



FERNANDA V. DELGADO

**"Perspectivas docentes sobre la evaluación en las
prácticas profesionales en territorio de la Licenciatura en
Nutrición de la UNLaM"**

Universidad Nacional de La Matanza

**Especialización en docencia de la educación superior
TFI**

TUTORA: ANA L. DELGADO

Junio 2024

A mis compañeras
A quienes admiro
De quienes aprendo
Con quienes camino

"Perspectivas docentes sobre la evaluación en las prácticas profesionales en territorio de la Licenciatura en Nutrición de la UNLaM"

Índice

<i>Introducción</i>	4
1. Marco contextual	5
1.1 La carrera de Nutrición en la UNLaM y las prácticas profesionales en territorio	5
1.2 El rol de las docentes tutoras en las prácticas profesionales	9
1.3 Diferentes dimensiones de la evaluación. Conceptualización	12
1.4 Cómo se evalúa a estudiantes en las prácticas profesionales. Antecedentes	16
1.5 La evaluación en las prácticas profesionales en territorio de la Licenciatura en Nutrición de la UNLaM	19
2. Metodología	20
2.1 Aspectos éticos metodológicos	24
3. Resultados y análisis	24
3.1 Análisis por dimensiones	24
3.2 Análisis semántico	30
3.3 Análisis FODA	31
4. Líneas de intervención propuestas	32
4.1 Formación docente	34
4.2 Herramientas para la evaluación	36
5. Consideraciones finales y discusión	37
<i>Referencias</i>	38
<i>Anexos</i>	43

Introducción

El presente trabajo se propone indagar sobre la evaluación en las prácticas profesionales en territorio de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) desde la perspectiva de las docentes tutoras. Dichas prácticas representan un aspecto fundamental en la formación de nutricionistas, permitiendo a los estudiantes aplicar en el territorio¹ los conocimientos teóricos adquiridos durante toda la carrera. Sin embargo, las investigaciones previas han dejado problemas planteados y la información es insuficiente en cuanto a la evaluación en este contexto particular.

La evaluación debe estar diseñada en base al perfil profesional que se espera de los egresados, con un modelo educativo institucional que responda a las demandas actuales tanto a nivel profesional como personal y con enfoques pedagógicos y didácticos que permitan desarrollar competencias para desempeñarse de forma eficiente.

La relevancia de este estudio se justifica en la importancia que tiene la evaluación en las prácticas profesionales para la formación de nutricionistas, en tanto profesionales de la salud. La evaluación proporciona información valiosa tanto para los estudiantes como para los docentes, permitiendo identificar fortalezas y debilidades en el desempeño de los futuros profesionales.

El presente trabajo se enmarca en un diseño descriptivo y cualitativo, con el objetivo principal de analizar las experiencias de las docentes tutoras de las prácticas profesionales en territorio de la Lic. en Nutrición de la UNLaM en torno a la evaluación a estudiantes. Para esto, se plantea identificar las diferentes formas en las que los docentes evalúan a los estudiantes en estas prácticas y analizar su percepción sobre los aspectos implicados en dicha evaluación. Como objetivos específicos se plantea analizar la forma en que las docentes perciben su rol en la evaluación e identificar las fortalezas y dificultades que se presentan en la evaluación desde la vivencia de las docentes tutoras. Los resultados obtenidos brindarán información relevante que contribuirá a mejorar el proceso de evaluación y, por ende, la formación de los estudiantes de nutrición.

Se parte de los siguientes interrogantes: ¿Cómo es o debería ser la evaluación en las prácticas profesionales? ¿Qué dificultades existen a la hora de evaluar a los y las estudiantes en las prácticas profesionales? ¿Cómo es el rol docente en la evaluación de las prácticas profesionales? ¿Cómo son las vivencias y perspectivas de las docentes tutoras de las prácticas

¹ Aquí, la noción de “territorio” excede a la cuestión de un espacio geográficamente delimitado; antes bien, para definirlo “es necesario descubrir aspectos identitarios, desde donde se define el “nosotros” de ese “otro”, las formas subjetivas de entender y atender la cuestión social y las manifestaciones concretas de los problemas sociales en ese espacio” (Testa, 2013).

profesionales de territorio respecto a la evaluación? ¿Cómo podría optimizarse la evaluación de las prácticas profesionales?

En el primer capítulo se abordará el marco contextual, incluyendo aspectos como la caracterización de la carrera de Nutrición en la UNLaM y el papel crucial de las docentes tutoras en las prácticas profesionales, así como diferentes concepciones sobre el rol de la tutoría docente. También se explorarán diferentes dimensiones de la evaluación, desde su conceptualización hasta antecedentes sobre cómo se evalúa a estudiantes en el contexto de las prácticas profesionales.

El segundo capítulo estará dedicado a la metodología utilizada en el estudio, incluyendo aspectos éticos y metodológicos relevantes para la investigación.

En el tercer capítulo se presentarán los resultados obtenidos y se realizará un análisis detallado de los mismos.

En el cuarto capítulo se propondrán líneas de intervención basadas en los hallazgos del estudio, especialmente enfocadas en la evaluación.

Finalmente, en las conclusiones se intentará demostrar cómo los resultados obtenidos pueden contribuir a mejorar el proceso de evaluación en las prácticas profesionales en territorio de la Licenciatura en Nutrición.

1. Marco contextual

1.1 La carrera de Nutrición en la UNLaM y las prácticas profesionales en territorio

En el año 2020, se publicó en el Boletín Oficial de la República Argentina, la inclusión de la Carrera de Nutrición en el Artículo 43 de la Ley Nacional 24.531 de Educación Superior, referido a todas las profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes (Resolución 74/2020, de 28 de febrero de 2020). En este contexto y considerando además la adecuación a los estándares de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), la evaluación de las prácticas profesionales en la carrera de Nutrición es crucial, especialmente en el marco del proceso de acreditación de la carrera. Este proceso requiere una revisión imprescindible entre los actores involucrados.

La organización de la currícula de la Licenciatura en Nutrición de la UNLaM aborda ejes que se orientan a la promoción de la salud, la prevención de la enfermedad, la resolución de los

problemas de salud, ofreciendo cuidados de calidad y una práctica basada en la evidencia científica, para promover la salud de la población. La carrera se organiza mediante 43 asignaturas, incluyendo las prácticas profesionales en el área clínica y servicios de alimentación, dentro de la cual se encuentra la práctica en territorio. Estas prácticas se realizan al finalizar el resto de las asignaturas.

El perfil profesional de los licenciados en Nutrición egresados de la UNLaM se define a través de una serie de competencias adquiridas durante la formación académica. Estos profesionales están preparados para gestionar la alimentación racional del ser humano a lo largo de su ciclo vital, considerando aspectos fisiológicos, patológicos, económicos, sociales y culturales en la alimentación normal y dietoterápica, tanto a nivel individual como colectivo. Otras de las incumbencias se relacionan con diagnosticar la situación nutricional de diversas poblaciones y de desarrollar, implementar y evaluar programas de nutrición a nivel central, regional y local, trabajando como parte integral de equipos profesionales en diferentes sectores. Además, pueden abordar y resolver problemas educativos relacionados con la conducta alimentaria, promoviendo prácticas económicas y sostenibles tanto en el ámbito familiar como institucional. Los licenciados en Nutrición también poseen habilidades para identificar la composición y estructura de los alimentos y comprender los procesos tecnológicos que mejoran su calidad nutricional. Utilizan el método epidemiológico para estudiar fenómenos biológicos relacionados con la nutrición y proponen soluciones que promuevan la salud comunitaria, con un énfasis especial en la atención primaria. Participan activamente en la definición y gestión de políticas de alimentación y nutrición, adoptando una perspectiva ética y segura en el ejercicio de su profesión. Finalmente, valoran la validez científica de la información disponible y contribuyen al avance del conocimiento en el campo de las Ciencias de la Nutrición a través de la educación continua y la investigación (Universidad Nacional de La Matanza. Académicas. Licenciatura en Nutrición. <https://www.unlam.edu.ar/index.php?seccion=3yidArticulo=516>).

Dentro de la asignatura Práctica profesional en servicios de alimentación, se encuentran las prácticas profesionales en territorio, que comenzaron en el año 2016 con la docente tutora Alicia Fernández, representando un aspecto fundamental en la formación de estudiantes, ya que constituyen un espacio donde convergen la teoría y la realidad del ejercicio profesional.

Las prácticas profesionales en territorio en la carrera de Nutrición de la UNLaM surgen como respuesta a la necesidad de formar profesionales con una visión crítica y una comprensión profunda del contexto socio-histórico en el que operan. Inspiradas en las prácticas de campo de la carrera de Medicina de la misma universidad (Fernández, A., comunicación personal, 15 de abril de 2024), estas experiencias educativas se alejan del enfoque tradicional y mecanicista,

promoviendo una formación integral que pone foco en el trabajo colaborativo y el enfoque de derechos.

En relación con esto, en la entrevista realizada por Andrada (2020) a Jaime, se plantea que el trabajo de formación de estudiantes en el territorio representa una apuesta ética y política. Este enfoque se fundamenta en la idea de que el aprendizaje se construye a través de la experiencia directa y reflexiva, donde los estudiantes se sumergen en contextos sociales concretos para entender y abordar las problemáticas reales que enfrentan las comunidades.

A lo largo de un cuatrimestre, los estudiantes realizan sus prácticas en centros de atención primaria de la salud (CAPS) en diferentes partidos del Gran Buenos Aires, incluyendo La Matanza, Morón e Ituzaingó, así como en otras instituciones del territorio como organizaciones sociales, escuelas y comedores. Durante este período, se integran en el espacio de salud, familiarizándose con el manejo del CAPS, el equipo de trabajo y los recursos disponibles, con el objetivo de desarrollar diagnósticos territoriales precisos y relevantes. Es importante destacar que la docente tutora se asigna desde el primer día de práctica y acompaña a la dupla de estudiantes a lo largo de todo el proceso. La mayoría de las docentes tutoras son graduadas de la universidad.

Históricamente, la formación en nutrición ha estado dominada por un modelo médico hegemónico centrado en el abordaje biologicista de la salud-enfermedad (Menéndez, 1988), que muchas veces invisibiliza a las personas como sujetos de derechos. En contraste, las prácticas en territorio promovidas por la UNLaM buscan que los futuros profesionales se inserten en el sistema de salud con una perspectiva de derechos, considerando el contexto, la historia y las experiencias de las personas.

Estas prácticas son supervisadas por docentes tutoras que acompañan a los estudiantes, fomentando la reflexión crítica y el análisis colectivo. El rol de las mismas es esencial para guiar y apoyar a los estudiantes, facilitando un aprendizaje significativo que integra teoría y práctica en un contexto real y desafiante. A través de esta metodología, se espera que los graduados en nutrición desarrollen una capacidad de observación y reflexión crítica, así como habilidades para trabajar en equipo y proponer soluciones efectivas y contextualizadas.

Además, los estudiantes asisten 3 semanas a la universidad para la Práctica Reflexiva², donde intercambian experiencias y reflexionan sobre su hacer. La práctica reflexiva se presenta

² La práctica reflexiva involucra a los docentes y estudiantes en una autoevaluación crítica de sus actitudes, creencias y valores. Tiene sus raíces en las ideas de John Dewey, quien en 1933 destacó la importancia del pensamiento reflexivo vinculado a la experiencia, y definió las actitudes que promueven esta reflexión. Se trata de una herramienta esencial para el desarrollo profesional de los educadores (Ramón Ramos, 2013). En la cátedra de prácticas profesionales en territorio, se considera esencial tomar este concepto y práctica del ámbito de la educación para aplicarlo en las prácticas en salud.

como una herramienta clave para integrar experiencias vividas en conocimiento aplicable (Lacarte et al, 2014).

Inicialmente, los estudiantes realizan un diagnóstico situacional del territorio, identificando instituciones y organizaciones barriales, y analizan las problemáticas locales. Luego, presentan propuestas de abordaje participativo, siempre centradas en la situación alimentaria y el rol profesional. La planificación estratégica y situada es clave, contemplando cómo y con quién trabajar, y la viabilidad de las acciones.

El rendimiento y desempeño durante estas prácticas se ven influenciados por una variedad de factores, que van desde las características individuales de los estudiantes hasta las particularidades de los servicios y áreas de práctica, así como por los aprendizajes previos y el contexto histórico-social en el que se desarrollan estas experiencias. Además, este período formativo ofrece una oportunidad para que los futuros profesionales reflexionen sobre su acción y desarrollen habilidades de pensamiento reflexivo (Lema y Graciano, 2012).

Estas prácticas representan un diálogo continuo entre la formación académica y la realidad del campo laboral, proporcionando a los estudiantes una experiencia invaluable en la que pueden enfrentarse a desafíos reales y aprender de manera experiencial. Además, la supervisión y tutoría por parte de profesionales brindan orientación personalizada y retroalimentación constante, lo que contribuye a su crecimiento tanto personal como profesional.

En el ámbito del trabajo sobre las prácticas profesionales en el contexto de la carrera de Nutrición, se proporcionan condiciones similares a los entornos laborales reales, aunque con la diferencia fundamental de que se trata de un ejercicio que se realiza bajo supervisión y orientación dentro del proceso formativo (Oliver Ventura et al, 2015). Durante estas prácticas, los estudiantes tienen la oportunidad de acercarse a la realidad in situ para establecer vínculos con la población, los equipos de trabajo, los referentes barriales, diferentes instituciones, y todos los actores con que puedan interactuar en el territorio, contribuyendo también al fortalecimiento de la relación entre la universidad y la comunidad. El trabajo en territorio demanda habilidades como la capacidad de reflexión, la empatía y la adaptabilidad. Los referentes desempeñan un papel fundamental al guiar y acompañar a los estudiantes durante su inserción, facilitando el aprendizaje y proporcionando orientación en la aplicación de conocimientos teóricos a la realidad práctica (Andrada, 2020).

En este contexto, se requiere una interrelación con otras disciplinas, por lo tanto, las prácticas profesionales deben concebirse además como una oportunidad para fomentar la inter y transdisciplina. La presencia de estudiantes en los espacios de práctica aporta nuevas perspectivas y enfoques, promoviendo la innovación y el crecimiento dentro de los equipos de trabajo (Andrada, 2020).

Además, estas prácticas ofrecen la oportunidad de desarrollar habilidades profesionales específicas, como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la planificación, la toma de decisiones y la resolución de problemas, todo ello bajo la guía y supervisión de profesionales docentes, contribuyendo al desarrollo de profesionales comprometidos y capacitados para abordar desafíos sociales actuales. De esta forma, se destaca la importancia de los encuentros entre estudiantes, tutores, equipos de salud y la comunidad en el proceso de formación. Estas interacciones impactan en el aprendizaje, promoviendo la integración de conocimientos teóricos y prácticos (Lacarta et al, 2014).

Como se mencionó anteriormente, el concepto de docentes tutores en estas prácticas, surge a partir del antecedente de las prácticas de campo de la carrera de Medicina de la misma universidad, que representó una respuesta innovadora a las necesidades de salud específicas del partido de La Matanza y su entorno. Adaptándose al contexto local, esta propuesta curricular se enfocó en formar médicos que no solo estén preparados para enfrentar los desafíos médicos y sociales de la región, sino también para promover la equidad en salud y comprender la interrelación entre los determinantes sociales y ambientales de la salud (Vega et al, 2013).

1.2 El rol de las docentes tutoras en las prácticas profesionales

La tutoría universitaria abarca una variedad de funciones y actividades destinadas a orientar y respaldar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Según Lobato et al (2005), este concepto, también conocido como *mentoring*, *coaching* o acompañamiento, refleja la diversidad de roles que pueden asumir los tutores en el ámbito educativo. Desde sus inicios, la tutoría ha estado ligada a la atención individualizada y al acompañamiento de los estudiantes por parte de individuos con mayor experiencia y conocimiento.

Existen varias concepciones sobre el concepto de tutoría en el ámbito de la educación superior (Arbizu et al, 2005). Algunas definiciones se refieren a los docentes como asesores académicos, proporcionando orientación individualizada, atendiendo las necesidades extracurriculares de los estudiantes o facilitando actividades complementarias a la enseñanza. A pesar de las diferencias de enfoque, hay elementos comunes que se vinculan a las funciones docentes, como el asesoramiento, la asistencia y la orientación, todos dirigidos a promover la formación integral de los individuos. No obstante, según Arbizu et al (2005), cada docente, al impartir una asignatura, cumple una función tutorial, ya que esta está inherentemente ligada al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este contexto, el trabajo se enfocará en el rol de los docentes tutores en las prácticas profesionales.

En el trabajo de Santa María (2017), que aborda el rol del tutor en la carrera de enfermería, se destaca que la evaluación emerge como una de sus funciones principales. Lo positivo que se resalta en este trabajo es que la evaluación se concibe como un proceso continuo que se desarrolla a lo largo de las prácticas, considerándola una instancia más de aprendizaje. Esta perspectiva propicia un espacio para la autoevaluación grupal sobre las experiencias desarrolladas. En este contexto, cobra relevancia el acto de observar y corregir, permitiendo un ciclo de retroalimentación constante que enriquece el proceso formativo de los estudiantes.

A su vez, Salazar Duany et al (2022) consideran que la tutoría se presenta como un elemento inherente a la función docente, promoviendo un aprendizaje personalizado que fomenta tanto el desarrollo científico como humanístico de los estudiantes. El rol del tutor es fundamental en garantizar la calidad del proceso formativo, requiriendo una preparación pedagógica adecuada. Además de orientar y controlar el progreso de los estudiantes, el tutor también desempeña un papel esencial en la evaluación, asegurando un enfoque metodológico que contribuya a la mejora continua del proceso educativo. Las prácticas profesionales demandan que el tutor actúe como guía y organizador del aprendizaje, promoviendo la autonomía y el pensamiento crítico en los estudiantes.

Por otro lado, Elgegren Apuela (2022) describe cómo el papel del tutor ha evolucionado desde las civilizaciones antiguas hasta el contexto contemporáneo. Desde la mayéutica de Sócrates hasta las metodologías de enseñanza actuales, la tutoría ha sido una constante en el proceso educativo, adaptándose a los diferentes contextos y necesidades de cada época.

En relación a las prácticas educativas, Gvirtz y Palamidessi (1998) destacan la naturaleza colaborativa y relacional del proceso, enfatizando que este se lleva a cabo de manera personal, pero con la participación activa de otros individuos. El intercambio entre docentes y estudiantes es bidireccional, manifestándose a través de interacciones dentro de un grupo social y un entorno específico, lo cual proporciona el contexto necesario para el desarrollo de un aprendizaje que involucra dimensiones tanto intrapersonales como interpersonales y colectivas.

El aprendizaje en las prácticas profesionales no ocurre de manera aislada, sino que es un proceso social que se nutre de la interacción con otros y con el contexto. La relación entre los estudiantes y la docente tutora es fundamental en este ámbito, trascendiendo ampliamente la mera transmisión de conocimientos para construir una comunicación interpersonal profunda y significativa. La tarea de la docente tutora implica cultivar un vínculo legítimo, reconociendo la importancia de las relaciones humanas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Hay

aspectos de la práctica profesional que escapan a la racionalidad técnica de otras instancias de formación, como la incertidumbre y la singularidad (Costa, 2019).

Por su parte, Oliver Ventura et al (2015) consideran que los docentes tutores deben guiar este proceso a través de una estrategia pedagógica que contemple el contexto específico donde los estudiantes realizan la práctica, lugar que podría representar un futuro espacio de inserción laboral. En este sentido, es fundamental poder relacionar los contenidos teóricos abordados durante la carrera y la propia cursada, con el espacio de práctica, en este caso el territorio. Este enfoque busca desencadenar procesos de enseñanza aprendizaje, desarrollo y compromiso, lo que va a cimentar la propia identidad como futuro profesional. Las estrategias pedagógicas deben favorecer la construcción del conocimiento a partir de un aprendizaje que no se limite únicamente al ámbito académico, sino que se complemente con la experiencia práctica enfocada en el rol profesional.

En el trabajo realizado por Rodríguez (2023) en las prácticas profesionales de Medicina de La UNLaM, se plantea que el rol del docente en este contexto es fundamental, ya que guía y supervisa a los estudiantes durante las prácticas, facilitando su aprendizaje y asegurando que se cumplan los objetivos educativos y las competencias requeridas. Se destaca la importancia de mantener reuniones periódicas y capacitar a los docentes para fortalecer los vínculos entre la universidad y las autoridades de salud locales.

Basándonos en la descripción de Palma et al. (2020), la tutoría en las prácticas profesionales es una actividad pedagógica fundamental que tiene como objetivo principal formar, orientar y respaldar a los estudiantes a lo largo de su proceso formativo, facilitando la transferencia de conocimientos desde el aula hacia la resolución de problemas clínicos. Es crucial destacar que esta labor va más allá de la mera experiencia, ya que los docentes deben poseer una amplia variedad de herramientas pedagógicas para abordar eficazmente esta tarea. Es así como se destaca la importancia de la formación pedagógica, en concordancia con el trabajo de Lobato et al (2005).

Zepeda (2008) aborda el papel crucial de los docentes en el proceso educativo y la necesidad de promover prácticas pedagógicas reflexivas. Reconoce que los docentes son tanto el problema como la solución en el ámbito educativo, y destaca la importancia de su formación y desarrollo profesional. En este sentido, propone estrategias de acompañamiento pedagógico que permitan a los docentes reflexionar sobre su práctica, cuestionar sus supuestos y mejorar sus habilidades pedagógicas. El acompañamiento pedagógico se presenta como una estrategia que facilita la transformación de prácticas docentes rutinarias en prácticas reflexivas, promoviendo el desarrollo profesional y la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje. Esta estrategia se basa en la relación de respeto mutuo entre acompañante y acompañado, y se

centra en la reflexión, la planificación, la acción y la evaluación como componentes clave del proceso de desarrollo profesional.

Ante estos enfoques sobre la tutoría docente, su rol específico y las estrategias pedagógicas que debieran implementarse, surge la importancia de contar con instrumentos que puedan dar cuenta de las percepciones³ docentes sobre la práctica profesional en el ámbito de las ciencias de la salud, incorporando aspectos curriculares y alineados con el perfil profesional que se persigue desde el plan de estudios, así como con las demandas del contexto laboral, social, político e histórico.

Las percepciones de los docentes acerca de sus prácticas evaluativas no han sido muy estudiadas, pero existen algunos trabajos que afirman que la propia perspectiva influye significativamente en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (Reyes García et al, 2020 y Palma et al, 2020).

El rol de la docente como tutora adquiere un papel diferente y profundamente cercano. El trabajo de la tutora no solo se limita a una presencia semanal, sino que se sumerge en el día a día de los estudiantes, estableciendo un vínculo directo con su entorno de práctica. Este acompañamiento cercano, combinado con una presencia frecuente a través de diversos medios de comunicación (como el correo electrónico o mensajería) consolida esta conexión entre la tutora y los estudiantes proporcionando la retroalimentación, resolución de dudas, la orientación constante y el diálogo continuo lo que genera un mayor entendimiento en los momentos de intercambio facilitando el transcurso de cada momento de evaluación desde un enfoque evaluativo participativo.

En este contexto, el rol docente en las prácticas profesionales de estudiantes requiere repensar la enseñanza y evaluación en relación con el desarrollo de competencias profesionales. Esto conlleva un enfoque más integral, donde la evaluación se asienta muchas veces en formas tradicionales, pero se enfrenta a desafíos de relación y retroalimentación entre docentes, estudiantes e instituciones.

1.3 Diferentes dimensiones de la evaluación. Conceptualización

La evaluación formativa se ha consolidado como una herramienta crucial en el proceso educativo, especialmente en la formación de profesionales de la salud. Este enfoque evaluativo,

³ En este contexto, se considera “percepción” como el proceso mediante el cual los individuos organizan, interpretan y asimilan la información sensorial que reciben del entorno para construir una comprensión significativa de su realidad. Este proceso no es meramente una recepción pasiva de estímulos, sino que está influenciado por factores cognitivos, emocionales, culturales y contextuales que moldean la forma en que se interpretan estos estímulos (Creswell y Creswell, 2018).

que va más allá de la mera calificación final, se centra en proporcionar retroalimentación continua y constructiva a los estudiantes. Permite identificar fortalezas y áreas de mejora durante el proceso de aprendizaje, fomentando la autoevaluación y el aprendizaje colaborativo. A través de la evaluación formativa, los estudiantes desarrollan una mayor conciencia de sus propios progresos y errores, lo que facilita un aprendizaje más profundo y significativo. Además, este tipo de evaluación contribuye a la formación integral del estudiante, preparándolo para enfrentar desafíos profesionales con una actitud reflexiva y crítica (Romano, 2016).

Steiman (2012) sostiene que la evaluación en el ámbito educativo requiere de una definición clara de criterios de evaluación y acreditación, así como la explicitación de los juicios de valor que se utilizarán por parte de quienes evalúan. Esto es fundamental para garantizar la justicia y transparencia del proceso evaluativo. Según este autor, la evaluación debe ser concebida como un proyecto institucional de evaluación didáctica, cuyo objetivo es hacer “públicos, democráticos y coherentes” los dispositivos y criterios de evaluación.

Este enfoque busca construir coherencia respecto a por qué se evalúa y qué se evalúa para luego determinar cómo se evalúa. Además, se propone construir institucionalmente la evaluación para evitar la “enajenación” de los docentes en su propio trabajo. En este sentido, es crucial implicar a los docentes para fomentar el hábito del análisis de sus propias prácticas, así como también involucrar a todas las partes interesadas para lograr un compromiso colectivo en torno a la evaluación. Parte fundamental de este proceso es la implicación de los alumnos, no solo como sujetos evaluados, sino como participantes activos que estudian para sí mismos y no únicamente para satisfacer las expectativas de los docentes. La evaluación didáctica, tal como la define Steiman, va más allá de simples exámenes y notas, se concibe como un proceso integral que involucra además la evaluación de la enseñanza misma.

En este contexto, la evaluación didáctica se define como un proceso que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite emitir un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanza y/o las prácticas de aprendizaje. Este juicio de valor se realiza en un contexto sociohistórico determinado, donde intervienen elementos como lo social, lo institucional, el objeto de conocimiento, el grupo de alumnos y el docente. Este proceso de evaluación didáctica, según propone el autor, no solo implica la toma de decisiones referidas a las prácticas evaluadas, sino también la comunicación de estos juicios de valor a docentes y/o alumnos, a través de enunciados argumentativos. Estos enunciados no solo comunican el juicio de valor emitido, sino también las orientaciones necesarias para mejorar la práctica evaluada (Steiman, 2012).

Por su parte, Feldman y Palamidessi (2001) plantean algo similar respecto al enfoque institucional, considerando que es importante que tanto la institución como los estudiantes

conozcan los criterios y parámetros de evaluación, ya que estos indican qué se valora dentro de una propuesta educativa. Los mecanismos de evaluación pueden influir en la definición del acceso al conocimiento y en las experiencias valoradas por una institución, lo que puede impactar en el contenido y en la orientación del aprendizaje. La clarificación y el carácter público del proceso de evaluación son fundamentales para docentes y estudiantes. Conocer los objetivos de evaluación puede facilitar la corrección de los docentes, la preparación de los estudiantes y aumentar la función de retroalimentación de la evaluación de los aprendizajes.

Gregori (2003) indaga en su artículo sobre la importancia de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario. Destaca que la forma en que se evalúa a los estudiantes influye directamente en la calidad de su aprendizaje, y no solo se refiere a los resultados numéricos, sino también a la relevancia y significado de lo que aprenden para su éxito personal y profesional. De esta manera, podemos pensar que la evaluación configura la práctica y no al revés, tal como plantean Feldman y Palamidessi (2001). Sumado a esto, Gregori (2003) propone una evaluación compleja que promueva habilidades de alto nivel en los estudiantes, mediante la elaboración de tareas evaluativas basadas en la toma de decisiones y la secuenciación gradual de actividades. Plantea principios básicos para una evaluación efectiva en la educación superior, destacando la coherencia, transparencia y participación de los estudiantes.

A su vez, Bolívar (2005) señala que, además de las competencias específicas de cada titulación o materia, existe un conjunto de competencias genéricas, comunes o transversales. Estas competencias pueden ser transferibles a múltiples funciones o tareas y se subdividen en categorías como "instrumentales" (cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas), "interpersonales" (capacidades individuales y destrezas sociales) y "sistémicas" (capacidad para conjuntar partes de un todo). Esto cobra especial relevancia en la formación de profesionales durante las prácticas, pero el desafío se plantea a la hora de pensar en cómo se evalúan estas competencias.

Por otro lado, Zepeda (2008) propone un enfoque de evaluación y acompañamiento que refleja una comprensión profunda y multidimensional de estos procesos fundamentales en el ámbito educativo. En primer lugar, destaca que la evaluación no debe limitarse a la mera medición de resultados, sino que implica una actividad reflexiva que busca comprender el sentido de lo que se hace en el proceso educativo. Este enfoque reconoce la evolución histórica de la evaluación y su importancia en la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje. La autora argumenta que la evaluación debe proporcionar información relevante para la toma de decisiones en el ámbito educativo, contribuyendo así a mejorar tanto las prácticas pedagógicas como los resultados de aprendizaje. En este sentido, se destaca la importancia de la evaluación

formativa, que no solo mide el desempeño de los estudiantes, sino que también fomenta su participación activa en el proceso de aprendizaje y promueve la reflexión sobre las prácticas educativas.

Perrenoud (2008) entiende a la evaluación más allá de la simple acreditación, enfocándose en un proceso continuo orientado al aprendizaje. Esta perspectiva contrasta la evaluación tradicional con la evaluación formativa, destacando cómo estas pueden crear jerarquías que influyen en la percepción de éxito o fracaso, siendo en realidad construcciones sociales. Desde esta óptica, la evaluación formativa emerge como una herramienta clave para transformar las prácticas pedagógicas hacia enfoques más participativos y dinámicos. Asimismo, el autor resalta el papel crucial de la evaluación formativa en la regulación de los procesos de aprendizaje, especialmente relevante en contextos profesionales donde la reflexión y el desarrollo profesional son fundamentales.

El artículo de Hidalgo (2021) brinda un recorrido por los conceptos y prácticas, según los diferentes modelos pedagógicos, relacionadas con la evaluación en el ámbito educativo, especialmente en la educación superior. La autora destaca la importancia de la evaluación como herramienta clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo para medir el progreso y los logros de los estudiantes, sino también como una forma de reflexionar sobre las metodologías utilizadas por los docentes; resalta la importancia del contexto socio-cultural y la interacción entre docente y estudiante en el proceso de aprendizaje, así como la necesidad de que la evaluación sea un proceso continuo y retroalimentador.

En la misma línea que Perrenoud (2008), esta autora trae el concepto de evaluación formativa como una herramienta esencial para mejorar la calidad de la educación superior, promoviendo un enfoque centrado en el estudiante, la participación activa y la autorregulación del aprendizaje. Sin embargo, su implementación plena requiere superar barreras como la falta de formación docente y la resistencia a cambios en la cultura evaluativa. La evaluación tradicional, centrada en calificaciones y resultados, no presenta las ventajas de la evaluación formativa, que se orienta hacia el desarrollo integral del estudiante, su capacidad de autorregulación y su participación activa en el proceso de aprendizaje. En el contexto universitario, la evaluación formativa aún no ha sido plenamente adoptada, principalmente debido a la limitada formación de los docentes en este ámbito y a la prevalencia de una cultura de resultados, pero su implementación es fundamental para promover un aprendizaje significativo y para adaptarse a las nuevas demandas educativas (Hidalgo, 2021).

A su vez, Perassi (2013) sostiene que la evaluación en el ámbito educativo implica un proceso “*sistemático e intencionado*” de recopilación de datos con el fin de emitir juicios que respalden la toma de decisiones. Este proceso requiere una planificación cuidadosa y continua,

contrario a concebir la evaluación como un evento aislado o un simple control. Como plantea Steiman (2012), esta autora considera que, en un contexto democrático, es esencial que los responsables de la evaluación establezcan criterios claros y consensuados para garantizar transparencia y proporcionar información útil para la reflexión tanto del evaluador como del evaluado. Cuando la evaluación se integra como parte del proceso de aprendizaje, actúa como un facilitador que permite a los estudiantes comprender sus procesos cognitivos y mejorar sus estrategias de aprendizaje. Considerando esto, la selección de técnicas e instrumentos de evaluación apropiados es crucial y debe estar alineada con los objetivos previamente establecidos. Finalmente, la comunicación efectiva de los resultados y la retroalimentación son elementos esenciales para que la evaluación se convierta en un proceso de aprendizaje continuo (Perassi, 2013).

En la misma línea, Feldman y Palamidessi (2001) señalan que la evaluación tiene una doble función en la actividad de enseñanza: proporcionar retroalimentación tanto a los docentes como a los alumnos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y acreditar el logro de conocimientos, capacidades y competencias. En este sentido, aunque la acreditación es una función importante de la evaluación, no es la única. La evaluación también está destinada a mejorar el sistema educativo y proporcionar retroalimentación para la toma de decisiones. Una evaluación adecuada proporciona información para tomar decisiones racionales y fundamentadas sobre la enseñanza y el aprendizaje, lo que requiere un proceso sistemático de recolección y análisis de información utilizando criterios claros y establecidos previamente.

La evaluación es un proceso contextualizado que debe adaptarse a las necesidades y características específicas de cada entorno educativo. Los resultados deben interpretarse en el contexto particular en el que se generan, lo que destaca la importancia de diseñar planes de formación docente basados en las realidades específicas. Este enfoque asegura que la evaluación no solo sea una herramienta para medir el aprendizaje, sino también un proceso que contribuye activamente al desarrollo educativo integral (Reyes Garcia et al, 2020).

1.4 Cómo se evalúa a estudiantes en las prácticas profesionales. Antecedentes

La planificación de las prácticas es un proceso complejo que debe considerar un conjunto de contenidos mínimos integrados en un tiempo y contexto específico. Es vital para la preparación adecuada de los estudiantes, quienes deben estar listos para incorporarse al sistema de salud de manera efectiva. Las prácticas profesionales aseguran una mejor preparación del estudiante para enfrentar situaciones reales de trabajo (Heredia, 2018).

La evaluación en las prácticas profesionales, especialmente en el campo de la nutrición, es un tema poco explorado en la literatura académica. Sin embargo, el estudio realizado por Lema y Graciano (2012) brinda algunas reflexiones importantes sobre la evaluación desde la perspectiva de los estudiantes. El estudio destaca la importancia de conocer el punto de vista de los estudiantes sobre sus experiencias durante las prácticas pre-profesionales y la relevancia de establecer claramente ante los alumnos los objetivos de aprendizaje y las habilidades que se pretende que adquieran, lo cual permite definir con precisión la tarea docente, la metodología y los criterios de evaluación a emplear.

Otro antecedente en el país, es el estudio realizado por Costa (2019), donde se evidencia que los estudiantes consideran que las prácticas les permiten evaluar la significatividad de sus aprendizajes y reconocen la importancia de seguir aprendiendo tanto contenido como habilidades de comunicación y actitudes relacionadas con situaciones reales. Otra de las conclusiones de este trabajo es que, en las prácticas profesionales, los estudiantes suelen experimentar una mezcla de ansiedad, miedo y excitación al enfrentarse a lo desconocido. Sin embargo, ciertas certezas pueden facilitar el proceso (Costa, 2019), entre ellas, una evaluación explícita y transparente (Steiman, 2012).

Se han realizado estudios en otras áreas, como enfermería y medicina (Palma et al, 2020), especialmente en Europa, donde el análisis llevado a cabo por el Espacio Europeo en Educación Superior (EEES) ha generado una serie de transformaciones en el enfoque educativo, incluyendo la evaluación. Este proceso ha impulsado un cambio hacia un paradigma educativo centrado en el estudiante, lo que ha potenciado la relevancia del rol mediador y tutorial del cuerpo docente universitario. Varios trabajos europeos se basan en el estudio del rol de los docentes tutores (Palma et al, 2020).

Romano (2016), propuso en un trabajo de investigación reconocer los procesos por estudiantes y tutores como parte de una evaluación formativa en la carrera de Medicina de la Universidad Nacional del Litoral. Respecto a la evaluación, se observó que predominan modelos tradicionales, solo sumativos, y falta de criterios unificados. En este sentido, se destaca la importancia de la cooperación entre estudiantes y profesores, siendo esencial para desarrollar propuestas evaluativas efectivas que favorezcan el aprendizaje y la práctica profesional.

En un trabajo realizado sobre las prácticas profesionales en la carrera de Medicina de la UNLaM, se plantea que la evaluación de estas se basa en varios aspectos, como la presentación de los estudiantes ante los docentes, la opinión de los tutores y el impacto en la comunidad. Se evalúan además la aplicación en el campo de los contenidos curriculares, ya que se considera que las prácticas profesionales son una parte integral del proceso educativo, que proporciona a los estudiantes la oportunidad de aplicar sus conocimientos teóricos en contextos reales,

mientras contribuyen al bienestar de la comunidad y desarrollan habilidades esenciales para su futura práctica profesional (Rodríguez, 2023).

El trabajo realizado por Reyes García et al (2013), revela una heterogeneidad en el diseño de las prácticas, con deficiencias en la planificación y coordinación, así como en la evaluación. Se destaca la necesidad de una evaluación más auténtica, centrada en el desempeño y la manifestación de competencias en contextos profesionales. Se subraya la falta de formación docente en metodologías de evaluación actualizadas, resaltando la importancia de su implicación en la integración de nuevos modelos de evaluación en el currículo.

La perspectiva planteada por Tejada Fernández y Ruíz Bueno (2016) destaca la importancia de que la evaluación no solo mida el aprendizaje, sino que también lo favorezca, adoptando un enfoque formativo. Este punto de vista implica repensar tanto el qué evaluar como el cómo y el cuándo hacerlo, utilizando una variedad de métodos e instrumentos que sean válidos, confiables y flexibles. En este sentido, se proponen distintos niveles de evaluación que van desde el conocimiento teórico hasta el desempeño profesional real, incluyendo la observación directa de la práctica en situaciones reales.

En un artículo acerca de las prácticas profesionales en la carrera de Licenciatura en Sistemas de Información en Salud, de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus de Cuba, Oliver Ventura et al (2015) plantean que, en cuanto a la evaluación, es fundamental una colaboración estrecha entre la entidad receptora y la universidad, donde se analicen los informes de las entidades y se supervisen las actividades de los tutores. Desde este punto de vista, se prioriza la evaluación realizada por el espacio que recibe a los estudiantes, ya que se busca que los mismos desarrollen la capacidad de integrarse de manera efectiva en el ámbito laboral, satisfaciendo los requisitos profesionales exigidos en términos de conocimientos, habilidades y actitudes.

En Argentina, Clavijo et al (2014) han planteado ciertas consideraciones acerca de la manera en que entendemos y llevamos a cabo la evaluación en este contexto, destacando la importancia de concebir la evaluación como un proceso compartido y continuo. En este sentido, reconocen que la evaluación no se limita únicamente a la acreditación de conocimientos, sino que debe enfocarse en comprender y regular los procesos de aprendizaje de manera integral. Clavijo et al (2014), como otros autores previamente citados (Perrenoud, 2008; Hidalgo, 2021; Feldman y Palamedessi, 2001), hacen hincapié en la dualidad de enfoques en la evaluación: por un lado, la evaluación centrada en la fabricación de jerarquías de excelencia, que se enfoca en los resultados y en la comparación con estándares predefinidos; y por otro lado, la evaluación orientada a la regulación de los aprendizajes, que se centra en el proceso de aprendizaje y en la optimización de este mediante la intervención pedagógica. Desde esta perspectiva, la

evaluación formativa cobra especial importancia, ya que se convierte en una herramienta para comprender el recorrido de cada estudiante y para identificar las áreas de mejora en su proceso de aprendizaje. Este enfoque requiere la construcción de sistemas de referencia específicos para cada situación, evitando la aplicación de criterios preestablecidos que no consideren la singularidad de cada contexto educativo.

En el ámbito de las prácticas profesionales, Clavijo et al (2014) destacan la importancia de la implicación de todos los actores involucrados en el proceso de evaluación: practicantes, docentes de las instituciones de práctica, entre otros. Esta implicación abarca la participación activa en la construcción de criterios de evaluación, en la observación y reflexión sobre las prácticas, y en la retroalimentación constante para favorecer el crecimiento profesional de los estudiantes.

1.5 La evaluación en las prácticas profesionales en territorio de la Licenciatura en Nutrición de la UNLaM

En el ámbito de las prácticas profesionales en territorio, es vital definir diversas formas y estrategias de evaluación para acompañar el proceso de los estudiantes. La evaluación puede adoptar múltiples enfoques, lo que hace particular esta instancia, ya que va más allá de simplemente administrar y corregir exámenes. Los criterios de evaluación incluyen diferentes áreas y ejes, con varias y diversas instancias de evaluación. Otro desafío es el entorno cambiante de los territorios y las particularidades de cada estudiante, que afloran con énfasis al realizar un acompañamiento cercano y continuo durante el proceso. En este sentido, es importante destacar el rol de las docentes tutoras en la evaluación ya que, desde la cátedra, se propone que la evaluación sea realizada íntegramente por ellas mismas y no por los espacios de práctica (Fernández, A., comunicación personal, 15 de abril de 2024).

Se desarrollan diversas formas de evaluación que abarcan distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas evaluaciones van más allá de los métodos tradicionales y se integran con las planificaciones, actividades en el territorio y la participación de los estudiantes en diferentes ámbitos. Además, se fomenta la práctica reflexiva en cada encuentro con la docente tutora y en instancias áulicas con otros grupos de estudiantes y docentes tutoras, lo que promueve la autoevaluación y el intercambio de experiencias.

En el día a día de la práctica, los estudiantes participan en intercambios con sus compañeros (generalmente se trabaja en duplas de estudiantes), compartiendo vivencias y evaluando tanto su propio desempeño como el de los demás. El acompañamiento directo de los tutores es

fundamental en este proceso de evaluación continua. Las reflexiones durante las visitas y las preguntas que surgen, tanto de los tutores como de los estudiantes, son formas implícitas pero significativas de evaluación. Aunque no estén formalmente documentadas, estas interacciones añaden un aporte valioso a las evaluaciones periódicas.

Cada 3 semanas, se llevan a cabo prácticas reflexivas en las que participan estudiantes que realizan las prácticas en diferentes territorios, compartiendo experiencias y reflexionando sobre su trabajo. Las docentes tutoras guían y acompañan estas instancias, facilitando el intercambio y el análisis profundo y significativo.

Además de estas actividades, los estudiantes presentan registros de sus actividades en un cuaderno de campo y, junto con el análisis territorial, se integran las planificaciones realizadas en un trabajo práctico que forma parte de la evaluación final.

El equipo docente también realiza evaluaciones entre pares, reuniéndose semanalmente para compartir experiencias, ajustar estrategias de enseñanza y evaluar juntos el progreso de los estudiantes, desde una perspectiva de práctica reflexiva. Reconociendo que el desempeño docente influye en el desempeño estudiantil, estas evaluaciones son fundamentales para mejorar el proceso educativo.

En cuanto a las evaluaciones formales y de acreditación, la cátedra cuenta con criterios de evaluación que actúan como ejes organizadores y fomentan el intercambio, contribuyendo a una evaluación más integral del proceso (anexo 1). Estos criterios se utilizan para valorar si los estudiantes pueden identificar situaciones/problemas, plantearlos y discutirlos a partir del análisis situacional y teórico-práctico en el terreno. También se considera la participación activa en las prácticas reflexivas y la presentación de un trabajo final que refleje el recorrido realizado. Estos criterios de evaluación y su acreditación son revisados periódicamente por el equipo docente.

Al finalizar la práctica, se realiza una evaluación integral del desempeño de los estudiantes, considerando su participación, reflexión y análisis a lo largo de todo el proceso. Para esto se utiliza una grilla de evaluación donde se obtiene un resultado numérico, considerando la aprobación cuando se obtiene un 60% o más. También se recopilan evaluaciones de la cátedra por parte de los estudiantes para obtener retroalimentación y mejorar continuamente el programa.

2. Metodología

Se propuso, a través de un estudio descriptivo y cualitativo, analizar las diferentes experiencias de las docentes tutoras respecto a la evaluación a estudiantes en el contexto de las prácticas profesionales en territorio de la Licenciatura en Nutrición de la UNLaM, para realizar propuestas de intervención en relación con la evaluación de docentes a estudiantes. Conocer las perspectivas y opiniones de las docentes sobre la evaluación en estas prácticas contribuirá a mejorar el diseño y la implementación de estrategias de evaluación más efectivas y acordes a las necesidades de la formación en nutrición. La percepción de las mismas fue fundamental en el estudio ya que permitió comprender cómo experimentan, interpretan y dan sentido a sus prácticas, lo cual es crucial para el análisis y la interpretación de los datos recolectados en la presente investigación. Se parte de la hipótesis que analizar estas experiencias podría contribuir a mejorar las prácticas evaluativas.

Con el propósito de llevar a cabo el análisis planteado, se realizó una entrevista semiestructurada a las docentes tutoras, de manera remota, utilizando la plataforma Microsoft Teams en los meses de marzo y abril de 2024.

Para esta entrevista se diseñó un guion (anexo 2) que se estructuró en diferentes dimensiones, abarcando temáticas que puedan dar respuesta a las preguntas de investigación en las que se basa el presente trabajo, considerando el marco teórico y conceptual:

- Información de la docente tutora y trayectoria
- Formación docente: aborda aspectos relacionados con la preparación y el desarrollo profesional de las docentes tutoras. Esto contribuye a comprender mejor el contexto de las prácticas de evaluación. La formación docente es un factor crucial que influye en la calidad de la enseñanza y la evaluación. Entender si las docentes tutoras han recibido formación pedagógica y cómo valoran su perfeccionamiento profesional proporciona información sobre sus conocimientos, habilidades y actitudes hacia la evaluación.
- Rol docente en la evaluación de las prácticas profesionales en territorio: este eje se centra en la percepción y práctica de las docentes tutoras en cuanto a su papel en la evaluación de los estudiantes.
- Formas de evaluar: este eje se basa en las estrategias pedagógicas utilizadas por las docentes tutoras para facilitar el proceso de evaluación, así como la comunicación de objetivos y criterios de evaluación y experiencias significativas.
- Dificultades y fortalezas halladas en torno a la evaluación: se investigan las percepciones de las docentes tutoras sobre las fortalezas y debilidades de los

métodos de evaluación utilizados, así como las dificultades o barreras que enfrentan en el proceso de evaluación.

- Propuestas de mejora: este eje busca recoger sugerencias y opiniones de las docentes tutoras sobre cómo mejorar el proceso de evaluación, incluyendo aspectos relacionados a las características del proceso de evaluación en sí.

La autora de este trabajo diseñó esta entrevista, que incluyó a once de las trece docentes tutoras del espacio de prácticas en territorio. Se excluyeron 2 docentes tutoras, una de las cuales es la propia autora a fin de evitar sesgos; y la otra, una docente que realizaba otras tareas dentro de la cátedra, sin acompañar estudiantes durante ese periodo.

Tanto para el diseño de las entrevistas como para el trabajo de campo y el análisis posterior, se tomaron en cuenta las recomendaciones de Valles (2002). Las entrevistas fueron grabadas en audio para luego transcribirlas, cumpliendo el principio de confidencialidad para resguardar la identidad de las docentes entrevistadas. Los nombres se sustituyeron por códigos. Luego, fueron transcritas de audio a texto utilizando la herramienta Whisper IA.

Para llevar a cabo el análisis de las entrevistas, se procedió a revisar exhaustivamente cada una de las transcripciones, identificando y extrayendo fragmentos significativos que reflejan las experiencias, percepciones y propuestas de las docentes tutoras. Estos fragmentos fueron categorizados en función de los temas principales de estudio, permitiendo así una organización coherente de la información. A través de este proceso, se lograron identificar patrones recurrentes, así como diferencias y matices importantes en las respuestas de las docentes tutoras, lo que proporcionó una base sólida para el posterior análisis.

Para el análisis de contenidos, se estableció un sistema categorial, clasificando la información a partir de un criterio basado en el marco teórico del trabajo. Este enfoque permitió estructurar y sistematizar los datos de manera ligada con los objetivos de investigación. Cada transcripción se codificó según las dimensiones predefinidas: formación docente, rol docente en la evaluación, formas de evaluar, dificultades y fortalezas halladas, y propuestas de mejora.

Para profundizar en la comprensión de la perspectiva de las docentes tutoras sobre la evaluación en las prácticas profesionales, se seleccionaron dos preguntas clave de la entrevista para un análisis semántico y la creación de una nube de palabras utilizando NVivo 14. La primera pregunta, "¿Cómo describirías tu relación con los estudiantes?", permite captar las dinámicas interpersonales y pedagógicas que se desarrollan entre las docentes tutoras y los estudiantes. Esta relación es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje y puede influir significativamente en la evaluación. Un análisis semántico de esta pregunta puede revelar patrones y temas recurrentes sobre cómo las docentes tutoras perciben y manejan su interacción con los estudiantes, lo cual es fundamental para entender el contexto en el que se

llevan a cabo las evaluaciones. La segunda pregunta, "Desde tu perspectiva, ¿cuáles deberían ser las características del proceso de evaluación?", se centra directamente en las expectativas y criterios que las docentes tutoras consideran esenciales para una evaluación efectiva. Esta pregunta aborda el núcleo del trabajo, ya que permite explorar las ideas y valores que las éstas asocian con el proceso evaluativo. Al analizar las respuestas a esta pregunta, se pueden identificar las características que las docentes tutoras consideran más importantes, lo que proporciona una base importante para propuestas de mejora en los métodos de evaluación.

El uso de NVivo 14 para realizar un análisis semántico y crear una nube de palabras a partir de estas preguntas permitió una visualización clara y comprensible de los conceptos más destacados y frecuentemente mencionados por las docentes tutoras, facilitando así una interpretación más nutrida y profunda de sus perspectivas.

Luego, se realizó un análisis FODA para identificar puntos críticos y realizar propuestas de mejora en el proceso de evaluación de las prácticas profesionales en territorio.

El análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas) es una metodología de evaluación estratégica creada a principios de la década de los setenta. El objetivo final se centra en determinar las ventajas competitivas que tienen las instituciones y en el diseño de la estrategia a emplear por las mismas, en función de sus características propias y de las del mercado en las que se encuentran (Moral Pérez y Villalustre Martínez, 2009). Si bien surgió en el ámbito empresarial, constituye un instrumento viable para realizar análisis organizacional (Ponce Talancon, 2006), como en instituciones de educación superior.

Los elementos de análisis de la matriz FODA son:

- Fortalezas: son funciones realizadas de manera correcta, referidas a los recursos humanos y materiales con los que cuenta la organización para adaptarse y aprovechar las ventajas que ofrece el entorno.

- Debilidades: factores considerados vulnerables en cuanto a su organización o, simplemente, actividades que la empresa realiza en forma deficiente y la coloca en una situación percibida como frágil e impiden el aprovechamiento de las oportunidades que se consideran ventajosas en el entorno.

- Oportunidades: factores de carácter externo no controlables por la organización que representan elementos potenciales de crecimiento o mejoría.

- Amenazas: aquellos factores externos que podrían perjudicar y/o limitar el desarrollo de la organización.

Consiste en realizar una evaluación de los factores que, en conjunto, diagnostican la situación interna y externa de una organización. Para el análisis FODA (Thompson 1998), una

estrategia debe ajustar la capacidad interna (fortalezas y debilidades) y externa (oportunidades y amenazas) de la organización (García Vargas, 2014).

2.1 Aspectos éticos metodológicos

Esta investigación se llevó a cabo con el consentimiento informado de las docentes tutoras de las prácticas profesionales en territorio de la Licenciatura en Nutrición de la UNLaM. En cada etapa, se les presentó el proyecto del trabajo en cuestión.

Se considera que el intercambio realizado a través de las entrevistas no representaría ningún riesgo para las entrevistadas ni para la institución, sino más bien un beneficio a través de las conclusiones que podrían derivarse de las mismas.

Como criterio de exclusión, se decidió que la autora de este TFI no participara de la entrevista, ya que su propia percepción podría introducir un sesgo en el proceso de indagación y análisis.

3. Resultados y análisis

3.1 Análisis por dimensiones

Información de las docentes tutoras y trayectorias

La mediana de edad de las docentes tutoras fue de 32 años (rango intercuartil= 6), y todas se autopercebían como mujeres. En cuanto a su formación académica, todas poseían el título de licenciadas en Nutrición, excepto una, que obtuvo un título de posgrado como magister.

La mayoría de las docentes tenían cargos de dedicación exclusiva, aunque algunas cuentan con dedicación semiexclusiva y simple. En términos de su lugar de formación, dos se graduaron en la Universidad de Buenos Aires (UBA), mientras que nueve se graduaron en la UNLaM.

La mediana de años de ejercicio profesional entre las docentes tutoras fue de 5 años (rango intercuartil= 4), al igual que la mediana de años de ejercicio docente (rango intercuartil= 5).

Análisis de las diferentes dimensiones

Tabla 1. Afirmaciones significativas que emergen desde el discurso de las docentes tutoras

Dimensión	Fragmentos ilustrativos de las entrevistas
Formación docente	<p>“...esa formación docente, que tiene mucho poder por la teoría, tiene que estar maridada con el ejercicio de la práctica. Y no solamente tenés que estar en el ejercicio, sino que ese ejercicio tiene que interpelar”. (E5)</p> <p>“...en el curso de ayudante no hubo nada sobre evaluación. Sí hubo, pero muy normativo y estructurado, entonces, en el territorio tampoco era aplicable”. (E6)</p> <p>“Sí, es súper importante. El tema es, bueno, es esto que decíamos del tiempo y de la disposición y del dinero. También es importante de las cargas horarias del poliempleo que es algo que nos atraviesa.” (E4)</p>
Rol docente en la evaluación de las prácticas en territorio	<p>“Me parece, viendo otras experiencias, que es tan normativo, repetitivo, aburrido, poco creativo cómo se manejan en esos espacios de práctica que queda reducido o sumido a lo que la nutricionista del centro de salud le parece que deben hacer los estudiantes, que realmente es autoreferencial en relación a su propia práctica” (E5)</p> <p>“La mejor manera de construir un buen clima de evaluación tiene que ver con el vínculo que se ha construido en el proceso previo.” (E5)</p> <p>“...porque también al haber transcurrido ese espacio como estudiante, como que al principio te cuesta mucho salir del lugar de estudiante y pasar a un lugar más de autoridad si se quiere.” (E6)</p> <p>“Considero que soy bastante cercana y trato de escuchar bastante lo que traen los estudiantes, creo que es como el sustrato con el cual nosotros tenemos que trabajar. En vez de ir a imponer ciertas cosas sí escuchar lo que traen los estudiantes y en base a eso guiar la reflexión o traer preguntas que quizás al estudiante se le están pasando por alto porque son otros ojos.” (E4)</p> <p>“Yo le doy mucha importancia a cada criterio de evaluación. Lo leo, lo releo con los estudiantes tanto en el medio término como al final y al principio.” (E4)</p> <p>“...desde el lado de entender un poco la dinámica de la práctica, entender como ese espacio y de haberlo vivenciado también hace relativamente poco, desde el lado de lo más, un poco por las sensaciones que genera iniciar la práctica, o sea más desde lo emocional, por así decir, o los intercambios también que se dan en las prácticas reflexivas, lo que traen, me siento bastante identificada con muchas de las cosas que traen.” (E2)</p>
Formas de evaluar	<p>“...creo que a veces es difícil porque hay mucha subjetividad a veces en la evaluación y creo que la evaluación siempre como que le falta una vuelta de rosca. O se hace difícil estructurar tal vez al momento de poner una nota... es necesario estar pendiente a todas las instancias de la evaluación, no tomarla como algo al finalizar esa práctica, sino que tiene que ser como constante esa evaluación”. (E7)</p>

	<p>“...hay algo tan gratificante en llegar a evaluar con una muy buena nota contar toda esa explicación del porqué de esa nota y sentirnos bien. Haber acompañado un proceso que fue de menos a más, y esa gratificación de decir bueno, creemos que también la tutoría ayudó a que eso haya sucedido”. (E10)</p> <p>“...del otro lado, del estudiante que no era lo esperado esa nota, se generó como cierta ... incomodidad o de...o de sentir que quizás la devolución que se estaba dando no era percibida del mismo lugar. Y fue... fue incómodo”. (E11)</p>
<p>Dificultades y fortalezas halladas en torno a la evaluación</p>	<p>“Lo primero que cambiarías es que no haya una nota numérica, o sea aprobás o desaprobás porque me parece que si hablamos de proceso de aprendizaje justamente yo no puedo como dar un visto bueno, un visto malo...no todos llegan igual a la práctica ... todos los estudiantes atravesaron toda la carrera todos aprobaron todas las materias previas entonces todos no van a llegar igual justamente como son prácticas cada uno va a tener un razonamiento diferente, un sentido común distinto y un criterio profesional diferente también me parece que ahí la nota numérica arruina bastante, porque el foco termina estando puesto ahí”. (E1)</p> <p>“...la posibilidad en nuestra práctica de llevar adelante un proceso de evaluación que nos gusta justamente, proceso procesual, poder ver cómo llegan, cómo les acompañamos, cómo van creciendo en ese proceso, cómo se van desarrollando habilidades cómo van cumpliendo con los objetivos o no, ese proceso que uno va acompañando me parece que es lo mejor”. (E10)</p> <p>“Justamente del equipo es que empecemos a compartir entre todas las dificultades cuando vemos que no vemos por dónde, que se nos está escapando algo del proceso, y que vamos a tener que evaluar y vamos a estar sin poder cerrar una nota, cerrar el proceso empecemos a compartir, me parece que es lo más importante empezar a compartir dificultades y fortalezas entre todas porque ahí también se aprende”. (E10)</p> <p>“... ahora, desde que empezamos a estar en duplas algunas, tutorías compartidas, creo que eso también fue un punto a favor en el sentido de tener una compañera con la que también podés intercambiar y discutir un poco y encontrarte con alguien que por ahí tenga otra percepción”. (E3)</p>
<p>Propuestas de mejora</p>	<p>“La institución no tiene mucha retroalimentación aunque yo sé que se avala el espacio.” (E5)</p> <p>“Y si lo tendría que pensar en la universidad, creo que estamos bastante por fuera, porque es un instrumento que desarrollamos desde la cátedra y desde la universidad no tiene injerencia sobre el documento u otra forma de evaluar también. Pienso, no sé qué pasaría si un estudiante dice, no me siento bien evaluada en territorio.” (E9)</p> <p>“...es más un cambio del sistema educativo en general, o sea ni siquiera pasa por lo institucional más amplio que lo institucional”. (E1)</p>

“Siento que siendo una cátedra de la que siempre hablan de que es algo medio novedoso esta forma de práctica y, siendo que es complicado también conseguir o ubicar teoría sobre este tipo de tutorías, la cátedra tranquilamente puede crear material a partir de la experiencia”. (E8)

“Con la grilla vamos y venimos... justamente a mí me parece que vamos a seguir así, eternamente, porque queremos estructurar un proceso y un proceso que tiene bastante libertad y tiene particularidades, porque cada uno se desarrolla con personas distintas, en ámbitos distintos, con equipos distintos y todo eso tiene que responder a una misma estructura. Pero creo que la cuestión de la tutoría hace que podamos utilizar esa herramienta como base y darle después esas características propias de la tutoría”. (E10)

“... quizás a las reuniones de equipo les daría una mayor estructura o mayor organización... en la tarea, en dividirse quizás para optimizar quizás algún avance sobre alguna tarea... optimizar quizás más los tiempos al ser un grupo grande”. (E11)

- Formación Docente

Las docentes entrevistadas destacaron la importancia del perfeccionamiento en este ámbito. Se enfatizó en que la formación pedagógica es crucial para repensar y reflexionar sobre la práctica docente, lo cual impacta indirectamente en la evaluación de los estudiantes.

Las entrevistas evidencian que las docentes tutoras UNLaM tenían diversos antecedentes en términos de formación pedagógica, destacando los cursos ofrecidos por la universidad que comenzaron desde la formación de grado a través de las ayudantías. Esta formación ha permitido desarrollar habilidades pedagógicas cruciales para su rol, aunque no necesariamente en el contexto de las prácticas profesionales en territorio. Sin embargo, algunas docentes tutoras mencionaron la ausencia de formación pedagógica formal de posgrado, lo cual consideraban una desventaja en su desempeño, aunque dos de ellas se encontraban cursando una especialización en docencia y otras dos refirieron haberla iniciado y abandonado.

A pesar de esto, subrayaron la importancia de la experiencia práctica y el aprendizaje en el ejercicio del rol como componentes esenciales de su formación continua. La falta de formación pedagógica formal se atribuía principalmente a la falta de tiempo, vinculada a los múltiples trabajos en los que se desempeñaban, ya que no solo trabajaban como docentes en esta cátedra, sino también en otras instituciones.

- Rol docente en la evaluación

Las docentes tutoras describieron su relación con los estudiantes como cercana pero manteniendo una distancia óptima para evaluar objetivamente. Se mencionó que su rol es esencial en la evaluación, dado que las ellas son quienes guiaban, acompañaban en el territorio y aseguraban el cumplimiento de los objetivos. Se refirió que el vínculo con los estudiantes era intencional, propiciando un ambiente de confianza y reflexión crítica, lo cual era fundamental para el proceso evaluativo.

Las entrevistas mostraron diferencias en el vínculo con los estudiantes entre las docentes tutoras que se graduaron en la UNLaM y aquellas que no lo hicieron. Las que habían egresado en la UNLaM, habiendo atravesado las mismas prácticas, tendían a desarrollar una relación más empática y comprensiva con los estudiantes, ya que compartieron experiencias y desafíos similares. Esta conexión promovía un ambiente de confianza y apoyo, facilitando la comunicación abierta y el acompañamiento cercano durante las prácticas. Por otro lado, esta cercanía presentaba desafíos, como la dificultad para mantener una distancia objetiva necesaria para la evaluación justa. Las docentes tutoras que no se graduaron en la UNLaM, aunque podían ofrecer una perspectiva externa y diversa, a veces encontraban más difícil entender plenamente las especificidades del programa y las experiencias de los estudiantes.

Las docentes tutoras coincidían en la importancia de su rol en la evaluación de los estudiantes durante las prácticas. Describieron su papel como fundamental no solo para la evaluación del rendimiento académico, sino también para el acompañamiento y guía en el desarrollo de habilidades profesionales y personales de los estudiantes. Destacaron la necesidad de ser facilitadoras del aprendizaje, proporcionando retroalimentación constructiva y ayudando a los estudiantes a reflexionar sobre sus experiencias en el territorio.

El rol de las docentes tutoras incluía la observación directa de las prácticas de los estudiantes, la evaluación de su capacidad para aplicar conocimientos teóricos en situaciones prácticas, y el apoyo en la resolución de problemas que pudieran surgir durante la práctica. Además, mencionaron la importancia de mantener una comunicación abierta y constante con los estudiantes, lo que facilitaba una evaluación más integral y personalizada.

- Formas de evaluar

Las docentes tutoras coincidieron en que la evaluación en las prácticas profesionales era un proceso continuo, permanente y subjetivo. Aunque se especificaban los objetivos y criterios desde el inicio, la evaluación siempre incluía un componente

subjetivo debido a la naturaleza de las habilidades evaluadas. Se destacó el uso de preguntas como una metodología clave para evaluar la capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes.

Las estrategias de evaluación utilizadas por las docentes tutoras eran diversas y adaptadas a las necesidades de las prácticas en territorio. Entre las formas de evaluación más mencionadas se encontraban la observación directa, la realización de prácticas reflexivas, y la revisión de informes y trabajos escritos presentados por los estudiantes.

Las docentes tutoras destacaron la importancia de especificar los objetivos de evaluación y los criterios de acreditación desde el inicio de las prácticas. Esto no solo ayudaba a los estudiantes a comprender qué se espera de ellos, sino que también promovía una evaluación más justa y transparente. El hecho de volver sobre los criterios de evaluación, contribuía a mantener un buen clima de enseñanza aprendizaje durante el proceso evaluativo. Algunos ejemplos de estrategias pedagógicas mencionadas incluían la evaluación continua y la autoevaluación, que permitían a los estudiantes participar activamente en su proceso de aprendizaje.

- Dificultades y fortalezas

Una de las principales dificultades señaladas fue la subjetividad inherente en la evaluación de habilidades que no eran puramente técnicas, lo cual podía complicar el uso de rúbricas. Sin embargo, las fortalezas incluían la sistematización y simplificación de criterios de evaluación, que ayudaban a guiar el proceso, a través de la grilla de evaluación. En cuanto a esto se destacó también la revisión periódica de la misma, tomando en cuenta las devoluciones de los estudiantes.

Entre las fortalezas, se destacó la experiencia acumulada en los años de práctica y la formación continua. Esto fue mencionado como elemento clave que les permitía superar las dificultades y ofrecer una evaluación significativa y útil para los estudiantes.

En cuanto a las dificultades, las docentes tutoras mencionaron la falta de tiempo como el principal obstáculo para una evaluación efectiva, ya que la práctica era cuatrimestral y solo 3 días a la semana actualmente. Además, algunas tutoras mencionaron la resistencia al cambio por parte de ciertos estudiantes, lo que podía complicar la implementación de nuevas estrategias de evaluación. Otra dificultad que encontraban era la asignación de una nota numérica y relataban experiencias acerca de situaciones donde los estudiantes recibieron una calificación que no esperaban y esto generó conflictos.

Se mencionó que la falta de retroalimentación institucional formal podría ser una barrera, aunque se recibían devoluciones o comentarios informales que ayudaban a mejorar el desempeño docente.

- Propuestas de mejora

Las docentes tutoras sugirieron varias propuestas para mejorar el proceso de evaluación en las prácticas profesionales. Entre ellas, destacaron la necesidad de una mayor formación pedagógica específica para la tutoría, lo que les permitiría aplicar estrategias de evaluación más situadas, efectivas y actualizadas.

Además, se sugirió fomentar una cultura de evaluación continua y reflexiva, tanto entre las docentes tutoras como entre los estudiantes, para que el proceso de evaluación fuera visto como una herramienta de aprendizaje y mejora constante.

Sugirieron la necesidad de una mayor especificidad en los criterios de las rúbricas y la implementación de evaluaciones que se centren en el proceso de aprendizaje más que en una calificación numérica. Además, se señaló la importancia de recibir retroalimentación estructurada para mejorar su práctica docente y planificar las reuniones de equipo para que adopten una estructura que permita un mejor intercambio entre las integrantes para compartir buenas prácticas y desarrollar criterios de evaluación más unificados.

Finalmente, resaltaron la importancia de involucrar a los estudiantes en el diseño y la implementación de las estrategias de evaluación, asegurando que estas sean relevantes y significativas para su desarrollo profesional.

3.2 Análisis semántico

Se consideraron las 30 palabras más frecuentes. El tamaño de la letra varía según el número de veces que se cita, siendo mayor a mayor cantidad de veces.

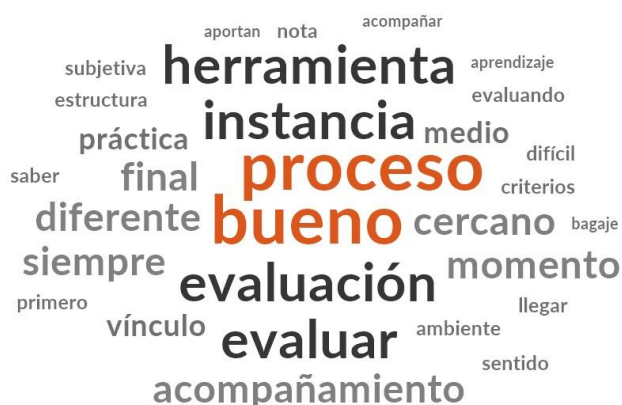
Pregunta: "**¿Cómo describirías tu relación con los estudiantes?**".

Figura 1. Consulta de frecuencia de palabras.



Pregunta: "Desde tu perspectiva, ¿cuáles deberían ser las características del proceso de evaluación?"

Figura 2. Consulta de frecuencia de palabras.



3.3 Análisis FODA

El análisis FODA se llevó a cabo categorizando cada una de las referencias de las entrevistas en relación con las dimensiones analizadas. En general, en el análisis FODA se identificaron un mayor número de aspectos positivos, fortalezas y oportunidades, y un número más reducido de aspectos negativos, debilidades y amenazas. Algunos aspectos a destacar fueron los siguientes:

Tabla 2. Análisis FODA

Fortalezas	Oportunidades
<ul style="list-style-type: none"> - Formación pedagógica desde el grado en la mayoría de las tutoras. - Rol fundamental de las docentes tutoras en la evaluación, así como en todo el acompañamiento durante las prácticas. - Utilización de grilla de evaluación, con su respectiva revisión periódica. - Especificación de los objetivos y criterios de evaluación y acreditación desde el inicio de las prácticas. - Evaluación como proceso continuo. - Autoevaluación de los estudiantes. - Grupalidad - Tutoría en dupla 	<ul style="list-style-type: none"> - Intención de las docentes en formarse pedagógicamente. - Cultura de evaluación continua y formativa. - Participación de estudiantes en el proceso de evaluación. - Implementación de evaluaciones que se centren en el proceso de aprendizaje más que en una calificación numérica. - Mayor especificidad en los criterios de la rúbrica - Devoluciones e intercambios formales sobre el desempeño docente dentro del equipo de trabajo e institucionalmente. - Estructurar las reuniones de equipo.
Debilidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de formación pedagógica formal de posgrado. - Grilla de evaluación. - Tiempo acotado de las prácticas. - Subjetividad a la hora de evaluar - Desorganización de las reuniones de equipo. - Dificultad para asignar notas numéricas y desaprobado estudiantes por sus reacciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de tiempo para una evaluación efectiva. - Falta de retroalimentación institucional formal. - Falta de tiempo para la formación pedagógica continua debido a las múltiples responsabilidades laborales de las docentes tutoras

4. Líneas de intervención propuestas

La evaluación como un proceso complejo demanda trascender la concepción tradicional centrada en exámenes, resultados y clasificaciones. Este desafío se ve atravesado por el aún presente sistema de evaluación convencional, que se vuelve evidente en el momento en que se asigna una calificación numérica final a un proceso de enseñanza-aprendizaje que, por naturaleza, es dinámico y fluctuante, más que lineal y estático.

A lo largo de este trabajo, se ha indagado en las experiencias de las docentes tutoras respecto a la evaluación de los estudiantes y cómo ésta se integra en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ha destacado su importancia como herramienta para el desarrollo profesional y la formación integral de los estudiantes.

Se puede afirmar, luego de este recorrido y el análisis realizado, que los criterios de evaluación deben evolucionar con la práctica misma, estableciendo un acuerdo o contrato entre estudiantes y docentes para clarificar qué se evalúa y cómo se logran los objetivos, acompañando así el proceso de aprendizaje. Es fundamental mantener un debate y reflexión continua sobre los métodos de enseñanza y la implementación de prácticas profesionales. Este enfoque permite ajustar y mejorar constantemente la formación, asegurando que se satisfacen

las necesidades cambiantes del ámbito de la salud. Sin embargo, es importante considerar que las docentes tutoras refirieron incomodidad a la hora de desaprobar a un estudiante o cuando los estudiantes reciben una nota que no esperaban. Esto puede deberse a la presión de tener que definir una nota en la última instancia de la carrera, con lo que esto implica.

La evaluación no debe ser vista únicamente como un medio para medir el rendimiento de los estudiantes, sino como una herramienta fundamental para mejorar el proceso educativo. No es un fin en sí misma, sino que la evaluación brinda una retroalimentación que guía tanto a estudiantes como a docentes en la identificación de fortalezas y debilidades. Este enfoque formativo de la evaluación permite ajustar las estrategias pedagógicas y apoyar el desarrollo integral de los estudiantes, fomentando un aprendizaje más profundo y significativo. Al centrar la evaluación en el crecimiento, se transforma en un proceso dinámico y transversal.

Es esencial reconocer el papel fundamental de las docentes tutoras en el proceso evaluativo. Su acompañamiento cercano y su participación activa en la vida cotidiana de las prácticas profesionales no solo facilitan una evaluación más precisa, sino que también promueven el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes. La enseñanza en salud no solo trata sobre la transmisión de conocimientos técnicos, sino también sobre la formación política y epistemológica. Esta perspectiva permite a los docentes y estudiantes cuestionar y mejorar continuamente los métodos de enseñanza, adaptándolos a las realidades y necesidades del entorno educativo y profesional (Heredia, 2018).

Fortalecer el trabajo en equipo entre docentes tutoras es esencial para aminorar posibles sesgos propios de la subjetividad y garantizar una evaluación más consciente. Además, fomentar una mayor participación de los estudiantes en la definición de los criterios y modalidades de evaluación puede mejorar la implicación en sus propios procesos de aprendizaje.

La reflexión resulta un componente central en este enfoque de evaluación, tanto para los estudiantes como para las docentes. El objetivo es no solo analizar los factores que influyen en las prácticas en el territorio, sino también fomentar una reflexión constante sobre la propia práctica docente. Aunque se realizan reuniones reflexivas periódicas, es necesario emplear herramientas que permitan evaluar y sistematizar estos procesos reflexivos. Integrar esta práctica sería un nuevo desafío, pero también una oportunidad para enriquecer tanto la labor docente como la experiencia de los estudiantes. Estimular instancias de reflexión y análisis entre estudiantes y docentes facilita la identificación de debilidades y posibles mejoras, así como la generación de estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta línea, se propone promover una evaluación formativa continua. De esta forma, los estudiantes podrían comprender mejor sus potencialidades y las docentes ajustar su enseñanza

según las necesidades individuales de cada estudiante. Desarrollar criterios de evaluación flexibles y participativos para mejorar la transparencia y la comprensión mutua de lo que se espera en términos de rendimiento o desarrollo; esto también fomentaría un sentido de responsabilidad compartida en el proceso de evaluación. Fortalecer la colaboración entre docentes, organizando reuniones de trabajo en equipo para revisar y discutir prácticas de evaluación para mitigar sesgos individuales y establecer criterios comunes, fomentando una evaluación más objetiva y equitativa. Incorporar herramientas para la reflexión y la autoevaluación docente con el fin de sistematizar y documentar el proceso evaluativo. Y, por último, fomentar la formación docente en áreas pedagógicas, promoviendo becas de estudio y otras políticas que contribuyan a esta posibilidad.

La evaluación del comportamiento profesional resulta un desafío en el entorno de prácticas profesionales. De esta forma, es necesario definir criterios claros para evaluar este aspecto, identificando los valores y actitudes relevantes para el desempeño profesional o académico. Esta definición debe priorizar aquellos aspectos que fomenten el desarrollo personal y humano de los individuos, alineados con las demandas y la relevancia social del contexto en cuestión. Asimismo, se destaca la importancia de establecer una jerarquía estimativa para determinar qué valores y actitudes son más pertinentes en un determinado entorno. En términos metodológicos, se requiere el desarrollo de técnicas de evaluación específicas que puedan medir de manera adecuada el comportamiento profesional. Si bien existen métodos provenientes de áreas como la psicología social o la sociología, es necesario adaptarlos y contextualizarlos al ámbito educativo de la disciplina en cuestión (Hernández Posada, 2001).

Gregori (2003) y Perassi (2013) plantean la necesidad de una metaevaluación para determinar la efectividad de la evaluación y su contribución al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es esencial reflexionar sobre la importancia de la autoevaluación docente, un proceso que puede resultar fundamental para el crecimiento y la mejora continua en la educación. La autoevaluación permite además a los docentes alejarse de un rol de poder tradicional y adoptar una perspectiva más equilibrada, donde se perciben y entienden mejor las complejas relaciones entre los actores que intervienen. Este cambio de enfoque es vital para transformar el proceso de evaluación en una herramienta verdaderamente formativa y no meramente sumativa.

4.1 Formación docente

La capacitación garantiza que todos los docentes tengan la oportunidad de ser competentes y contar con más herramientas a la hora de evaluar. Es fundamental la formación y actualización continua de los tutores para garantizar la calidad del espacio tutorial y el proceso de evaluación. El vacío deja librado al compromiso voluntarista de cada unidad académica y/o docente una formación docente actualizada.

En un estudio de García de Fanelli y Mognillansky (2014), acerca de la experiencia de docentes de Universidades Nacionales argentinas, los entrevistados revelan diversos obstáculos en el ámbito académico, especialmente en lo que respecta al acceso y la promoción en cargos de mayor jerarquía y dedicación horaria. Estos problemas se atribuyen a la rigidez de los concursos públicos, la falta de recursos presupuestarios para crear nuevas vacantes y la opacidad en los criterios de selección y evaluación. Las universidades que intentan abordar estos problemas mediante la implementación de una "carrera docente" se enfrentan a desafíos adicionales, como la falta de fondos para promociones. La restricción presupuestaria es identificada como el principal factor detrás de estas barreras. Estos problemas complejizan la idea de una carrera académica basada en el mérito y la progresión lineal. Teniendo en cuenta este antecedente, podría pensarse en esta barrera a la hora de plantear el deseo o la posibilidad de formarse en docencia.

Como han referido las docentes tutoras entrevistadas, la UNLaM implementa programas de actualización y perfeccionamiento continuo para sus docentes, enfocándose en la mejora de la función pedagógica específica. Estos programas, desarrollados por la Dirección de Pedagogía Universitaria, incluyen iniciativas como la Formación Docente y Desarrollo Profesional Docente. El informe de evaluación externa de la CONEAU 2017 destaca un alto grado de satisfacción entre los docentes entrevistados respecto al curso anual obligatorio de formación pedagógica y el acompañamiento proporcionado por la Dirección de Pedagogía Universitaria. Además, la formación de posgrado en Docencia Universitaria, a través de la carrera de Especialización en Docencia de la Educación Superior, busca fortalecer la vinculación entre estas áreas (CONEAU, 2017).

Sin embargo, a pesar de la intención de acompañar a los docentes en sus prácticas, la oferta de programas de formación o perfeccionamiento se orientan a mejorar las competencias pedagógicas en relación a escenarios áulicos o virtuales, pero no particularmente al contexto de las prácticas profesionales y las tutorías de este tipo.

Por otro lado, existe la barrera de la situación laboral actual, lo cual resta tiempo a los profesionales para mantenerse actualizados, como refirieron las docentes.

4.2 Herramientas para la evaluación

El análisis de las entrevistas, junto con el FODA, evidencia la necesidad de ajustar la grilla de evaluación para adaptarse mejor a un entorno cambiante y dinámico. Es crucial definir claramente los objetivos y criterios de evaluación desde el inicio de las prácticas. En línea con Steiman (2012), es importante que estos criterios sean explícitos y que los juicios de valor utilizados sean transparentes para garantizar un proceso justo. Según las entrevistas realizadas, se cumple con lo que plantea este autor, ya que las docentes tutoras destacan la importancia de especificar los objetivos de evaluación y los criterios de acreditación desde el inicio de las prácticas. Esto no solo ayuda a los estudiantes a comprender qué se espera de ellos, sino que también promueve una evaluación más justa y transparente, asegurando que el proceso evaluativo sea coherente y democrático.

La revisión y actualización regular de las grillas y criterios de evaluación, siguiendo a Pérez Hernández et al (2017), es esencial para adaptarse a las necesidades cambiantes del territorio y las experiencias emergentes de las prácticas. Esta revisión debe incluir la retroalimentación de estudiantes y docentes para mejorar continuamente los criterios utilizados. Desarrollar criterios de evaluación flexibles que puedan adaptarse a diferentes contextos y situaciones del territorio es igualmente importante. Involucrar a los estudiantes en el diseño de estos criterios promoverá una mayor transparencia y comprensión de lo que se espera en términos de desarrollo.

La implementación de una evaluación formativa continua permite a los estudiantes comprender mejor sus potencialidades y a las docentes tutoras ajustar su acompañamiento según las necesidades individuales de cada estudiante. Esto es especialmente relevante en un entorno cambiante como el del territorio. Dado que las prácticas profesionales difieren de las materias con exámenes tradicionales, es necesario mantener múltiples instancias de evaluación que reflejen la diversidad y complejidad del aprendizaje en las prácticas.

Incorporar herramientas que permitan evaluar y sistematizar los procesos reflexivos tanto para estudiantes como para docentes es crucial. Mantener registros detallados de los progresos y evaluaciones de los estudiantes facilitará la revisión y ajustes necesarios en la grilla de evaluación, y también puede ser útil para futuras investigaciones y mejoras en el proceso evaluativo (Pérez Hernández et al, 2017).

Estas propuestas buscan no solo mejorar la grilla de evaluación, sino también garantizar que el proceso evaluativo sea justo, transparente y adaptado a las realidades de las prácticas profesionales. Al centrar la evaluación en el crecimiento y la formación integral de los estudiantes, se contribuye a un proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo.

5. Consideraciones finales y discusión

En el cierre de este trabajo, es fundamental reconocer las limitaciones y posibles sesgos que podrían haber influido en los resultados del estudio. En primer lugar, el hecho de que la autora también sea docente tutora puede haber sesgado las conclusiones. Otra dimensión que falta en este estudio es la perspectiva de los estudiantes. Para comprender integralmente la evaluación en estas prácticas, sería necesario incluir las experiencias y opiniones de los mismos. Sin embargo, esta tarea escapaba a los objetivos de este estudio, centrado en las percepciones de las docentes tutoras. A pesar de estas limitaciones, este estudio aporta valiosas miradas sobre la evaluación.

Algo a destacar es la existencia de un hueco teórico sobre la evaluación cercana que se produce debido al vínculo estrecho entre las tutoras y los estudiantes. Este vínculo, mencionado repetidamente en las entrevistas, sugiere la necesidad de profundizar en futuras investigaciones sobre cómo esta relación influye en el proceso evaluativo. Además, la literatura sobre evaluación en prácticas profesionales, particularmente en la carrera de nutrición, es escasa. Esto subraya la necesidad de más estudios que aborden estas cuestiones específicas.

Los hallazgos de este estudio pueden ser muy útiles para los docentes de distintas cátedras, permitiéndoles adecuar sus contenidos y métodos de evaluación a los desafíos profesionales actuales. La implementación de criterios de evaluación claros y flexibles, el fomento de la autoevaluación y la evaluación continua, así como la promoción de una mayor participación de los estudiantes en el proceso evaluativo, son estrategias que pueden enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Puede evidenciarse a través del análisis que, aunque existe un deseo explícito de alejarse de los métodos de evaluación tradicionales, se continúa utilizando calificaciones numéricas (Hidalgo, 2021). Esto refleja una tensión entre la intención de implementar evaluaciones más formativas y la persistencia de prácticas evaluativas tradicionales.

A partir de los resultados de las entrevistas, se propone adoptar un enfoque institucional de la evaluación. Desde esta perspectiva, la mejora de los procesos evaluativos no solo favorece el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, sino que también contribuye significativamente a la funcionalidad y organización de la institución. Procesos de evaluación bien definidos y ejecutados facilitan la acreditación institucional y garantizan un estándar educativo elevado.

Por otro lado, la literatura revisada enfatiza sobre el desarrollo humano en las prácticas profesionales, destacando cómo los tutores no solo enseñan conocimientos técnicos sino también cómo ser un profesional (Hernández Posada, 2001; Salazar Duany et al., 2022; Palma

et al, 2020; Andrada, 2020; Bolívar, 2005). Sin embargo, esto plantea interrogantes importantes: ¿cómo se evalúa el desarrollo profesional desde lo “humano”? ¿Cómo se enseña? Esto se vincula con el concepto de "saber ser" planteado por Delors (1996), que aboga por una formación integral que incluya no solo el conocimiento y el saber hacer, sino también el desarrollo personal y profesional del individuo.

Este trabajo resalta la importancia de repensar y reformular las prácticas evaluativas en las prácticas profesionales. La evaluación no debe ser vista únicamente como un medio para medir el rendimiento de los estudiantes o el resultado de los aprendizajes, sino como una herramienta fundamental para mejorar el proceso educativo.

Referencias

- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10 (24), 93-123.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662005000100093
- Clavijo, A. et al (2014). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista INTRAC, Metáforas y Analogías, Nota Praxis* (9). <https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2020/02/CIDU-Rosario-118.pdf>
- Costa, M. (2019). La formación docente en la era digital: desafíos y oportunidades. *Ciencia, docencia y tecnología*, vol 6 (9).
<https://ojstesteio.uner.edu.ar/index.php/Scdyt/article/download/667/677/4034>
- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación”, en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- E1, entrevista realizada por la autora, Buenos Aires, Argentina, 25 de marzo de 2024.
- E2, entrevista realizada por la autora, Buenos Aires, Argentina, 27 de marzo de 2024.

- E3, entrevista realizada por la autora, Buenos Aires, Argentina, 8 de abril de 2024.
- E4, entrevista realizada por la autora, Buenos Aires, Argentina, 11 de abril de 2024.
- E5, entrevista realizada por la autora, Buenos Aires, Argentina, 15 de abril de 2024.
- E6, entrevista realizada por la autora, Buenos Aires, Argentina, 16 de abril de 2024.
- E7, entrevista realizada por la autora, Buenos Aires, Argentina, 16 de abril de 2024.
- E8, entrevista realizada por la autora, Buenos Aires, Argentina, 17 de abril de 2024.
- E9, entrevista realizada por la autora, Buenos Aires, Argentina, 19 de abril de 2024.
- E10, entrevista realizada por la autora, Buenos Aires, Argentina, 19 de abril de 2024.
- E11, entrevista realizada por la autora, Buenos Aires, Argentina, 25 de abril de 2024.
- Elgegren Apuela J.A. (2022). La tutoría universitaria en el proceso formativo profesional. *Educa UMCH*, (20), 218-233.<https://doi.org/10.35756/educaumch.202220.246>
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques* (1era ed). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- García de Fanelli, A., y Moguillansky, M. (2014). La docencia universitaria en Argentina. Obstáculos en la carrera académica. *Archivos analíticos de políticas educativas*, vol 22 (47). <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1757>
- García Vargas., M. de L.E. (2014). El Análisis FODA como Herramienta Estratégica para Analizar la Pertinencia de Programas Educativos. *TEPEXI, Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río*, vol 1, (2). <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/tepexi/article/view/1509>
- Gregori, C. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en educación superior. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, vol 3 (2). <https://revistas.um.es/redu/article/view/10161/307681>
- Gvirtz, S., y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* (1era ed). Editorial Aique.

- Heredia, M. (2018). Sobre la evaluación de las prácticas pre-profesionales de enfermería: algunas reflexiones en torno a la acreditación. *Territorios del cuidado*, 2(1), 15-28.
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3511>
- Hernández Posada, A. (2001). Algunas consideraciones acerca de los valores humanos y el profesional de enfermería, 25(2), 93-107. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-59972001000100007&script=sci_abstract&tlng=es
- Hidalgo, R. (2021). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista internacional de pedagogía e innovación educativa*, vol 1 (1), 189-210.
<https://editic.net/ripie/index.php/ripie/article/view/32>
- Lacarta, E., et al. (2014). Campo” en la educación médica: un escenario para poner en perspectiva prácticas de Salud y Educación. *Comunicacao Saúde Educacao*, vol 18 (51),785-794. <https://www.scielo.br/j/icse/a/MDQhXkBrZ4rtHkmjxrJYcfC/?lang=es>
- Lema, J., y Graciano, A. (2012). Evaluación de las Prácticas Pre-profesionales de una Escuela de Nutrición: la perspectiva de los estudiantes. *Revista Argentina de Educación Médica*, vol 5 (1), 3-9.
https://www.researchgate.net/publication/259266491_Evaluacion_de_las_Practicas_Pre-profesionales_de_una_Escuela_de_Nutricion_la_perspectiva_de_los_estudiantes
- Lobato, M. et al (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 5 (2), 149-168. <https://www.redalyc.org/pdf/560/56050205.pdf>
- Menéndez, E. (2003). Modelos de atención de los padecimientos: de exclusiones teóricas y articulaciones prácticas. *Ciênc saúde coletiva*, vol 8 (1), 185–207.
<https://www.scielo.br/j/csc/a/pxxsJGZjnrqbxZJ6cdTnPN/>
- Moral Perez, M. E., Villalustre Martínez L. (2009). Evaluación de prácticas docentes universitarias desarrolladas en entornos virtuales. *Revista de Medios y Educación* (34),151 – 163. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36812036011.pdf>

- Oliver Ventura, J., et al. (2015). Las prácticas profesionales y la formación laboral en la carrera sistema de información en salud. *Revista actualidades investigativas en educación*, vol 15 (3), 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347023.pdf>
- Palma, P. et al (2020). Las percepciones del tutor clínico sobre su desempeño docente: un estudio reflexivo. *Rev Med Chile*, vol 148 (4), 535-541. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872020000400535
- Perassi, S. (2013). La importancia de planificar la evaluación. *Aportes para debatir la evaluación de aprendizajes*. *Argonautas*, vol 3 (3), 1-16. <https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/argonautas/article/view/410>
- Pérez Hernández, A. (2017). Los Criterios de Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior. *Perspectivas Docentes*, vol 28 (63). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6736089.pdf>
- Ponce Talancón, H (2006). La matriz FODA: una alternativa para realizar diagnósticos y determinar estrategias de intervención en las organizaciones productivas y sociales. *Contribuciones a la Economía*, 1-16. <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00290.pdf>
- Ramón Ramos, R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *Cinzontle* (13), 27-32. <https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/download/2456/1886>
- Reyes García, S. et al (2013). Sistema de evaluación en las prácticas clínicas de la titulación de Medicina. *FEM 2013*, vol 16 (1), 7-11. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322013000100003
- Reyes García, S., et al. (2020). La evaluación del aprendizaje: percepciones y prácticas del profesorado universitario. *Profesorado*, vol 24 (1). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/8449>
- Rodríguez, M. (2023). Identificación de contenidos curriculares básicos de la Carrera de Medicina de la Universidad Nacional de La Matanza en las prácticas pre-profesionales de

- los estudiantes. RedSal, vol 2 (2), 38-44.
<https://redsal.unlam.edu.ar/index.php/redsal/article/view/19>
- Romano, G. (2016). La evaluación formativa al interior del espacio de tutoría [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Litoral]. Biblioteca virtual UNL.
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/980/Tesis.pdf>
- Salazar Duany, Z., et al (2022). El tutor, eslabón fundamental en el proceso formativo: una mirada desde la educación avanzada. Medisur vol 20 (1) 1-18.
<http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/5338>
- Santa María, M. (2017). Actividades de tutoría, sus fortalezas y debilidades en la formación de Enfermería [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Litoral]. Biblioteca virtual UNL.
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/1149>
- Steiman, J. (2012). *Más didáctica (en la educación superior)* (2da ed). Universidad Nacional de San Martín.
- Tejada Fernández, J. y Ruíz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. Educación XX1, vol 19 (1), 17-37.
<https://www.redalyc.org/pdf/706/70643085001.pdf>
- Testa, C. (Comp.) (2013). *Trabajo Social y territorio. Reflexiones sobre lo público y las instituciones*. Espacio Editorial Buenos Aires.
- Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas* (1era ed). Centro de Investigaciones Sociológicas. (Colección de cuadernos metodológicos, n° 32).
- Vega, V. et al (2013). La experiencia de la Universidad Nacional de la Matanza, como aporte a una construcción integrada de conocimiento. X Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <http://www.aacademica.org/000-038/680>
- Zepeda, S. (2008). Relaciones entre evaluación de aprendizajes y práctica pedagógica: Explorando la estrategia de acompañamiento pedagógico. Revista Pensamiento Educativo, vol 43, 243-258. <https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/download/25751/20669/>

Anexos

Anexo 1. Grilla de evaluación

Ejes:

- 1) Análisis situacional (incluye observación, entrevistas, proceso de inserción y propuestas de abordaje/intervención): 35%
- 2) Planificaciones (identificación de la situación/problema, desarrollo de objetivos, propuestas de acción/intervención, gestión, implementación, y evaluación): 30%
- 3) Prácticas reflexivas en UNLaM/Centros de salud: desarrollo de instancias de reflexión sobre los distintos momentos de la práctica y el rol/trabajo profesional: 15%
- 4) Trabajo práctico y presentación final (desarrollo del trabajo escrito en consonancia con el recorrido académico, coherencia interna del texto, vinculación con la teoría, pertinencia y adecuación al rol profesional, cumplimiento de objetivos en relación a la práctica y la propuesta innovadora): 15%
- 5) Otras observaciones docentes: trabajo en equipo y resolución de problemas/conflictos, referentes, otrxs profesionales, equipo, utilización adecuada del cuaderno de campo, etc. 5%

ACLARACIÓN:

*Tener en cuenta que la **evaluación final** corresponde a la sumatoria del puntaje obtenido en cada eje, pero será necesario, alcanzar al menos el 60% (4 cuatro) en cada uno de ellos para **aprobar la práctica**.*

Rúbrica de Evaluación

EJES	CRITERIOS	SATISFACTORIO	REGULAR	NO ALCANZADO	PUNTAJE OBTENIDO / PUNTAJE TOTAL
1. Análisis situacional Logra...	Describir el territorio asignado a partir de la observación, historia, estadísticas, entrevistas y escucha activa de relatos de quienes lo habitan y transitan. (15 P)	La observación es detallada, precisa y permite imaginar el territorio descrito. Aparecen preguntas pertinentes sobre lo que se ve y el impacto que eso genera en quien observa. La descripción va más allá de lo que puede resultar obvio (por ej basura, perros en la calle, etc).	La observación es precisa aunque no permite imaginar todo el territorio descrito. Aparecen algunas preguntas sobre lo que se ve y el impacto que eso genera en quien observa. Aparecen pocos registros sobre la palabra de les entrevistades	La observación y posterior análisis son incompletos y presentan importantes inconsistencias. No hay buen desarrollo de la observación, el análisis es acotado. No hay registro sobre la palabra de les entrevistades.	/35
	Problematizar el/los temas/situaciones emergentes o salientes explicando y fundamentando con el relevamiento situacional realizado. (10 P)	Vincula con precisión las situaciones o problemas según el recorrido/entrevistas y observaciones realizadas. También queda claro el impacto de la palabra/pensamiento de otros (a favor o en desacuerdo) a partir	Existen vinculaciones pero no todas son precisas o debidamente fundamentadas según el recorrido/entrevistas y observaciones realizadas. No siempre queda claro el posicionamiento	No hay fundamentación ni vinculación respecto a los temas/situaciones emergentes con el relevamiento situacional realizado.	

		del desarrollo de una mirada crítica.	propio ni de otros en el planteo de las situaciones o problemas identificados	Prevalece la descripción sin problematización.	
	Analizar esas situaciones/problemas, teniendo en cuenta sus causas y consecuencias, ubicando ese análisis desde el rol profesional. (10 P)	Las situaciones analizadas (causas, posibles consecuencias) se desarrollan claramente desde la reflexión sobre el rol profesional (que impacto tiene esta situación en el hacer de la/el nutricionista: ¿Puedo accionar en forma directa o indirecta?. ¿El hacer tiene que ver con la tarea colectiva o solitaria? ¿Forma parte de un rol innovador o un rol naturalizado/hegemónico? ¿Es parte de nuestro perfil profesional o tiene mayor impacto como integrante del equipo de salud?)	Las situaciones analizadas no presentan con claridad sus causas y posibles consecuencias. Se describe el rol profesional pero falta el análisis/vínculo con algunos componentes del hacer.	Las situaciones presentadas resultan meramente descriptivas, no existe un análisis crítico y vinculación desde el rol profesional.	
2. Planificación Logra...	Dar cuenta de cómo y con quién/es se tomó la decisión de seleccionar el tema/situación a trabajar y cómo fue ese proceso constructivo. (10 P)	Puede identificar y explicar con claridad y de forma concreta situaciones y/o problemáticas, pudiendo contextualizar siempre con quién y cómo se va a trabajar. Realiza una adecuada deconstrucción-construcción de la situación/problema a abordar. Además, dicha problemática/situación se desprende del relevamiento situacional realizado. La inserción es transversal y se incorpora al proceso de planificación estratégica.	Puede identificar situaciones y/o problemáticas pero su explicación no queda del todo clara teniendo dificultades para dar cuenta de cómo y con quien se trabajó en el proceso de construcción de las mismas. No siempre, dichas problemáticas/situaciones se desprenden del relevamiento situacional que se realizó con anterioridad.	Existe dificultad para la identificación de las situaciones y/o problemáticas, no queda claro cómo y con quien se trabajó en el proceso de construcción de las mismas y el vínculo con el relevamiento situacional realizado.	/30
	Plantear objetivos en concordancia con los fundamentos desarrollados. (10 P)	Fórmula satisfactoriamente los objetivos (general/es y específicos) siendo claros y en concordancia con la fundamentación. Los mismos, dan cuenta del “pensar estratégicamente” con otros y desde un rol profesional innovador.	Formula objetivos (general/es y específicos) en concordancia con la fundamentación pero con algunas dificultades para dar cuenta del “pensar estratégicamente” con otros desde un rol profesional innovador.	Existen reiteradas oportunidades de dificultades en la formulación de objetivos (general/es y específicos).	
	Plantear actividades que respondan a los objetivos y que sean coherentes en relación a estrategias/destinatarios/referentes/tiempo/espacio (5 P)	Las actividades planteadas responden a los objetivos de la planificación. Las mismas, derivan preferentemente de la reflexión y la construcción colectiva a partir del encuentro y la construcción con otros. Las propuestas poseen coherencia interna teniendo en cuenta la realidad territorial, institucional, contexto socio histórico, epidemiológico, demandas actuales,	Las actividades tienen concordancia con los objetivos de la planificación pero se identifican algunas dificultades en el abordaje propuesto (no tener del todo en cuenta la realidad territorial o institucional o su contexto socio histórico; no responde en su totalidad a las demandas actuales o a su proceso de inserción, etc.)	Existen dificultades para proponer actividades en concordancia con los objetivos de la planificación y las mismas no derivan preferentemente de la reflexión y la construcción colectiva con otros.	

		proceso de inserción, etc.			
	Logra definir criterios de evaluación que se adecuen a una planificación estratégica. (5 P)	Los criterios de evaluación en general son claros y se adecuan a una planificación estratégica. Puede reflexionar y repensar sobre los objetivos, obstáculos, momento de participación, situaciones imprevistas, etc. Realiza un análisis crítico y constante sobre las experiencias de las planificaciones, intervenciones compartidas con otros, vinculando y justificando desde el trabajo profesional.	Los criterios de evaluación no son siempre suficientemente claros. Logran dar cuenta de lo sucedido en el desarrollo de la planificación, pero con algunas dificultades para el análisis crítico sobre la experiencia y el vínculo con el trabajo profesional.	Los criterios de evaluación resultan insuficientes, sólo logran dar cuenta de lo sucedido en el desarrollo de la planificación.	
3. Práctica Reflexiva Logra ...	Participa activamente de los encuentros propuestos por las docentes, realizando aportes significativos/pertinentes que dan cuenta de su capacidad reflexiva en torno a las situaciones abordadas por sí misma u otros. (5 P)	La participación es fluida, proactiva, espontánea. Los aportes son pertinentes, hay capacidad de reflexión, mirada crítica, constructiva desde el rol profesional.	La participación no siempre es proactiva, espontánea. Los aportes no siempre son pertinentes, la mirada crítica, constructiva desde el rol profesional a veces no aparece.	Prácticamente no hay participación ni aportes pertinentes, si hay participación, es forzada o desde una lógica de mirada propia sobre las situaciones u opinión personal	/15
	Puede vincular la práctica reflexiva con su tarea cotidiana en territorio y trae al análisis contextualizado lo que surge del trabajo reflexivo grupal. (5 P)	Los aportes, comentarios, reflexiones con compañeros y/o docentes nutren el abordaje territorial (aún en el disenso), sirven como disparador de otras reflexiones y haceres e impactan en el hacer en territorio.	A veces, los aportes, comentarios, reflexiones con compañeros y/o docentes nutren el abordaje territorial (aún en el disenso) y sirven como disparador de otras reflexiones y haceres.	Los aportes, comentarios, reflexiones con compañeros y/o docentes no impactan en el abordaje territorial (aún en el disenso) y por lo tanto no funcionan como disparador de otras reflexiones y haceres.	
	Logra analizar las situaciones y/o aportes vinculándolas con el rol profesional. (5 P)	Los aportes, comentarios, reflexiones se vinculan con el hacer profesional, no con una opinión, experiencia u opinión singular, personal, o desde otra perspectiva.	Los aportes, comentarios, reflexiones no siempre se vinculan con el hacer profesional.	Por lo general no hay análisis ni aportes. Si los hay, los comentarios y reflexiones que se realizan no se vinculan con el hacer profesional.	
4. Trabajo práctico y presentación final	La organización del TP cumple con las pautas y momentos propuestos (3 P)	El TP cumple con las pautas y momentos propuestos como se detallan en las consignas.	El TP cumple con algunas pautas de las consignas y/o los momentos no se diferencian o se describen correctamente.	El TP no cumple con las pautas ni los momentos propuestos en la consigna del tp.	.../15
	La escritura del TP evidencia coherencia interna y con la práctica.	La redacción es clara, precisa y concreta al dar cuenta de cada uno de los	La redacción no logra ser del todo clara, algunos momentos son	La redacción no es clara, no se encuentra coherencia dentro del	

	(5 P)	momentos establecidos. El escrito refleja el trabajo realizado a lo largo de todo el recorrido al contar con una introducción, desarrollo, aportes y conclusiones acordes y lógicas con lo transcurrido en la práctica territorial.	confusos no pudiendo verse reflejadas en su totalidad la práctica territorial realizada.	escrito ni relación con lo transcurrido en la práctica.	
	El TP presenta vinculaciones pertinentes con la teoría. (2 P)	Las vinculaciones no son la mera cita textual de lo que expresa el/la autor/a, sino que se corresponden a un análisis y describen perfectamente la relación entre lo que relata el/la autor/a con la realidad del territorio. Utiliza bibliografía propuesta por la cátedra, de otras asignaturas, y también agrega bibliografía.	Las vinculaciones no reflejan del todo la relación entre la teoría y lo acontecido en el territorio, no queda del todo claro el vínculo, escasa explicación y/o análisis. Utiliza únicamente la bibliografía propuesta por la cátedra.	No se realizan vinculaciones, o las que se realizan no presentan un análisis ni correlación real con lo acontecido en el territorio.	
	La presentación final se adecúa a la consigna propuesta por la cátedra. (3 P)	Refleja el proceso de inserción, los aprendizajes/habilidades capitalizados y la correlación de estos con el rol profesional.	No describe el proceso de inserción con precisión, o la descripción es confusa e incompleta. Expresa algunos aprendizajes/habilidades adquiridos pero no queda claro su vínculo con el rol profesional.	El relato no se corresponde a un proceso de inserción. No se describen los aprendizajes/habilidades capitalizados y/o no se los vincula con el hacer profesional.	
	La presentación final cuenta con una propuesta innovadora respecto al hacer profesional. (2 P)	El plan de acción propuesto resulta coherente con todo el recorrido y trae consignas creativas, situadas e innovadoras desde el hacer profesional.	La presentación final es acorde y coherente con el recorrido pero las propuestas no resultan ser del todo creativas e innovadoras.	La presentación final no responde a un hacer profesional innovador.	
5. Otras observaciones docentes:	Trabaja en equipo para resolver situaciones y/o escenarios inesperados (1,5 P)	Puede trabajar colectivamente para enfrentar desafíos o situaciones inesperadas, puede actuar también de manera autónoma y responsable ante estas.	A veces puede trabajar colectivamente para enfrentar desafíos o situaciones inesperadas, quizás a veces puede actuar también de manera autónoma y responsable ante estas.	No logra trabajar colectivamente para enfrentar desafíos o situaciones inesperadas. Se encuentra con serias dificultades para actuar de manera autónoma y responsable ante éstas	/5
	Utiliza lenguaje profesional/académico pertinente y coherencia interna en el desarrollo de los escritos o desenvolvimiento oral con colegas, equipos de salud, etc. (1,5P)	El lenguaje oral, escrito, en trabajos, exposiciones y/o en situaciones de gestión es acorde y la mayoría de las veces logra y/o intenta adaptarse a las	El lenguaje oral, escrito, en trabajos, exposiciones y/o en situaciones de gestión no es del todo acorde y aparecen dificultades para adaptarse a las	El lenguaje oral, escrito, en trabajos, exposiciones y/o en situaciones de gestión no suele ser acorde y aparecen múltiples dificultades para adaptarse a las	

		circunstancias que presenta el escenario.	circunstancias que presenta el escenario.	circunstancias que presenta el escenario.	
	Logra desenvolverse de manera flexible y permeable a las modificaciones o cambios ante situaciones que escapan de lo planificado (1P)	Ante situaciones inesperadas, cambios de planes, etc. se muestra tolerante, flexible y con actitud cooperativa para afrontar la/s situación/es	Ante situaciones inesperadas, cambios de planes, etc. a veces se muestra tolerante, flexible y con actitud cooperativa para afrontar la/s situación/es	Ante situaciones inesperadas, cambios de planes, etc. no se muestra tolerante, flexible y con actitud cooperativa para afrontar la/s situación/es	
	Utiliza el cuaderno de campo de manera regular, orientando preguntas y reflexiones acorde a los objetivos propuestos. (1P)	Desarrolla pertinentemente objetivos y reflexiones conforme a las observaciones e interpretaciones realizadas en el territorio. El registro es continuo, claro, da cuenta de la recopilación de datos relevantes del entorno y evita la mera descripción de lo que observa. Aparecen sensaciones, preguntas disparadoras que invitan a la reflexión de aquellos aspectos facilitadores o limitantes del trabajo diario que pueden afectar el recorrido y hacer profesional.	Desarrolla objetivos y reflexiones pero no siempre son pertinentes en relación a las observaciones e interpretaciones realizadas en el territorio. El registro no es del todo continuo y claro; no siempre se recopilan datos relevantes del entorno, aparecen descripciones que no suelen aportar a la reflexión y análisis. Aparecen algunas sensaciones, preguntas disparadoras y reflexiones en relación a los aspectos facilitadores o limitantes del trabajo diario.	Los objetivos y reflexiones no son pertinentes a las observaciones e interpretaciones realizadas en el territorio. El registro no es continuo, ni claro en cuanto a datos relevantes del entorno. El registro queda acotado a una descripción literal de lo que se observa. No aparecen preguntas disparadoras ni reflexiones sobre aspectos del trabajo diario, el recorrido y el hacer profesional.	
Puntaje Final	Puntaje final: se construirá a partir de los porcentajes obtenidos en los ejes planteados	-----/100			

Anexo 2. Guion de la entrevista

La presente entrevista tiene como finalidad recabar datos en torno a las experiencias, vivencias y percepciones de las docentes tutoras sobre la evaluación a estudiantes en las prácticas profesionales de territorio de la Licenciatura en Nutrición de la UNLaM. Esta se enmarca en la realización del TFI de la Especialización en docencia de la Educación Superior de la UNLaM.

Los datos recabados serán anónimos y solo utilizados para fines académicos. La entrevista será grabada a fin de no perder información valiosa.

Desde ya, agradezco la participación.

Fernanda Delgado

Información de la docente- tutora y trayectoria

Edad:

Género:

Titulación:

Cargo docente:

¿Dónde te graduaste?

Años de ejercicio profesional:

Años de ejercicio docente:

Años de ejercicio docente en la práctica:

Formación docente

1. Desde tu experiencia como tutora, ¿qué importancia le atribuíste al perfeccionamiento en el ámbito docente?
2. ¿Has recibido formación pedagógica en algún momento? En caso afirmativo, ¿dónde y qué nivel de formación obtuviste?
3. Si no has recibido formación pedagógica, ¿cuál es el motivo?
4. ¿Considerás que la formación pedagógica (o la falta de ella) ha influido en tu enfoque de evaluación?

Rol docente en la evaluación de las prácticas profesionales en territorio

5. ¿Cómo describirías tu relación con los estudiantes?
6. ¿Estás familiarizada con algún modelo sistemático o formación en tutoría?
7. *Si se graduó en UNLaM* → ¿Considerás que ser ex alumna de la universidad afecta, determina o condiciona de alguna manera tu relación con los estudiantes que tutorías?
Si no se graduó en UNLaM → ¿Considerás que el no haber atravesado esta instancia o modo de cursar las prácticas profesionales afecta en la relación con los estudiantes o desempeño como tutora?
8. ¿Cuál es tu percepción sobre el rol del tutor en la evaluación? ¿Cómo lo definirías y qué importancia le otorgás?
9. En cuanto a tu desempeño docente, ¿cómo promovés un buen clima de enseñanza-aprendizaje a la hora de evaluar? ¿Podrías dar ejemplos de cómo lo haces?
10. ¿Alguna vez has recibido retroalimentación del equipo o institucional sobre tu desempeño docente como tutora? ¿Considerás que es necesaria?

Formas de evaluar

11. ¿Considerás que se especifican los objetivos de evaluación y criterios de acreditación desde el comienzo de la práctica?
12. En relación con la orientación del proceso de aprendizaje de los estudiantes en el territorio, ¿podrías compartir alguna experiencia significativa en torno a la evaluación que hayas tenido con algún estudiante?
13. ¿Cuánto tiempo estimás dedicar a la evaluación dentro de tu labor como tutora?
14. ¿Crees que los estudiantes pueden contribuir al proceso de evaluación de sus propias prácticas?

Dificultades y fortalezas halladas en torno a la evaluación

15. ¿Cuáles consideras que son las fortalezas y debilidades o barreras de los métodos de evaluación que utilizas?
16. ¿Utilizas alguna estrategia para superar las debilidades?

Propuestas de mejora

17. En cuanto al equipo de trabajo, ¿estás satisfecha con la frecuencia y formato de las reuniones e intercambios entre las integrantes? ¿Propondrías algún otro formato?
18. Desde tu perspectiva, ¿cuáles deberían ser las características del proceso de evaluación?
19. ¿Estás de acuerdo con la herramienta utilizada? ¿Propondrías algún cambio?
20. ¿Qué recursos o apoyo institucional consideras necesario para implementar cambios en el proceso de evaluación de las prácticas profesionales?