene salud pública y obvio que todos prefieren hablar de saneamiento ambiental de zoonosis y no de la parte de administración y ahí es donde cuesta más adquirir todos esos conceptos y se nota mucha mucho, hay gente que le cuesta mucho

1 ¿Tienen posibilidad que el desempeño del alumno en la cursada se refleje o influencia la nota del examen final?

2 Estando en quinto año tenemos cohortes pequeñas de unos cincuenta alumnos y en el transcurso de la cursada llega a haber un conocimiento, no es, se si viene ... no está normatizado pero si se nota en el examen final

1¿Cómo te afecta a vos la capacidad de expresión oral o dialéctica del alumno en el examen? ¿Calificas más al que es más expresivo o tenés más paciencia con el que lo es menos expresivo?

2 Nosotros contamos con la ventaja de que en cada mesa de examen se presentan pocos alumnos por lo tanto disponemos de mucho tiempo para que cada alumno pueda desarrollar y expresar lo que sabe sin ninguna presión por el tiempo, a los que son muy expresivos si tiene los conceptos les será más simple y corto y aquellos que necesiten más tiempo también disponen de eso. El que tiene más labia o facilidad no le marca de ninguna manera el nivel para el siguiente, es un momento donde se pueden vivenciar las distintas habilidades y particularidades que tiene cada alumno

1 ¿Veo que el tiempo no afecta la nota del alumno?

2 Noooo creo que aun si estuviéramos más acotados por la cantidad de alumnos pensaría igual y me haría el espacio de tiempo que el alumno necesita

1 ¿y la mal predispone el aspecto físico que presenta el alumno, la forma de vestir o de peinarse?

2 No, a mí no pero si hay cosas que me llaman la atención pero nunca van a afectar la nota de calificación.

1 ¿Crees que los criterios que empleas cambiaron con el paso de los años?

Seguramente han ido cambiando yo lo veo como una construcción que puede ir variando y creo que hay que estar predispuesta al cambio y no quedarse en ese lugar porque también van cambiando los contextos, los alumnos y los contenidos, el desafío es adaptarse a las nuevas condiciones

1 ¿Y son criterios propios o mayormente heredados de sus docentes antecesores?

2 Yo creo que tuvimos un gran formación en los docentes que nos antecedieron y veo un gran influencia de parte de aquellos

1 ¿Y los criterios se debaten entre los docentes?

2 Si, es como que ya nos conocemos igual al formar parte del tribunal es como que cuando el alumno se va hay un debate y una construcción permanente

1 ¿Y con docentes de otras asignaturas hay algún contacto o debate?

2 Si con algunas asignaturas si , con las que compartimos ele algunos temas cercanos, hay algunas reuniones inter-cátedras en las que buscamos como un ámbito de debate desde todas las materias hacia algún tema puntual donde también participen los alumnos.

1 ¿Hay algún tipo de dialogo con los alumnos respecto de los criterios de evaluación en el contrato pedagógico?

No, en general las preguntas se enfocan en la forma o mecánica del examen pero no en los criterios o de evaluación.

1 ¿Crees que la institución tipo alguna ingerencia en la elaboración de tus criterios de valuación?

No, creo que no solo en las cuestiones formales que menciona el reglamento general pero no en los criterios

30 Apellido y nombre

Profesor adjunto **Edad:** 46

Máximo grado académico alcanzado: Magister

Formación en el área pedagógica:

Antigüedad 24 años **como profesor** 4 años

1 *¿Cuáles son para usted los principales elementos de referencia o criterios que considera a la hora de evaluar un examen final oral?*

2 No nos interesan los conceptos teóricos porque nos interesa que el alumno relacione integre esos conceptos como la administración rural porque no son conceptos separados, la economía agropecuaria forma parte de la administración rural que son dos asignaturas diferentes pero que hacen hincapié en la gestión y la administración rural que tiene que ver con las producciones entonces que hacemos: me interesa que a la hora de hablar de costos o de hablar de gestión que sea transversal, si vamos a hablar de una producción como producción de car o lo que fuera y si vamos a hablar de lo económico o financiero, me interesa que lo relaciones porque si no tenemos las vacas por un lado, los cerdos por el otro, las chichillas o lo que fuere y no está nada relacionado, entonces nos interesa la aplicación, nos interesa que esté aplicado, lo que hacemos es tomar el concepto que se entiende y para qué sirve el concepto, si está midiendo el margen bruto de una actividad en una empresa agropecuaria y sabe qué factores elementos lo conforman entonces sabe el concepto y no me interesa que me recite la definición, no me interesa la memoria porque no puede ir a cualquier computadora o teléfono inteligente o libro y consultar cualquier dato puntual; nos interesa la aplicabilidad de eso, lo que está en la economía diaria y llevarla a su uso frecuente para darle sentido y de esa forma humanizar un poco la economía

1 *¿El léxico les parece importante?*

2 Sí, para nosotros es importante porque para nosotros no es la misma la utilidad, la ganancia o lo que me queda, y es un plus pero no descalifica

Es muy interesante la posibilidad de interacción docente alumno en la instancia de evaluación final oral, es valiosa esa interacción de ida y vuelta

1 *Más allá de lo obvio que alguien que es más expresivo tiene cierta ventaja a la hora de rendir un examen oral, ¿Cómo te afecta a vos? ¿Calificas más al que es más expresivo o tenés más paciencia con el que lo es menos expresivo?*

2 La capacidad dialéctica es un plus muy importante pero hay que ver que es lo que dice, separemos la paja del trigo, vos te das cuenta si sabe o no sabe por mas que gesticule o hable fluidamente. Yo al que me habla demasiado fluido tengo miedo que me quiera manipular o manejar el examen

1 *¿El tiempo impacta en la nota, el alumno más rápido tiene alguna ventaja?*

2 No, von te das cuenta si el alumno sabe o no sabe, por más que sea histriónico, es más, en esos casos me exacerba el alumnos que te quiere manejar el examen

1 *¿Te mal predispone el aspecto físico del alumno, su forma de vestir o de peinarse?*

2 Tuve que aprender que no, no me afecta.

1 *¿Y los criterios se debaten dentro de la asignatura, entre los docentes?*

2 Si eso está en debate, no permanentemente pero cuando a alguien le hace ruido cierto aspecto o tema se charla

1 *¿Y con docentes de otras asignaturas hay algún contacto o debate?*

No, muy poco nos cuesta ubicarnos en la relación con otras asignaturas respecto de la ubicación en la curricula de la carrera.

1 *¿Hay algún tipo de dialogo con los alumnos respecto de los criterios de evaluación en el contrato pedagógico?*

El primer día en el contrato pedagógico se discute o cuestiona algún punto de la evaluación, pero no nunca preguntaron o cuestionaron los criterios de evaluación.

1 *¿Hay algún tipo de influencia por parte de la institución en la elaboración de sus criterios de valuación?*

2 Por ahora no

31 Nombre y apellido:

Profesor Titular

Edad: 58 años

Máximo grado académico alcanzado: Doctor

Formación en el área pedagógica:

Antigüedad en la docencia: 31 años

en el cargo que ejerce: 10 años

1: *¿Cuáles son para usted los principales elementos de referencia o criterios que considera a la hora de evaluar un examen final oral?*

2: Nosotros, por lo menos con el otro profesor, desde que estamos solos (porque antes había otro pensamiento, otro criterio), consideramos... Aparte, ojo, porque también tenés que tener en cuenta la carga horaria que tiene asignada la cátedra, nosotros tenemos treinta horas... y en treinta horas tiene que saber producción avícola

1: *Es casi la carga horaria de una asignatura optativa...*

2: ¡Claro!, porque las otras treinta horas de la asignatura, Producción las emplea. Lo que no interesa es que tengan el concepto de lo que es la producción avícola, sí que tengan el vocabulario, y por ahí no es tanta la memoria, sino que sepan relacionar, si tienen una buena base lo sacan, un problema o lo que se le plantee, sea un problema o alguna situación.

1: *Cuándo decís “base”, ¿te referías a los conocimientos de la asignatura?*

2: De todos, porque así pueden relacionar. Qué sé yo...: de Nutrición, si cursaron Nutrición y tiene una buena base, saben distinguir entre la soja y el maíz, y después te lo pueden contar. Si no tienen buena base, es complicado. La memoria, hay alumnos que tienen buena memoria pero qué sé yo, me parece bueno hasta para el desarrollo posterior que el alumno sepa asociar ideas y sepa resolver problemas porque, por ahí, la memoria te puede fallar. Números de memoria creo que no, a pesar que son materias donde los valores numéricos tienen cierto peso. Pero hay cosas que sí, no podemos dejar pasar, qué sé yo, por decir por ejemplo: cuántos huevos pone en el ciclo, ¿viste? No es lo mismo que me diga mil a que me diga trescientos...

1: *Claro, que no te diga 361, pero que tenga una idea cabal de los rangos esperables.*

2: Claro, esa cosa gruesa, ya no jorobamos tanto con los numeritos. Sí, bueno, una integración. Vos te das cuenta, nosotros les dejamos todo en la página, le damos todo en la clase, bueno, la consulta, cuando vienen, o sea, el que no sabe es porque no estudio, no porque no tenga acceso a la información. Pero tampoco podemos pretender que nuestra asignatura sea el eje de la carrera porque no lo es, eso lo tenemos claro. Y bueno, ya te digo, con las pocas horas de que disponemos se hace lo que se puede. Lo que sí vimos en los finales, no tanto como en los parciales, teníamos un serio problema cuando tomábamos escrito y era que se copiaban. En quinto año, eso, a nosotros nos superó y comenzamos ya

de tres años a la fecha a tomarles los parciales orales y gratamente nos sorprendimos al notar que el nivel era mejor, estudiaban más al tener que enfrentar el examen en forma individual, a lo mejor por el miedo a hacer papelones. Y en esos exámenes se conversa y se aclaran cosas.

1: Es que en ese ida y vuelta entre docente y alumno es muy enriquecedor.

2: Exactamente, exactamente. Y la verdad es que quedan conformes ellos y quedamos conformes también nosotros. Obviamente, hay gente que sale mal, porque te das cuenta que no estudió. Evidentemente, después, cuando estudian, revierten esa situación pero... Sí, porque era una situación violenta la que nos ponía a nosotros en una actitud policial, de controlar que no se copien, porque vos pensás: ¡quinto año!, ¿viste? No, no. Así que bueno, les hacemos las preguntas orales, nos dividimos nosotros, todos tenemos el mismo criterio. Tenemos un cuestionario con quinientas mil preguntas con respuesta para todos tomar igual porque, incluso, nos ayudan los auxiliares, los JTP. Por ese lado... por estos años, será que yo ya estoy grande, eso también tiene que ver, porque uno medio como que se va ablandando....

1: En los exámenes orales uno puede tener más contemplación... o dale más oportunidades, o ir guiándolos.

2: ¡Sí!, más oportunidad. "Oportunidad" puede ser. Pero, si con el tema que elige no anda, también le tenés menos paciencia, si vos elegiste ese tema y no lo sabés expresar, estás en un problema. Ahí nomás le hacés un par de preguntas como que se convenza de que no estudió y listo. Pero no, conflictos no hemos tenido últimamente, no, pero ya te digo, por ahí antes había otros docentes inclusive en la parte de cerdos y de ovinos que, por ahí, jorobaban mucho con el diámetro de la criba para hacer una maniobra, algo totalmente memorístico y que no es importante, el veterinario no está para eso, ¿viste? O el tornillito que se necesita para ajustar un instrumento... Si a vos te gusta como hobby, está bien, pero no es el núcleo de la materia, no es relevante. En ese sentido, hemos cambiado mucho, ¿viste? Sí las enfermedades, cómo se alimenta, cómo se maneja, pero así, más redondito y concreto.

El tiempo creo es una variable importante, pero a mí no me influye en la nota final. De todos modos, con los años que tenemos de experiencia, vos te das cuenta de si estudió o no estudió. A veces se complica ponerle un punto final al examen del alumno que no viene

realizando una buen performance. Pero en 15 o 20 minutos, vos te diste cuenta, porque si el alumno sale mal, le das otra pregunta y luego otra y ya estás en condiciones de definirlo.

Somos conscientes que nuestra asignatura no es central, que muchos de nuestros alumnos están enfocados en otro tipo de orientación, generalmente hacia la clínica de pequeños animales. Lo único que no queremos es que subestimen la asignatura, que no se presenten a examen sin dominar los conceptos básicos. De todos modos, en los últimos años, hemos tenido la grata sorpresa de haber tenido varios alumnos que hicieron las prácticas integradoras finales en nuestra asignatura, porque les ha gustado cómo impartimos la materia, les gustó, tienen acceso a los animales.

I: ¿El tono de voz o la forma de presentar el discurso le influye?

Creo que va un poco con la personalidad de cada alumno, pero no quita que se le tenga paciencia al que no tiene esa habilidad, pero a mí no me vengas con una... Nosotros los hacemos hacer capilla, le damos tiempo, pero cuando te vinieron con dos hojitas prolijas, perfectamente desarrolladas y que te empiezan a leer de ahí... Y bueno, vos los dejás que lea por una cuestión de educación, pero después lo sacaste de ahí, la pasa por otros temas, y te das cuenta que copió o sacó de la mochila las hojitas preparadas, que es muy distinta de las hojas escritas al momento de una capilla que generalmente es más resumida, ponen puntos o el esqueleto conceptual de lo que van a exponer.

I: ¿El aspecto físico la puede mal predisponer o no le da importancia a que venga desaliñado, en ojotas...?

Y... son cosas que no me gustan, pero creo que no afectan la nota. Mirá, nos pasó algo hace algunos meses, una alumna dio un examen excelente, la sacabas de los temas y te contestaba con un vocabulario... Tenía un presencia que nos impactó. Cuando se fue, le digo a mis compañeros en la mesa: “¿9 o 10?”. Y mi auxiliar me dice: “Un 10, ¿viste cómo estaba vestida?”. Porque tenía una presencia que le valió el 10. Porque, más allá de los conocimientos, que los tenía, y yo pregunté para lograr un consenso, porque realmente estaba en lo más alto de la calificación y no era por eso, pero la presencia influyó.

Yo recuerdo que, cuando era estudiante, tenía mi ropa para rendir los finales y me maquillaba para la ocasión. Además uno acostumbraba rendir con guardapolvos. Uno iba bien vestido pero, además, encima te ponías el guardapolvo.

Me ha pasado también, en un par de ocasiones, con algunos alumnos que noto que les falta actitud para defender su examen y, en algunos casos, a los alumnos que salieron mal les dije: “Si no te molesta, te voy a hacer una sugerencia: vos te tenés que plantar con una actitud más firme, con lectura, con más vocabulario y con seguridad”. Con los años cambiaron la presencia, hasta el corte de cabellos, y me lo agradecieron. Quiero decir, que no tanto por el aspecto sino que, por ahí, me impacta más la actitud.

1: ¿Considera la participación del alumno en la cursada a la hora de calificarlo en la evaluación final?

2: No, porque no viene a rendir enseguida. Entonces, pasó un año o un tiempo y vos ya te olvidaste del alumno.

1: ¿Le parece que los criterios de evaluación han cambiado con los años, o son los mismos que cuando comenzaron en la actividad docente?

2: Yo creo que cambiaron para bien. A lo mejor cuando uno es más joven es más intransigente en cuanto a los conceptos. Por lo menos yo, cuando era joven, me dejaba llevar por mis mayores que estaban en otros enfoques, hasta que me empecé a plantear. Y, hablando con los mismos alumnos, ellos mismos me preguntaban: “esto, ¿para qué me sirve?, ¿saber tal cosa o a tal otra?”. Y, la verdad, es que es producción y el saber debe ser aplicable, que se lleve un concepto que pueda aplicar, y después hay cosas que no tiene sentido saber, y... bueno, fui cambiando, fui tomando cursos de pedagogía, también me hizo replantear muchas cuestiones respecto de la evaluación.

1: ¿Y son criterios heredados de sus mentores o son criterios nuevos, cosas que usted opina: “Esto antes no se consideraba y para mí es importante”?

2: Creo que es una mixtura.

1: ¿Hay acuerdo o diálogo entre los docentes de asignatura respecto de los criterios de evaluación?

2: En nuestra asignatura sí, totalmente de acuerdo, se debate entre todos los que tengan cargos rentados y lo que decide la mayoría se hace, por ahí si hay un empate decido yo como titular.

1: ¿Con otras asignaturas hay algún tipo de diálogo en ese sentido?

2: Solo para trabajar en proyectos, pero no para charlas de integración pedagógica.

1: ¿Y con los alumnos hay algún tipo de debate respecto de los criterios de evaluación?

2: No, se les explica el contrato pedagógico, pero no hay diálogo ni cuestionamientos por parte de los alumnos.

1: *¿Siente alguna influencia de parte de la institución en sus criterios de evaluación?*

2: ¿Vos decís desde lo académico?

1: *De cualquier modo que te sientas o te hayas sentido influida.*

2: No, jamás

32 Nombre y apellido:

Profesor Adjunto

Edad: 50 años

Máximo grado académico alcanzado: Especialista

Formación en el área pedagógica:

Antigüedad en la docencia: 27 años

en el cargo que ejerce: 7 años

1: *¿Cuáles son para usted los principales elementos de referencia o criterios que considera a la hora de evaluar un examen final oral?*

Mirá, a mí me gusta que sepan relacionar conceptos y que por ahí sepan las ventajas y desventajas de incorporar algo en cierto momento del año o no, y que integren por ahí, qué se yo, conocimientos de las materias anteriores, no tanto el vocabulario...

1: *¿El léxico de la disciplina no te parece importante?*

2: Y... soy laxo en eso, porque, por ahí, vos ves gente que realmente... Me parece que veo mucho en los chicos que vienen de los pueblos, que vos hasta en su forma diaria de hablar los notás (entre comillas) “embrutecido”. Entonces creo que, lamentablemente, no los voy a cambiar exigiéndoles que hable con lenguaje excesivamente técnico en un final, ¿me entendés?

También me gusta sobre todo evaluar, porque generalmente le damos como un pequeño problema dentro de una pregunta, y ver cómo logra razonar algo planteado en el final, o algo en lo que uno realmente se da cuenta que está flojo, ¿entendés? Entonces creo que damos una posibilidad, ahí, de remontar o no, según cómo venga el final en base a eso, a ver qué criterio tiene y qué deducción aplica ante, qué se yo... un problema nuevo

planteado como ejemplo en el final. Hay cosas que creo que son básicas, que tiene que sí o sí saber, conceptos más duros y otros que adornan.

Por otra parte, el examen oral es una herramienta que también tiene sus desventajas, y la principal desventaja es que no queda prácticamente nada registrado salvo el aprobado o el insuficiente.

1: ¿Por eso es importante el hecho de que el tribunal sea un triunvirato, para disminuir las arbitrariedades?

2: Sí, como ventaja veo que es rápido y cómodo para nosotros los docentes, no está en duda.

1: ¿El tiempo que demora el examen te importa?

2: Sí, sí, pero siempre es más rápido que un examen escrito, porque también tenés que tener en cuenta el tiempo que te llevaría evaluar todos los exámenes escritos.

1: ¿El tono de voz te influye? Por ahí, el alumno que viene histriónico...

2: Yo creo que sí, creo que el que te larga un discurso bien armado, que habla y expone bien, en general lleva punto a favor.

1: ¿Considera la participación del alumno en la cursada a la hora de calificarlo en la evaluación final?

2: No

1: ¿El aspecto físico le puede mal predisponer? ¿O no le da importancia a que venga desaliñado, en ojotas...?

2: Yo hago la vista gorda, por ejemplo, en lo de las ojotas. Porque pienso lo mismo que pensás vos en Cirugía, el flaco no puede entrar al quirófano en ojotas, tampoco pudo entrar a la sala de anatomía o a la necropsia. Pero lo pienso desde ese punto de vista y no desde la higiene, pero bueno, son cosas que no me gustan pero no me influyen, si bien no me gustan. A modo de anécdota, te cuento que, cuando estuve en Austria, el secretario de extensión de aquella universidad austríaca nos recibió, nos dio una charla, y esta persona estaba de sandalias. Y, para mí, le quedaban muy feo las sandalias y bueno, eso no le impedía ser secretario de extensión, aunque a mí no me gustara

1: ¿Le parece que los criterios de evaluación han cambiado con los años, o son los mismos que cuando comenzaron en la actividad docente?

2: Creo que cambiaron.

1: ¿Y son criterios heredados de sus mentores o son criterios nuevos, cosas que usted opina: “Esto antes no se consideraba y para mí es importante”?

2: Creo que, para ser sincero, nosotros arrancamos de cero, porque la cátedra estaba prácticamente desarticulada, y yo recibí una muy buena capacitación de un docente que se contrató para dar la asignatura y él siempre transmitía que lo valorable era el criterio. Entonces nosotros creo que largamos de cero y no teníamos criterios prefijados, creo que sabemos lo que el medio requiere y tratamos de modelarlo para eso.

1: *¿Hay acuerdo o diálogo entre los docentes de asignatura respecto de los criterios de evaluación?*

2: Sí, lo hablamos frecuentemente.

1: *¿Con otras asignaturas hay algún tipo de diálogo en ese sentido?*

2: Estamos totalmente desvinculados

1: *¿Y con los alumnos hay algún tipo de debate respecto de los criterios de evaluación?*

2: No, les presentamos la materia y los métodos y criterios de evaluación, no tuvimos ninguna queja. Y el año pasado hicimos una encuesta a fin de año, con resultados variables, hubo de todo.

1: *¿Siente alguna influencia de parte de la institución en sus criterios de evaluación?*

2: No, para nada. Creo que tendría que darse esa intervención. En el buen sentido, a partir de propuestas serias.

33 Nombre y apellido:

Profesor adjunto

Edad: 45 años

Máximo grado académico alcanzado: Especialista

Formación en el área pedagógica:

Antigüedad en la docencia: 7 años

en el cargo que ejerce: 5 años

1: *¿Cuáles son para usted los principales elementos de referencia o criterios que considera a la hora de evaluar un examen final oral?*

2: Creo que hay conceptos que no puede dejar de saber, pero después, qué sé yo... A mí me parece que la ciencia es dinámica y va cambiando todo el tiempo , y lo que yo les puedo enseñar hoy, no sé, si no, sería un dogma, sería una verdad absoluta que no podría llegar a modificarse. Hay cosas que me parece que son datos duros que los tenés que tener incorporados, que eso es más que nada memoria, cosas que tenés que memorizar pero, después, a mí me gusta que la persona... que en realidad es casi una autoevaluación, si tiene un criterio que le permite más o menos interrelacionar conocimientos y demostrar que tiene la capacidad de resolver una situación problemática agarrando un poco de todos lados, me parece que eso está bueno. Es difícil demostrarlo en un examen, porque las bolillas tiene temas que vos tenés que desarrollar, pero a mí me parece (y creo que nos pasa a todos), porque cuando el tema dice: “exterior del ovino” y empieza a desarrollar todo una chorrera de conocimientos de memoria, ¡es un embole! Y uno enseguida trata de salir al cruce con una pregunta, como para dinamizar el examen, porque me parece que el examen es todo un... Creo que es la forma que hemos consensuado para acreditar el conocimiento del alumno pero no sé si estoy de acuerdo con él.

1: Es lo que hay...

2: Sí, sí, es lo que hay, pero ni siquiera es... Por ejemplo, ni siquiera es mucho más rápido porque, a veces, muchas veces nos toca estar más de cuarenta minutos con un alumno.

Respecto del tiempo, a mí no me afecta, dispongo del tiempo necesario. Pero el problema se presenta cuando el alumno está en un gris y tratás de definirlo sin éxito una y otra vez, entonces el tiempo termina siendo contraproducente.

De todos modos, sabemos que no es una asignatura troncal dentro de... Y que hay gente que vos percibís, que hay poblaciones de alumnos de hábitos urbanos, y que nunca se va a dedicar a la cría o medicina ovina. Muchas veces, siento que no puedo preguntar lo fino, porque son individuos que no tienen la base de las producciones en general ni la base forrajera. Notamos que hay cosas que no las interiorizan, pero que la aprenden de memoria para replicarlo en el examen y aprobar, pero no es su afinidad. Entonces yo digo: “bueno, sabe lo básico: diferenciar una oveja de un cordero por lo menos”, qué se yo... Pero hay cosa que sabés que no podés rascar más porque, finalmente, el examen se transforma en una tortura en los casos de gente que padece la producción, porque está enfocada en su futuro como médico clínico de pequeños animales y te lo dicen.

1: Pero eso a veces no pasa más que de una expresión de deseo.

2: Sí, es cierto, que después no se sabe. ¡Ni hablar que no se sabe! Lo que te pone mal es que, estando en el último año de la carrera, subestimen la materia. Que te vengan a robar un aprobado, porque me parece una falta de respeto que, siendo casi colega, te subestimen.

1: ¿Considera la participación del alumno en la cursada a la hora de calificarlo en la evaluación final?

2: No.

1: ¿El aspecto físico le puede mal predisponer? ¿O no le da importancia a que venga desaliñado, en ojotas...?

2: Yo creo que te condiciona si vos lo ves llegar de ojotas y bermudas a sentarse a rendir, antes que se siente creo que uno ya... Lo mirás con mala cara. A lo mejor, después, cuando comienza el examen, uno ya piensa en otra cosa, pero esto es como todo... “La primera impresión...”. Pero porque uno lleva ya la impronta de años, ¿me entendés? De donde no sabía que no podía ir a rendir con ojotas y bermudas, también sabía que no me tenía que poner ni colores muy estridentes para no llamar la atención, ni venir muy “croto”... De todos modos, uno debe saber que esas son improntas que te han dejado y que no condicionan lo que el alumno pueda saber. Es una lucha interna, porque uno no salió de un repollo, pero es así, uno no comunica solo con la oralidad, si venís vestido de una manera estás queriendo decir algo también.

1: ¿Le parece que los criterios de evaluación han cambiado con los años, o son los mismos que cuando comenzaron en la actividad docente?

2: Yo cambié con el tiempo.

1: ¿Y son criterios heredados de sus mentores o son criterios nuevos, cosas que usted opina: “Esto antes no se consideraba y para mí es importante”?

2: El plantel de docentes de la asignatura es bastante reciente y estamos modelando los criterios en función de lo que percibimos en el medio.

1: ¿Hay acuerdo o diálogo entre los docentes de asignatura respecto de los criterios de evaluación?

2: Sí con frecuencia, pero creo que estamos de acuerdo.

1: ¿Con otras asignaturas hay algún tipo de diálogo en ese sentido?

2: Con alguna asignatura, pero en una fase muy inicial de diálogo, está la idea.

1: ¿Y con los alumnos hay algún tipo de debate respecto de los criterios de evaluación?

2: No, solo explicamos al principio de la cursada los métodos y los criterios que consideraremos para evaluarlos, nunca hubo cuestionamientos.

1: ¿Siente alguna influencia de parte de la institución en sus criterios de evaluación?

No, nunca.

34 Nombre y apellido:

Profesor adjunto

Edad: 59 años

Máximo grado académico alcanzado: Doctor

Formación en el área pedagógica: Profesor en pedagógica

Antigüedad en la docencia: 35 años

en el cargo que ejerce: 7 años

2: Es un tema amplio en el cual está siempre atravesado por subjetividades. En mi experiencia y rutina de 30 años de trayectoria, uno trata de continuar una suerte de tradición evaluatoria. Yo creo que es bastante rigurosa o acorde a lo que nosotros ofrecemos, desde el punto de vista de la relación docente-alumno, durante el proceso de aprendizaje. La evaluación del examen final tiene primero una parte donde el alumno se explaya sobre un tema que él eligió de las dos bolillas que sacó. Bueno, elige un tema y lo desarrolla durante aproximadamente diez minutos. Y en esos diez minutos, más o menos, vos evaluás cómo abordó el tema, cómo utilizó el vocabulario veterinario, el vocabulario específico de la materia, y cómo articuló los conceptos. En general, es la parte inicial del examen esa, y luego comienzan preguntas puntuales sobre los otros temas que le tocó en la bolilla, que son más o menos cinco temas más, y ahí nosotros le preguntamos. En ese momento, valoramos fundamentalmente la integración de conocimientos. ¿En qué sentido “integración de conocimientos”? en un sentido retrógrado, fundamentalmente con Anatomía, y en un sentido de perspectiva... En un sentido retrógrado, con Anatomía y Fisiología y también, como la materia no es solo semiotecnia sino es Semiología, que es el estudio de los signos, y estudiar los signos implica la propedéutica, ya es un territorio pre-

clínico que nosotros lo abordamos durante el año y nosotros tratamos de evaluar también esa relación.

1: Ustedes están en tercer año, ¿no?

2: Sí, sí, la materia nuestra es una materia nexa, es una materia de nexa pre-clínica.

1: ¿Es una asignatura cuatrimestral?

2: Sí, es cuatrimestral.

1: ¿En el primer cuatrimestre o en el segundo?

2: En el primero.

1: ¿Y no están medio alejados de las asignaturas como Clínica de animales, donde se van a aplicar las técnicas que ustedes enseñan?

2: No, no, no, porque hoy los chicos, en realidad no está todo segmentado como lo tenemos en nuestro esquema curricular y en nuestra mente que, por cierto las cosas nos están pasando por encima, ¿no es cierto? Vos fijate que en los libros de fisiología ya hay casos clínicos, los pibes ya vienen con la cuestión médica ya presente.

1: ¿Ya en el dictado ustedes le dan un sentido práctico a la maniobra?

2: Nosotros, durante el cursado de la materia, incluimos no enfermedades, no lo vemos desde el punto de vista de las enfermedades, porque eso es patología, pero sí de los procesos fisiopatológicos básicos que condicionan la exploración. La exploración organizada. ¿Por qué?: porque la forma de revisar los animales, intentamos que sea organizada, después en la práctica se hace como se puede, pero para aprenderla pensamos que tiene que aprenderla en forma secuencial y organizada. Hay cuestiones que son subjetivas, ¿cuáles serían durante el examen final? Las cuestiones que arrastramos desde el cursado de la materia. El examen final es teórico, el cursado es práctico y hay, en el cursado, incluso, una parte práctica, en la que nosotros tenemos un listado de 40 maniobras que se las tomamos a los alumnos, y los pibes la saben hacer. O sea que, si no, no regularizan. ¡Y las hacen! Las saben hacer porque, desde que empezamos a hacer la parte práctica, la estudian. Digamos que ese cambio que se dio hace unos tres años generó una mejora en el nivel de regularización, los pibes estudiaron más a partir de que les exigimos más, una cosa rarísima que debería ser tomado por alguna instancia de análisis curricular. Yo no sé si es raro, porque si el alumno estudia para aprobar y si vos para aprobar le exigís más, va a estudiar más. Yo soy casi un convencido de eso, es poco pedagógico quizás, pero,

si vos le levantás la vara, el pibe, para aprobar, va a tener que estudiar más. Vas a tener probablemente algún escenario de conflicto durante algún tiempo, pero luego se va a adoptar el nuevo nivel de referencia.

Tener una relación con el curso, saber a quién le estamos tomando el examen, genera una subjetividad.

1: ¿Hay contacto o hay influencia del desempeño del alumno durante la cursada en la nota del examen final?

2: No, no, no, ese conocimiento de cómo el flaco fue durante la cursada te genera la subjetividad de que, si la cursada fue buena para él y vos te acordás, lo tenés registrado. Si tiene un tropezón, lo podés ayudar. Yo soy un convencido que, si tuviera más tiempo durante la cursada con el alumno -yo tengo tiempo, pero los que no tienen tiempo son ellos, porque están cursando otras asignaturas. Si los alumnos tuvieran más tiempo, no haría falta tomar un examen final, porque sabés quién aprueba y quién no, porque los viste durante todo el recorrido, durante cuatro meses al menos dos veces por semana, y es tiempo suficiente para evaluarlo. Como eso no ocurre, y tampoco ocurre que el alumno termina de cursar y rinde... Termina de cursar y pasa mucho tiempo, y por ahí vos te olvidás, entonces, esa posibilidad de utilizar positivamente la subjetividad que tenés del alumno, se pierde.

1: En ese punto la institución te estaría condicionando tus criterios, porque el Reglamento General de Examen habla de que tiene que haber un examen final constituido por un tribunal, etc...

2: No, bueno, pero el examen final podría ser una promoción, podría ser algo más enriquecedor, como un trabajo, una promoción, qué sé yo, mil cosas, pero siempre algo individual.

1: ¿El tiempo le influye? El tiempo que demore el examen.

2: A mí no, no para nada, en eso soy un... Venimos haciendo esto hace años, los exámenes son largos, le dedicamos el tiempo que merecen y, si no nos alcanza el día, lo desdoblamos para otro. Ahora tuve una oleada de chicos que vinieron en las mesas de julio muy mal preparados y se nos amontonaron. Hubo mucho insuficiente, más de nuestro promedio habitual, y tuvimos que hacer eso de desdoblar la mesa y ahora, en la de agosto creo que fue, ya empezó a mejorar la cosa y... Los pibes saben que si no saben, no aprueban. Los

exámenes son largos y en algún punto los agarrás. No es de esas materias que estudio un par de temas y me tiro a ver qué pasa...

En general uno... Obviamente que vos sabés lo que hacen los chicos, en esa masivas que van a aprobar y se tiran sin haber hecho tiempo de leer ni siquiera una vez toda la materia. En esos contenidos está análisis clínicos también, en nuestra materia, y si bien ocupa una parte minoritaria de los contenidos, deberían administrarse mejor y muchas veces lo cuelgan por completo, y en el transcurso del examen te das cuenta que lo colgaron por completo, te dicen dos o tres cosas que se acuerdan pero que obviamente no alcanzan a los contenidos mínimos.

1: ¿Te parece que el que es verborrágico tiene alguna ventaja? Más allá que el que es extrovertido suele tener una luz de ventaja, ¿te parece que esa competencia te impacta de algún modo, o sos de tenerle más paciencia, más complacencia, al que no despliega esa habilidad? ¿O te da lo mismo?

2: Me da lo mismo. En realidad, lo que sí me influye a la hora de tomar un examen, es la forma de utilizar el lenguaje de la disciplina (que es eliminatorio). Pero a mí me impacta muy positivamente el que hace un uso correcto del lenguaje. Pero tampoco hay alumnos que hablen muy mal. A contrapelo de lo que se dice habitualmente, yo creo que los chicos hablan bastante bien, hacen un buen uso del lenguaje. Por ahí me impacta negativamente, a mí, cuando el uso del lenguaje es de tipo infantil, ajeno a una carrera universidad. Por ahí saben, estudiaron, pero lo hicieron de forma descontextualizada y eso es una subjetividad que resta puntaje.

1: ¿La forma de vestimenta te mal predispone?

2: No, desde una vez que una compañera de mesa de examen le preguntó a un alumno por qué usaba gorra en el examen y ese alumno se la sacó, dejando en evidencia que estaba siendo sometido a quimioterapia, ya desde ese momento nunca más me detuve a mirar la forma en que se presenta el alumno. Por ahí me puede mal predisponer mal que te mientan, qué sé yo: que te digan que llegó tarde por el colectivo. Me pone mal, pero tampoco, sinceramente, me imagino que nadie te va a decir si algo como eso lo afecta.

Obviamente, a mí no me gusta ver a alguien mal vestido, pero es un desafío desde la posición de poder que tengo. Obviamente el poder no es malo ni bueno, es una relación. Y, tomando un examen, uno tiene cierto poder. Pero no lo quiero usar mal, por lo tanto me

tomo el tiempo, porque si hay algo que me molesta es el abuso de poder. Y yo solo quiero saber si el alumno sabe o no sabe y nada más, para su buen desempeño.

1: ¿Te parece que los criterios lo creaste vos o son heredados de los docentes que te antecedieron?

2: No, creo que los fortalecimos. Creo que se fortalecieron con impronta de cada uno de los docentes de la cátedra. Esos docentes tienen repuestas heterogéneas, lograr homogeneidad no es viable, no es posible.

1: ¿Pero se habla en el seno de la asignatura?

2: Se charla, sí, pero hay heterogeneidad de desempeños en las personas. Muchas veces, para poder dedicarles más tiempo a los exámenes de los alumnos, fraccionamos la mesa en tres mesas, con las tres personas de mayor experiencia o mayor antigüedad a cargo de cada una de ellas y siempre acompañados por dos más.

1: Con otras asignaturas, ¿hay algún tipo de experiencia o intercambio respecto de temas particulares y la forma de participar?

2: Informal, con casi todas las asignaturas relacionadas. Pero no en forma formal, es un gran déficit que tenemos.

1: ¿Acuerdo de los criterios con los alumnos tampoco hay?

2: Solo nos limitamos a detallar las formas de evaluación a la hora de comentarle el contrato académico.

1: ¿Te parece que la institución te marca o te sesga la forma de selección de los criterios?

2: La institución te condiciona más al estudiante, porque no podemos ver la evaluación separada del resto de la asignatura, del cursado, y te condiciona cuando tenés condicionales para cursar, que llegan a abril o mayo y los alumnos se fragmentan tratando de alcanzar metas pedagógicas que terminan no estando a su alcance. Después no, nunca me dijeron nada a ese respecto.

35 Nombre y apellido:

Profesor Adjunto

Edad: 63 años

Máximo grado académico alcanzado:

Formación en el área pedagógica: Licenciada en Ciencias de la Educación

Antigüedad en la docencia: 25 años

en el cargo que ejerce: 6 años

1: ¿Qué elementos o categorías de elementos considera importantes a la hora de evaluar un examen final oral?

2: En los exámenes orales, evaluó principalmente teniendo en cuenta los contenidos conceptuales. También valoro el orden que el alumno aplica a los conceptos, las articulaciones que son capaces de realizar con los contenidos de la misma materia y los que puedan hacer con los de otras materias. Con respecto a los contenidos actitudinales, me enfoco en la forma de expresarse del alumno. A la hora de redondear la calificación final, también tengo en cuenta el tiempo que necesitó el alumno para desarrollar tanto el tema que preparó como para responder las preguntas de los docentes durante el examen.

Creo que la participación, la actitud, el esmero que demuestra cada día compartido por el alumno durante la cursada de la asignatura, debe ser ponderada a la hora del examen final oral y la verdad es que a mí me influye. Muchas veces, tengo que hacer un esfuerzo para recordar al alumno porque puede pasar mucho tiempo entre el final de la cursada y la fecha en que el alumno se presenta al examen

1: ¿Considera a cada uno de estos por sí solos como un criterio de evaluación o podría definirlos de otra forma?

2: Sí, creo que podemos definir a cada uno de estos como un criterio. Me parece que se debe tener en cuenta el conocimiento, la participación, el interés y el compromiso del alumno en las actividades teóricas- prácticas.

1: ¿Cree que todos o alguno de esos elementos pueden fraccionarse reconociendo en ellos elementos constituyentes? (Otros criterios más pequeños)

2: Sí, lo podríamos fraccionar. Pero creo que, en general, en los exámenes orales no hacemos, sino me da la idea que tomo un concepto más general. Como que englobo lo más evidente de cada categoría.

1: Si hubiera elementos constituyentes, ¿cuáles son y qué ponderación tiene para el criterio que conforman?

2: Acá es donde me resulta más fácil describirlos. Por ejemplo, a la hora de hablar de conocimiento, podemos diferenciar el adquirido en las clases teóricas de aquel que puede

traer de asignaturas anteriores. En el caso de la participación en las clases, podríamos ver el grado de habilidad para la aplicación de los conocimientos y también el compromiso enfocado desde el punto de vista de su participación en las clases teóricas y prácticas. También podría ser el caso del interés en trabajos prácticos representado, por ejemplo, en el uso adecuado de vestimenta y de los elementos de trabajo.

1: A la hora de calificar el examen final oral, ¿todos estos “criterios tienen la misma valía o peso?”

2: No, creo que hay criterios que tienen un mayor valor que otros y en la calificación final tiene aún más relevancia. Por ahí, podemos hablar de conceptos que el alumno se debe llevar sí o sí y otros que son, a veces, hasta de “adorno” o de redondeo de nota.

1: Si tuviera que ordenarlos de mayor a menor valor, ¿cómo los ubicaría?

2: Pondría, en primer lugar, el conocimiento, porque es al fin de cuentas lo que estamos impartiendo en la cátedra. Pero a mí me parece muy importante la participación, el compromiso que me demuestra el alumno. A mí me parece muy, pero muy, importante el interés que deja ver durante la cursada.

1: ¿Cree que los criterios que emplea le son propios o han sido adquiridos durante su formación docente?

2: No... Creo que los criterios que empleo son propios, por mi experiencia, y sí, seguramente también producto de los años de formación docente.

1: Durante el desarrollo de su trayectoria como docente, ¿siempre tuvo los mismos criterios?

2: No, creo que siempre han sido más o menos los mismos criterios y los mantengo a través de los años.

1: ¿Comparte o consensua estos criterios con los colegas de su asignatura o de otras asignaturas?

2: Sí, tenemos discusiones de cuáles son los contenidos mínimos que deberíamos tener como piso de la nota de evaluación. Pero, realmente, suele haber importantes diferencias en el lugar desde donde cada docente se ubica para enfocar ese pedacito de realidad que es el examen final oral. No todos preguntamos lo mismo, ni de la misma manera, y esto creo que, a veces, resulta en algunas diferencias en cómo cada una califica a un alumno.

Con otras cátedras estamos organizando algunas clases, tratando de a poco ir coincidiendo en el enfoque los temas que tenemos en común.

1: ¿Comparte a consensua los criterios con sus alumnos?

2: No, con los alumnos no tenemos un diálogo en cuanto a la evaluación que vaya más allá de algún cuestionamiento cuando las notas en los parciales han sido muy bajas o, eventualmente, para pedir alguna instancia de recuperación excepcional.

1: ¿Cree que los criterios han sido modelados o influenciados por las directivas de la propia institución?

2: No, en realidad nunca tuvimos algún encuentro para hablar de evaluación con las autoridades de la institución, ni nosotros creímos tener la necesidad de hacer algún planteo en ese sentido. El Reglamento General de Exámenes no hace más que dar un marco de referencia general.

36 Nombre y apellido:

Profesor Adjunto Edad: 41

Máximo grado académico alcanzado:

Formación en el área pedagógica:

Antigüedad en la docencia: 8 años en el cargo que ejerce: 6 meses

1: Bueno, teniendo en cuenta, a la hora de tomar un examen final, todas las cosas que podés considerar: conceptos, integración de conceptos, articulación, memoria... ¿Qué te parece que a vos es lo más relevante cuando un alumno empieza a hablar?

2: Todo el tiempo estamos jugando con tres dimensiones: una dimensión teórica, una dimensión de ejemplos y una dimensión conceptual que es cómo ellos lo pueden entender o explicar con sus palabras. Y generalmente nos basamos en esa combinación de esas tres dimensiones.

1: ¿A vos te parece que valen las tres igual?

2: Siempre lo que hacemos es tratar, lo que tratamos de hacer pesar es, justamente, cuáles son las bases teóricas para la conceptualización.

1: Claro, si no tiene el concepto, si no articula...

2: No va a poder... Claro. El tema es que, por ejemplo, a lo que vos me preguntabas, el tema de la memoria, muchas veces la memoria te muestra un concepto teórico muy sólido, digamos, pero, después, no hay conceptualización ni posibilidad de ejemplo. Entonces, ahí es como que se desvanece eso porque también puede quedar como en una abstracción de un... La memorización de algo...

1: Ritual verbal.

2: Ritual verbal. Claro. Vómito teórico perfecto, pero después no hubo una incorporación real de lo conceptual o, incluso, de la aplicación o la interpretación de ese concepto.

1: No sabe para qué sirve.

2: Exacto.

1: El tema de la clasificación, ¿te parece que puede llegar a ser importante?

2: La clasificación, por ejemplo, en nuestros exámenes, siempre aparece. Para cada tema alguna clasificación. Como un modo de ordenar las cuestiones. El riesgo que a veces nos pasa con las clasificaciones es que se toma como una cuestión enciclopédica, digamos. Y a muchos ya nos pasa eso, que la clasificación se vuelve como lo central cuando, en realidad, lo central es lo que me explica esa clasificación. Entonces, por ahí, a veces, nosotros rompemos la cuestión de la clasificación para no caer rápidamente en eso. O sea, vamos más a la cuestión teórica y bueno, después, con los ejemplos, cómo los clasificaríamos...

1: ¿Te parece que el tiempo juega un rol importante en el examen?

2: ¿El tiempo de duración del examen? Y, a nosotros, sí. Sí. Sobre todo porque... Como nosotros buscamos mucho también la integración, si se quiere, de todos los contenidos de la asignatura –obviamente que no podemos evaluar todos y la integración total, pero sí... El estudiante saca tres temas y buscamos que pueda haber integración de esos tres temas. Para mí, la instancia de evaluación es otro espacio de aprendizaje, también propiciamos como una construcción de conocimiento en ese propio momento. O sea, por ejemplo, si no hubo una articulación anterior cuando el estudiante lo estudió y lo logra hacer en el propio examen, para nosotros también vale. Ahora, lograr eso, te lleva tiempo. Sobre todo porque no sabés si es que no lo puede articular porque no lo sabe o porque todavía no pudo hacer el ejercicio de lograrlo o porque está nervioso y no se le suelta, digamos, pero es lo que tiene estructurado.

1: ¿Te parece que puede llegar a ser descalificador en el alumno que demore qué se yo... más de una hora, más de cuarenta minutos? ¿No tenés un tiempo de corte?

2: Mirá, nuestros exámenes son largos. Generalmente son largos. O sea, te podría decir que no hay examen que dure menos de media hora, cuarenta minutos. Incluso saliendo mal o saliendo bien. Lo que sí te das cuenta es que, por ejemplo, no está nervioso. Que tiene un ejercicio que muchas veces no tiene sólo que ver con lo disciplinar o lo de la asignatura, sino también un ejercicio de integración, de conexión de, digamos, de articulación de contenidos –es más, incluso, hasta de la vida misma. Te das cuenta que con ellos el tiempo fluye mucho más rápido y se hace más corto. El tema es ese estudiante que está como en una zona intermedia. El que no sabe nada también, ya se hace más corto porque decís: “Listo...”. Lo buscás por dos o tres lugares, cuando ves que no va, él acuerda, ya sale. El tema es ese que está en el medio y ahí es donde se torna, digamos, si se quiere, lo “artesanal” de ver hasta dónde estás poniendo vos. Pero no tenemos un límite de decir... O sea, en sí, el límite, lo ponemos más que nada al decir: “Bueno, intentemos por un camino, intentamos por otro, intentamos por otro”. No hay forma de que se sortee la situación, ya está. El tema es que a veces esos intentos se hacen largos.

También lo que nos pasa es que muy, pero muy rara vez tenemos alguien que desaprobe de manera disconforme. Porque, justamente, lo charlamos y hacemos una rendición de lo que hablamos: “Mirá, hablamos de esto, de lo otro”. Y buscamos un poco ese acuerdo. Sobre todo para que el estudiante no se vaya con un bloqueo de decir: “Dije un montón y no me lo consideraron”, o “No sé qué están queriendo”. Si no para que entienda cuál fue la cuestión. Y bueno ese acuerdo, entendemos que no es grato en el momento. Pero que, por lo menos, en algún momento pueda repensar y decir: “Bueno, la verdad que no estaba para aprobar”.

1: Y no tenés una grilla de los temas que va tocando, ¿no? No tenés algo estructurado para ir siguiendo...

2: Nosotros tenemos el programa de unidades temáticas, las bolillas se componen por tres unidades temáticas, que ya están esquematizadas. Entonces, ellos sacan la bolilla uno, “Te tocó el tema tal, tal y tal”. Que son las unidades temáticas. Lo que no tenemos estructurado es el recorrido que le damos dentro de eso. Por ejemplo, tenemos una unidad temática que es zoonosis. Entonces puede derivar como para cualquier lado, o sea... Incluso porque al

estudiante le gusta más pequeños o le gusta más grandes. O porque, de repente, la propia conversación tendió a ir hacia un abordaje más global o particular, para meternos específicamente en una enfermedad. Entonces, nosotros tenemos algunos lineamientos que vienen de la propia cursada, del propio trabajo de cátedra, pero muy generales, y después también el recorrido se va armando en función de, también, para dónde va el estudiante. Digamos, si ves que uno va rápidamente y se detiene perfectamente, capaz que después lo llevás a otro plano para ver, bueno, ¿es memoria o hay una elaboración? Y, capaz, en esa segunda pregunta no vas mucho en profundidad, sino que ya te das cuenta y pasás a otro tema. Eso nos pasa.

1: Claro. ¿Y el tema del léxico? Lo tomo en dos aspectos: el léxico y la habilidad discursiva.

2: Y, si se quiere, buscamos la combinación de cosas. O sea, ¿está el concepto, ahí, en él? ¿O está repitiendo?”. Entonces, nosotros, en un momento, le decimos: “Bueno, con tus palabras...”. Y el que viene muy desde sus palabras, vamos a buscar también un léxico... Cuando decimos una cosa, estamos haciendo esto. O, incluso, si hay polisémicos, decís: “Bueno, esto, ¿cómo lo ves vos?”, o cómo, también, se puede ver de otras maneras. Para que quede claro cuando después, no sé, en un espacio de trabajo, en una lectura de algún escrito, decís: “Bueno, cuando lea esa palabra, cuando discuta o debata sobre esa cuestión”, saber que estamos hablando de eso... O, por ejemplo, cuando uno lo usa de manera errónea, lo remarcamos. Para ver si hay una corrección o una insistencia y eso también puede ser una falta para revisar.

1: Entonces, el léxico no sería eliminatorio, pero suma.

2: No eliminatorio, pero sí es considerado. Sí.

1: Vamos un poquito más a lo subjetivo y pasamos a lo que sería el aspecto físico. ¿Te mal predispone? Que te venga desaliñado, que te venga en ojotas, que tenga bermudas...

2: El aspecto del estudiante muy nervioso. Eso sí, porque me doy cuenta de que, digamos, me pone como en una doble dificultad, ¿no? O sea, evaluar ya es una dificultad pero, encima, ver cómo hacer que ese ambiente, que esa atmósfera, no siga sumando. Ahí sí. Que me pasa no sé, está haciendo capilla y ya lo veo y digo: “Éste va a ser problemático...”. O sea, eso me molesta. Después, con respecto a la vestimenta, no hemos tenido, tampoco, el que vino a la playa y se sentó a rendir. Yo creo que esas cuestiones operan. O sea, de algún

modo operan. Pero no inciden después en la nota. No te opera en condicionar la nota, sino te opera como prejuicio, digamos. Tipo, después que, actúo igual como con todos, pero al final digo: “Mirá, ese prejuicio, ahora cómo cambió la cosa” o confirmo que... No me han sucedido esas situaciones así, como de que el detalle final de la nota tenga que ver con ese aspecto. Sí, mi prejuicio sí, porque siempre está. En general, por lo menos, no se hace consciente o no se hace explícito. Por ejemplo, no sé, si vino bien vestido va a ir mejor, si vino mal vestido no tanto. Pero que opera de algún modo, opera, sí. Todos tenemos como un modelo de... y, cuando contrasta algo, nos hace ruido, digamos. Eso está.

1: Si hacemos un ranking de esta... de la articulación con conocimiento, memoria, léxico... ¿Cuál sería el primero y cuál último?

2: Y, como primero, van los conceptos teóricos. Porque es como el núcleo. Desde ahí, podés sacar todo. La factorización, el ejemplo, la articulación, la abstracción, sobre todo. Es como que eso es el núcleo. Si vamos a poner el primer lugar, es ese. Después, en segundo lugar, la articulación o integración de contenidos, también es muy importante.

1: De otras materias también.

2: Y mucho de otras materias. O sea, tanto conceptos teóricos como articulación... Nosotros estamos en las terminales también y hasta se vuelve un problema a veces. Porque incluso, por ejemplo, no sé: “Ah, pero eso es de una manera que ya rendí”. Hacemos hincapié en eso porque son los elementos sobre los cuales hacemos lo que estamos haciendo. En esa articulación, integración, viene mucho de lo que nosotros trabajamos y de lo anterior. Y, en tercer lugar, pondría el léxico como algo “salvable”. O sea, que lo consideramos, pero es algo salvable. Incluso, hay chicos que, por ejemplo, te dicen: “Y, creo que...”. Y hasta les decimos: “Pará. No digas ‘creo’”. El “creo”, el “me parece”, ya plantearlo con duda... Y eso también lo trabajamos. O sea, la forma de expresarlo que no es solamente léxico técnico, sino también algunos otros componentes.

1: Cuando vos das los temas, ¿los trabajás en un ida y vuelta? Esto está fuera de mi tema, pero venía pensado que, a lo mejor, seguimos dando todo estructurado y, después, en los finales, pedimos que articulen.

2: Y sí. Nosotros, de algún modo, empezamos a detectar en el final esta cuestión y empezamos a decir: “Pará, ¿y nosotros que estamos haciendo respecto a esto?”. Ahí también hicimos un análisis que teníamos un dictado enciclopédico. O sea, en la clase uno

vamos a dar tal tema, la clase dos vamos a dar tal otro tema, la clase tres... Claro, les diste los fascículos y después: “Bueno, integren todo”. Ahí hicimos un trabajo de repensar. Eso resultó, fundamentalmente, en dos cosas. Hubo cambios de cursada, ya sea de estrategias pedagógicas, incluso de los ambientes en los cuales nos movemos, por ejemplo, actividades extra-áulicas y demás. Y, justamente, romper esa cuestión enciclopédica. Tratamos, en lo posible, que no sea hoy tal tema, mañana tal otro. Sí le buscamos un sentido de qué vamos abordando, cómo se va a ir articulando, y demás, que es, también, un desafío para el docente. Es mucho más fácil decir: “Armo el Power, doy Zoonosis, después llego a mi casa y ya está”. Y la otra cuestión, que ahí le dimos una vuelta de tuerca al propio examen final, tomamos algunas herramientas. Una es la Acreditación de Examen por Prácticas Académicas, que es una herramienta aprobada por nuestro Consejo desde hace un par de años, que no está regulado o reglamentado exactamente cómo es, qué se hace, sino que hay una libertad de cátedra. Pero está reconocido. Y lo que se llama el Programa Académico Territorial, que son actividades de Extensión curricularizadas. Y hay financiamiento para esas actividades. Entonces combinamos esas dos cosas y empezamos a trabajar este año con: abrimos inscripción a estudiantes que estén en condiciones de rendir el final (que hayan regularizado y que tengan las correlatividades para rendir tanto Epidemiología como Salud Pública). Y entran en un programa de actividades en terreno. Estamos trabajando con el centro de salud de barrio Yapeyú. Y se hacen actividades en terreno y actividades áulicas. El estudiante transita eso y acredita el final. Obviamente, transita cumpliendo los objetivos. No porque vino diez veces ya está. Lo que sí tiene eso es que te rompe mucho más los esquemas, porque ahí no sólo tenés una integración, articulación de los contenidos, sino también un contexto que te pone emergentes y condicionantes. Por ejemplo, una de las cosas que nosotros hicimos fue trabajar con la lógica de grupos operativos de Pichon-Riviere, de la psicología social. Constituimos un grupo operativo y las decisiones son comunitarias. No es el docente o el estudiante el que dice tal cuestión. Obviamente, cada uno cumple su función, ¿no? Recalcamos: venimos acá para aprobar una asignatura, tenemos que recorrer los contenidos de la asignatura, tenemos que lograr un objetivo acorde a esas cuestiones. Pero también ponemos la voz, el voto y el peso de los estudiantes en esas decisiones que vamos tomando. Al inicio, nosotros lo invitamos a participar de otra forma de construir conocimiento y de ser evaluado. Entonces también los ponés en el lugar de

asumir la responsabilidad de proponer ellos cómo quisieran ser evaluados, de alguna manera.

1: ¿Y no apostaste a la coevaluación? ¿O a la autoevaluación?

2: Estamos a un paso de eso. También es un transitar para los docentes. Te cambia todo.

1: ¿Vos pensás que los criterios cambiaron desde que empezaste a ahora?

2: Sí, cambiaron los criterios, cambiaron también un montón de cuestiones. Cambiaron los alumnos, las lógicas sociales. Yo creo que, por ejemplo, la violencia, hoy está vista desde otra manera. La violencia, en otro momento, si no era física, parecía que no había nada. Tanto de un docente al estudiante como del estudiante al docente. Y eso creo que ha cambiado. Reconfigura cómo desempeñar tu función. Por las lógicas que se dan de vínculo y de relación entre personas.

1: ¿Son criterios tuyos o heredados de tus maestros?

2: Yo estoy en un lugar donde se co-construye mucho. Obviamente que está el que te lo aporta desde una experiencia, desde haber pasado miles de cuestiones. Y después están los nuevos que te dicen: “No, pero eso ya no es así”. Empiezan a ser construidos con todos. No es una herencia y listo. Obviamente que hay un lineamiento que definen los que tienen una última voz. Uno trata de ser inclusivo, democrático, en definitiva, el que se tiene que hacer cargo de las decisiones es uno. Eso también termina marcando ciertas pautas.

1: Con otras asignaturas, ¿tienen algún ida y vuelta? ¿Alguna construcción en cuanto a la evaluación?

2: Mucho con Epidemiología. Por una cuestión de haber sido una única asignatura y después separarnos, trabajamos muchas cosas en común y en docencia lo conversamos. Incluso modalidades de evaluación que, a lo mejor, prueba uno, se le ocurrió a uno y después lo compartió con el otro, el otro incluso lo tomaba y decía: “Bueno, pero mejoremos esto, aquello”.

1: ¿Y desde la institución?

2: A mí, si se quiere, me tocó estar de los dos lados, estar en el Consejo directivo y en la función docente. Las reglamentaciones a veces son necesarias, si hay alguna situación insalvable, que aparezca algo que ordene. Cuando aparece un conflicto entre dos personas o dos intereses que haya algo superior, un marco que diga: “Si hubiera este conflicto, pasa esto”. Ahora, regular lo cotidiano es en vano. Por ejemplo, el Reglamento General de

Examen. El examen oral está reglamentado hasta prácticamente... casi que te dice lo que tenés que preguntar. Te dice que tienen que ser bolillas y cómo tiene que estar estructurado. Para nuestro caso, nosotros tomamos este camino que te contaba recién, salimos de todo el Reglamento de Examen.

1: De momento no te influye más que en lo formal.

2: Sí, hasta ahí nomás. Siempre hay formas de construir por intersticios. Sobre todo en educación, que no es algo tan lineal y esquemático, sino que hay tantas formas como maestros. Y después también que hay vericuetos que hasta el propio Reglamento tiene. Uno, jugando con eso... Por ejemplo, esto que yo te contaba, la Acreditación de Final, el trabajo en terrenos... A nosotros nos sale un programa que es “legal”, es legítimo, pero no entra en ningún canon anterior que haya existido. A eso me refería yo con la reglamentación, querer marcar tanto todo, no sé si sería... Dejar estos márgenes de libertad te permite que aparezcan otras formas. Nadie lo hacía, el Reglamento no lo decía, y pudieron aflorar otras formas

37 Nombre y apellido:

Profesor Adjunto

Edad: 37 años

Máximo grado académico alcanzado:

Formación en el área pedagógica:

Antigüedad en la docencia: 19 años **en el cargo que ejerce:** 1 año

1: Esto es ver cuáles son los puntos relevantes que tiene en cuenta el docente cuando toma un examen final oral. Entonces, ¿cuáles son las cosas que a vos te parecen más importantes? Si los conceptos, la articulación de conceptos...

2: La integración de los contenidos. Porque nosotros, aislados de la anatomía es una cosa, y después, cuando... Más en el examen oral, que notamos de los alumnos. Les es muy difícil integrar los contenidos. Es como que los huesos son una isla, los músculos son otra isla y, cuando vos querés que planteen la integración, que es lo que damos nosotros, hay como una falta de elaboración de ese conocimiento. O sea, por ahí no terminan de sacar y de integrar que, por el surco de un hueso, pasa una arteria. Y que esa arteria va acompañada de un

nervio. Y después, cuando están en el examen final, muy probablemente te describen la arteria, por un lado, el hueso por el otro, y no pueden juntar que el surco está en el hueso. O sea, es como que les cuesta esa integración.

1: El léxico, ¿es importante para ustedes?

2: Y sí, porque es lo que les enseña a ubicarse.

1: Es eliminatorio en el examen.

2: No sé si eliminatorio, pero el examen, últimamente, termina siendo una clase más. O sea, de lo que va fallando, se va explicando. Por ahí, tienen contenidos, pero la aplicación de la terminología anatómica es una de las, digamos, cuestiones que uno valora en el momento de la evaluación final. O sea, arriba, abajo, craneal, caudal, lo vamos corrigiendo o no, pero el nombre específico de un músculo...

1: Sí, no lo vas a echar, pero va restando.

2: Exacto. Tienen el concepto final de la evaluación. Es más, nosotros, en la evaluación final, tenemos una planillita donde, por tema, vamos poniendo cómo fue el vocabulario, cómo fue el desempeño y los conocimientos. Y, muchas veces, te encontrás con conocimientos todos buenos y vocabulario mal. Pero aprobó esa persona. Nosotros lo vamos haciendo a eso. Y la vamos completando a medida que el alumno va hablando.

1: El tiempo, ¿puede llegar a ser descalificador?

2: No, no. Es una guía nuestra. Porque tenemos finales de media hora excelentes y finales de dos horas que terminan casi aprobados (cinco).

1: Me imagino que la memoria, por más que vos no busques conocimientos memorísticos, la tienen que aplicar, porque tienen que acordarse...

2: Utilizan mucho la memoria y se olvidan de darle sentido. Yo creo que, ahí, es donde ellos hacen una división. Memorizan, memorizan, memorizan y, después, cuando vos salís del contexto, te encontrás en el examen final, que tenés la pieza delante...

1: Y el alumno que tiene una habilidad dialéctica, que se desenvuelve más, ¿suma?

2: Vos lo ves... Al momento de explicarse, por supuesto que una persona que va a tener mayor, digamos, ¿cómo te puedo decir?

1: Si se sabe desenvolver más y no se queda mudo...

2: Exacto. No queda mudo. La gente que no tiene ese ejercicio, vos le hacés una pregunta, no sabe la respuesta, no puede salir de... La gente que tiene facilidad de palabra,

medianamente, o se va para otra cosa o agarra y te explica de vuelta. Pero la gente que no tiene facilidad de palabra, cuando no da en la tecla, es como que quedó anulada.

1: Y de lo subjetivo, ustedes que están en primer año. ¿Les impacta de una manera positiva...? ¿O negativamente? ¿O no calificás, por ejemplo, cosas más subjetivas como la vestimenta, cómo vienen vestidos...?

2: Nosotros... Este año hay un cambio muy radical. Dos o tres premisas: los docentes y los alumnos todos con guardapolvo; estamos dando clase en la sala de necropsia, el que no tiene botas –nos dijeron-, por bioseguridad, no puede ingresar. Entonces, ahí, la vestimenta, la acomodamos. Pero sí, hubo años que vos veías bermudas, ojotas y musculosa, y no es que predispone mal, pero vos ves que ya... Es gente que no presta atención a lo que está haciendo. ¿Cómo, en Abogacía, van de saco y corbata? Ya es una... Vos vas a Medicina, van de guardapolvo o, también, ya los últimos años, camisa. Bioquímica, están todos de punta en blanco. ¿Acá? No hay con qué darle. Si no los obligan a usar el ambo y el guardapolvo... Son modos de presentarse.

1: Estos criterios, ¿les parece que son...? ¿Cambiaron en el transcurso de los años que tienen de docentes?

2: Sí, y es más, nosotros somos una cátedra que hemos variado mucho los criterios. Hasta nos pasamos de vuelta. Hemos tenido desde la cuestión evaluativa muy rígida, clase por clase, hasta que construyan su propio conocimiento, hasta directamente un año se virtualizó. Entonces, ahora, medianamente, quedamos en algo de volver a... que estén en contacto con el material. O sea, una anatomía, no vamos a poder volver nunca a la clásica anatomía de que puedan disecar, pero que, por lo menos, estén en frente.

1: Y esto, la actividad de los chicos durante la cursada, ¿tiene influencia en las notas finales del examen final? ¿O...?

2: Y, nosotros, perdemos un poco... Ese 10% que decís vos, que lo viste en el cursado, en diciembre están rindiendo, vos ya los tenés vistos del cursado. El 90% no, porque tardan tres años en rendir Anatomía. Se hace muy difícil...

1: Y los criterios que están usando ahora para la evaluación, ¿son propios? O sea, ¿los desarrollaron ustedes o sentís que son heredados, que vienen de la vieja escuela? ¿O es una mezcla?

2: Y esto... A ver, todavía no te puedo decir a ciencia cierta de este año. Nosotros seguimos siempre con lo heredado. Nosotros tenemos una primera instancia que es sacar bolilla y hacer capilla y, después, el examen oral.

1: ¿Tienen el hueso en el examen?

2: Menos piezas frescas de músculos, lo que hay en el museo está para rendir el examen. Yo creo que sí se mantuvo siempre esto de que solo va y busca la pieza para hablar y habla sobre la pieza y demás. Es como decís vos, esa facilidad de palabra y de una persona que tiene, al momento del concepto de la evaluación, mucha más nota que una persona que sabe y, por ahí, le tenés que decir: “Andá a buscar el hueso”, “Andá a buscar”... Hay gente que, en capilla, se bajó todas las piezas, se viene y se trae todas las piezas, y tarda más tiempo poniendo las piezas que... Porque empiezan a hablar y tienen conocimiento y no hace falta casi repreguntar nada. Hay otros que empiezan a hablar de memoria. Sin la pieza. Uno les pide que traigan la pieza, que vaya mostrando en la pieza eso de que está hablando, y no lo pueden hacer. Que ahí es donde te hablo de la integración de contenidos.

1: Entonces, si hacemos un ranking o una escala de cosas importantes, primero la integración pondríamos, después obviamente el concepto y ahí la memoria, lamentablemente.

2: La memoria, en este caso, está en el momento, digamos, casi primitivo del examen. Porque hay muchas cosas que ellos las tienen de memoria. Ahora, nosotros, al evaluar, no lo consideramos tanto, en el sentido de que, cuando vos ves que hay un chico que habla de memoria, vos ves que estudió, le planteás con una pieza que muestre y le cuesta. Entonces, la memoria, no es que les funciona o les soluciona alguna cuestión en el momento del examen final. Pero es su forma de estudiar, vos no podés...

1: ¿Te parece que la institución te influye de algún modo en la forma de evaluar? En los criterios, por ahí...

2: Mirá, no sé si influye, pero el tema institucional hace también a cómo se va desarrollando la Facultad, porque... En el criterio de evaluación y en el resultado no. Tal vez en la cursada sí te influye la institución. En un examen final no.

Profesor Adjunto **Edad 62**

Máximo grado académico alcanzado Especialista

Formación en el área pedagógica : Especialista - Profesor

Antigüedad en la docencia 40 años **en el cargo que ejerce** 2 años

1 ¿Qué elementos o categorías de elementos considera importantes a la hora de evaluar un examen final oral?

2 Para mí los elementos más importantes a considerar en un examen final oral son la Integración de los contenidos y su aplicación en situaciones reales de modo que el alumno demuestre un dominio del marco conceptual de los contenidos de la asignatura. ME parece importante también considerar participación en la cursa pero no llevamos un registro acabado de las actividades por lo que si el tiempo que transcurre entre la finalización de la cursada, donde el alumno alcanza la regularidad y su presentación al examen final, es muy extenso nos dificulta poder aplicar esa valoración. También son importantes algunos elementos actitudinales que dificultan o facilitan la expresión del alumno en la situación de examen oral. En este sentido también me parece importante que el alumno se exprese usando un léxico adecuado

1 ¿Le parece que cada uno de estos puntos mencionados podrían considerarse por sí solos como un criterio de evaluación o podría definirlos de otra forma?

2 Si consideramos a cada criterio como una variable busco identificar las dimensiones de cada variable; indaga en búsqueda de la reflexión por parte del docente respecto de cuál es la representación que tiene de criterio y de su construcción.

1 A la hora de calificar el examen final oral ¿todos estos “criterios tienen la misma valía o peso?

2 En toda unidad temática hay conceptos de mayor valía que otros y resulta importante que los alumnos puedan reconocer y diferenciarlos de los otros de menor importancia.

1 ¿Si tuviéramos que ordenarlos de mayor a menos valor como los ubicaría?

2 Ante todo que tengan una buena actitud para el aprendizaje; que posean o puedan integrar los contenidos, manejo de los contenidos de la asignatura y los de asignaturas relacionadas

1 ¿Cree que los criterios que emplea le son propios o han sido adquiridos durante su formación docente?

2 Yo creo que mayoritariamente estos criterios fueron desarrollados en el transcurso de mi formación docente

1 ¿Siempre tuviste los mismos criterios?

2 Claramente los criterios de evaluación se modificaron con el paso de los años motivados por el desempeño de los alumnos en los años posteriores de la carrera o en su vida profesional.

1 ¿Comparte o consensua estos criterios con los colegas de su asignatura o de otras asignaturas?

2 Estos criterios son compartidos con los colegas de la cátedra y elaborados en forma conjunta en la práctica de toma de exámenes. En relación al dialogo con docentes de otras asignaturas los mismos son esporádicos, solo en reuniones pedagógicas organizadas por la facultad.

1 ¿Comparte a consensua los criterios con sus alumnos?

2 Los criterios de evaluación son compartidos con los alumnos y explicitados durante la cursada ero no hay una participación de parte de ellos en la elaboración .

1 ¿Cree que los criterios han sido modelados o influenciados por las directivas de la propia institución?

2 Los criterios de evaluación no son influenciados por la institución. Conozco la existencia del reglamento general de exámenes finales pero no he leído.

39 Nombre y apellido:

Profesor Asociado

Edad: 65 años

Máximo grado académico alcanzado: Médico veterinario

Formación en el área pedagógica: Cursos sobre evaluación

Antigüedad en la docencia: 30 años **en el cargo que ejerce:**

1: ¿Cuáles son para usted los principales elementos de referencia o criterios que considera a la hora de evaluar un examen final oral?

2: Más que todo, lo que yo hago hincapié, es, por ejemplo, si hay temas de distintas materias, lo que le sirve al alumno, lo principal para él, es que él pueda sacar conclusiones. Yo sé que cada acto de evaluación es una instancia de aprendizaje. Siempre lo he dicho.

1: ¿Y en un examen final al alumno? ¿Cómo lo contextualizás?

2: En un examen final, uno, dos, tres, los profesores que estamos acá, él viene, se sienta acá, desde el “Buenos días” hasta acá, “¿Cómo has estado? Bueno, contame, ¿cuáles son los temas que más te han interesado?”. Eso es para distender, primero. ¿Está? Cuando él empieza, así, mate o agua, lo que quiera tomar. Siempre lo tenemos a mano. “Ay, bueno, ¿qué te...?”. “Yo elegí”, por ejemplo, “instalaciones para hablar”. O “elegí pediatría para hablar”. Bueno, perfecto. Lo que yo trato es que cada uno de los integrantes de la mesa no le pregunte, no le diga nada, hasta tanto él se explaya. Él nos cuente lo que sabe y cuán profundo es el conocimiento que tiene sobre instalaciones, sobre pediatría, sobre reproducción, lo que sea. En ese tiempo, el alumno se distiende. Cuando hacemos señas, como quien dice, ahí salta alguno con alguna pregunta sobre el mismo tema. Para ver la profundidad del conocimiento. Bueno, terminamos ese tema, lo damos medio por concluido al tema que ha dado si lo consideramos que está bien. Ahora, si él ya no sabe del tema, ya son puntos en contra para él. Porque se tiró como a la piletta en el tema. Bueno, y después, siempre tienen que pasar por temas claves que tenemos en Producción Equina: alimentación, reproducción, sanidad, instalaciones y todo lo que sea la parte práctica que damos. Todo eso tiene que sí o sí, caminamos por cada uno de ellos.

1: Sería como conceptos principales y conceptos más... Menos...

2: Sí, es como decir, a ver, para vos importante, a ver, ¿cuál sería un punto importante dentro de alimentación? El agua. El insumo más importante en la alimentación es el agua. Bien. ¿Cuánto toma un equino? ¿Viste? Ya empezamos a...

1: A hilar más fino.

2: Claro. “Y puede tomar varias formas”, qué se yo. “Depende, si está en verano”, ya tiene más amplios conceptos. “Si está en invierno, si la comida es más seca, si la comida es más aguada”. Entonces, cambia el asunto. Entonces, ahí, ya nos muestra que conoce sobre el tema y que considera que el insumo número uno es importante. “Pero vos, ¿qué le darías a

una categoría como, por ejemplo, potrillos?”. “Y, muchas proteínas”, te dice, “Entre 16 y 18% de proteínas”. Ya con eso nos basta a nosotros como para tener una idea.

1: No es todo memoria.

2: No, no, no. Bueno, eso es la otra cosa. Nunca pretendemos que nos discursen, que nos digan un discurso de la teoría, no, no, no. La palabra clave es: relacionar los temas. Vos no podés estar aislado. Yo sé que acá, a veces, se hace capilla. Y sé que se saca un tema. Le preguntan sobre ese tema. Si el alumno tiene suerte, te toca el tema que estudiaste y sos Gardel. ¡Y no es así! Porque los otros capítulos no sabe nada, los otros temas no sabe nada. Yo estoy en total desacuerdo con eso. Dejo ahí constancia. El que aprende, el que aprueba Producción Equina, tiene que saber de todos los temas básicamente. Y, después, más profundo sobre el mismo tema. Nada más. La otra que yo tengo consulta, no sé si viste en la puerta que tengo un Whatsapp y correo electrónico. Y, lo interesante de esto, es que uno llega a conocerlo. Que (no dije nada hasta ahora) pero siempre tengo una nota de concepto.

1: Y eso te influye, ¿el desempeño en el año?

2: Sí, sí. El tipo que siempre ha dado opiniones en la clase, el alumno que siempre ha estado colaborando con esto, el que ha estado “proactivo”, que se llama, el que un tema le interesa más que a los otros, ¿viste? Vos lo pescás y vas anotando. Siempre tengo como una delegada, un delegado. En el curso. Donde yo le paso todos los teóricos antes de darlos. Ellos ya saben lo que voy a dar y termino ese teórico y: “El próximo va a ser tal cosa”. Cada teórico tiene objetivos que yo me fijo y que hago fijar a los colaboradores míos para que el alumno, después, cuando estudie, sepa cuál es el nudo de la cuestión en cada tema. Qué es lo que nos interesa: que se familiarice con el léxico, que conozca las partes anatómicas, que sepa los insumos de alimentación, que sepa conocer las enfermedades reproductivas, que... O sea, son objetivos que uno se pone en distintos temas. Y eso es una guía para él. Voy diciendo permanentemente: “Esto es pregunta de examen” en la clase. “Después no digan que no se los dije”. “Esto es pregunta de examen”. Entonces, voy manteniendo como un... Y después lo pregunto en el examen. No te quepa la menor duda que lo pregunto. Entonces, son formas de relacionar el teórico con la parte práctica y con la parte evaluativa. “Yo te voy a tomar esto, no me digas que no te dije”.

1: Y el tiempo, a vos, ¿te influye en el examen?

2: No.

1: Puede estar todo lo que necesite.

2: Es más, yo, por ejemplo, por ahí, tengo que decir: “Basta”. ¿Viste? Porque ya nos dimos cuenta que él sabe. Pero nosotros nos entusiasbamos.

1: Siguiendo con el área, así, más cualitativa, a vos, ¿te mal impresiona, mal predispone, la forma de vestir del alumno? Que venga desaliñado, desarreglado...

2: No. Nunca. Es más, yo a mis hijos les he enseñado que no existe una segunda oportunidad para dar una primera buena impresión. Yo siempre dentro de todo peinado... Yo empecé acá viniendo con corbata, ¡casi me matan! Digo yo: ¿seré más o mejor con corbata o sin corbata? Faltaba que venga de una manera... ¡Él tiene todo el derecho de hacerlo! Si él tiene sus conocimientos... No podés sesgar una cuestión por una... No, no, no. En absoluto. Estoy convencido de eso. Pero, ojo, el que viene prolijito, por ahí, tiene su...

1: Y, ¿vos creés que estos criterios son los mismos que vos tuviste siempre? ¿O han ido cambiando...?

2: No, han ido cambiando. Han ido cambiando. Yo anteriormente me oponía con formas de tomar de otros colegas. Inclusive que tomaban entre ojo a algún alumno, decían: “A este hay que hacerlo sonar...”. No, no, no. Yo te voy a decir que no. Desde ya. Yo voy a evaluar lo que él sabe. Ese criterio siempre lo he mantenido. Pero he copiado muchas de esas cosas que no quiero que se hagan.

1: ¿Y vos creés que estos criterios que vos usás ahora, son tuyos? Bueno, hay muchos que fuiste tomando, para bien o para mal, de otros...

2: Sí, exactamente.

1: ¿Y hay más tuyos o más de los adaptados de los otros?

2: Yo tengo muchos de los míos, te voy a ser honesto, porque ya siempre me lo dicen. El alumno que se sienta delante tiene 10. Después empezará a bajar. O a mí me sorprende con varias cosas. Me puede sorprender. Ese concepto es mío también.

1: De la institución, ¿vos creés que de alguna manera te marca? ¿Te guía? ¿No te guía? ¿Te sesga tus criterios al evaluar?

2: Bueno, al principio sí. Ahora ya no me dicen más nada. Pero al principio te juro que sí, que me dijeron que los teóricos eran los peores, que había grupos de alumnos que no querían que tomasen clases conmigo...

40 Nombre y apellido:

Profesor Titular

Edad: 37 años

Máximo grado académico alcanzado: Pos doctorado

Formación en el área pedagógica:

Antigüedad en la docencia: 26 años **en el cargo que ejerce:** 2 años

1: ¿Cuáles son para usted los principales elementos de referencia o criterios que considera a la hora de evaluar un examen final oral?

2: Nosotros involucramos un montón de elementos a la hora de evaluar, pero después creo que se termina determinando con el alumno. Lleva adelante el examen y cómo resuelve una problemática. Como estamos sobre la finalización de la carrera, en realidad asumimos que un montón de cosas él ya las sabe, las tiene incorporadas, por el hecho de haber llegado hasta esta instancia. Por lo tanto, nosotros nos hemos centrado en situaciones de resolver problemáticas que se le pueden presentar al alumno que en muy poco tiempo se va a recibir. Es decir, que más allá de tener el conocimiento teórico de los elementos que componen la currícula de la materia, a veces asumimos que eso también se sabe, porque el alumno viene con el estudio realizado, entonces generamos una discusión de cómo resolvería las problemáticas.

1: En última instancia, estás viendo cómo aplica y articula lo que sabe, porque si no lo sabe tampoco la puede usar.

2: Claro, si vamos al conocimiento teórico posiblemente responda bien, el tema es cómo después lo pueda aplicar en una situación más estresante en el campo, en la actividad diaria. Porque, a veces, ese conocimiento está, pero después no sabe cómo lo puede aplicar.

1: Claro, tener ese concepto ahí no sirve de nada, es pura memoria. El concepto de la asignatura tiene que estar, en eso estamos de acuerdo, y después, con eso, a ver cómo resuelve algo, ahí es donde la asignatura se ve atravesada por otras asignaturas: la nutrición, la agrostología en la pastura, anatomía... ¿Y ahí es donde serías más laxo, si no entiendo mal?

2: Sí, sí, porque nosotros venimos trabajando hace unos 10 años en una discusión interna fuerte. Y lo que vemos son esas famosas horas ocultas, la repetición de temas porque... Nos ha costado, lo hemos discutido bastante, porque, por ejemplo, forrajes conservados se ve casi en cuatro materias y cada una lo da de una manera diferente. Entonces lo que hemos planteado, después de una discusión, fue que, a partir del año pasado, nosotros, algunos temas, los tenemos como optativos. Es un trabajo que hacemos en la cátedra y les decimos a los alumnos: “Bueno, nosotros, el lunes por la tarde, para los que quieran venir, tenemos un montón de temas optativos”. Pero nos enfocamos en los temas que consideramos que el alumno no los ve en ninguna otra materia, como ser, máquina de ordeñar, entonces ese es un tema que para nosotros es necesario que vos lo sepas en el examen, porque es propio de la asignatura y no lo has visto en otro lado.

1: ¿Te afecta de algún modo el léxico que usa el alumno, o mejor dicho, que usen el léxico de la profesión o de la disciplina?

2: No mucho, soy bastante poco exigente en ese aspecto. Pero, en algunas ocasiones, sí suelo marcar que no se expresa con los términos apropiados. Eso lo suelo hacer porque entiendo, como todos pasamos por ese lugar, que el alumno está en una situación estresante. Le marco que trate de tranquilizarse, porque lo que está diciendo no es lo que en realidad quiere expresar. No sé si ayuda, pero a veces los frenamos, porque es entendible por la situación. Pero necesitamos que él exprese lo que él realmente está pensando y no que dijo... Porque, por ahí, en el apuro, dicen algo que no es correcto, entonces les decimos: “no, bueno, para pensar”. Y volvemos a decir cómo realmente pensar qué es eso, como para darle la oportunidad que, si el error es por estrés, apuro o ignorancia del concepto, y despejar las dudas. También solemos remarcar los errores, solemos decirle al alumno: “Mirá, te equivocaste acá, acá y acá. Nosotros vamos a seguir con el examen, pero ya tuviste estos errores”. Porque, como dejamos pasar esos pequeños fallos, después se viene el reclamo que llegaron al final del examen y salieron mal. Y no lo hacemos de malos, sino para que todos lo que estamos sentados (incluido el alumno) sepamos que, como el método des flexible, no es solo memoria. Pero bueno, vos vas acumulando un montón de errores y eso sí lo marcamos.

1: ¿El aspecto físico, la vestimenta, te afecta?

2: No, para nada, no lo tengo en cuenta, tampoco recuerdo situaciones llamativas en ese sentido.

1: ¿El empleo de léxico o términos de la profesión lo incomoda?

2: En el transcurso del paso de los años, ha habido un cambio en el trato y en la forma de relacionarse con los alumnos. Ahora hay un trato más cercano, más cordial, de tutearse, que a veces en principio te choca, pero que hace que sea un trato más relajado y hace que lo que vos querés, en sentido de transmisión de conocimiento, se hace más fácil, más fluido. Por eso, en la cátedra, no interesa darle atención al cuadro más joven, porque tiene una cercanía etaria más real con el alumno.

1: ¿El tiempo que dura el examen lo afecta?

2: Es un tema complejo. Son exámenes largos, pero sin tiempo de corte, a pesar que es un tema de debate interno. El problema es que cada examen es muy diferente de otro y es difícil de esquematizar. El examen de producción 3 es de resolver, de discusión, y habitualmente se hace largo. Pero también sucede que, si el alumno se queda callado, es como que uno falló en alguna parte del proceso. Porque si vino y participó de la cursada, debería tener el concepto incorporado. Y, como no tenemos en cuenta su desempeño en la cursada, me da la idea que la falla puede ser también de la asignatura. Entonces habría que tener ese seguimiento del alumno durante la cursada y su escort y sumar en el examen final.

1: Está bárbaro el concepto pero, ¿tendrías que tener más docentes para hacer un seguimiento más cercano?

2: Desde luego. Y que no pase tanto tiempo entre el fin de la cursada y su presentación al examen. El problema del seguimiento y de la promoción de la materia se ha discutido en el seno de la asignatura, pero esa promoción requiere de un seguimiento por parte de los docentes y de una dedicación por parte del alumno que no estamos en condiciones de asegurar esto.

1: ¿Si hiciéramos un orden de importancia o de jerarquía entre estos criterios que categoría pondría primero?

2: Yo creo que primero ubicaría la integración, luego los conceptos de la asignatura y de otras y por ahí, un poco más bajo, la memoria y el léxico.

1: ¿Los criterios son los mismos de siempre o han cambiado?

2: Hemos tratado de ir evolucionando, siempre estamos discutiendo cómo podemos mejorar la evaluación.

1: *¿Y en algún punto podemos decir que estos criterios los heredamos de nuestros antiguos profesores?*

2: Yo no, siempre pienso lo que me hubiese gustado. Incluso pregunto en otras facultades, en ver cómo el resto va tratando ese tema, y, de ahí, lo voy adaptando. En realidad eso, a mí, no me marcó en el sentido que a mí me gustaba cómo me tomaban o... En ese aspecto, creo que lo fui generando.

1: *¿Con otras cátedras hay algún tipo de integración?*

2: Charlas hay. Estamos convencidos que se debería hacer un departamento de producción animal. Nosotros, por ahora, nos integramos con la cátedra de Nutrición mediante una invitación a un docente para que nos desarrolle una clase.

1: *¿Con los alumnos se charlan los temas a evaluar, las formas?*

2: No, ni en la cursada, ni en el contrato pedagógico tampoco.

1: *¿Vos creés que la Institución te influye en algún punto en la construcción de estos criterios?*

2 Desde que yo estoy a cargo de la cátedra, nunca un secretario nos ha llamado ni requerido si teníamos alguna inquietud.

41 Nombre y apellido:

Profesor Adjunto

Edad: 60años

Máximo grado académico alcanzado: Especialista

Formación en el área pedagógica:

Antigüedad en la docencia: 36 años **en el cargo que ejerce:** 9 años

1: *¿Cuáles son para usted los principales elementos de referencia o criterios que considera a la hora de evaluar un examen final oral?*

2: A mí, la situación de examen me produce bastante estrés. En general, uno trata de enfrentar al alumno a una situación problemática en detrimento de lo teórico, de la memoria. Porque por ahí uno pregunta solo lo teórico y sabe cómo es la vaca, que tiene

tantos huesos, etc., pero le preguntas cuántas tetas tiene y dudan, tienen que regresar a Anatomía a ver cuántas tetas tiene una vaca. Entonces, tratamos de enfrentarlos a una situación problemática. Pero no siempre quedamos totalmente conformes con la resolución que tomamos. Somos bastante tolerantes respecto de soportar algunos errores, pero lo que intentamos es que resuelvan situaciones problemáticas de la producción lechera. Vemos que la situación es compleja, porque de repente se combinan muchas cosas y, a veces, esas cosas que se articulan no las decimos todos iguales... Y, a veces, nos encontramos que el propio alumno nos dice: “Pero tal profesor nos dice una cosa, otro tal otra”. Y para nosotros también es un problema, y eso no lo hemos podido articular. Quizás por no tener un departamento de producción animal, no hemos podido solucionar.

1: Sí, es un problema que surge con frecuencia en las entrevistas, la falta de diálogo entre las asignaturas.

2: Seguro. Entonces, hay datos que para mí ya no son relevantes, inclusive los alumnos pueden rendir su examen con las tablas de aporte nutricional a la vista, son cosas que no definen absolutamente nada.

1: ¿Y el léxico?

2 Es un tema... Yo diría que, un léxico formal, nosotros aceptamos. Hay veces que nos cuesta entender lo que dicen, pero tampoco somos muy exigentes. No hacemos mucho hincapié pero, a veces, les decimos: “Mirá, estás rindiendo un examen...”.

1: ¿Vos no lo aplazás pero le marcas el error?

2: A veces les decimos, cuando es demasiado evidente.

1: ¿Es como que resta nota en algún punto?

2: Digamos que no suma, como que es difícil definir en grado afecta... Pero sí, en algunas ocasiones uno le dice: “Bueno, esto que estás diciendo se entiende, pero tratá de decirlo un poco mejor, usá otras palabras”, eso lo solemos hacer.

1: Es que hay asignaturas que emplean términos que son más rígidos con términos muy precisos.

2: Sí, pero acá no es tan así. A veces le decimos: “Mirá, fijate lo que estás diciendo, expresate mejor, pensá que estamos tomando un examen y nosotros tenemos que evaluar si vos sabés”...

1: ¿El aspecto físico, la vestimenta, te afecta?

2: No, para nada, tampoco es que haya venido nadie desnudo... Pero bueno, hace muchos años que soy docente, y la verdad es que esa situación nunca la viví, no es una situación que haya surgido nunca. A veces el desempeño, la seguridad al hablar, marca. Digamos, si es un 6 o un 7, o si es un 7 o un 8. Cuando el alumno habla más segura. te da más tranquilidad a vos también en repreguntar.

1: *¿Y no te la idea que te está sanateando?*

2: No, no, hay algunos que sí, no te voy a mentir, pero en general no.

1: *¿El tiempo que dura el examen lo afecta?*

2: Yo he propuesto que hagamos una primera parte escrita en el examen, para que quede escrito, y después pasamos a la parte oral, y esos errores conceptuales me ayudarían a definir el examen. Algo que a mí me cuesta durante el examen oral, donde van pasando pequeños errores y degradan de a poco el examen y no terminamos de definirlo. Entonces, se hacen larguísimos y dejan un grado de insatisfacción tanto en el alumno como en el docente. También sucede que, si vos hacés una pregunta y te quedás callado frente a un alumno que no responde, pueden estar media hora en silencio...

1: *¿Los criterios son los mismos de siempre o han cambiado?*

2: Creo que hemos evolucionado mucho, lo hemos tratado mucho. Ahora no tomamos más parciales, tratamos de trabajar más las actividades prácticas.

1: *Si hiciéramos un ranking en orden de importancia, ¿qué categoría pondría primero?*

2: Primero la integración, luego los conceptos de la asignatura.

1: *¿Y en algún punto podemos decir que estos criterios los heredamos de nuestros antiguos profesores?*

2: Algo, pero creo que hay mucho nuevo, hemos tratado de tener otro enfoque.

1: *Con otras cátedras, ¿hay algún tipo de integración?*

2: Charlas hay. Estamos convencidos que se debería hacer un departamento de producción animal. Nosotros integramos, invitamos a docentes de nutrición para que nos de uno o dos temas.

1: *¿Con los alumnos se charlan los temas a evaluar, las formas?*

2: No, ni en la cursada. En el contrato pedagógica tampoco. No participan. Por ahí, mencionamos que algunos temas son importantes para el final.

1: *¿Vos creés que la Institución te influye en algún punto en la construcción de estos criterios?*

2: No, está el Reglamento General, pero no hay nada más que eso. Nunca me indicaron ni cuestionaron nada.

42 Nombre y apellido:

Profesor Asociado

Edad : 60 años

Máximo grado académico alcanzado: especialista

Formación en el área pedagógica:

Antigüedad en la docencia: 30 años

en el cargo que ejerce: 6 años

1 *¿Cuáles son los elementos que para vos son más importantes a considerar en el examen final oral?*

2 Creo que lo más importante es que el alumno disponga de los conceptos de la asignatura y pueda articular con ellos para lograr una adecuada interpretación de las diferentes situaciones a las que se enfrentará en su formación profesional como en su futura actividad profesional

1 *¿El tiempo es un factor importante?*

2 Sí, a pesar de ser determinante pero llegar a exámenes que llegan a durar una hora para finalizar es una locura y es casi una tortura. Además vos en los primeros 20 minutos te das cuenta si el alumno sabe o no

1 *¿Te parece que la facilidad de dicción o expresión son favorables para el alumno y en tal caso que pasa con el que tiene dificultad para expresarse?*

2 Si que tenga facilidad para expresarse le da cierta ventaja frente a otros, Y,... ese vos te das cuenta, cuando sabe pero tiene dificultad para expresarse y ahí le damos vueltas y sacamos los conocimientos pero te das cuenta

1 *¿Valora el uso de léxico disciplinar, le parece que la fluidez de dicción aporta una ventaja a los alumnos que la poseen?*

2 Si, el uso del léxico propio de la disciplina es para mí importante, si a eso le sumamos una habilidad dialéctica creo que el alumno que lo logra tiene una ventaja en la presentación del examen

1 ¿Y el aspecto del alumno te suma, te resta, no te influye?

2 Realmente a mí no me afecta, pero realmente tampoco nunca tuvimos un caso extremo ni que llame demasiado la atención.

1 ¿Considera el desempeño del alumno durante la cursada como referencia o aporte en el examen final?

2 Yo creo que es algo muy importante, tenemos fichas de seguimiento individual de los alumnos pero la verdad es que a la hora del examen final no recuperamos esa información para ser ponderada en la puntuación del examen

1 ¿Hay conocimientos que son más importantes que otros?

2 Nosotros tenemos conceptos básicos que no pueden dejarse de saber para aprobar, si no saben eso, lo básico no aprueban; pueden dejar de saber algún concepto periférico, por llamarlo así o algún dato memorístico pero los conceptos troncales no son negociables.

1 ¿Las clasificaciones, cifras datos, lo que es conocimiento memorístico ocupa un lugar primario o secundario en tu escala?

2 Creo que en la era de las comunicaciones el uso de la memoria debe ser direccionado a cosas más relevantes, en los exámenes los datos memorísticos no son relevantes

1 ¿Si te pido hacer una escala de importancia o de valores de estos criterios cual estaría primero, como los ordenaríamos?

2 Primero que logre integrar el conocimiento del concepto para que pueda razonar en forma práctica, el léxico y cuánto tarda sería solo para sumar a la nota

1 ¿Hay elementos más grandes que se desgranar en otros más pequeños o de menos peso?

2 Sí, hay por ejemplo en el léxico disciplinar algunos términos más relevantes y otros menos, también hay criterios de mayor importancia y otros menos y eso influye se ve relegado en la nota

1 ¿Pensas que los criterios cambiaron con el transcurso del tiempo en tu carrera docente o son siempre los mismos?

2 Para mí no han cambiado

1 ¿Y los heredaste de tus maestros o hay conceptos que puedes decir que antes esto no se consideraba y ahora yo lo tengo en cuenta?

2 Creo que los profesores con los que me formé consideraban más o menos los mismos criterios y yo los fui adoptando, también mis apreciaciones

1 ¿Los criterios se discuten en el seno de la cátedra?

2 Si, los consensuamos, pensamos más o menos del mismo modo, en general coincidimos en los temas que no pueden faltar.

1 ¿Hay dialogo con alguna otra asignatura respecto de los criterios de evaluación?

2 No.

1 ¿Y con los alumnos se consensua o discute alguno de estos criterios?

2 No, los alumnos no participan en la construcción de los criterios.

1 ¿Hay alguna influencia de la institución en la formación de los criterios, nunca te consultaron a cuestionaron los criterios o te sugirieron de algún modo que considerar y qué no?

No nunca, ni a mí me parece que sea necesaria.