

Ensayo.

Complejidades y desafíos en la evaluación en la Escuela Superior de Medicina - UNMDP.

Espósito, Ana Cristina, Martínángelo, Pilar y Duhalde, Paula.

Cita:

Espósito, Ana Cristina, Martínángelo, Pilar y Duhalde, Paula (2024). *Complejidades y desafíos en la evaluación en la Escuela Superior de Medicina - UNMDP*. Ensayo.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/ana.cristina.esposito/2>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pRrt/6Ez>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

COMPLEJIDADES Y DESAFÍOS EN LA EVALUACIÓN EN LA ESM

Autoras: Mg. M. del Pilar Martínángelo, Mg. Ana C. Espósito, Lic. Paula Duhalde

Noviembre de 2024

“(...) Si la enseñanza puede ser un acto de invención, la evaluación debería ser la mejor expresión de ese proyecto. Si la propuesta de enseñanza puede alterarse abandonando la didáctica clásica, entonces la evaluación también tendría que cambiar (...)”.

Maggio (2018)¹

La evaluación en todas sus dimensiones ha sido tema de preocupación a lo largo de los años, y particularmente, en este último tiempo, en contextos de formación de profesionales de la medicina han surgido interrogantes sobre ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿para qué evaluar? Y dada la complejidad de los procesos de evaluación per sé y de la naturaleza del conocimiento en la medicina, sin duda, es esperable que surjan estos cuestionamientos. En este artículo abordaremos cuestiones pedagógicas generales y específicas del campo a fin de consolidar lineamientos respecto a cómo debe llevarse a cabo el proceso de evaluación en la carrera de Medicina de nuestra universidad.

La evaluación en nivel superior puede ser un proceso complejo si consideramos el sinnúmero de factores que la determinan, que abarcan desde el marco institucional hasta los contextos particulares de cada asignatura. En este artículo, haremos un recorrido por esos determinantes a fin de generar un marco de referencia para la evaluación dentro de nuestra escuela. Para empezar, no podemos comenzar a hablar de evaluación, sin valorar uno de los lineamientos insoslayables del nivel superior: la Alfabetización Académica, deuda pendiente en nuestra escuela. Entendemos por alfabetización académica al:

conjunto de estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Es el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones de discurso. (Carlino, 2005)

Y decimos que es insoslayable porque como formadores de nivel universitario no debemos abocarnos meramente al conocimiento disciplinar sin atender al medio que lo construye: el lenguaje. ¿Es posible pensar la medicina si es expresada de manera inapropiada, o podríamos pensar en un perfil profesional que tropieza con imprecisiones y cae en situaciones incómodas,

¹ Maggio, Mariana, Otra Evaluación, en: Reinventar la clase en la Universidad, Ed. Paidós, 2018, 93 p.

desafortunadas o ambiguas? Y si pensamos el lenguaje desde la construcción del conocimiento, ¿podríamos pensar en un perfil de estudiante sin abordar la comprensión lectora de textos académicos específicos de la disciplina, y su integración con buenas prácticas de oralidad y escritura? Por supuesto no estamos hablando de las estrategias de comprensión lectora mínimas requeridas para poder comenzar un trayecto universitario sino de aquellas propias del nivel, que como docentes formadores debemos fomentar y desarrollar en nuestros estudiantes.

Cabe preguntarse, ¿por qué deberíamos incorporar la alfabetización académica a nuestras planificaciones y propuestas de evaluación? Encontramos la respuesta en la noción de *demandas cognitivas*. Paula Carlino lo expresa claramente al decirnos que “aprender en la universidad no es un logro garantizado y depende de la interacción entre alumnos, docentes e instituciones” y, continuando con su argumento, es aquí donde debemos preguntarnos ¿quién aprende más cuando, por ejemplo, es el docente quien dicta una clase magistral en la que pone en marcha una cantidad de relaciones entre autores poniendo en juego diversas estrategias cognitivas? En contextos de enseñanza como este, sin duda, la demanda cognitiva cae sobre el rol del profesor y, por lo tanto, es quien más aprende. Biggs² (1998) plantea la necesidad de rediseñar las clases de manera de que sean los estudiantes quienes asuman un rol más activo: “lo que está en juego en este reparto de roles es quién, con qué fines y de qué modo hablará, escuchará, escribirá o leerá y, por lo tanto, quién extenderá su comprensión y conocimiento de los temas de las asignaturas.” Sumado a esto, en palabras de Carlino, “una configuración de la enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos por parte del docente limita lo que los estudiantes necesitan aprender: en pos del contenido disciplinar descuidamos la enseñanza de procesos y prácticas discursivas y cognitivas que como expertos hemos aprendido a lo largo de nuestros años de formación.”

Luis Bernardo Peña Borrero (2008), también destaca la relevancia del dominio del lenguaje en nivel superior:

La capacidad para comunicarse oralmente y por escrito es una de las competencias críticas en la educación universitaria, entendidas como un conjunto de habilidades y hábitos mentales que forman parte del capital intelectual de los estudiantes y permanecen inmunes al cambio acelerado de la información, cuando los hechos y los datos se hayan olvidado. Tienen por objeto

² En Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

el saber-cómo más que el saber-qué se aprende, y constituyen una condición sine qua non para los demás aprendizajes. La competencia oral y escrita es, también, una competencia transversal, pues su desarrollo es independiente de las asignaturas particulares, y una competencia para la vida porque tiene por objeto la autonomía y la autorregulación del proceso de aprendizaje, las relaciones sociales e interpersonales y la comunicación.

Ahora bien, si pensamos en nuestro contexto de la mano del currículo innovado que viene a romper con modelos hegemónicos en la formación de profesionales de la salud, debemos, al menos, poner bajo la lupa las nociones que subyacen a la evaluación tradicional. Cabe entonces, plantearnos si partiremos de una mirada sobre el estudiante como *sujeto de aprendizaje*, es decir, persiguiendo reproducción de contenidos, y que por lo tanto implica un proceso de evaluación (re) productivista que persigue un resultado al servicio de la acreditación y la promoción, o lo pensaremos como *sujeto de conocimiento*, es decir, involucraremos al estudiante en un proceso de aplicación de los contenidos abordados en situaciones complejas donde podremos valorar más que la constatación de contenidos. (Anijovich y Capeletti, 2018). Adoptar una mirada de nuestros estudiantes como *sujeto de conocimiento* sin duda reviste mayor coherencia con nuestro currículo innovado, lo cual necesariamente tiene implicancias inescapables sobre el posicionamiento de nuestra escuela respecto a la planificación y la evaluación. Desglosaremos a continuación este posicionamiento evitando generalizaciones, reduccionismos o negaciones de situaciones reales.

¿Qué entendemos por evaluación en la ESM? Litwin (2008) la define como “el proceso de recoger una serie de datos en torno a una persona, hecho, situación o fenómeno, con el fin de emitir un juicio valorativo” pero este juicio valorativo no estaría en consonancia con las premisas de la ESM si solo fuera eso, un juicio, y no sirviera como instancia de retroalimentación del proceso de aprendizaje de los estudiantes en pos de una mejora. Palou de Maté (2008) concuerda con Litwin:

(...) La evaluación de los aprendizajes puede cumplir con varias finalidades: la primera (...) es proporcionar datos que permitan desplegar diferentes estrategias de enseñanza. Es a partir del reconocimiento y la comprensión de las formas, en cuanto a su estructuración y producción (...) que permite replantear las estrategias de enseñanza. La segunda, acreditar, es la certificación de los conocimientos curricularmente previstos, es la certificación de que se han logrado determinados productos planteados en planes o programas de estudio. Este requerimiento social e interinstitucional es el que permite la movilidad de los

alumnos en las instituciones y a la vez los inserta en el campo laboral (...) (Palou de Maté, 2008: 99 y 100).

Anijovich y Capeletti (2018) la definen como: “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 ...La evaluación como oportunidad de mejora implica pensar la mejora de la enseñanza...”. Camillioni (2008: 68) refrenda estas posiciones, poniendo el acento en la dimensión axiológica: afirma que la evaluación de los aprendizajes tiene que ser consistente con el proyecto de enseñanza y aprendizaje y que tiene momentos:

- a) recoger datos a partir de la observación sistemática o asistemática;
- b) analizar e interpretar la información recogida en función de criterios y juicios de valor contruidos de forma seria y rigurosa, de modo que aporte a la función didáctica de la evaluación.
- c) tomar decisiones

Es desde estas perspectivas que recorreremos los principales rasgos de la evaluación e intentaremos dar respuesta a algunos de los desafíos que se plantean en nuestra escuela.

- **La evaluación debe impactar sobre el proceso de aprendizaje.** Una propuesta de evaluación efectiva debe permitir al estudiante valorar los aspectos logrados e identificar claramente aquellos por mejorar, arbitrando los medios necesarios para que esa mejora suceda. La evaluación no finaliza con la corrección y la devolución de resultados, ya que, de ser así, estaríamos poniendo el foco en el producto: la calificación, que dicho sea de paso, es innegable que es una instancia importante, necesaria y buscada por nuestros estudiantes pero no es solo eso. La buena evaluación es un instrumento que permite al estudiante generar un movimiento hacia adelante y alcanzar aquello que anteriormente no fue suficiente. La buena práctica de evaluación implica una disposición del docente como guía, orienta, hecha luz, ayuda a ver con claridad, permite el progreso.

- **La evaluación y la enseñanza son procesos recíprocos.** La enseñanza debe apuntar a la construcción y visibilización de criterios de evaluación y la jerarquización de contenidos a lo largo de las cursadas a fin de orientar a los estudiantes hacia un buen proceso de evaluación, aspectos en los cuales la alfabetización académica cumple un rol clave. Así, el proceso de enseñanza permitirá mejores condiciones de aprendizaje para los estudiantes: si queremos mejores resultados, debemos, por ejemplo, explicitar con antelación cuáles serán los contenidos relevantes, los modos de evaluar y para qué. Inversamente, parte del rol docente como

evaluadores consiste en analizar la coherencia de los instrumentos de evaluación con las prácticas de enseñanza. De este modo, resulta impensado evaluar a través de metodologías de resolución de problemas si las estrategias de enseñanza no apuntaron a desarrollar el tipo de pensamiento necesario para hacerlo. Es esperable que evaluemos a nuestros estudiantes con las mismas estrategias que enseñamos.

La evaluación debe generar en los equipos docentes una mirada crítica sobre el proceso de enseñanza en tanto resulta un tanto parcial creer que los estudiantes demuestran tal o cual desempeño, solo porque no han sido capaces de dominar un conocimiento. Existen un sinnúmero de factores que impactan sobre los resultados: a veces el instrumento no fue el adecuado, o su diseño requería mejoras o las condiciones de evaluación se vieron afectadas por otros factores. Es decir, la evaluación puede verse atravesada por decisiones pedagógicas inadecuadas para cierto contexto que post-administración del instrumento deben ser identificadas y reparadas, y como docentes, debemos realizar el ejercicio de analizar críticamente cada una de estas instancias.

Ahora bien, no es posible generar una mirada crítica sin recorrer nuestra *biografía escolar*, es decir, si no desandamos, cuestionamos y deconstruimos el conjunto de experiencias de aprendizaje, incluida la evaluación, que cada docente ha atravesado a lo largo de su vida y que no dejan de condicionar su visión de lo que es la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Como docentes deberíamos hacer el ejercicio de cuestionar esas prácticas dadas, aceptadas, naturalizadas y en un análisis consciente y resignificarlas, a fin de no necesariamente replicar aquellos modelos con los que aprendimos e inconscientemente validamos.

- **La evaluación debe ser situada.** ¿Cuántos significados podemos asignarle a esta oración? Para empezar, la evaluación debe ubicarse dentro del contexto educativo en que nos desempeñamos y manifestar las características fundamentales de nuestra institución. Como mencionamos antes, bajo la premisa de currículo innovado, resulta un tanto cuestionable replicar preguntas por bolillero, o extensos exámenes escritos, que solo ubicarían a nuestros estudiantes como sujetos de aprendizaje.

En un segundo sentido, la *evaluación situada* refiere a la necesidad de contextualizarla, de proponer una participación de los estudiantes en actividades que realizan los expertos a modo de generar un acercamiento con situaciones reales y para las cuales deberá desarrollar competencias sociofuncionales y profesionales apropiadas. Al hablar de evaluación auténtica y contextualizada, pensamos en la realización de proyectos, la resolución de problemas, el análisis de casos como metodologías que, en tanto abordan cuestiones reales con relevancia social, académica y práctica, constituyen instrumentos de evaluación válidos. Sumado a esto, hablar de evaluación auténtica

requiere necesariamente esa coherencia que mencionábamos anteriormente entre el proceso de aprendizaje y los modos de evaluar. Evalúa el desempeño de los estudiantes de manera integral, ya que impone una demanda cognitiva que “involucra la resolución de tareas complejas y auténticas que involucran sus conocimientos previos, el conocimiento reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales.” (Herman, Aschbacher, Winters, 1992)³

La evaluación situada centrada en el desempeño busca identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedural, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinados, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación, a la vez que implica una autoevaluación por parte del estudiante y una instancia de reflexión sobre el propio aprendizaje. Por esto, la evaluación situada habilita la evaluación de proceso y formativa, con lugar para la coevaluación y la autoevaluación.

- **La evaluación debe definirse en consonancia con la naturaleza del conocimiento disciplinar.** Entendemos que la naturaleza del conocimiento médico es multidimensional, es decir, el perfil profesional de un médico requiere de un saber teórico, de un saber procedimental, de un saber ejecutivo y actitudinal. Tal como lo ilustra la pirámide de Miller, existe un *saber*, un *saber cómo*, un *demostrar* y un *hacer* y, para cada uno de estos saberes, existe un instrumento de evaluación que guarda coherencia con ese saber. De la complejidad del conocimiento médico surge también la complejidad de evaluarlo, y un interrogante que ha generado arduos debates es ¿cuál es la mejor manera de evaluar a los estudiantes?

A fin de echar luz y encontrar una respuesta a esta pregunta, citaremos a Durante, y algunas de las premisas que sustentan su trabajo. En su artículo, Durante (2006) afirma que el conocimiento médico es complejo e involucra “conocimientos teóricos, habilidades, destrezas y actitudes”, todos de diferente naturaleza, demanda cognitiva y complejidad. Por lo tanto, no podemos pretender evaluarlos con un solo instrumento.

Actualmente, a la luz de estos hallazgos, se ha abandonado la búsqueda del instrumento ideal que mida todos los constructos a la vez. La idea actual es que, para completar una determinada tarea, es necesario que diferentes aspectos de la competencia estén juntos e integrados. La pirámide de Miller marca el comienzo de esta forma de pensamiento. Cada nivel usa un verbo o acciones que son

³ En: Díaz-Barriga, Frida (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: McCraw-Hill. 171 pp.. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, (47), 121-122.

observables, por lo que pueden ser valoradas y usadas para la evaluación. De esta manera, se acepta en la actualidad que varios instrumentos deben ser combinados para obtener juicios sobre la competencia de los estudiantes en los distintos niveles. (Durante,2006)

Resulta interesante la mirada del autor sobre la evaluación en tanto abandona la mirada sobre una instancia particular de evaluación para comenzar a hablar de una combinación de instrumentos que apunten a la evaluación de todas las dimensiones del conocimiento disciplinar. Por esto, a partir de ahora comenzaremos a hablar de “*propuesta de evaluación*” entendida como un conjunto de decisiones didácticas y pedagógicas vinculadas a la evaluación de los estudiantes, compuesta por diferentes instrumentos diseñados rigurosamente en base a requerimientos propios de cada asignatura y en consonancia con los procesos de enseñanza y aprendizaje. (definición propia)

Si bien Durante destaca la necesidad de generar propuestas de evaluación auténticas, tal como lo abordamos anteriormente, también hace hincapié en que “la evaluación guía el aprendizaje de los estudiantes” en el sentido de que los estudiantes con frecuencia arbitran los recursos y estrategias necesarias para aprobar soslayando el verdadero aprendizaje. Aunque Durante realiza el planteo de manera crítica, también da pie para analizar la implicancia de esta premisa: orientar el aprendizaje meramente hacia la evaluación equivale a adoptar una mirada *productivista* que soslaya aspectos fundamentales en el proceso de formación. Como planteamos citando a Rebecca Anijovich al comienzo de este artículo, con esto no queremos decir que la evaluación no es importante ni minimizar su relevancia en la formación de los estudiantes, pero validar este posicionamiento implica caer en un reduccionismo: los procesos de enseñanza y aprendizaje sólo cobran sentido si se constatan a través de los resultados de una evaluación. En más de un aspecto, esta perspectiva se asemeja a una *sábana corta* en tanto se desatienden aspectos procesuales clave en el aprendizaje, tales como la interrelación de los procesos de enseñanza, aprendizaje con la evaluación y la retroalimentación que necesariamente debe darse en pos de una mejora.

Volviendo a la pregunta que intentamos responder: ¿cuál es la mejor manera de evaluar? Para empezar, desambigüemos el término *mejor*. ¿*Mejor* significa más rápido en menos tiempo, poder evaluar más estudiantes, de manera más práctica y fácil de administrar, más complejo de aprobar, o más abarcativo de los contenidos? Para algunos talvez *mejor* significa obtener un producto objetivo, inequívoco a fin de evitar los desafíos que imponen esquemas de evaluación menos estructurados, que con frecuencia requieren de producciones elaboradas en las que media el lenguaje que deberían invitar a nuestros equipos de docentes al debate, la reflexión y el análisis.

¿Podría *mejor* significar que la propuesta de evaluación diseñada para nuestro espacio tiene sustento en un conjunto de decisiones pedagógicas conscientes que se vinculan con el contenido pero también con el contexto? Debería significar *más adecuado* a la naturaleza del contenido de nuestra asignatura y en consonancia con nuestras prácticas de enseñanza.

Analicemos uno de los instrumentos más criticados, pero también muy utilizado en el campo de la medicina: el *multiple choice*. Este formato de evaluación implica una consigna a partir de la cual el estudiante debe elegir una opción entre varias. Normalmente, este tipo de evaluación resulta práctica a los fines de obtener una respuesta objetiva, inequívoca, siempre que el instrumento haya sido diseñado rigurosamente y que no dé lugar, por ejemplo, a dos respuestas. Es también una opción popular en asignaturas con gran cantidad de estudiantes por comisión, en tanto la practicidad en su administración y corrección implica un bajo costo en cuanto esfuerzo y tiempo. Un *multiple choice* diseñado bajo premisas como la contextualización suficiente de las consignas, el uso de soporte visual que invite a un análisis por parte del estudiante, un lenguaje preciso, libre de ambigüedades, y que alterne con otro formato de actividades que impliquen, por ejemplo, la justificación de una declaración, o respuestas breves a un caso podrían mejorar la validez de este instrumento en tanto se minimizaría el elemento de azar tan criticado.

Volviendo a nuestra pregunta: ¿es el *multiple choice* la mejor opción para evaluar? Para empezar, depende de la naturaleza del conocimiento que estemos evaluando. Supongamos que somos docentes de Articulación Básico Clínica Comunitaria I, a la que asisten 700 estudiantes, es decir, existe un escenario de masividad que determina la metodología de evaluación. Partiendo de un instrumento de *multiple choice* diseñado con rigurosidad, ¿podríamos decir que es inadecuado utilizarlo? La respuesta es que no. Para empezar porque no debemos penalizar el uso de tal o cual instrumento sino analizar su adecuación al contexto, y plantearnos su coherencia con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto no significa que este tipo de evaluación no tenga sus limitaciones, por ejemplo, en cuanto a que permite la evaluación de conocimientos teóricos dejando de lado habilidades y competencias. Sin embargo, en tanto la selección de un *multiple choice* es parte de una propuesta de evaluación, y surge de una decisión pedagógica fundamentada, no deberíamos descartar de cuajo su uso aunque sí deberíamos esforzarnos por refinar nuestras habilidades como diseñadores de instrumentos válidos y confiables.

Otro dispositivo que ha sido abordado por Durante con desconfianza ha sido el formato de examen oral (caso largo), En su artículo *Algunos métodos de evaluación de las competencias: Escalando la pirámide de Miller*, cuestiona la validez del instrumento dado que por un lado, no sería suficiente un solo caso para constatar el aprendizaje de los contenidos, y por otro lado, la

evaluación del desempeño del estudiante se vería afectada por factores como el perfil del docente evaluador. Durante habilita este tipo de evaluaciones en tanto se incluyan al menos diez instancias a fin de incrementar su validez.

Ahora bien, desde la tarea docente deberíamos poder diagramar propuestas de evaluación que fortalezcan los dispositivos, en lugar de evitar directamente su utilización. Tomando el dispositivo antes mencionado, es verdad que las producciones orales, como las escritas, requieren de un modo de corregir más complejo, que permita objetivar el desempeño del estudiante. Para ello, el uso de rúbricas viene a hacer un gran aporte en tanto instrumento explicitador de los criterios de evaluación. Necesariamente el uso de rúbricas requiere de un arduo debate para su construcción en el que deberían participar todos los miembros evaluadores a fin de construir los criterios a aplicar, y así también, producto de esta construcción colectiva de criterios, fortalecer la validez del instrumento escrutinada por Durante.

Por otra parte, pregonar en contra de los exámenes orales en, sin duda, una generalización que implica una interpretación inadecuada del análisis de Durante. Si bien el autor analiza críticamente el examen oral (caso largo), también destaca la validez de instrumentos de evaluación oral como el ECOE, que en los últimos años ha desplazado al caso largo. De modo que debemos esforzarnos por refinar nuestra mirada de los instrumentos de evaluación a fin de evitar conclusiones imprecisas con impacto en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Aprovechemos para pensar: ¿cuál es la relevancia de la oralidad y por qué debe ser parte de la evaluación en la ESM? Montoya Magno et al (2020) explican: “la exposición oral es una técnica didáctica y un recurso de evaluación del y para el aprendizaje que permite el desarrollo de la comunicación oral, una de las habilidades más valoradas en el ámbito profesional en cualquier área de especialización.” Sumado a esto, habilita el desarrollo de otras habilidades como el razonamiento crítico, la capacidad de síntesis, de análisis y de argumentación, consideradas habilidades fundamentales para la vida profesional. Peña Borrero aborda la cuestión de la competencia oral y escrita en la universidad:

el valor de la lectura, la escritura y la expresión oral no radica solamente en su condición de medios para acumular información o para rendir cuentas del conocimiento adquirido en la universidad sino, ante todo, como instrumentos poderosos para producir y transformar el conocimiento, elevar la calidad de los aprendizajes, desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes y hacerlos partícipes en el proceso de su formación. Fuera de contribuir al logro de estos fines académicos, la capacidad para comunicar las ideas de una manera clara y

convinciente en forma oral y escrita constituye, además, una condición indispensable para el desempeño profesional, el crecimiento personal y el ejercicio de una ciudadanía responsable.

Retomando a Montoya Magno et al (2020), “para evaluar la oralidad, ya sea en modalidad presencial, a distancia o híbrida, es necesario establecer previamente los criterios que se considerarán en el desempeño de los alumnos; dichos criterios dependerán del propósito de la evaluación. Por lo anterior, se puede inferir que los criterios de evaluación son diversos y, por lo tanto, no existe un modelo único para llevarlo a cabo”. Los autores continúan desglosando el proceso de construcción de criterios desde “la planeación y ser del conocimiento de los alumnos, con el objetivo de que, tanto el profesor como el alumno, manejen la misma información y entiendan el proceso de evaluación.” Si consideramos la multiplicidad de habilidades que intervienen en una exposición oral, deberíamos definir los criterios que permitan evaluar cada uno de ellos considerando cada etapa de la instancia.

Para cerrar, si lo pensamos desde la alfabetización académica, desde la premisa de innovación de nuestro plan de estudios, desde las características propias de la evaluación que fomentamos desde nuestra escuela, no deberíamos caer en penalizaciones, reduccionismos o generalizaciones respecto a tal o cual modo de enseñar o evaluar. Por el contrario, resulta más enriquecedor poner bajo la lupa los modos de evaluar, y debatir, a fin de identificar las debilidades y fortalecerlas. En tanto, generemos una mirada crítica, tomemos decisiones informadas y contextualizadas construiremos un espacio de formación profesional coherente y de calidad.

“El que sabe pensar, pero no sabe expresar lo que piensa,
está en el mismo nivel que el que no sabe pensar.”

Pericles

Bibliografía consultada:

1. Anijovich, R. y Gonzalez C. Evaluar para aprender. Buenos Aires. Ed. Paidós, 2022.
2. Anijovich R. y Cappelletti, *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires. Ed. Paidós, 2018.
3. Camillioni, A., La calidad de los programas de evaluación de los instrumentos que lo integran, en: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Bs. As., Ed. Paidós, 2008.
4. Camillioni, A, Celman, S., Litwin, E., Palou de Maté, M.C., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Bs. As., Ed. Paidós, 2008.
5. Carlino, Paula. *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
6. Díaz-Barriga, Frida. *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McCraw-Hill. 171 pp.. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (47), 121-122. 2006
7. Durante E. *La evaluación de los conocimientos: lo que parece ser, ¿es realmente lo que es?* *Rev Hosp. Ital. B.Aires* 2005;25(1):18-23.
8. Durante, E. *Algunos métodos de evaluación de las competencias: Escalando la pirámide de Miller*, 2006
9. https://www1.hospitalitaliano.org.ar/multimedia/archivos/noticias_attachs/47/documentos/10411_26-2%20educacion.pdf
10. Magglio, M., *Reinventar la clase en la universidad*, Bs. As., Ed. Paidós, 2018.
11. Palou de Maté, *La Evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación*, en: Camillioni, A, Celman, S., Litwin, E., Palou de Maté, M.C., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Bs. As., Ed. Paidós, 2008.
12. Peña Borrero, L. "La competencia oral y escrita en al educación superior." 2008.
http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf
13. Sánchez Mendiola M., Martínez González A., *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*, UNAM, Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular, 2020
14. *Plan de estudios Escuela Superior de Medicina 2020- Actualización 2022*