

El proceso de evaluación de Trabajos Finales Integradores de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bromatología, UNER, desde la perspectiva del evaluador

Ana C. Monteverde; Carolina Clerici

Autores: Facultad de Bromatología. Universidad Nacional de Entre Ríos. (2820) Gualeguaychú, Entre Ríos, Argentina.
Contacto: ana.monteverde@uner.edu.ar

ARK: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s22504559/r7xa0pdi0>

Resumen

La evaluación es parte integrante del proceso de interacción que se desarrolla entre profesor y estudiante y se estructura con ellas a la manera de un mecanismo interno de control, ya que actúa como reguladora del proceso de enseñanza. En la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bromatología de la UNER se debe elaborar un Trabajo Final Integrador (TFI) para acceder al título de grado. En esta investigación se buscó profundizar en la comprensión de la compleja trama que se pone en juego a la hora de evaluar los TFI, desde la mirada de los evaluadores.

Se entrevistaron en profundidad a 8 evaluadores. Los registros se analizaron utilizando el método comparativo constante que permitió la generación de categorías y sus propiedades, para conocer sus interrelaciones e integrarlas en una teoría de manera inductiva, a partir del fenómeno que se buscó comprender.

De las entrevistas analizadas, surgieron las categorías: oficio del evaluador, rol del evaluador, evaluar con otros/ evaluar a otros, y criterios de evaluación.

Se considera que los resultados obtenidos en este estudio servirán de insumo al momento de pensar políticas que minimicen los desacuerdos entre evaluadores y directores, y que posibiliten instancias más justas de evaluación.

Palabras clave: Proceso de evaluación, Trabajo Final Integrador, perspectiva del evaluador.

1. Introducción

Los procesos de formación de investigadores se estructuran en trayectos amplios, en enseñanzas múltiples y con base en la práctica, en las creencias y valores de los sujetos. Una de las características principales del oficio científico es que los aprendizajes de este quehacer se constituyen tanto en el interior como en el exterior de una institución, o sea que es posible observar una cultura de formación de investigadores asociada a estas entidades, un modo de actuar que favorece u obstaculiza estos aprendizajes, y que revela la actitud de una comunidad respecto a la producción de conocimiento y a la preparación para el oficio.

En el contexto de la formación de grado, Sirvent et al. (2009) han avanzado en el estudio de la reconstrucción de las ideas previas que traen los alumnos que se inician en la formación en investigación a partir de las diversas instancias de enseñanza. En este proceso, los estudiantes reconocen como fundamental en su aprendizaje los aportes de los investigadores formados que ofician como tutores, ya que les permiten conocer el oficio, la “cocina” de la investigación, el lugar donde se toman las decisiones metodológicas coherentes con la lógica seleccionada para el trabajo. Por otra parte, privilegian en el proceso de aprendizaje, el aporte del grupo de trabajo en la construcción de sus diseños de investigación.

Otras investigaciones (Bertolano et al., 2004) realizadas en el marco de la formación de posgrado, muestran la necesidad de contención de los alumnos para el éxito en sus tesis. Trabajando a partir de la Didáctica Operativa Grupal, llevan adelante una maestría con el mayor porcentaje de tesis defendidas. Cuando analizan los factores que se ponen en juego a la hora de la realización de la tesis, señalan: los requerimientos de dedicación y disciplinamiento en el uso del tiempo, la soledad de la tarea, los esfuerzos en la redacción para la producción escrita, entre otros.

En la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bromatología de la Universidad Nacional de Entre Ríos se debe elaborar un Trabajo Final Integrador (TFI) para acceder al título de grado. La carrera cuenta con un plan de estudios de cuatro años y un año de Prácticas Profesionales Supervisadas (Resolución Ministerial 1804/98). Luego de estos cinco años, los estudiantes están en condiciones de comenzar la elaboración del diseño para su TFI. A este documento se lo denomina anteproyecto. Una vez aprobado el anteproyecto, los estudiantes llevan adelante el trabajo planteado en el mismo y escriben el informe final de su TFI. Una vez aprobado, preparan una reelaboración del mismo para ser presentado durante la defensa oral. Con ello, culmina su carrera de grado. Mencionado trabajo puede consistir en una investigación científica; un diagnóstico o análisis situacional; una propuesta de intervención; una evaluación de intervención o modelo de gestión; una pasantía en una empresa o institución, pública o privada, y su respectivo informe final; un trabajo de extensión; una revisión bibliográfica o revisión sistemática, o monografía; o una propuesta de desarrollo tecnológico (Resolución “Dec.” N° 059/20). Cabe destacar que, al momento, la mayoría de los estudiantes sólo han desarrollado procesos de investigación, no optando por las demás opciones.

En la Facultad de Bromatología, en el año 2008, docentes del Área de Investigación, que en ese momento formaban parte del Comité de TFI, elevaron una nota al Consejo Directivo de esta institución en la cual compartían una sistematización de las dificultades reiteradas en los TFI evaluados para la obtención del título de grado de Licenciatura en Nutrición. Estas dificultades estaban, principalmente, relacionadas con po-

der focalizar en un objeto problema de relevancia, decidir la estrategia metodológica adecuada, el acompañamiento de estos estudiantes, entre otros. Clerici, Monteverde y Peruzzo (2018) indagaron en la problemática e identificaron algunos factores facilitadores y obstaculizadores en la elaboración del TFI. Entre los principales resultados se evidenció el rol de la institución, en especial, como contenedora en la formación a partir de la generación de oportunidades de participación en equipos de investigación y especialmente el rol de los tutores, asesores y evaluadores en el acompañamiento de este proceso.

Si bien la institución cuenta con un reglamento de TFI, reformulado en el año 2020, el mismo solo establece pautas generales que no resultan suficientes para garantizar que los estudiantes, tutores y evaluadores, utilicen los mismos términos, estén de acuerdo en el alcance que debería tener la propuesta de TFI y los componentes del mismo. A su vez, en este reglamento están estipulados los tiempos de entrega de anteproyecto, corrección y devolución por parte de los evaluadores, realización del informe final y corrección del mismo. Dichos tiempos no suelen ser respetados, debido a que los estudiantes hacen los trabajos según los criterios de sus tutores y los evaluadores corrigen de acuerdo a lo que consideran correcto, muchas veces no coincidiendo sobre los aspectos a los que cada actor le presta atención. Esto prolonga los tiempos de realización del TFI y genera situaciones conflictivas para el estudiante.

En el año 2019, se realizó un trabajo sobre el diseño de una estrategia colaborativa para la producción de un instrumento de evaluación de los TFI de grado de la Licenciatura en Nutrición en el cual se entrevistó a docentes evaluadores quienes mencionaron que la principal dificultad que se presenta durante el proceso de evaluación es la diferencia de criterios (Naef, 2019).

En esta investigación se buscó profundizar en la comprensión de la compleja trama que se pone en juego a la hora de evaluar los TFI, desde la mirada de los evaluadores, a través de la indagación de los aspectos que ellos consideran importantes, las prácticas que realizan y los elementos del proceso que consideran facilitadores y obstaculizadores. Las categorías generadas a partir de este trabajo aportaron evidencia empírica para el desarrollo de futuras acciones de intervención. Además, la información obtenida será insumo en el diseño de políticas de orientación y acompañamiento de estudiantes y tutores durante la elaboración del TFI. Es posible, también, realizar propuestas en conjunto con la asesoría pedagógica de la institución para un mejor aprovechamiento de los resultados del presente trabajo en la planificación y evaluación de las cátedras de formación en investigación y en la capacitación de docentes evaluadores.

2. Marco teórico

La evaluación es parte integrante del proceso de interacción que se desarrolla entre profesor y alumno y se estructura con ellas a la manera de un mecanismo interno de control, ya que actúa como reguladora del proceso de enseñanza. Debe permitir evaluar los aprendizajes que la institución y el o los docentes esperan que los alumnos desarrollen y es un recurso indispensable para el perfeccionamiento de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje (Camilloni, 1998).

La evaluación ayuda al docente a conocer el estado inicial de los conocimientos de los estudiantes, el progreso realizado por los mismos, en relación con los objetivos de la enseñanza, y las dificultades que presentan. Esta información les permite reexami-

nar los objetivos propuestos para estimar la posibilidad de alcanzarlos y analizar la eficacia de las técnicas de evaluación empleadas para realizar reajustes en las mismas. También le permite al docente comparar el rendimiento de sus estudiantes con el de otros grupos y seleccionar aquellos alumnos que están en condición de promocionar. Además, la evaluación permite estimular y guiar el aprendizaje de los estudiantes con el objeto de lograr un aumento de su rendimiento (Camilloni, 2005).

La evaluación es clave en el desarrollo de competencias, pero esta evaluación no puede tomar la forma de pruebas del tipo papel y lápiz o de los clásicos exámenes universitarios. Según Perrenoud (2008) la evaluación de las competencias debería ser, en gran medida, formativa, la cual replantea la forma de enseñar los saberes y de comprender por qué y cómo se produce el error; por tanto, la evaluación se une a la didáctica y se convierte en una herramienta para el aprendizaje del alumno y no en una forma de clasificarlo y segregarlo.

Para Álvarez Méndez (2003), la evaluación es una ocasión más de aprendizaje, no una forma de rendir cuentas sobre la información recibida previamente. El estudiante debe aprender con ella mediante la devolución del docente, ofrecida como un refuerzo y un apoyo, con intención de mejorar el trabajo del alumno. La evaluación debe ser una actividad crítica, constructiva, basada en argumentos y debe estar al servicio de quien aprende, pretendiendo mejorar las actuaciones futuras del estudiante. Pensar la evaluación formativa no como un modelo ideal, sino como una concepción filosófica, que entiende al docente como un investigador que a diario hace un trabajo de campo que le brinda una información valiosa, que de saberse interpretar y analizar, ayudará a mejorar la educación. En definitiva, la evaluación es formativa si ayuda al alumno a aprender. Para esto, es importante que los formadores se familiaricen con los modelos teóricos de la evaluación formativa, de la regulación de los aprendizajes, de la retroalimentación y, también, que desarrollen sus propias competencias en materia de observación y de análisis del trabajo y de las situaciones (Perrenoud, 2008).

Santos Guerra (2007) coincide en que es un proceso que no pretende la comprobación de la adquisición de aprendizaje, sino que es un fenómeno que forma parte del mismo y sostiene que no es el final de un proceso, sino el comienzo de uno más rico y fundamentado. Plantea que no realizar una devolución al evaluado, es una de las dificultades que se presenta durante este proceso, ya que, mediante la evaluación, se puede corroborar lo aprendido y también explicar, si no se ha producido, cuál fue la causa y mejorar en ese aspecto. El autor considera que las funciones que deben promoverse en la evaluación son la del diálogo, la explicación y comprensión, la estimulación y motivación, la reflexión, la orientación y mejora. También destaca la participación real de los evaluadores en el diseño del proceso de evaluación, lo que facilitará que la implementación sea correcta y efectiva. Con respecto al cómo realizar la evaluación, considera adecuado el uso de instrumentos de evaluación y que los evaluadores sean más de uno, ya que el contraste de la opinión favorece el rigor.

Resulta importante que el proceso de evaluación sea ecuánime, continuo y formativo; que permita al estudiante reflexionar acerca de su propio aprendizaje y sea realizado a lo largo de todo el desarrollo del trabajo, con el fin de ofrecerle una devolución útil (Rodríguez y Llanes, 2013; Rullan Ayza, Fernández Rodríguez, Estapé Dubreuil y Márquez Cebrián, 2011).

Proceso de evaluación universitaria

La evaluación es entendida como un proceso continuo y sistemático, es decir, como una secuencia de etapas y actividades, no relacionados a un momento puntual o a un acto particular o singular. Dentro de dicho proceso, es necesario considerar algunas variables como la normativa vigente, las actitudes del evaluador y las del estudiante evaluado, entre otras. Además, resulta fundamental precisar qué se va a evaluar, aclarando qué aspectos serán evaluados de manera general y cuáles de forma detallada, y establecer los criterios, teniendo la reglamentación como referente (Lacolutti y Sladogna, 2004).

Según Muñiz y Fonseca-Pedrero (2008), en el proceso de evaluación universitaria, deben estar determinadas de manera clara y operativa, al menos, las siguientes cuestiones: qué se evalúa, quién evalúa, cómo se evalúa (metodología), qué feedback se ofrece a las partes implicadas, cuáles son los planes de mejora generados por la evaluación e incluir la opinión de las partes implicadas sobre la evaluación.

En cualquier evaluación, incluida la desarrollada en el ámbito universitario, es posible reconocer una etapa de programación, donde se define de forma clara, concisa y operativa qué evaluar; se selecciona la técnica más conveniente para obtener información y se diseña un instrumento válido y confiable. Posteriormente, se recolecta, interpreta y valora la información. Los juicios emitidos permiten tomar decisiones sobre la calificación y sugerencias de acción a seguir. En esta última etapa, resultan fundamentales el criterio del evaluador y su capacidad para comunicar al estudiante los resultados de la evaluación (Lacolutti y Sladogna, 2004; Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2008).

Aparte de los planes de mejora que se elaboren a partir de la evaluación, el mero hecho de comunicar de forma adecuada los resultados constituye el agente de cambio más eficaz y económico, ya que las correcciones, al ser informadas al estudiante, ayudan a aprender. La explicación y difusión de los resultados constituyen una parte esencial del proceso evaluador. Debe de analizarse y estudiarse con suma precisión y rigor cuál es la mejor manera de dar un feedback rápido, conciso y claro de interpretar, buscando la máxima efectividad, en el sentido de generar mejoras en el sistema (Álvarez Méndez, 2003; Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2008).

Evaluación de trabajos de investigación para la obtención de un título de grado

La evaluación es esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje y que incluye emociones, contenidos, valores, capacidades y posturas epistemológicas. Con la evaluación de una tesis se pretende constatar que el estudiante haya aprendido a investigar en su campo disciplinar y pueda plasmar sus resultados, de forma rigurosa y fundamentada, en un informe escrito y defenderlos en la instancia oral (Sarrot de Budini, 2013).

La mayoría de los estudios sobre evaluación de trabajos finales de grado, abordan la evaluación del aprendizaje de competencias, tanto transversales como específicas, adquiridas durante la formación. Esto se debe a que existe una marcada tendencia a que los nuevos planes de estudios deben hacerse a partir de las competencias de la titulación, que definen el perfil profesional del egresado. Valderrama, et al. (2009) consideran que, el modelo actual de evaluación de los trabajos de fin de carrera fiscalizador, basado en la evaluación de contenidos técnicos y de alta subjetividad, debe cambiarse por un modelo formativo de evaluación, donde se valore la competencia y la evaluación sea lo más objetiva posible.

Según Rekalde Rodríguez (2011), el trabajo final de grado consiste en un espacio y un tiempo propicio para que el alumnado, al final de su proceso inicial de formación, vuelque y demuestre su capacitación como profesional. Su importancia no radica en los resultados de la investigación sino en cómo se ha llegado a ellos, utilizando las mencionadas competencias.

Las competencias transversales consideradas por diferentes autores como más relevantes para el desarrollo de los trabajos finales de grado, son la comunicación oral y escrita en lengua nativa; la capacidad de gestión de la información, de análisis, de síntesis, de organización y planificación; junto con el razonamiento crítico (Bonilla Priego, Fuentes Moraleda, Vacas Guerrero y Vacas Guerrero, 2012; Valderrama et al. 2009; Rullan Ayza et al. 2011).

La mayoría de los autores coinciden en que la evaluación de las competencias trabajadas por el estudiante no se debe realizar sólo en el momento de la defensa final del trabajo final (Rullan Ayza et al., 2011). Los distintos momentos o hitos en la evaluación del Trabajo final, planteados en algunos trabajos, están justificados en el marco de la aplicación de un proceso de evaluación continua (Bonilla et al., 2012). La importancia de una evaluación formativa, que actúe como una actividad de reflexión sobre el propio aprendizaje, implica realizar actividades evaluativas a lo largo del proceso de desarrollo del trabajo final con el fin de ofrecer feedback al estudiante y reforzar su grado de autonomía. De esta manera, resulta indispensable establecer mecanismos que aseguren la transparencia del proceso evaluativo (Rullan Ayza et al., 2011).

Según Colotta (2017), la evaluación debe ser una instancia de educación/reflexión, de presentación del conocimiento para que sea conocido, de forma que quiera ser aprehendido, ampliado y plasmado por el estudiante. Se deberá evaluar la capacidad de integrar contenidos específicos de la profesión recibidos y competencias transversales como las anteriormente mencionadas.

En cuanto a los agentes evaluadores del trabajo final, existen diversas posturas ya que, algunas universidades consideran un solo agente evaluador, el Tribunal, mientras que hay otras en las que se suma el Tutor del trabajo como agente evaluador (Bonilla et al., 2012).

Generalmente, al momento de realizar un trabajo final, el estudiante puede elegir entre distintas opciones. Un estudio realizado con la información de Universidades españolas muestra que, para la realización de un trabajo final, se contemplan varias opciones, como trabajos experimentales, trabajos realizados en laboratorio, de revisión e investigación bibliográfica, resultados de prácticas profesionales o realizadas durante una estancia en otra universidad a través de un convenio o programa de movilidad, de carácter teórico-práctico y a modo de proyectos, memoria o estudio original en el que se integren y desarrollen los contenidos formativos recibidos, capacidades, competencias y habilidades adquiridas durante el desarrollo de la carrera (Rekalde Rodríguez, 2011).

Evaluación de TFI en el marco de la Facultad de Bromatología

El Reglamento de TFI para la obtención del título de grado en la Facultad de Bromatología, define al TFI como la culminación de la formación teórico-práctica de los estudiantes y que busca promover en los futuros egresados la capacitación y el interés en la investigación de problemas afines a la carrera de grado. Su objetivo principal es lograr que el estudiante integre los contenidos del plan de estudio en un proceso de

investigación, extensión, pasantía, revisión bibliográfica, desarrollo tecnológico y prácticas profesionales.

El artículo 2 de dicho reglamento, establece que el TFI le permitirá al estudiante desarrollar la exploración de una problemática que sea congruente con las asignaturas del plan de estudio de la carrera de grado y su confrontación empírica; comprobar su capacitación para trabajar metódica y sistemáticamente un tema determinado de su especialidad y promover la búsqueda de soluciones en su área de acción; aplicar los conocimientos adquiridos en su formación; desarrollar su espíritu crítico, investigando un problema relacionado con el Área de su formación; desarrollar la capacidad de autoformación para mantener actualizados sus conocimientos y promover la búsqueda de soluciones a los problemas observados en el campo de desempeño del futuro profesional.

Con respecto a la evaluación, el reglamento sólo contempla la designación de los evaluadores (profesores titulares, asociados o adjuntos); los tiempos estipulados para la evaluación (treinta días); las modalidades de los dictámenes (aprobado, aprobado con observaciones, no aprobado) y establece que la evaluación se apoyará en criterios acordados previamente por el jurado, pero no los menciona. Según Rodríguez y Llanes (2013), un proceso evaluador exhaustivo no solo debe contemplar quién lo hace, sino que debe incluir qué contenidos se evaluarán y cómo se realizará el proceso de evaluación.

Con respecto a qué se evalúa, un trabajo puede ser evaluado desde una perspectiva global, considerando cómo se han aplicado las teorías sobre el tema; qué metodología se ha considerado la más adecuada y por qué; si se han realizado propuestas a partir de la investigación y cuáles han sido las reflexiones concluyentes. También se tendrán en cuenta los aspectos formales y de defensa y podrá considerarse la aprobación del director del trabajo. En cuanto al cómo se evalúa, es necesario determinar si se utilizará algún instrumento de evaluación o si la forma de hacerlo es a elección de los evaluadores. En este apartado también se incluye la forma de devolución de los resultados de la evaluación al estudiante (Rodríguez y Llanes, 2013).

3. Diseño metodológico

Esta investigación se realizó siguiendo el modo de hacer ciencia de generación conceptual (comúnmente denominado cualitativo), caracterizado por un trabajo dialéctico de obtención y análisis de información empírica que permita la construcción y validación de categorías teóricas para comprender con mayor profundidad el fenómeno en estudio (Sirvent y Monteverde, 2017), en este caso, comprender el proceso de evaluación de TFI de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bromatología, desde la perspectiva del evaluador.

Este modo de hacer ciencia, se puede caracterizar por tener el énfasis puesto en la generación de esquemas conceptuales que describan e interpreten el fenómeno a estudiar. Desde la dimensión epistemológica de la tradición hermenéutica, la construcción del objeto científico prioriza la identificación de los significados que los actores le atribuyen al fenómeno en estudio, a su vida cotidiana en situaciones de interacción social y en articulación con la interpretación del investigador. Por otro lado, se enfatizan los procesos de raciocinio inductivo de abstracción creciente, con la elaboración de categorías de análisis en sucesivos niveles de abstracción para la generación de teoría,

a partir de una base de información empírica. Se busca, además, que dichos conceptos apoyen la comprensión del fenómeno social, no su explicación causal, profundizando en la singularidad de los casos para comprender, como intencionalidad fundamental, los procesos sociales y ahondando en su especificidad. Por último, la lógica de la investigación se orienta hacia una relación sujeto-objeto, carente de la distancia planteada en el modo cuantitativo-verificativo, estableciendo una relación de "internalidad" donde la subjetividad del investigador también resulta ser un componente de la construcción del dato científico.

El modo de generación conceptual hace hincapié en la construcción de categorías que describan y permitan la comprensión holística del fenómeno social investigado. Los resultados que se buscan pretenden ser fértiles teóricamente para interpretar el caso en estudio y ser transferibles a otros casos. Se pone énfasis en una relación de implicancia entre el sujeto que investiga y el objeto investigado como parte de la construcción del dato científico (Rigal y Sirvent, 2017).

Las unidades de análisis fueron evaluadores de los TFI de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bromatología de la UNER. El muestreo, en un primer momento, fue intencional y, en función del análisis de esos primeros casos, se realizó un muestreo teórico para ampliar la muestra con el fin de conseguir la saturación de categorías (Strauss y Corbin, 2002; Sirvent, 2006), lográndose la misma con 8 evaluadores.

La información se obtuvo a partir de entrevistas en profundidad para obtener una comprensión detallada de las opiniones de los evaluadores acerca del proceso de evaluación de los TFI de la Lic. en Nutrición de la Facultad de Bromatología de la UNER.

Se pensaron los temas a ser abordados en la entrevista para asegurar la incorporación de aquellas cuestiones relevantes para la investigación. En este caso, particularmente, se incorporaron interrogantes que permitieron obtener información acerca de las prácticas que realizan los evaluadores al momento de evaluar los TFI, los aspectos que consideran importantes sobre el proceso de evaluación y los elementos que consideran facilitadores y obstaculizadores. Sin embargo, el esquema de preguntas no fue estructurado, para dar lugar a que los entrevistados puedan incorporar temas de conversación que consideraron importantes (Guber, 1991).

Las entrevistas se llevaron a cabo a partir de preguntas abiertas y, en función de los primeros análisis de los registros, se realizaron ajustes en el cuestionario para dar respuesta a las preguntas de investigación emergentes. Durante las entrevistas se registraron notas y se grabó la videollamada en los primeros cinco casos que se hicieron virtualmente y, en los últimos tres casos que se realizaron de manera presencial, se grabó solo el audio. Aquellas que fueron cara a cara se realizaron en la residencia de la entrevistadora, en un aula de la facultad y en una oficina de la institución. La duración de las entrevistas a los evaluadores osciló entre 31 y 57 minutos. Las grabaciones fueron transcritas utilizando el tipo *verbatim* (transcripción Verbatim es el proceso de convertir el lenguaje hablado en texto escrito, incluyendo cada Word, sonido y expresión exactamente como se hablan) y, junto con las notas tomadas, se reconstruyó el diálogo establecido

El registro de las entrevistas se realizó en una matriz de tres columnas que permitió discriminar los observables (datos empíricos) de los comentarios (elementos que hacen a la implicancia del investigador) y la generación de categorías a partir de la construcción de la evidencia empírica (Monteverde, Peruzzo, Clerici, Eckerdt y Naef, 2022).

En concordancia con la lógica de investigación adoptada, el análisis se desarrolló utilizando el Método Comparativo Constante (MCC) en simultaneidad a la elaboración de los registros de entrevista. Este método sigue un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría derivada inductivamente de los datos empíricos (Strauss y Corbin, 2002). El MCC permitió la identificación y comparación de la información obtenida y la generación de categorías y sus propiedades, con el fin de conocer sus interrelaciones e integrarlas en una teoría de manera inductiva, a partir del fenómeno que se buscó comprender (Monteverde, 2001).

Los procedimientos realizados siguieron lo planteado por Strauss y Corbin (2002):

- El **análisis microscópico de los datos** que consiste en un análisis detallado de línea por línea, resultó necesario al comienzo del estudio para generar las categorías iniciales. Los registros de entrevista se analizaron en profundidad, identificando las unidades de sentido y codificándolas con categorías que correspondieron a fragmentos que compartían la misma idea. Este procedimiento de análisis se repitió en cada una de las entrevistas a fin de identificar las categorías emergentes.
- En la **codificación abierta** se identificaron las categorías recurrentes cuyos incidentes se ficharon y compararon, a fin de identificar sus propiedades y comenzar la escritura de las primeras notas de análisis.
- La **codificación axial** que ocurre alrededor del eje de una categoría para darle profundidad, se realizó mediante un proceso de comparación de las fichas de cada categoría a fin de integrarlas e ir encontrando relaciones y regularidades en ellas.
- La **codificación selectiva** implica la escritura final de los resultados a partir de la integración de las categorías y sus relaciones.

A partir de la información obtenida, se generaron categorías que permitieron comprender la realidad a partir de los significados que los entrevistados atribuyen a la problemática en estudio.

4. Resultados

En análisis de los registros de entrevista, dio lugar a cuatro categorías principales con sus correspondientes propiedades que se describen a continuación.

4.1. Oficio del evaluador

En esta categoría se incluye la importancia de la formación disciplinar en el proceso de evaluación, junto con la trayectoria y experiencia en investigación. El oficio de evaluar implica, además, el aprendizaje que se genera por el hecho de evaluar con otros evaluadores quienes, en muchas ocasiones pertenecen a áreas de conocimientos diversas y complementarias. Algunos entrevistados dan cuenta de la necesidad de capacitación específica para la instancia de evaluación de TFI.

La **formación disciplinar** condiciona el foco de la evaluación, ya que cada uno lo hace desde su perspectiva, su posicionamiento epistemológico y, en ocasiones, ideológico.

Con relación a la importancia de la formación disciplinar, algunos entrevistados consideran que la formación sólida en el campo disciplinar en el que se inscribe la temática a evaluar, sería una condición necesaria para aceptar la evaluación del tra-

bajo. Sin embargo, no le asignan la misma importancia al aspecto metodológico, considerando que, en este caso, es posible asesorarse con profesionales del área o tienen conocimientos sobre dicho aspecto. Mencionan que este tipo de soporte fue necesario, principalmente, cuando se comenzó a evaluar, pero con la experiencia se va generando autonomía en el tema.

Tenemos gente muy cerrada, me ha pasado de estar con evaluadores que no entendían del tema directamente pero que continuaban evaluando; yo creo que uno tiene que disculparse en estos casos y decir “mira estoy imposibilitado de evaluar esta tesis”. (Evaluadora 1)

No soy la misma evaluadora que evaluó las primeras tesinas de nuestras primeras cinco alumnas porque he podido aprender ... he pedido muchísima más ayuda antes que ahora, en este momento estoy en condiciones de poder ser más autónoma. (Entrevistada 1)

Otros entrevistados consideran que en ambos aspectos (temático y metodológico), se puede solicitar ayuda y consultar bibliografía al respecto, ya que se la entiende como una actividad que debe asumirse con mucha responsabilidad y que, en ese sentido, es mejor solicitar ayuda que no reconocer los propios límites como evaluador.

...[a un colega] ¿a vos te parece que esto está bien planteado así, o qué bibliografía puedo ver para saber si esta fuente, está bien esta cita, este dato es lo que se maneja”, o algo en nutrición que haya una recomendación nueva o algo; cómo la manejan, cómo la enseñan, de dónde están trabajando. Entonces, como para yo tenerlo bien en claro si el alumno está tomando el dato científico o se está nutriendo de otras fuentes. (Evaluadora 6)

En ocasiones, desde la comisión de evaluación de trabajos finales, se privilegia la formación disciplinar asignando determinadas temáticas siempre a los mismos docentes, algunos evaluadores sienten que se los “encasilla” según en una especialidad y, en ese sentido, consideran interesante que se les permita corregir trabajos en otras áreas con la posibilidad de consultar a otros colegas si fuera necesario. Especialmente en aspectos referidos a bibliografía específica, recomendaciones actualizadas, fuentes de información, citas.

...siempre me toca, siempre lo mismo. Si el proceso es más o menos el mismo y somos todos profesionales, como que te encasillan en un tema, y vos decís “bueno, a ver, me gustaría de otra área, o ampliar por ahí”; de última si yo no sé puedo consultar a un colega del área disciplinar. (Evaluadora 6)

Con relación a la **trayectoria y experiencia** que se requiere para evaluar un TFI, una de las entrevistadas mencionó que con el paso del tiempo aprendió a evaluar, a comprender qué se espera de un trabajo de esa naturaleza y pensar que año a año los estudiantes tienen posibilidades de realizar trabajos más interesantes, innovadores y originales, lo que la llevó a ser más exigente en la evaluación. Esta experiencia vivida a través del tiempo también es planteada por otra evaluadora, quien reconoció haber desarrollado la capacidad de tener en cuenta los criterios para la corrección y elementos donde puntualizar, a partir del uso de una guía de evaluación propuesta por la comisión de trabajo final que los orientaba, que con el tiempo dejó de utilizar.

...fui aprendiendo a la par de nuestros estudiantes muchísimas cosas más sobre justamente lo que implicaba hacer un trabajo final y, por lo tanto, con los años me puse más exigente en algunos aspectos, porque creo que hay muchísimas más posibilidades de cosas muy interesantes. (Evaluadora 1)

En un momento creo que teníamos una guía, me parece, pero no sé si todo el mundo la usó. Era una guía como para corregir, que yo al principio la usé y después no. Nos orientaba bastante. (Evaluadora 6)

Dentro de la trayectoria, algunos valoraron también la experiencia de haber realizado un TFI. En este sentido, una de las entrevistadas destaca que haber vivido el proceso fue fundamental para evaluar este tipo de trabajo, ya que es difícil desarrollar las estrategias necesarias a través del cargo que posea como docente o a partir de la cantidad de trabajos finales tutorados. Por lo que considera que el evaluador debería pasar por, al menos, una instancia de participación en alguna investigación, es decir, vivenciar un proceso de investigación con todas las cuestiones que implica. Otra de las entrevistadas manifestó que fue positiva la modificación realizada al reglamento que incluye la flexibilización de los requisitos para ser evaluador y permite la incorporación de los JTP y los ayudantes de primera. Esto amplía la mirada en el proceso de evaluación, lo enriquece y reconoce la trayectoria de docentes con ese cargo que están investigando, han realizado estudios de posgrado, entendiendo a esas características como condiciones que les posibilita evaluar TFI.

Pero no haber hecho una tesina implicaba en mí no poder entender o no poder encontrar algunos errores que quizás los encontraría hoy, pero porque no tenía ni idea de cómo se hacía, era ignorancia absoluta. (Evaluadora 1)

Ahora se ha ampliado, con los JTP, hay muchos que están investigando, que tienen doctorados, que tienen muchas condiciones para evaluar, y amplía también la mirada, enriquece me parece. (Evaluadora 6)

Otro aspecto que destacaron los entrevistados en relación con el oficio del evaluador, fue el **aprendizaje junto a otros evaluadores**. La participación en tribunales junto a otros docentes, fue valorado positivamente ya que resultó enriquecedor porque, en esa interacción, todos aprenden y esos aprendizajes son tenidos en cuenta en futuras evaluaciones.

Y ese encuentro con el tribunal está buenísimo porque aprendemos todos y yo tomo esa instancia de evaluación como que aprendemos todos. (Evaluadora 2)

Algunas entrevistadas coinciden en que es necesaria la **capacitación** para que todos los evaluadores pongan en juego criterios acordados durante el proceso de evaluación. Unificar criterios sobre qué evaluar, con qué exigencia y profundidad permite establecer un rango dentro del cual moverse para facilitar el proceso y hacerlo menos conflictivo. Más allá de la necesidad de que el evaluador posea experiencia en esa actividad, se reconoce la importancia de que se vayan formando recursos mediante instancias de capacitación y/o la participación del proceso. En contraposición, uno de los entrevistados manifestó que los evaluadores al ser docentes formados saben lo que tienen que hacer y que es una actividad más que debe realizarse con responsabilidad y compromiso.

...creo que necesitaríamos quizás tener además capacitaciones como evaluadores, así como también creo que tendríamos que tener capacitaciones como tutores en favor de justamente no tener todas estas diversas formas de encarar el rol a la hora de participar en cualquiera de ellos, como evaluador o como tutor. (Evaluadora 1)

Hay como una hoja de ruta. Sabemos, como evaluadores, qué es lo que tenemos que hacer. Y bueno, entendemos que la evaluación es parte del proceso y que tenemos una responsabilidad importante como evaluadores en la formación, así que es nuestro trabajo marcar -como el trabajo docente- las cuestiones que son necesarias cambiar (Evaluador 3)

A pesar de ejercer el rol de evaluador, los entrevistados desconocen el reglamento que determina los lineamientos para la realización, dirección y evaluación de los TFI, inclusive, alguno manifestó que eso no le corresponde al evaluador, sino que es responsabilidad del estudiante conocer la normativa.

...sé que hay una reglamentación, sé que regula los pasos, pero si vos me decís “conoces la reglamentación, la leíste y estás enterado de las últimas modificaciones”, no. (Evaluador 3)

...para mí leer los reglamentos es un trabajo del estudiante, el estudiante se tiene que hacer cargo de leer lo que le piden, lo que le sugieren, lo que los reglamentos o los instructivos le plantean. Entonces yo leo lo que me escriben o lo que me llega y en función de lo que llega, evalúo en función de eso. Si a eso le falta algo porque no está cumpliendo con un reglamento que eventualmente está escrito en algún lado, y eso corre por responsabilidad del estudiante, yo no voy a chequear el reglamento para ver si escribió exactamente lo que alguien le pide que tenga que hacer. (Evaluadora 5)

4.2. Rol del evaluador

Uno de los aspectos que destacaron los entrevistados es que existen diferentes **modos de describir el rol del evaluador**, en ocasiones ocupa el lugar de guía y en otras de corrector. Estas miradas dan cuenta de dos modos de posicionarse como evaluador frente al proceso de elaborar el TFI como instancia más de la formación del estudiante: como parte del proceso de aprendizaje del estudiante o como juez del producto final. La mirada de ese proceso como instancia de aprendizaje se entrelaza con actitudes de empatía, ayuda y colaboración para que se pueda mejorar el trabajo.

Entre los evaluadores, algunos visualizan el rol como algo que necesita un distanciamiento, como una cuestión de señalar errores sin compromiso con el proceso de elaboración del TFI, **como corrector** de un producto final de la carrera. Se trata de una mirada de la evaluación orientada al qué hacer. Sin embargo, se reconoce que esa objetividad se ve dificultada ante la mezcla de roles. En este sentido, una de las entrevistadas plantea que no debería haber contacto entre el estudiante y el evaluador y que, este último, debería ser distante.

Por ahí, me pasaba que venía el estudiante y empezaba a preguntar un montón de cosas que eran del tutor, entonces más de una vez yo les decía: esta es mi opinión, estas cosas las tenés que hablar con tu tutor, no conmigo porque vos no tenés que hacer el trabajo a lo que yo pienso, vos tenés que charlarlo con tu tutor. (Evaluadora 4)

Otros ven ese mismo rol **como guía**, entendiendo la evaluación como una instancia en que todos los actores implicados deberían acompañar y resolver conjuntamente o

sugerir modificaciones. Esta mirada responde a cómo hacerlo. Sin embargo, uno de los entrevistados planteó que a veces se les hace tantas correcciones al TFI que termina siendo desgastante y dando la sensación de que el trabajo lo terminó realizando el evaluador y no el estudiante. Manifiesta que se debe diferenciar el rol del evaluador del tutor, siendo este último el que debe acompañar al estudiante.

Y lo que pasa es que el evaluador por ahí, para mí, cuando corrige algo, tiene que tratar de que esa corrección le llegue pero que sea como un aprendizaje. Si vos le pones, por ejemplo, que algo está mal o que no corresponde, y no se lo justificas o no le das una herramienta más, no es que se lo vas a resolver, pero "fijate por acá, buscá tal bibliografía". (Evaluadora 6)

Tengo muchas situaciones en las cuales hubo que intervenir desde un lugar que no era el lugar de evaluador era el lugar de decir: a ver, ¿cómo hacemos para que este estudiante que está coronando su carrera realmente pueda acceder a recibirse y no abandonen el camino? (Evaluadora 1)

Se trata de una doble mirada que los pone en una situación compleja que desdibuja el rol, asociada al hecho de que la mayoría cumple los dos roles: tutor y evaluador. Algunos entrevistados expresaron que se presenta un **dilema** entre acompañar al alumno durante el proceso y sostenerse en el rol de evaluador del producto final, es una mirada dicotómica entre evaluador que corrige y señala lo que hay que modificar y evaluador que también guía, acompaña y sugiere. Si bien la función del evaluador no es igual a la del tutor, se desdibujan los roles en el afán de privilegiar el acompañamiento al alumno. El evaluador funciona como facilitador con el estudiante y colaborador del tutor, muchas veces interviniendo en la relación entre ambos.

En el momento en el que nos juntamos y lo pensamos juntos, se destrabó; y creo que eso también es la función de un evaluador porque a veces- muchas veces escucho "no, de eso se tiene que ocupar el tutor o el director de la tesis", nosotros tenemos que marcar las cosas que no están. (Evaluadora 1)

El rol del evaluador sería evaluar realmente y no escribir la obra ... no conducir el trabajo ... como que estamos escribiendo el trabajo en vez de evaluando el trabajo. Y diferenciarlo del rol de tutor es porque el tutor acompaña el proceso, debe acompañar mucho más, debe hacer un trabajo mucho más cuerpo a cuerpo con el estudiante, dedicarle tiempo, esfuerzo, me parece. (Evaluadora 5)

Algunos evaluadores manifiestan que al ser la Facultad de Bromatología una institución donde los miembros de la comunidad educativa se conocen, por un lado, facilita el acercamiento entre el evaluador y el estudiante y, por otro, la presencia de vínculos puede condicionar la evaluación del TFI. Resulta pertinente comparar el **grado de involucramiento** al evaluar un TFI con la de un proceso de evaluación que se espera en un dictamen de revistas científicas, proyectos de investigación y carreras de posgrado. En estos casos se realiza un dictamen inapelable, unilateral y, en ocasiones, anónimo, como en la revisión par-ciego. En el TFI, los evaluadores implicados en dicho proceso son docentes de la carrera, a quienes se les pide que actúen como jurado de un dictamen. Para la evaluación de los TFI, la mayoría de los entrevistados describieron un ida y vuelta, se pone énfasis en la comunicación, reuniones clarificadoras y un trabajo que involucra a los tutores y los propios estudiantes. Sin embargo, hay evaluadores que se posicionan desde un lugar que solo corrige lo que recibe sin generar un vínculo o acercamiento con el estudiante.

Nosotros en esta facultad es como que nos permite ese acercamiento que a mí me gusta (en lo personal a mí me gusta mucho) pero no sé, si vos me decís ¿cómo definirías? me parece que es lo contrario; distante, contundente, sin lugar a dudas. Me parece que debería ser ese el rol del señor evaluador, no es el rol que a mí me gusta actuar. (Evaluadora 2)

Las correcciones realizadas por los evaluadores tienen un impacto, y eso repercute positiva o negativamente en los estudiantes y sus tutores, pudiendo ocasionar enemistades entre los actores involucrados. Algunos de los problemas que se plantean son no estar abiertos a aceptar las correcciones del evaluador, no encontrar instancias de consenso, errores en la decodificación de los señalamientos, la complejidad a la hora de acordar y/o explicitar los criterios de evaluación.

4.3. Evaluar con otros/Evaluar a otros

Esta categoría da cuenta de la tensión que se produce en el docente al evaluar, que surge a partir del momento en el que se incluye como requisito la elaboración de un dictamen unificado por parte del tribunal evaluador.

Tener que evaluar con otros, lleva necesariamente a compartir el proceso y esto ocasiona que se evalúe el trabajo de otros. Los entrevistados expresaron que, al ser pocos los evaluadores y corregir generalmente con los mismos compañeros, conocen la manera de trabajar de cada uno y tienen una aproximación acerca de cómo será el proceso de evaluación.

Dan cuenta de **diferentes grados de compromiso hacia la evaluación**: por un lado, quienes se auto-perciben como **más comprometidos**, que se involucran rápidamente en la corrección y respetan las pautas del reglamento en relación a los tiempos estipulados para la misma; y, por otro, quienes son vistos como **menos comprometidos**, que no le dedican el tiempo ni esfuerzo suficiente y sólo intervienen reafirmando lo que los demás plantean.

Los evaluadores que se consideran con mayor grado de compromiso describen a algunos pares como desinteresados, que no le dedican o no cuentan con el tiempo necesario para evaluar y que no aportan una mirada que suma a la evaluación del trabajo. Esto dificulta el proceso, lo retrasa y ha llegado a generar asperezas entre los involucrados.

A mí me pasa que cuando yo veo quienes son los evaluadores digo “esto va a ir rapidísimo y bien, y acá no vas a tener que insistir, remar”, no porque por ahí sean malos evaluadores, sino porque están en 10.000 cosas y no le dan la importancia. (Evaluadora 6)

Otro aspecto que surge es la **comunicación entre los actores involucrados en la evaluación**. A pesar de que el dictamen los obliga a comunicarse entre ellos y llegar a un acuerdo, algunos manifiestan la necesidad de mejorar el diálogo entre estudiantes, tutores, evaluadores y directores para entender la perspectiva desde la que se está trabajando y unificar los criterios para que exista una clara aproximación al trabajo entre todas las partes. Además, este acercamiento permitirá informarles a los tutores que ellos no son los que están siendo evaluados, evitando así herir susceptibilidades.

Yo creo que abrir un diálogo con el estudiante, con el tutor o el co-tutor, en caso de que tuviera el director, o como lo llamemos, y con los evaluadores; es una instancia que es importante porque no dejamos de evaluar. No es que nos ponemos la tesis al hombro, pero sí podemos entender todos desde qué perspectiva se está trabajando y esto tranquiliza muchísimo, sobre todo al estudiante, y creo que tiene que ser el eje de nuestra preocupación. (Evaluadora 1)

Lo que yo observo muy frecuentemente es que a veces los tutores o los que acompañan los procesos se sienten tan evaluados como el estudiante o más evaluado ... en realidad, yo no estoy evaluando al colega, estoy evaluando al estudiante y eso me parece que hay que aclararlo. (Evaluadora 5)

En este proceso de evaluación surgen **acuerdos y desacuerdos** entre los actores involucrados. Expresan que muchas veces no hay un trabajo coordinado, más allá de que se pide explícitamente que haya un dictamen conjunto y unificado, y esto no se da en todos los casos, generando muchas demoras en el proceso. Estos desacuerdos son percibidos en algunos casos como dolorosos. Relataron situaciones en las que, al no coincidir con sus compañeros, el evaluador realizó aclaraciones aparte. Mientras que otros no mencionaron desacuerdos con sus compañeros al evaluar.

Le dije “bueno, no importa, ustedes dos entréguenlo así, yo lo pongo ahí abajo y pongo que es mi opinión”, me hago cargo de mi opinión, porque en lo otro no es que estaba en desacuerdo. (Evaluadora 4)

En ocasiones, al trabajar junto a docentes de otras disciplinas, al desconocer o tener una mirada diferente sobre el tema planteado en el TFI, se desaprueba sin otorgar una instancia de negociación necesaria para acordar criterios.

A veces quedan evaluadores que no conocen el tema o que tienen una mirada particular sobre un determinado tema y no están dispuestos a negociar por decirlo de alguna manera -que no sería una negociación, sería una apertura- (Evaluadora 1).

Otro aspecto que surgió fue el referido a **los aportes de los evaluadores del tribunal** a la evaluación del TFI: Algunos expresaron que resulta beneficiosa una evaluación donde los evaluadores temáticos hagan sus aportes desde la mirada disciplinar y el evaluador metodológico aporte desde su experticia, que esto facilita la creación de un dictamen, con miradas enfocadas en distintos aspectos del trabajo que enriquecen la evaluación.

Otros manifestaron que difieren en esta postura y argumentaron que todos los evaluadores deben analizar el trabajo en su totalidad, tanto la parte metodológica como la sustantiva, ya que esto posibilita llegar a un dictamen unificado con una mirada integral del TFI, evitando que se pasen por alto errores o señalamientos importantes. Expresaron que, por estas razones, se dificulta llegar a un dictamen unificado en esas condiciones.

Si vos tenés un tribunal que está conformado interdisciplinariamente, se esperaría que tuviéramos miradas diferentes de un tema, entonces que cada uno nos detuviéramos más en profundidad sobre determinado aspecto del trabajo. (Evaluadora 5)

En un momento ponían los evaluadores, entonces el discurso era “ponemos al de metodología y otros

dos que sean más de la parte de conocimiento ... por así decirlo”, y me pasaba a veces que no había- la gente de metodología decía “bueno, yo evalúo lo metodológico y la otra parte no porque no entiendo”. Entonces vos veías que decía que capaz lo metodológico, los pasos estaban bien pero capaz era una pavada lo que estaba haciendo como trabajo de investigación. (Evaluadora 4)

La presencia del otro en la evaluación implica su inclusión tanto como par con quién evaluar como sujeto destinatario de la evaluación. En este sentido, se evalúa con otros y eso pone a los evaluadores en situación de compartir la decisión requerida por el dictamen unificado; también se evalúa a otros, que no solo refiere al estudiante que realiza el TFI sino también a tutores y directores que indirectamente se ven involucrados en las indicaciones del dictamen.

La evaluación con otros, pone de manifiesto miradas, posturas de los actores al momento de evaluar, y que al tener que realizar un dictamen unificado, logren consensuar criterios y evitar demoras por desacuerdos.

4.4. Criterios de evaluación

En función de las entrevistas analizadas se pueden identificar en orden de importancia los siguientes criterios de evaluación expresados por los docentes. Tienen en cuenta aspectos relacionados con: la coherencia disciplinar y metodológica, la originalidad de los temas, la capacidad de los alumnos para incorporar las observaciones realizadas, la aptitud para ubicarse como futuros profesionales en la toma de decisiones, y también analizan aspectos metodológicos puntuales.

Un primer aspecto que se evalúa es la **coherencia**. Por un lado, la **disciplinar** en relación con el tema planteado, los aspectos conceptuales, los resultados y las recomendaciones. Por otro lado, la **metodológica**, definida como la coherencia interna del trabajo en relación con las decisiones propias del proceso de investigación. Es decir, la consistencia entre los distintos elementos del diseño: el título, la temática, el planteamiento de la situación problemática y la pregunta de investigación, los objetivos, el marco teórico, variables, hipótesis, los instrumentos utilizados para la recolección de datos, los resultados, la discusión y que aporte recomendaciones para la posible solución del problema.

Yo siempre me enfoco en la coherencia del tema de lo que está planteando, con la parte de la disciplina, los resultados y la recomendación que va a dar. (Evaluadora 5)

Y otro es cuando, por ejemplo, plantea objetivos. Tiene objetivos o un objetivo general que no tiene nada que ver con lo que después sigue en el trabajo, plantea lo que va a hacer en el trabajo y nada de lo que viene después tiene que ver con este objetivo general ... O sea, es lo que yo llamo coherencia interna básica del trabajo, eso es lo que para mí representa un rechazo. (Evaluador 3)

Los entrevistados destacaron que optan por hacer énfasis en su área disciplinar y delegar en cierto grado la evaluación de aspectos metodológicos a aquellos docentes que se desempeñan en esa área.

No tengo mucha formación en metodología, entonces con lo cual, me limito un poco más a la parte disciplinar, y mirar los distintos aspectos desde el ejercicio de mi profesión y de la docencia. (Evaluadora 5)

También consideran como criterio la **innovación** u originalidad de la temática elegida, valoran que el estudiante se arriesgue por temas que no hayan sido abordados en otros trabajos o no estén muy estudiados. En los casos que recurren a temas ya investigados, los perciben como una elección de un tema “trillado” o falta de interés por parte de los estudiantes.

es una temática innovadora, si se anima, si se arriesga a hacer algo que no está recontra manejado por la gente; valoro más alguien que se arriesga a eso y que capaz no lo hace tan bien, al que te hace siempre lo mismo. (Evaluadora 4)

Otro aspecto que consideran ya sea en la defensa como a lo largo del trabajo, que el estudiante tenga la **capacidad de reconstruir** su trabajo a partir de las observaciones de los evaluadores.

Mencionaron que la evaluación comienza con el anteproyecto y termina con la defensa del trabajo final, siendo esta última un momento en el que el evaluador espera que no solo cuente lo que hizo, sino que observan cómo se desenvuelve a la hora de exponer, su fluidez y capacidad de síntesis, y su descripción de la experiencia, más allá del trabajo realizado en sí. Es por esto que, a la hora de calificar el trabajo, tienen en cuenta lo **escrito** y lo **defendido**.

...en ese momento puede realmente demostrar el proceso que hizo, o sea, el momento en el que el estudiante se para para decir “esto fue lo que viví, esto fue lo que me pasó, estas dificultades son las que enfrenté, me tuve que encontrar, tuve que reposicionar, me tuve que volver a pensar esto”. (Evaluadora 1)

Me gusta que las defensas sean describiendo la experiencia, más allá de los números, los datos, más allá del dato en sí, porcentajes de nutrición y demás; que no lea el *power point* que en general se expone (hay quien ha aventurado otras formas), que tenga soltura para expresarse, que pueda ir al grano en el sentido de que sea ágil, que no vuelva a presentar tan esquemáticamente, a ver, “introducción... no, marco teórico... no, metodología, materiales y método... no, tal cosa, tal cosa” sino que pueda hacer una cosa más fluida. (Evaluadora 2)

Con respecto a lo escrito, en la redacción tienen en cuenta que el texto sea claro, fácil de leer, ameno y que se evidencie la producción por parte del estudiante en la escritura. Los evaluadores observan, a su vez, que la información que los estudiantes incluyan en el trabajo sea actualizada, que dé cuenta del recorrido bibliográfico que realizó. Por último, consideran también la extensión y la profundidad del trabajo.

...90, 100, 120 páginas por ejemplo y tenemos otras que tienen 35; bueno, también esos son criterios que habría que acordar y poner límites. (Evaluadora 1)

Los evaluadores expresaron, además, que consideran como criterio relevante de evaluación que los estudiantes evidencien el uso de **competencias propias de la profesión** en el desarrollo del TFI y su defensa. Esperan que los estudiantes planteen recomendaciones, aportes y líneas de acción para futuras investigaciones, y que se observe la confrontación de los datos obtenidos con la teoría existente.

...un dato no sirve para nada si no lo comparamos, no lo interrelacionamos con otras cosas y ese es el corazón de la tesis para mí. (Evaluadora 1)

Si no tiene ninguna recomendación o discusión es como que el trabajo muere ahí y no tiene un plus, o sea, no tiene la riqueza que debería tener para una tesina. (Evaluadora 5)

Dentro de los aspectos metodológicos puntuales que se analizan se encuentran las citas, que el instrumento refleje la recolección de la información empírica de forma correcta o completa, la seriedad y profundidad con que se analizan los resultados y la **operacionalización de las variables** que, si bien depende de cada temática, en todos los casos dan cuenta de inconsistencias en la forma de medir aspectos teóricos.

Además, los evaluadores plantean que los estudiantes no refieren como **antecedente** las investigaciones realizadas en la unidad académica sobre la temática a investigar. También realizan indicaciones sobre la actualización del marco teórico y la antigüedad de los textos citados.

Finalmente, se expresa la necesidad de recuperar el instrumento de evaluación de los TFI con criterios unificados y de generar espacios de capacitación y diálogo entre los docentes. Esto posibilitará establecer límites y facilitar la tarea, “para evaluar y exigirles a todos por igual” (Evaluadora 4).

5. Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo comprender el proceso de evaluación de Trabajos Finales Integradores de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bromatología, UNER, desde la perspectiva del evaluador.

El análisis de las entrevistas realizadas a los evaluadores que participaron dio cuenta de lo complejo que resulta el proceso de evaluación de TFI, en el cual se observa una fuerte impronta del oficio del evaluador desde el aspecto disciplinar, su trayectoria con respecto a los TFI dirigidos y evaluados y su experiencia en investigación. Algunos también destacan la importancia de haber compartido con otros evaluadores y de haber podido aprender de ellos.

Por otro lado, se pudo evidenciar la existencia del gran dilema entre acompañar al estudiante como guía, entendiendo la elaboración del TFI como una instancia más de formación y aprendizaje, o como juez del producto, desde una postura externa de corrector, donde se señale lo que está mal.

También se presenta con fuerza la cuestión de evaluar con otros y evaluar a otros, y se ponen de manifiesto diferentes grados de compromiso de los evaluadores hacia la evaluación, la comunicación entre los distintos actores involucrados en el proceso (evaluadores, directores y estudiantes) y los distintos aportes de cada evaluador al tribunal. Como resultado de este evaluar con otros y a otros, se generan situaciones con fuertes tensiones debido a los desacuerdos que se pueden producir.

Entre los distintos criterios de evaluación, se llega a observar que los evaluadores los diferencian entre aquellos criterios relacionados con la disciplina y los criterios vinculados a lo metodológico. Se destacan la originalidad del tema elegido y la coherencia del trabajo como aspectos de relevancia para la aprobación del TFI. Por otro lado, mencionan lo que esperan cada uno de un TFI, resaltando la importancia de que sea un trabajo mediante el cual se pueda evidenciar la adquisición de las competencias propias de la profesión.

En general, los evaluadores entrevistados manifestaron darle importancia a las modificaciones que realizan los estudiantes en función de las correcciones que se les señalan. Además, al momento de establecer la nota final, hay consenso en que llegan a la misma teniendo en cuenta el desarrollo del anteproyecto, la presentación del informe final y la defensa oral. Y, la mayoría, considera que, esa última instancia de presentación del TFI, es el “broche de oro” que permite el cierre de toda la carrera.

Si bien el proceso de elaboración de TFI ha sido abordado en la institución, anteriormente desde la mirada de los estudiantes, el proceso de evaluación desde la mirada del evaluador está siendo recientemente estudiado y, por lo tanto, puede ser profundizado en futuras investigaciones.

Una de las limitaciones del presente estudio es la relativa homogeneidad de la muestra. Se trata en su mayoría de evaluadores del área disciplinar de la Licenciatura en Nutrición, dado que es el área en la que se inscribe este primer estudio sobre la temática. Surge la necesidad, entonces, de continuar y profundizar el estudio en muestras que representen a los evaluadores especialistas en aspectos metodológicos para conocer su mirada del proceso. Otro abordaje que se podría considerar en una futura investigación, es la posibilidad de indagar la evaluación de los TFI in vivo, solicitando la participación en los encuentros de los evaluadores (cuando dictaminan o cuando establecen la calificación final) o a través de la verbalización en el momento que cada uno realiza la evaluación individual.

Entre las problemáticas que se observan en el proceso de evaluación de TFI, los evaluadores mencionan la falta de tiempo para dedicarse a esta actividad, junto con la falta de criterios unificados de evaluación. Esto, termina viéndose reflejado en malas experiencias de los estudiantes, ya que alarga los tiempos de elaboración de los TFI, lo que se traduce en una demora en recibirse e, inclusive, hay quienes optan por abandonar la carrera en esa última instancia.

Entendemos que parte de la solución está en generar espacios de debate para consensuar y socializar criterios claros de evaluación que minimicen los desacuerdos entre evaluadores y directores, que no afecten el modo en que el estudiante vive el proceso y que posibiliten instancias más justas de evaluación.

6. Bibliografía

- Alarco, J. (2010). Factores asociados a la realización de tesis en pregrado de Medicina en una universidad pública del Perú. *CIMEL*, 15(2), 66-70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71721155005>
- Altamirano Jeschke, M., Rubio Valverde, L., Muñoz Gallego, A. R., Flores Moya, A., Pérez Martín, M., Sánchez Romero, C., Trigo Pérez, M. M., y Blanco López, A. (2014). Propuesta de evaluación del trabajo fin de grado en biología basada en competencias (pp. 312-322) en K. Perez Urraza, B. Bilbao Bilbao, E. Fernández de Larrea, B. Molero Otero y P. Ruiz de Gauna (coord.), *Actas del I Congreso Interuniversitario sobre el Trabajo Fin de Grado. Retos y oportunidades del TFG en la sociedad del conocimiento*. Argitalpen Zerbitzua Servicio Editorial.
- Álvarez Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen: ensayos críticos*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Aparicio-Chueca, P., Domínguez-Amorós, P., y Maestro-Yarza, I. (2014). Aplicación de la metodología de rúbricas para evaluar las competencias del TFG del grado de

- ADE (UB) (pp. 258-270) en K. Perez Urraza, B. Bilbao Bilbao, E. Fernández de Larrea, B. Molero Otero y P. Ruiz de Gauna (coord.), *Actas del I Congreso Interuniversitario sobre el Trabajo Fin de Grado. Retos y oportunidades del TFG en la sociedad del conocimiento*. Argitalpen Zerbitzua Servicio Editorial.
- Bajtín, M. (2011). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Barona, A., Elías, A., Gallastegui, G., Rojo, N., y Gurtubay, L. (2014). Evaluación combinada de trabajos fin de grado en ingeniería ambiental. (pp. 442-443) en K. Perez Urraza, B. Bilbao Bilbao, E. Fernández de Larrea, B. Molero Otero y P. Ruiz de Gauna (coord.), *Actas del I Congreso Interuniversitario sobre el Trabajo Fin de Grado. Retos y oportunidades del TFG en la sociedad del conocimiento*. Argitalpen Zerbitzua Servicio Editorial.
- Bonilla Degado, M. I., y Martín López, C. (2012). Evaluación de competencias en el Trabajo Fin de Grado en Administración y Dirección de Empresas: una propuesta de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina UCLM. *Revista de Formación e Innovación educativa Universitaria*, 5(4), 241-253.
- Bonilla Priego, M. J., Fuentes Moraleda, L., Vacas Guerrero, C., y Vacas Guerrero, T. (2012). Análisis del proceso de evaluación del Trabajo Fin de Grado en las nuevas titulaciones. *Educade: revista de educación en contabilidad, finanzas y administración de empresas*, 3, 5-21.
- Cahuas Orellana, J. (2020). Dominio para diseñar instrumentos de colecta de datos y capacidad para elaborar la tesis de grado de maestría. *Balance's*, 7(10), 25-32.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., y Palou de Maté, M. D. C. (1998). *La Evaluación de los Aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Camilloni, A. (2005). La Evaluación de los aprendizajes. 4to Congreso Internacional de evaluación. Disponible en: https://www.academia.edu/5398141/Camilloni_EVALUACION
- Chisvert Tarazona, M. J., Tárraga Mínguez, R., Ros Garrido, A., y Palomares Montero, D. (2021). Análisis del Trabajo Fin de Grado en Magisterio, Educación Social y Pedagogía en España. *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación*, 24(2), 143-166. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28572>
- Clerici, C., Monteverde, A. C., y Peruzzo, L. M. (2018). Factores facilitadores y obstaculizadores del proceso de elaboración de una tesina de grado: mirada del estudiante. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 29(56), 1-17.
- Colotta, M., y Presa, A. M. (2017). *La tarea docente en las prácticas de dirección y evaluación de trabajos finales de grado. Reflexiones sobre su seguimiento y presentación*. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS). Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América.
- Cuthbert, K. (1995). Project planning and the promotion of self regulated learning: From theory to practice. *Studies in Higher Education*, 20(3), 267-277. <https://doi.org/10.1080/03075079512331381545>
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós
- Hodgson, D. (2017). Ayudar a los estudiantes de doctorado a comprender las expectativas del examen de tesis doctoral: un marco y una herramienta para la supervisión. *Active Learning in Higher Education*, 1-13.

- Kiley, M., y Mullins, G. (2004). Examining the examiners: How inexperienced examiners approach the assessment of research theses. *International Journal of Educational Research*, 41(2), 121-135.
- Lacolutti, M. D., y Sladogna, M. (2004). *Metodología para el diseño de instrumentos de evaluación*. Recuperado de http://www.trabajo.gob.ar/downloads/formacioncontinua/certcompetencias/CERTIFICACION_02_Metodologia_para_el_diseno_de_instrumentos_de_evaluacion.pdf
- López Ferrero, C., Cañada, M. D., Alsina, V., y DeCesaris, J. (2014). Impacto y evaluación del trabajo de fin de grado en la facultad de traducción e interpretación de la universitat pompeu fabra (pp. 234-245) en K. Perez Urraza, B. Bilbao Bilbao, E. Fernández de Larrea, B. Molero Otero y P. Ruiz de Gauna (coord.), *Actas del I Congreso Interuniversitario sobre el Trabajo Fin de Grado. Retos y oportunidades del TFG en la sociedad del conocimiento*. Argitalpen Zerbitzua Servicio Editorial.
- Mateo, J., Escofet, A., Martínez, F., Ventura, J., y Vlachopoulos, D. (2012). The Final Project (FYP) in social sciences: Establishment of its associated competences and evaluation standards. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 28-34. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.12.002>
- Méndez Giraldo, J. A. (2018). *Calidad metodológica de las tesis de grado de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Médicas y Clínicas de la Universidad Especializada de las Américas, año 2017* [Tesis de maestría, Universidad Especializada de las Américas]. <http://repositorio2.udelas.ac.pa/handle/123456789/427>
- Meza, P. (2016). El posicionamiento estratégico del autor en Artículos de Investigación: una propuesta para su estudio. *Forma y Función*, 29(2), 111-134.
- Mingo de Bevilacqua, G. (2008). En la argamasa de la configuración de la tesis: el rol del director/tutor y el evaluador. *Tiempo de Gestión*, 6, 77-86.
- Monteverde, A. C. (2001). *Métodos cualitativos. Método comparativo constante*. Ficha de cátedra. Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y letras. UBA.
- Monteverde, A. C., Peruzzo, L. M., Clerici, C., Eckerdt, M. C., y Naef, E. F. (2022). Evaluación de una propuesta para la enseñanza de los planes alimentarios en el ámbito de la educación no formal. *Ciencia, Docencia y Tecnología Suplemento*, 12(13).
- Muñiz, J., y Fonseca-pedrero, E. (2008) Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 13-25.
- Naef, E. F. (2019). *Diseño de una estrategia colaborativa para la producción de un instrumento de evaluación de las tesinas de grado de la Licenciatura en Nutrición*. [TFI de Especialización, Universidad Nacional de Entre Ríos].
- Perales, A. (2005). La ética y el investigador. Recomendaciones prácticas para jóvenes investigadores. *CIMEL Ciencia e Investigación Médica Estudiantil Latinoamericana*, 10(2), 64-68. <https://www.redalyc.org/pdf/717/71710208.pdf>
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), pp. 503-523.
- Rekalde Rodríguez, I. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 179-193.
- Rigal, L., y Sirvent, M. T. (2017). *Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento* (en prensa)

- Rodríguez, L., y Llanes, J. (coord.) (2013). *Cómo elaborar, tutorizar y evaluar un trabajo de fin de máster*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Roiss, S. (2016). La evaluación formativa del Trabajo Fin de Grado. Una propuesta pedagógica. En M. J. Bolarín Martínez, M. Porto Currás, y L. García Hernández. *Evaluación e identidad del alumnado en Educación Superior* (pp. 346-352). Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Rullan Ayza, M., Fernandez Rodriguez, M., Estape Dubreuil, G., y Marquez Cebrian, M. D. (2011). La evaluación de competencias transversales en la materia trabajos fin de grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1) 74-100.
- Sánchez, F., Climent, J., Corbalán, J., Fonseca, P., García, J., Herrero, J. R., Llinàs, X., Rodríguez, H., y Ribera Sancho, M. (2013). *Evaluación del Trabajo de Fin de Grado*. XIX Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática.
- Sánchez, F., Moral, J., y López, D. (2015). Todos mis estudiantes acaban el TFG, y en el tiempo previsto. *ReVisión*, 8(3), 31-46.
- Santos Guerra, M. A. (2007). *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana*. Buenos Aires: Bonum.
- Sarrot de Budini, E. (2013). Repensando la evaluación desde la evaluación de una tesis. *Tiempo de Gestión*, 15, 83-97.
- Sirvent, M. T. (2006). *El Proceso de Investigación (2da edición revisada)*. http://postitulo.socioeducativa.infed.edu.ar/archivos/repositorio/500/718/Sirvent_El_proceso_de_investigacion.pdf
- Sirvent, Ma. T., y Monteverde, A. C. (2017) Hacia una didáctica de la investigación: propósitos y desafíos en la formación metodológica. En: Actas III Congreso "Formación, Sujetos y Prácticas. Azcona, Garayo, Zucchini (comp).
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Ed. Universidad de Antioquia.
- Tapia-Ladino, M., Correa Pérez, R., y Arancibia Gutiérrez, B. (2017). Retroalimentación con comentarios escritos de ajuste al género (CEAG) en el proceso de elaboración de tesis de programas de formación de profesores. *Lenguas Modernas*, 50, 175 - 192. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49257/51723>
- Taylor S.J., y Bogdan R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación (2da edición)*. España: Paidós.
- Toro Jaramillo, I. D., Saldarriaga Ríos, J. G., Restrepo, M. L., Martínez Gómez, J., y Arias, O. (2014). Competencias docentes para la enseñanza de la metodología de la investigación y la evaluación de trabajos de grado y tesis doctorales en administración. *El Ágora U.S.B.*, 15(1), 137-151.
- Valderrama, E., Rullán, M., Sánchez, F., Pons, J., Cores, F., y Bisbal, J. (2009). *La evaluación de competencias en los Trabajos Fin de Estudios*. XV JENUI. Barcelona.
- Venegas, R. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos*, 49, 247-279.

- Villamañe, M., Ferrero, B., y Álvarez, A. (2014). Uso de las TIC en el seguimiento y evaluación del trabajo fin de grado en el campo de las ingenierías (pp. 222-233) en K. Perez Urraza, B. Bilbao Bilbao, E. Fernández de Larrea, B. Molero Otero y P. Ruiz de Gauna (coord.), *Actas del I Congreso Interuniversitario sobre el Trabajo Fin de Grado. Retos y oportunidades del TFG en la sociedad del conocimiento*. Argitalpen Zerbitzua Servicio Editorial.
- Zavaleta-Reyes, C., y Tresierra-Ayala, M. (2017). Calidad metodológica del trabajo de grado de bachiller en una facultad de medicina. *Educación Médica*, 18(4), 233-241. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.020>

PID 9119 Denominación del Proyecto

El proceso de evaluación de Trabajos Finales Integradores de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bromatología, UNER, desde la perspectiva del evaluador

Directora

Monteverde, Ana Clara

Codirectora

Clerici, Carolina

Unidad de Ejecución

Universidad Nacional de Entre Ríos

Dependencia

Facultad de Bromatología

Contacto

ana.monteverde@uner.edu.ar

Cátedra/s, área o disciplina científica

Metodología de la investigación I y II de la Lic. en Nutrición.

Integrantes del proyecto

Docentes: Eckerdt María Consuelo; Naef Elisa Fernanda; Peruzzo Laura Melina

Fechas de iniciación y de finalización efectivas

01/03/2022 y 29/02/2024

Aprobación del Informe Final por Resolución C.S. N° 109/24 (26-04-2021)