

Aportes para pensar la evaluación en medicina. Un estudio interpretativo desde la perspectiva docente

Contributions to think about evaluation in medicine. An interpretive study from the teaching perspective

Gabriela Silvina Bru¹

Resumen

Este trabajo presenta una aproximación a las prácticas de evaluación en la carrera de medicina tomando como insumo una investigación social descriptiva exploratoria realizada en el marco del Trabajo Profesional de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria (Universidad Nacional de Mar del Plata). La metodología incluyó la realización de entrevistas semiestructuradas a tres profesionales de distintas disciplinas que se desempeñan como docentes en la formación universitaria médica. En cuanto al contenido del artículo, en primer lugar, se explicita el marco conceptual, con un abordaje espiralado desde una comprensión amplia de la problemática a los enfoques específicos que abordan los instrumentos de evaluación. En el desarrollo trabajamos con los relatos de las docentes entrevistadas, y recorreremos distintos marcadores analíticos: la currícula innovada, las estrategias de enseñanza, y las prácticas de evaluación. Los hallazgos de la investigación incluyen que la evaluación constituye un espacio de conflicto respecto a la forma en que se instrumenta, los contenidos curriculares y las estrategias de enseñanza.

Palabras clave: Evaluación, docencia universitaria, medicina

Abstract

This paper presents an approach to evaluation practices in the medical career taking as input an exploratory descriptive social research carried out within the framework of the Professional Work of the Specialization in University Teaching Career (National University of Mar del Plata). The methodology included conducting semi-structured interviews with three professionals from different disciplines who work as teachers in medical university training. Regarding the content of the article, first, the conceptual framework is explained, with a spiral approach from a broad understanding of the problem to the specific approaches addressed by the evaluation instruments. In the development we work with the stories of the interviewed teachers, and we go through different analytical markers: the innovative curriculum, the teaching strategies, and the evaluation practices. The findings of the research include that the evaluation constitutes a space of conflict regarding the way in which it is instrumented, the curricular contents and the teaching strategies.

Keywords: Evaluation, university teaching, medicine

Fecha de recepción: 11/08/2022
Fecha de evaluación: 16/10/2022
Fecha de evaluación: 04/12/2022
Fecha de aceptación: 10/04/2023

Introducción

Esta presentación toma como insumo principal el trabajo profesional realizado en el marco de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria (CEDU) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El objetivo del trabajo profesional consistió en describir las prácticas de la evaluación de la Carrera de Medicina recuperando algunas narrativas de profesionales que se desempeñan como docentes. Para esto, se problematizó la relación entre las concepciones epistemológicas de aprendizaje y enseñanza y el enfoque evaluativo a partir de narrativas de docentes. La investigación adoptó las características del diseño flexible (Valles, 1999) y del enfoque cualitativo (Vasilachis, 2006). Se realizaron entrevistas semiestructuradas (Marradi, Archenti y Piovani, 2007) a tres docentes de distintas disciplinas de un mismo equipo de trabajo correspondiente a una asignatura del eje humanístico en la carrera de medicina. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas en el programa Word. Una vez transcritas, llevamos a cabo una relectura de los materiales mediante el criterio de agrupar por temas. A lo largo del documento, utilizamos seudónimos para resguardar la identidad de las entrevistadas. Además, se realizó la observación documental del Plan curricular de la carrera.

En cuanto al contenido del artículo, en primer lugar, se explicita el marco conceptual, con un abordaje espiralado desde una comprensión amplia de la problemática, a los enfoques específicos que abordan los instrumentos de evaluación. En el desarrollo trabajamos con los relatos de las docentes entrevistadas, y recorreremos distintos marcadores analíticos: la currícula innovada, las estrategias de enseñanza, y finalmente las prácticas de evaluación. Finalmente, abordamos las conclusiones. Los hallazgos de la investigación incluyen que las prácticas evaluativas son un espacio de conflicto respecto a la forma de evaluación, los contenidos curriculares y las estrategias de enseñanza. Se constata la necesidad de enriquecer los instrumentos de evaluación que tienda gradualmente hacia una mirada hermenéutica de construcción del conocimiento.

Coordenadas teóricas. De la racionalidad instrumental a la visión hermenéutica

Los métodos de evaluación tienen una influencia indudable en cómo y en qué aprenden los/las estudiantes (Andrés de Olmos, 2008). La calidad de la evaluación depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen. No hay métodos mejores que otros, sino que la elección del método depende del para qué de la evaluación. Celman (2009) sugiere que para dar cuenta de cómo evaluamos, debemos preguntarnos acerca de ¿qué enseñamos? ¿Por qué enseñamos eso y no otras cosas? ¿De qué modo enseñamos? ¿Pueden aprenderlo mis alumnos? ¿Qué hacemos para contribuir a un aprendizaje significativo? De acuerdo a Álvarez Méndez (2001) evaluar el aprendizaje de los/las

estudiantes puede tener diferentes propósitos, entre otros: derivar en calificaciones, orientar para la mejora de su rendimiento o aprendizaje, descubrir nuestras propias dificultades para enseñar aquello que queremos enseñar, valorar determinados métodos de enseñanza; y/o motivar a los/las estudiantes hacia el estudio. La evaluación está estrechamente ligada a la naturaleza del conocimiento.

Considerando las múltiples perspectivas posibles acerca de la evaluación, podemos sintetizarlas en dos maneras: una ligada a una racionalidad instrumental y otra ligada a una racionalidad práctica. La primera se inspira en una perspectiva epistemológica positivista y la segunda en una mirada hermenéutica. Según se entienda el conocimiento, la evaluación va por unos caminos o por otros (Álvarez Méndez, 2001). El primer modelo, centrado en los resultados (como un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje), el segundo modelo, se centra en el proceso. Ambos tienen cosmovisiones diferentes que les sirven de sustento y que les otorgan características diferenciadas. El modelo de evaluación centrado en los resultados se vincula a la aplicación de pruebas objetivas que se presentan y se auto justifican como un recurso idóneo que asegura el trato objetivo imparcial. Este tipo de evaluación se relaciona con procesos de medición, acreditación o certificación. “En más de una oportunidad la evaluación, además, plantea una situación de sorpresa con el objeto de que el alumno no se prepare para ella y así poder reconocer fehacientemente los aprendizajes” (Camilloni, Celman y otros, 1998: 62). Por otro lado, el modelo de evaluación centrado en el proceso, de acuerdo a Álvarez Méndez (2001) propone que quien aprende pueda desarrollar reflexivamente un conjunto de modos de pensamiento. Desde este punto de vista, la enseñanza busca incentivar la curiosidad por la exploración de contenidos valiosos del conocimiento. Por ello, la evaluación es una etapa de aprendizaje en sí mismo. Anijovich y Cappelletti (2017) expresan que la evaluación es una oportunidad para que “los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir la función clásica de aprobar, promover, certificar” (Anijovich y Cappelletti, 2017: 14).

En consecuencia, cada una de estas concepciones espera un/una estudiante distinto: la primera un sujeto de aprendizaje que responde rápidamente información, la segunda, espera un/una estudiante como sujeto de conocimiento que aplica y utiliza los conceptos en distintas situaciones. Si concebimos a los/las estudiantes como sujetos de conocimiento, una evaluación valiosa es aquella que constituye una instancia de enseñanza y aprendizaje. De enseñanza, porque es “la oportunidad del docente para utilizar las producciones de los alumnos como evidencias de lo aprendido y con el fin de reconocer en ellas lo logrado, pero también para sugerirle nuevas propuestas y oportunidades para aprender lo que falta” (Anijovich y Cappelletti, 2017: 17). Y de aprendizaje porque puede promover que el/la estudiante reconozca lo aprendido como contenido e identifique las estrategias cognitivas que ha utilizado

y han favorecido u obstaculizado sus aprendizajes.

Celman (2009) introduce algunos principios de la evaluación que resulta oportuno retomar. En principio, recalca que la evaluación es parte de la enseñanza aprendizaje, alejando a la misma de la comprobación, y la verificación de unos objetivos y unos contenidos. También reafirma que no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras ya que su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen. Asimismo, explica que, si el/la docente logra centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en lugar de concentrarse en lo que él les enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación sea una herramienta. En continuidad con este punto, la evaluación constituye en fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras educativas si se la organiza en una perspectiva de continuidad.

Fioriti y Cuesta (2012) interpellando la idea de evaluación constante, como un proceso permanente, traen el concepto de epojé evaluativa entendiendo esto como una pausa. “Sólo se evalúa de vez en cuando, en los momentos que se considera oportuno en relación con el proyecto pretendido” (Fioriti y Cuesta, 2012: 20). En el mismo sentido, Litwin (1998), sostiene que la actitud evaluadora “invierte el interés de conocer por el interés por aprobar en tanto se estudia para aprobar y no para aprender” (Litwin, 1998: 2). De hecho, en algunas circunstancias los/las docentes estructuran la situación de enseñanza por la próxima situación de evaluación.

Litwin (2008) observa que si bien muchos/as docentes modifican la estrategia con la que se enseñan temas, conceptos o problemas, luego vuelven a una práctica tradicional a la hora de evaluar. En el mismo sentido, López (2011), considera que la evaluación constituye uno de los puntos más sensibles y débiles del actual sistema de enseñanza universitario. A la evaluación educativa se le asignan funciones administrativas, académicas y de certificación; funciones relacionadas con la motivación y la formación de los/las estudiantes; funciones de información, de retroalimentación, de control. En palabras de Palou de Maté (1998), el peso otorgado socialmente a la acreditación, sumado a los múltiples sentidos otorgados al término evaluación, dificulta la comprensión de la evaluación en el campo de la didáctica. Sin embargo, si consideramos que la evaluación es una de las actividades docentes que más repercusiones tiene sobre los/las estudiantes, uno de los principales desafíos para los profesores debiera ser efectuar prácticas de evaluación que contribuyan a un aprendizaje integral.

Según Litwin (2008) las buenas prácticas de evaluación son “prácticas sin sorpresa; enmarcadas en la enseñanza; que se desprenden del clima, ritmo y tipo de actividad de la clase; en la que los desafíos cognitivos no son temas de las evaluaciones sino de la vida cotidiana del aula, atractivas para los estudiantes y con

consecuencias positivas respecto de los aprendizajes” (Litwin, 2008: 173). Un nuevo enfoque de evaluación debiera enfatizar en la evaluación y no en el examen, y en consecuencia reconocer la importancia de “evaluar simple en los momentos adecuados, con múltiples medidas que favorezcan la expresión de diferentes modos de representación y con materiales interesantes, motivadores y sensibles a las posibles diferencias individuales” (Litwin, 1998: 31). El análisis de las buenas prácticas de evaluación, debe incluir el tratamiento de la buena enseñanza en las acciones llevadas a cabo por los/las docentes y consideradas como buenas prácticas por los/las estudiantes. La buena enseñanza se encuentra entramada, según Perkins (1995), con la pedagogía de la comprensión. Esta perspectiva promueve prácticas de enseñanza que favorecen el desarrollo de la reflexión, el reconocimiento de analogías y contradicciones, entre otros; opuesta a la memorización y al conocimiento frágil o superficial, el aprendizaje gira así en torno al pensamiento y los/las estudiantes aprenden reflexionando sobre lo que aprenden.

Desarrollo

1- Contenidos curriculares: la currícula innovada

De acuerdo al Plan de Estudios de la Carrera de Medicina (OCS 2759), la misma se aprueba e implementa sobre la base de una currícula innovada de educación médica. Sus principales características consisten en que su diseño se centra en el/la estudiante, se promueven múltiples formas de integración y se prioriza la vinculación teoría práctica. Reconociendo las tendencias mundiales en educación médica, el plan curricular hace hincapié, en cuestiones tales como la necesidad de la incorporación de las ciencias sociales y el humanismo, perfilando así un/una profesional con una perspectiva integral y contextualizada.

Una currícula innovada en medicina también significa que los contenidos, prácticas y estrategias pedagógicas se organizan sobre el supuesto del aprendizaje situado y significativo. En cuanto a la relación con el conocimiento, se promueve “la autonomía del estudiante para que realice sus propias búsquedas de información con criterio crítico, organice experiencias significativas y construya colectivamente el saber” (Lacarta, Milstein & otros; 2013). De esta manera, el documento vigente del plan curricular de la carrera de medicina, resalta el reconocimiento del/ de la estudiante como protagonista y creador/a de su aprendizaje.

El currículo contempla una duración de seis años y se organiza a partir de un Tramo de Formación Básica, un Tramo de Formación Clínica y la Práctica Final Obligatoria. Todo ello, estructurado en torno a cinco ejes que definen la orientación de las asignaturas: el eje Ciclo Vital (centrado en el ser humano como biológicamente historizado); el eje Relación médico-paciente (el encuentro entre el profesional y el sujeto en su familia y comunidad); el eje Proceso salud-enfermedad-atención (se

centra en los determinantes sociales de la salud); el eje Construcción de conocimiento médico (se enfoca en las fuentes y el conocimiento en salud); y, por último, el eje APS y Orientación Comunitaria (profundiza en los niveles de prevención, las redes y los modelos de prácticas en salud). Las asignaturas de cada eje, se denominan en la carrera Unidades de aprendizaje, y organizan el proceso de enseñanza-aprendizaje en distintos ámbitos, que se denominan “escenarios de aprendizaje”.

Respecto a la evaluación formativa y multidimensional, el plan curricular señala, la relevancia de distanciarse de una evaluación tradicional, que se focaliza exclusivamente en memorizar contenidos. También, hace hincapié en la evaluación como un componente clave para facilitar la calidad educativa entre alumnos/as, docentes y toda la comunidad educativa. El plan curricular comprende la evaluación en una lógica de triangulación metodológica, que promueva la consolidación de los aprendizajes. Las entrevistadas que participaron de esta investigación destacan algunos aspectos de la currícula innovada. Algunos fragmentos que ilustran este punto:

“Lo que llamó la atención era toda la innovación pedagógica que traía la carrera y sobre todo la inclusión de las materias sociales y de profesionales que no fueran médicos (...) Y por otro lado también las técnicas pedagógicas como el ABP o las salidas a campo todo eso para mí me parecía como muy nuevo” (Fernanda, 2019).

“Me llamó la atención fundamentalmente la idea de que los estudiantes y los docentes trabajamos en el aula, pero también por fuera. Nos encontramos trabajando en aprendizaje basado en problemas, trabajando los contenidos teóricos siempre en relación con lo que sucede en el territorio, en la comunidad, nos encontramos hablando de la semana de integración que es una semana muy importante para todos los estudiantes para los docentes para toda la comunidad de la escuela y es todo un acontecimiento de interacción con la comunidad” (Lucía, 2019).

Como se puede observar, las entrevistadas mencionan: la formación integral, la conformación de un equipo docente interdisciplinario y la inclusión de metodologías y didácticas innovadoras. De acuerdo al Plan de Estudios, la evaluación será congruente con los objetivos de aprendizaje definidos y con la metodología de enseñanza implementada. Propone que cada asignatura implemente instancias de evaluación formativa y sumativa. Además, se precisa que las instancias e instrumentos de evaluación sean seleccionados y construidos en cada actividad curricular.

2- Las estrategias de enseñanza

“Yo creo que hay muy buenos profesionales de la salud que creen en esta nueva propuesta formativa que implica esta currícula pero que todavía

sigue reproduciendo en el aula lógicas de formación tradicionales. Entonces los estudiantes se encuentran con distintos tipos de docentes, con docentes formados que tiene muy en claro cómo es la currícula innovada, y con docentes que todavía están trabajando este rol y que todavía están en el proceso de ruptura de construcción de lógicas tradicionales” (Silvia, 2020)

De acuerdo a Pruzzo de di Pego y Nossei (2008) el papel de la enseñanza es proponer ambientes, dispositivos y sistemas de representación que posibilitan la construcción del saber. Conversamos sobre este tópicos con las participantes de las entrevistas. Cuando refirieron a las estrategias elegidas para cada clase, hicieron hincapié en: tener un hilo conductor, las estrategias como una caja de herramientas, flexibilidad y diversidad de estrategias, vídeos de clases de la profesora titular disponibles en *YouTube*, Power Point, clase teórica-práctica y articulación con escenarios (Campo y ABP).

“Trato de pensar en la planificación como planificación estratégica que quiere decir estar abierta a las transformaciones que los estudiantes producen en esa misma planificación. Se dice que todos los seres humanos aprendemos de manera diferente entonces a veces a un estudiante le resulta mejor una clase teórica, a otro estudiante le cierra el tema cuando lo ve como una experiencia personal un ejemplo concreto con una noticia, a otro estudiante cuando se articula con el aprendizaje basado en problema. Entonces me parece hay que entender las estrategias de enseñanza como una caja de herramientas, la preparó y después en el momento veo cuál es la herramienta que más se ajusta a la clase, para ese momento y para ese grupo de estudiantes” (Lucía, 2019).

“La estrategia en general es la de una clase teórica dialogada. No realizamos demasiados trabajos prácticos, aunque a veces no es que no se hacen a veces se hacen, pero la idea está más centrada en hacer una clase más teórico-práctica, donde se pueda explicar el tema, pero siempre trabajando en diálogo con los estudiantes se utilizan recursos como vídeos o bueno imágenes, a través de power point, charlas de la titular que también ha dado en otros años y que por ahí sirven como de base teórica. La intención es vincular con por ejemplo la experiencia que traen de campo o a veces con lo que han visto en otras materias siempre hay un esfuerzo por intentar relacionar, por intentar integrar o si vieron algún caso en ABP, por ejemplo (Fernanda, 2019).

Si bien trato de ser coherente con el PTD, con los objetivos que plantea la titular yo considero que la reproducción de un power point no deja de ser una clase magistral y la idea de la currícula innovada es otra. Entonces trato de en la medida que puedo de poner en juego todos estos recursos para

otra forma de aprender otras lógicas de socialización y de construcción del conocimiento hacia el interior del aula. Trato de partir de una pregunta que los movilice, otras veces parto de un relato de alguna experiencia que puede partir de ellos o de mi propia historia. Siempre trato de arrancar mis clases de esa manera y a partir de ahí empiezo a trabajar los conceptos más relevantes. (...) Al final de la clase siempre trato de que haya un momento de cierre que nos permite integrar los conceptos teóricos que trabajamos con la realidad. En el aula tratamos de generar un pensamiento reflexivo y un pensamiento crítico donde tratamos de desnaturalizar los conceptos (Silvia, 2020).

Una de las preguntas más interesantes corresponde a la temática de la buena enseñanza (Fenstermacher y Richardson, 2005 en Álvarez, Porta y Saraza, 2011). En la construcción de sentidos de las docentes que participaron de la investigación, refieren a una buena enseñanza asociada a acciones de interpretación, acciones de motivación y recompensa y, finalmente, cualidades como la honestidad y el respeto en el aula. Entre la variedad de aspectos que las participantes traen a colación se reiteran: la planificación de cada clase, centrada en el/la estudiante, flexible y abierta, y transcurricular. Asimismo, destacan que está basada en la amabilidad y en el diálogo con los/las estudiantes. Agregan que en la buena enseñanza el/la docente estudia los contenidos. Además, en la misma los/las estudiantes se transforman, piensan, se preguntan.

“Cuando algún estudiante al terminar la cursada me dice ‘lo que más me llevo de esta materia es qué bueno me hizo cambiar mi manera de pensar o mi manera de relacionarme’. Me parece que cuando uno logra eso es realmente una buena enseñanza: lograr que los estudiantes se pregunten, cambien, transformen, piensen y salgan transformados luego de haber cursado una materia que se lleven algo, que no se vayan con la mochila vacía, que se lleven algo en la mochila que le sirva para toda la vida. Me parece que a eso apunta una buena enseñanza” (Fernanda, 2019).

“Una buena enseñanza creo que debe estar centrada en el estudiante, es decir, la planificación para mí tiene esa posibilidad de colocar en el centro al estudiante y de poder ser flexible ante la demanda de lo que sucede en el aula. Los estudiantes están cursando simultáneamente ABP, están haciendo las prácticas, todo el tiempo podemos traer al aula los contenidos que ellos están viviendo en otros espacios de escuela. Además, en una buena enseñanza es imprescindible generar espacios de amabilidad dentro del aula, de respeto y de escucha” (Lucía, 2019).

“Al principio, cuando uno arranca a ser docente, lo único que quiere es tratar de que los estudiantes no le pregunten algo que no sé porque no puedo responder algo que pregunten y bueno hay mucho tiempo dedicado

al estudio. La buena enseñanza relacionada con saberse bien los temas y poder dar bien los temas. A medida que fueron pasando los años me di cuenta que una buena enseñanza tiene que ver con establecer un buen diálogo con los estudiantes y esto no siempre es fácil. También los estudiantes de cada carrera tienen un interés diferente y por lo tanto una buena enseñanza tiene que ver con poder contextualizar los temas en el interés de los estudiantes poder motivarlos a los estudiantes, poder lograr que se hagan preguntas que puedan llegar a la clase diciendo “ay me acordé de vos profe porque vi tal cosa me pasó tal cosa y me acordé de lo que hablamos en clase”. Me parece que la buena enseñanza tiene que ver con eso con poder llevar esos conocimientos teóricos a la vida cotidiana” (Fernanda, 2019).

“Me parece que un buen docente en la escuela superior de medicina debería de poder pensar en las buenas prácticas de enseñanza en función de ser facilitadores de escenarios de aprendizaje, de poder llevar adelante una enseñanza centrada en el estudiante, poniendo foco en cada uno de esos sujetos, quiénes son, de dónde vienen, cuáles son sus trayectorias educativas anteriores. Donde el estudiante tenga claro cuál es su rol dentro del aula y cuáles son las cosas que se pueden negociar y cuáles no para que haya un clima de respeto, que haya un clima de igualdad” (Silvia, 2020).

Yedaide y Porta (2016) abordan críticamente el concepto de buena enseñanza. Discuten la ambigüedad y amplitud de la noción de buena enseñanza. Los autores proponen dar un giro al concepto, una resemantización de la práctica. Expresan que las imprecisiones sobre el concepto se acrecientan, a medida que se aleja de su formulación particular. Incluso, manifiestan que se llega a afirmar, por ejemplo, que la buena enseñanza es cualquier cosa que produce aprendizaje en otras personas. Los autores van expresan que la buena enseñanza es una meta noble, pero que los sentidos atribuidos a la misma son dispersos, y se preguntan y responden “¿serán suficientes las buenas intenciones a falta de consenso en lo que sostenemos sobre la buena enseñanza? la buena enseñanza solo puede ser tal si justifica su razón de ser en los fundamentos y las posturas que nos representan, y que deben ser explicitados y propuestos abiertamente, como una opción entre otras posibles, rechazando su naturalización” (Yedaide y Porta, 2016: 3).

Las entrevistadas resaltan que desempeñarse como docentes en medicina proporciona aprendizajes derivados de distintas situaciones que atraviesan en el ejercicio profesional. Entre los aspectos que mencionan están: la participación en los distintos escenarios de aprendizaje, el desafío de trabajar en equipos interdisciplinarios, o bien, desempeñarse como docentes en la carrera de medicina siendo profesionales de otra área, y las dificultades para integrar lo social en la formación médica.

“Uno de las principales enseñanzas es el trabajo con la masividad trabajar

con grupos numerosos es un aprendizaje porque esto ha sido en muchas situaciones un obstáculo ¿no? cuando trabajamos con números muy grandes estudiantes no se puede hacer ese seguimiento tan cercano. Entonces ha sido un desafío para mí y me ha enseñado a adaptarme a esa situación y a pensar estrategias facilitadoras de enseñanza en ese marco. También trabajar para una profesión diferente a la propia en este caso estamos hablando de una formación médica cuando mi formación de base tiene que ver con lo social, entonces ha sido un desafío proporcionar una formación una enseñanza de los contenidos que vemos en la asignatura para futuros profesionales de la medicina. Y por otro lado trabajar en un equipo interdisciplinario y que sea una experiencia de retroalimentación y aprendizaje” (Lucía, 2019).

“Me proporciona muchísimos aprendizajes. Por un lado, porque estoy realizando una innovación como lo estamos haciendo todos y todas con respecto a nuestra práctica docente. Por ahí en otras facultades en otras materias me ha tocado dar trabajos prácticos o bueno ya últimamente dar sólo teórico y me parece que acá esto de poder poner en práctica en cada clase justamente una estrategia por ahí diferente que no sea siempre igual y sobre todo bueno tener en cuenta los aspectos específicamente médicos ¿no? Es decir, me parece que el mayor aprendizaje es esto de tratar de integrar lo social lo humanístico con los conocimientos médicos. Por otro lado, la relación con el resto de los docentes, tratar de pensar colectivamente muchas actividades de muchas formas. De tratar de integrar conocimientos me parece que eso es muy novedoso” (Fernanda, 2019).

3- La evaluación

Celman (1998) relata cómo en la historia de la evaluación educativa se afirmaba que existían instrumentos de evaluación más científicos que otros, poniendo especial énfasis en ciertos atributos que debían reunir. Explica que el examen de opción múltiple reunía las condiciones para considerarse una prueba más objetiva con respecto a otros instrumentos que se manifestaban como subjetivas y, por ende, poco rigurosas y menos científicas. Entre las particularidades de este instrumento de evaluación podemos decir que la tan buscada “objetividad” se restringe a la corrección. Las entrevistadas manifestaron como una de las cualidades del examen de opción múltiple la unificación de criterios al momento de la calificación. También explicaban que el instrumento no es el más apropiado para la evaluación de contenidos de las asignaturas más vinculadas a las ciencias sociales y humanas, porque las consignas dadas en el marco del examen de opción múltiple se caracterizan por opciones excluyentes y estas no son suficientes para este tipo de disciplinas.

“La asignatura tiene esta forma de evaluar por la cantidad debe de matri-

culaciones que tenemos en la materia, entre los 800 y los 1100 estudiantes alrededor de ese número manejamos” (Silvia, 2020).

Las entrevistadas explican la modalidad de evaluación y desarrollan las características del instrumento. A su vez, interpelan el instrumento, explicitando que el mismo no da lugar a la comprensión de los contenidos curriculares ya que no permite evaluar integralmente el aprendizaje de los/las estudiantes. Sin embargo, también identifican que resulta práctico, ya que a la hora de la calificación unifica criterios.

“Hemos optado por una evaluación choice. Por una cuestión más bien práctica por el hecho de que el equipo docente es muy diverso y por lo tanto se hace difícil pensar criterios para evaluar preguntas de desarrollo y dada la gran cantidad de estudiantes optamos por evaluaciones choice” (Lucía, 2019).

“Utilizamos el múltiple choice o el examen de opción múltiple. Se toman dos parciales con sus respectivos recuperatorios. Si bien es cierto que podríamos utilizar otras herramientas de evaluación que facilite el desarrollo de ciertas reflexiones por parte de los estudiantes que me parece que sería súper acertado hacerlo, a lo largo de estos años hemos utilizado el examen de opción múltiple. Particularmente, no me parece una forma de evaluar integral de los estudiantes, sin embargo, hay muchos aspectos a tener en cuenta y con otra forma de evaluación no sería contemplado” (Fernanda, 2019).

“Las preguntas son de distintos tipos, incluye preguntas sobre aprehensión de contenido, hay algunas preguntas donde se plantean situaciones prácticas o punteo de distintas cuestiones que se pueden relacionar con esa realidad práctica” (Fernanda, 2019).

La evaluación como acreditación implica la certificación de conocimientos curricularmente previstos (Perassi y Celman, 2017). Y este proceso, en el marco de una institución formal, es imprescindible, ya que se requiere de algún tipo de rendimiento de cuentas (evaluación sumativa) que se identifica con mecanismos de control burocrático-administrativos. Sin embargo, la evaluación, además de acreditar, tiene un valor intrínseco de los procesos de formación que se interesa por las funciones esencialmente educativas (evaluación formativa) (Álvarez Méndez, 2003).

Entre las características atribuidas al instrumento de evaluación mencionan las siguientes cuestiones; juega el azar, no requiere redacción, se utilizan preguntas de contenido, es una modalidad tradicional de la medicina, e iguala los criterios de corrección. Asimismo, aclaran que el mayor desafío está en la elaboración de preguntas planteada adecuadamente y entendibles para los/las estudiantes.

“Tiene sus contras porque a veces puede jugar el azar. No aprenden a redactar una idea o expresar lo que comprendieron, pero, por otra parte, también tienen que comprender los temas para poder responder los choice.

Se trata de que en el examen estén equilibradas las preguntas: que sean preguntas donde no tengan que responder una sola palabra si no quizás entender un párrafo. Entonces el gran trabajo del choice es hacerlo, es pensar que las preguntas estén bien, que las opciones están correctamente expresadas, tanto la respuesta correcta como las respuestas que no son correctas” (Lucía, 2019).

“Facilita la evaluación de tanta cantidad estudiantes, la más justa para poder igualar las distintas comisiones. No quita que por ahí en algún otro momento hagamos otro tipo de evaluación, dadas las circunstancias y el contexto en el que se da esta asignatura” (Lucía, 2019).

“El múltiple choice lo que tiene es que unifica criterios, es fácil de corregir y resuelve el tema de la cantidad. Hay otros métodos que me parece mucho más apropiados para la asignatura, cómo puede ser una evaluación con preguntas abiertas reflexivas, como de análisis de contenido y de reflexión y de interpretación de la realidad. La masividad es uno de los argumentos por los cuales se utiliza este método evaluación, y eso hace que el examen de opción múltiple sea fácil de tomar y fácil de corregir. Otra de las cuestiones que se tienen en cuenta es también la formación diversa de los profesionales que integran el equipo docente lo que hace que los criterios de corrección también sean distintos. Otra cuestión, tiene que ver con la tradición de la medicina que históricamente ha utilizado este instrumento de evaluación. Lo raro no es tomar examen de opción múltiple, raro sería no tomar examen de opción múltiple” (Fernanda, 2019).

“El instrumento del múltiple choice no alcanza para contemplar todos los contenidos que damos, la forma en la que damos esos contenidos. Sin embargo, es un instrumento que facilita la acreditación. El desafío es pensar de qué manera incorporar nuevos métodos de evaluación que tengan en cuenta la cantidad de estudiantes con los que trabajamos y la diversidad de profesionales que integran la cátedra” (Fernanda, 2019).

“Me parece que el múltiple choice le falta, me parece que queda pobre. Me parece que la forma de evaluar debería ser más parecida a lo que se ve en el aprendizaje basado en problemas donde se evalúan otras cuestiones y no solamente las definiciones teóricas” (Silvia, 2020).

La evaluación desde una perspectiva integral, entendida como parte del proceso de aprender y de enseñar, beneficia a los/las estudiantes y a los profesores. A los/las estudiantes, porque cuando la evaluación se realiza correctamente, según propone Brown (2007), puede ser motivadora y a los/las docentes les permite conocer mejor su tarea. Por el contrario, cuando la evaluación no está diseñada para favorecer los aprendizajes de los/las estudiantes, ésta se vuelve tediosa y muchas veces obsta-

culizadora de aprendizajes. En relación con este aspecto, las entrevistadas fueron preguntadas acerca de qué aspectos mejorarían o sugerirían para enriquecer las prácticas de evaluación. Sus propuestas están orientadas a: incorporar trabajos prácticos como instrumentos de evaluación e introducir métodos que contemplen otras habilidades.

“Una cuenta pendiente es hacer trabajo prácticos trabajos grupales trabajos colectivos o individuales. Me parece que esto sería interesante incorporarlo como un instrumento de evaluación, lamentablemente no lo hacemos y nos limitamos a evaluar con el múltiple choice (...) Me parece imprescindible incorporar alguna otra forma que contemple también otras competencias y otras habilidades que los estudiantes están desarrollando. Porque el múltiple choice no es suficiente para contemplar esas habilidades. Podría ser el desarrollo de un trabajo práctico, el desarrollo de alguna tarea que acompañe el choice” (Fernanda, 2019).

“El cuaderno de bitácora es excelente para trabajar el proceso de enseñanza y aprendizaje con el estudiante. Es un instrumento sumamente rico tanto para el docente como para el alumno. Para ir no solamente tomando registro de la trayectoria educativa sino de cómo el estudiante va construyendo ese conocimiento médico, me parece que es una herramienta sumamente potenciadora” (Silvia, 2020).

Una de las sugerencias de las autoras que trabajan la temática, indica que para mejorar las prácticas se debe poner énfasis en la evaluación y no en el examen. Esto implica también “reconocer la importancia de evaluar simple y naturalmente en los momentos adecuados, utilizando múltiples medidas que favorezcan la expresión de diferentes modos de representación y con materiales interesantes, motivadores y sensibles a las posibles diferencias individuales” (Camilloni, Celman y otros, 1998: 70).

Consideraciones

Este trabajo profesional se propuso una primera aproximación descriptiva a las prácticas de la evaluación en Medicina a partir de narrativas de docentes. Evaluar el aprendizaje puede tener como objetivo definir calificaciones, orientar al/a la estudiante para mejorar su aprendizaje, valorar determinados métodos de enseñanza; y/o motivar a los/las estudiantes hacia el estudio. Considerando que la evaluación determina las prácticas de enseñanza (Camilloni, 1998), las entrevistadas manifestaron que en sus clases incorporan instancias en las cuales se dan los contenidos que los/las estudiantes necesitan para superar el instrumento de evaluación aplicado, pero también, incorporan otras instancias de aprendizajes valiosos, de reflexión, de racionalidad práctica, y de vinculación de teoría y práctica. La evaluación es un espacio de conflicto, en donde tensionan el instrumento utilizado, los contenidos

curriculares y las formas de enseñar.

Las entrevistadas dieron cuenta de algunas modificaciones que introducirían en los instrumentos de evaluación, todo ello en consonancia con los contenidos curriculares y las estrategias didácticas. Sus propuestas están orientadas a introducir métodos que contemplen otras competencias y habilidades. A su vez, proponen pensar la evaluación, no solo para comprobar el nivel de apropiación de los contenidos, sino también como una etapa de aprendizaje en sí mismo. Para motivar la participación activa de los/las estudiantes en la construcción del conocimiento proponen, por ejemplo, incorporar la bitácora con estrategias de evaluación, los trabajos prácticos grupales e introducir preguntas a desarrollar en el examen ya utilizado hasta entonces. Los puntos observados en esta publicación que toma como insumo el trabajo profesional (correspondiente a la Carrera de Especialización de Docencia Universitaria) más que ser conclusivo, abre un posible problema de investigación, como es el caso de la construcción de sentidos en torno a los enfoques evaluativos en el marco de la currícula innovada de la carrera de medicina.

Notas

¹ Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Universidad Nacional de Mar del Plata. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. Doctora de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Sociales. Especialista en Docencia Universitaria (Universidad Nacional de Mar del Plata). Licenciada en Servicio Social (Universidad Nacional de Mar del Plata). Becaria Postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Docente del Departamento de Trabajo Social (UNMDP).

<http://orcid.org/0000-0001-6531-7744>

Referencias

- Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J. (2003). *La evaluación a examen*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Anijovich, R. (2009). *Transitar la Formación Pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Brown, S. y Glasner, A. (1999). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Barcelona: Narcea.
- Camillioni, A. (2010). "La validez de la enseñanza y la evaluación". En: Rebeca Anijovich: *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Camillioni, A, Celman, S. Litwin, E. y Palou, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Celman, S. (2002). *Evaluación de los aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.

Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Camillioni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou De Maté, C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Celman, S. "Evaluando la Evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario". Conferencia en II Congreso Nacional y I Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias Facultad de Ciencias Agropecuarias UNER septiembre 4 y 5 de 2008. Publicado en Actas del Congreso. EDUNER.

Celman, S. (2012) "Evaluaciones. Experiencias entre la Universidad pública y los Institutos de Formación Docente". EDUNER.

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Fioriti, G. y Cuesta, C. (2012) *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas*. Buenos Aires: UNSAM.

Gimeno Sacristán, J. (1997). "La evaluación de la enseñanza". En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Buenos Aires: Morata.

Lacarta, G., Milstein, D., Dakessian, M. y Cattani, A. (2013). "Campo" en la educación médica: un escenario para poner en perspectiva prácticas de Salud y Educación. En Interface: Comunicação Saúde Educação.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.

Palou De Maté, C. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.

Palou De Maté, C. y Betty, M. (2012). *Interrogantes y conceptos en torno a la Evaluación Praxis educativa*, XV(15), pp. 59-64.

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

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Madrid: Colihue.

Pruzzo De Di Pego, V. y Nosei, C. (2008). Alumnos que no aprenden Historia: ¿problema de la didáctica?. *Praxis*, 12, pp. 41-56.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Yedaide, M. (2014). Relatos sobre la enseñanza en la formación docente. En 2° Jornadas Jornada de Investigadores en Educación. Mar del Plata: Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Yedaide, M. (2018). El relato "oficial" y los "otros" relatos sobre la enseñanza en la formación

Aportes para pensar la evaluación en medicina. Un estudio interpretativo desde la perspectiva docente

del profesorado: un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades-UNMDP. *Revista de Educación, IX(13)*, pp. 227-232.

Yedaide, M. y Porta, L. (2016). Siete tesis en el horizonte. Nuevos mitos y viejas. Utopías para la enseñanza. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 16(1)*.