



**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
EMPRESARIALES Y SOCIALES**
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN

El sistema de evaluación de aprendizajes en la carrera de Medicina

El caso UCES

Informe final

noviembre de 2005

Lic. Viviana M. Estienne

e-mail: viviestienne@hotmail.com

Resumen

Este trabajo analiza y describe las concepciones de los docentes, del Ciclo Biomédico de la carrera de Medicina de UCES, sobre evaluación y explora los exámenes parciales escritos utilizados para llevarla a la práctica. El análisis se realiza a partir de tres cuestiones centrales en la problemática de la evaluación: ¿para qué, cuándo y cómo evaluar? Para los profesores la evaluación cumple una función más amplia que la de medir resultados de aprendizaje para la acreditación. Ésta apunta a la comprensión y valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero los instrumentos escritos utilizados se centran en la medición de la adquisición de los conocimientos. Los docentes consideran que es necesario evaluar diferentes tipos de conocimientos, además de los conceptuales, pero reconocen que a través de los exámenes escritos, solo logran evaluar la adquisición de conceptos. En suma, se puede observar cierta contradicción entre el decir y el hacer de los docentes al llevar a la práctica la evaluación, lo cual parece estar relacionado con que utilizan diversas estrategias no formalizadas para realizar el seguimiento de los aprendizajes de los alumnos y del proceso de enseñanza. Los exámenes suelen implementarse como un aspecto complementario que formaliza un proceso de evaluación continua.

Introducción

Al abordar el concepto de evaluación, es posible encontrar múltiples significados para este término, los cuales dependen del contexto y las finalidades en que la práctica se lleva a cabo. La evaluación de los aprendizajes forma parte de la enseñanza y por lo tanto es parte del currículo (Fox y Radloff, 1997; Mc. Loughlin, 1995)¹. También forman parte de la enseñanza: la finalidad, la modalidad y los contenidos que se utilizan para realizar la evaluación.

En este trabajo nos centramos en el abordaje de la evaluación de los aprendizajes, en las carreras universitarias de formación de profesionales médicos, de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES). A continuación nos vamos a referir al concepto de evaluación y luego a la problemática que intenta analizar este trabajo.

Evaluar implica apreciar, juzgar, elaborar un *juicio de valor* sobre un objeto, es decir que su finalidad principal es determinar sus bondades o dificultades. En el ámbito al que nos referimos el objeto a ser valorado está relacionado con dos aspectos centrales: la *enseñanza* y el *aprendizaje*. La evaluación se realiza con la finalidad de analizar la marcha de estos procesos para efectuar cambios que impliquen, por ejemplo mejoras en la enseñanza, decidir la acreditación o promoción de los alumnos a un nivel superior. Es decir que los resultados permiten la *toma de decisiones*. La evaluación se refiere a la atribución de una valoración a los actos y prácticas de los docentes y a los actos que dan cuenta de los aprendizajes de los alumnos, para lo cual es necesario contar con *información* sobre los mismos.

Desde la conceptualización propuesta por Bertoni, Poggi y Teobaldo (1997)² sobre la definición de evaluación, es posible observar que presenta un carácter ambiguo. Las autoras establecen dos perspectivas de análisis, que si bien pueden ser complementarias, son teóricamente diferentes. Una perspectiva se refiere al carácter *cuantitativo y de control* que implica la evaluación y una segunda al carácter *cualitativo e interpretativo* de esta

1 Fox y Radloff, 1997; Mc. Loughlin, 1995 citados en: Carlino, P. "Reescribir el examen: transformando el "epitafio" en una llamada al pie de página". *Cultura y Educación*. vol15(2003)Pp81-96

2 Bertoni A.; Poggi, M.; Teobaldo M. *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Bs. As.: Kapelusz, 1997.

actividad. De estas perspectivas se derivan dos modelos bien diferenciados sobre como se concibe la evaluación que hemos tratado en nuestro informe anterior.

Para el modelo cuantitativo, evaluar implica la medición de resultados en relación con una norma pre-establecida, un referente externo y anterior. De esta manera, para medir la valía de un objeto (en el caso que nos ocupa: el logro de determinados aprendizajes en relación con una propuesta didáctica), se utilizan instrumentos de control como los exámenes, registros de asistencia, etc.

Desde el modelo cualitativo, que plantea una concepción totalmente opuesta, se puede conceptualizar la evaluación como un proceso de aprehensión de los significados de los actos humano, según las autoras mencionadas: “...implica la problematización sobre los valores y sobre el sentido de lo que ocurre en la situación observada. (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1997:39)³. En esta conceptualización las dimensiones histórica, social y políticas que determinan la posibilidad de interpretar y juzgar dentro de un contexto, tienen un papel fundamental. Son las que establecerán el valor del objeto evaluado y también las decisiones que se tomen en relación con este análisis.

Entre las críticas que aluden a la evaluación cuantitativa podemos mencionar las que plantean su carácter reduccionista. Al centrar la evaluación en la medición de resultados, se generan contradicciones en cuanto al significado del concepto de evaluación, el cual pierde su sentido original. Se intenta dar un marco de objetividad y neutralidad a una práctica que es de por sí axiológica, una actividad esencialmente valorativa (Popkewitz, 1986)⁴. La metodología tradicional más utilizada en la evaluación de la educación médica es la cuantitativa, pues proveen resultados que se pueden objetivar, lo cual tal como lo expresa Venturelli (1997)⁵, no garantizan el verdadero aprendizaje profesional del alumno.

Las críticas que se plantean a los modelos de evaluación cualitativa, apuntan a la falta de criterios que permitan elaborar instrumentos suficientemente confiables y válidos. En este sentido Camilloni (1998)⁶ sostiene que es fundamental establecer criterios basados en

3 Bertoni, Poggi y Teobaldo, op. cit

4 Popkewitz, T. *Paradigmas e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori, 1988.

5 Venturelli, J. *Educación Médica. Nuevos enfoques, metas y métodos*. Organización Panamericana de la Salud: OMS, 1997.

6 Camilloni, A *La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que lo integran*. En Camilloni, A ; Celman, S.; Litwin, E.; Palou de Maté, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós. Buenos Aires, 1998.

concepciones científicas sobre cómo aprenden los alumnos y qué significa enseñar. A partir de este sustento es posible elaborar una propuesta de evaluación que sea coherente con los aspectos teóricos y con las prácticas de los docentes. Desde la autora es necesario construir el juicio de valor a partir de articular las apreciaciones del docente, provenientes de sus estados afectivos y de la elaboración rigurosa de la información recogida en forma sistemática.

Es preciso reconocer que la evaluación siempre se realiza desde cierto sistema de valores, ideas y creencias y constituye una práctica social determinada por el contexto en el cual se lleva a cabo. Si concebimos la búsqueda de información cierta, para mejorar y reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje como una de las funciones centrales de la evaluación, no es posible tomar estas decisiones sin tener información precisa que permita hacerlo. En este sentido la evaluación debe retroalimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje y no sólo acreditar a los alumnos. Debe corregir, ajustar, mejorar el proceso. De esta forma los conocimientos que son medidos habitualmente en un examen, son un componente de las competencias.

Las competencias aluden a articular un conocimiento técnico, es decir un saber hacer, con una comprensión de la situación y una puesta en práctica de valores humanos (Elliot 1993)⁷. Las competencias profesionales, no se limitan en forma aislada al conocimiento, a una técnica o a una actitud, tampoco es la simple suma de saberes o habilidades. Por el contrario, las competencias hacen referencia a una realidad compleja en la que se ponen en interrelación todos estos elementos (Guy Le Boterf, 1993)⁸.

La problemática de la que partimos se centra en la relación entre enseñanza y evaluación. Si tenemos en cuenta que la finalidad de la evaluación, tanto como la modalidad y los contenidos que se evalúan forman parte de la enseñanza, es necesario analizar estos aspectos para comprender de qué modo se lleva a cabo el proceso de evaluación de los alumnos. Aquello que se evalúa y la manera en que se realiza esta actividad transmite información, pues constituye un mensaje sobre qué es lo importante de la asignatura, por lo tanto influye en el proceso de enseñanza. La manera de llevar a cabo

7 Elliot, J. El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata, 1993

8 Le Boterf, G. Cómo gestionar la calidad de la formación. Barcelona:Gestión, 1993

la evaluación será diferente de acuerdo a qué tipo de conocimientos se van a evaluar (Días Barriga y Hernández, 2001)⁹ .

En este trabajo analizamos tres aspectos, intentando responder a los siguientes interrogantes ¿para qué se evalúa?, ¿qué se evalúa? y ¿cómo se evalúa?, desde el discurso explícito de los profesores que hemos recabado a través de entrevistas en profundidad y lo colocamos en relación con las características que asumen los instrumentos que utilizan para llevar a cabo estas prácticas. Para esto se confronta aquello que los docentes dicen (discurso explícito) desde su perspectiva, con las prácticas concretas que llevan a cabo al momento de realizar las evaluaciones. De esta manera intentamos describir ambos aspectos para analizar el modo en que se conjugan y toman forma las prácticas de evaluación en el contexto concreto de nuestra institución.

En síntesis, nos centramos en el discurso explícito de los profesores y las prácticas concretas que dan forma a las instancias de evaluación, los cuales constituyen nuestro objeto de estudio en este trabajo.

Objetivos

Objetivos generales

- Examinar y explicitar los instrumentos de evaluación utilizados durante la formación de futuros médicos en la carrera de Medicina de la UCES
- Analizar si los instrumentos utilizados contemplan de manera equilibrada la evaluación de la adquisición de conceptos, procedimientos y actitudes.

A partir de la revisión bibliográfica realizada, hemos propuesto dos objetivos específicos para esta etapa de indagación. Tal como lo hemos expresado en nuestro marco teórico, las prácticas que se llevan a cabo para evaluar los aprendizajes de los alumnos están sustentadas en supuestos sobre la enseñanza y el aprendizaje, tanto de los docentes como de la propia institución. En esta primera exploración, nos centramos en el análisis y explicitación de estos supuestos pues consideramos que su comprensión y justificación permitirá la reflexión sobre las características que asumen estas prácticas. Por otra parte, la

⁹ Días Barriga y Hernández. *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Mc. Graw Hill, México, 2001

caracterización de los instrumentos formales de evaluación, es decir los exámenes escritos, nos permiten confrontar estos dos aspectos de la evaluación: el discurso explícito de los docentes en relación con las prácticas concretas de evaluación.

Objetivos específicos

- Analizar los fundamentos explícitos en que se sustentan las prácticas de evaluación.
- Caracterizar los instrumentos formales que se utilizan para la evaluación de los aprendizajes.

Método

Participantes:

En esta etapa hemos convocado a los docentes del Ciclo Biomédico de la carrera de Medicina de UCES. Este ciclo está conformado por los dos primeros años de la carrera. Hemos seleccionado a los docentes que dictan asignaturas específicamente del área de las ciencias médicas, dejando de lado Inglés, Metodología de la Investigación y Computación e Informática por no ser específicos de la carrera.

Entrevistamos a ocho docentes titulares y/o adjuntos de las diferentes asignaturas. La selección se realizó teniendo en cuenta la dedicación de los profesores en cuanto al dictado de la materia y el poder de decisión en cuanto a la evaluación. Es decir que se entrevistó a aquellos docentes que se encuentran actualmente a cargo del dictado de la materia y llevan a cabo la elaboración de las diferentes instancias de evaluación.

Docentes entrevistados: Ciclo Biomédico

DOCENTE	ASIGNATURA
D1 *	Histología
D2 *	Biología Celular
D3	Anatomía
D4	Bioquímica
D5**	Embriología y Genética
D6**	Inmunología
D7	Microbiología
D8	Patología I
D9	Fisiología
D10	Primeros auxilios

Materiales:

- Cuestionario guía para entrevistas en profundidad con los profesores.
- Cuestionario para el análisis de los exámenes escritos.
- Modelo de examen escrito (administrado durante la cursada de la materia)
- Programa de la asignatura
- Plan de clases
- Reglamento de la Facultad de Ciencias de la Salud

Diseño y procedimiento

Se partió de un diseño de investigación cualitativo exploratorio. La intención fue tener una primera aproximación a través de entrevistas con los profesores indagando sobre sus prácticas de enseñanza en general y sobre las prácticas de evaluación en particular. A través de las entrevistas, se apuntó a analizar las concepciones explícitas de los docentes, en relación con los siguientes aspectos:

- Intenciones de la evaluación
- Funciones de la evaluación
- Forma en que se llevan a cabo las evaluaciones (instancias formales e informales)

* El mismo docente dicta las dos asignaturas

** El mismo docente dicta las dos asignaturas.

- Momentos de la evaluación:
 - Diagnóstica
 - Formativa
 - Sumativa
- Criterios de evaluación y acreditación

Se realizó una entrevista con cada profesor (ocho en total, para 10 asignaturas) que se concretaron con anticipación a través de los directivos de la institución. Las mismas se extendieron por un lapso promedio de 30 minutos y se realizaron durante los meses de abril y mayo de 2004. Se trabajó con una guía de preguntas semiestructurada (ver cuestionario guía en anexo) y se dejó el espacio para que el profesor se expresara en el desarrollo de los temas. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas.

A través de la información recogida en las entrevistas individuales con los profesores, hemos podido notar que las evaluaciones formales juegan un papel principal en la acreditación y certificación de los conocimientos de los alumnos, y éstas son en la mayoría de los casos de tipo escrito.

Por tal motivo se elaboró un cuestionario de tipo estructurado con el objeto de indagar sobre las características de los exámenes escritos. Este cuestionario se administró a todos los docentes que habían sido entrevistados luego de haber realizado la primera evaluación parcial de la asignatura. Para responder al cuestionario se trabajó con los profesores en el análisis del programa de la asignatura, el plan de clases y el modelo de examen correspondiente al primer parcial escrito del primer cuatrimestre. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 40 minutos y se realizaron durante los meses de junio y julio de 2004.

A través de este instrumento se apuntó al análisis de los siguientes aspectos (ver cuestionario en anexo):

- Tipo de conocimientos que son evaluados en los exámenes escritos:
 - Conceptuales
 - Procedimentales
 - Actitudinales

- Tipo de acciones cognitivas¹⁰ que los alumnos deben poner en juego para responder a las preguntas¹¹.
 - En relación con contenidos conceptuales: identificar, reconocer, clasificar, describir y comparar objetos, sucesos o ideas.
 - En relación con contenidos procedimentales: aplicar, representar, observar, reconstruir, solucionar problemas, etc.
 - En relación con contenidos actitudinales: Valorar, apreciar, etc.
- Correspondencia de los contenidos evaluados con los propuestos en el programa de la asignatura y /o en el plan de clases.
- Forma en que están representados los contenidos del programa en el examen
- Correspondencia de los contenidos evaluados con los objetivos generales y específicos propuestos para la asignatura.
- Diferenciación de los contenidos evaluados en el examen:
 - Importancia (en relación con las temáticas abordadas)
 - Dificultad (en términos de exigencias cognitivas que representa)
 - Valoración (forma en que son puntuados)
- Criterios utilizados para la corrección de los exámenes.
 - Explícitos (en el instrumento, de público conocimiento)
 - Implícitos (No están escritos en ninguna parte, pero los docentes acuerdan implícitamente).

Las mayoría de las asignaturas del Ciclo Biomédico son anuales y las instancias de evaluación formal se realizan a través de tres exámenes parciales y un examen final. Los exámenes parciales son de tipo escrito excepto en dos asignaturas: Histología y Anatomía Normal que además del escrito toman un examen oral. Las asignaturas Inmunología y Primeros auxilios toman exámenes orales solamente. Se decidió administrar el cuestionario trabajando sobre el primer examen parcial, que se realiza entre los meses de junio y julio,

¹⁰ Nos referimos a acciones en el sentido propuesto por Wertsch (1993;1998) acciones orientadas a fines, mediadas por instrumentos culturales y en contexto histórico y socialmente determinado. En este sentido las acciones cognitivas que realizan los alumnos para resolver los exámenes, están determinadas por el contexto de la tarea propuesta y restringidas a sus aspectos materiales.

¹¹ Criterios elaborados a partir de Coll, C. *Psicología y Currículum*. Barcelona: Laia, 1987. P.141-142.

pues las instancias de evaluación escrita tienen la misma estructura en los diferentes momentos del curso de la materia. Por otra parte, al tener los resultados será posible realizar un análisis preliminar sobre el modo en que se trabaja la evaluación escrita. Para tener una primera aproximación sobre la forma en que se desarrollan los exámenes orales, se realizó una observación no participante del primer parcial escrito y oral de la asignatura Anatomía Normal.

Tareas desarrolladas

Primera etapa: Preparación para el relevamiento de la información

- Búsqueda bibliográfica
- Clasificación de la información
- Selección de actores a entrevistar y a encuestar

Segunda etapa: Modificaciones al cronograma original. Luego de la primer revisión bibliográfica, se decidió elaborar los instrumentos pertinentes para la recolección de información y comenzar la investigación con el primer ciclo de formación: Ciclo Biomédico, que abarca los dos primeros años de la carrera. Las tareas que se llevaron a cabo fueron:

- Elaboración de dimensiones teóricas para recavar la información.
- Elaboración de cuestionario guía para entrevistas con profesores.
- Establecimiento de contacto con directivos para combinar las entrevistas.
- Entrevistas con los docentes.
- Elaboración de cuestionario para análisis de exámenes escritos.
- Administración del cuestionario.

Tercera etapa:

- Construcción del marco teórico.
- Discriminación de temas
- Conceptualización propia
- Transcripción de entrevistas

Cuarta etapa:

- Análisis de las entrevistas
- Análisis de cuestionarios de exámenes parciales escritos
- Confrontación con el marco teórico
- Elaboración del informe

Análisis y discusión de los resultados

Características del contexto universitario

La carrera de Medicina de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales fue creada en el año 1999 y al 2004 contaba con 133 alumnos (ver Cuadro 1) ¹²

Durante los dos primeros años, Ciclo Biomédico, los alumnos asisten a clases teóricas que se dictan en la sede de la Facultad y a Trabajos Prácticos que se desarrollan dentro de los laboratorios de la Facultad o bien en los Hospitales.

Cada una de las asignaturas cuenta con un cuerpo de docentes formado por un titular, un adjunto y uno a dos jefes de trabajos prácticos dependiendo de la materia. Los grupos están formados por un promedio de 30 alumnos por comisión.

La orientación pedagógica está basada en los siguientes principios:

- La formación, no sólo en conocimientos, sino también en habilidades, actitudes y valores inherentes a la profesión. Aprender es un proceso complejo que incluye la adquisición de información, pero debe necesariamente incorporar el “hacer”. Se aprende haciendo; de ahí entonces la importancia del entrenamiento en servicio.
- La relación permanente entre teoría y práctica, desde el ciclo biomédico. La actividad práctica toma sentido y se enriquece en la medida en que pueda enlazarse con un marco teórico que la fundamenta.
- Resaltar la importancia de la motivación como motor de búsqueda y de logro de aprendizajes significativos. Por ello, promovemos el contacto con unidades de salud desde el primer año de la carrera.

¹² Información provista por el área de producción académica de la Facultad de Ciencias de la Salud UCES

- Priorizar el uso de las nuevas tecnologías como “puentes o andamiajes” que permitan a los alumnos la construcción de conocimientos. El trabajo con simuladores, programas en CD ROM, etc., responde a esta intención.
- Concebir al docente como un facilitador y no como un mero transmisor de información. Como conductor del proceso es responsable de diseñar estrategias didácticas que conjuguen la búsqueda y análisis de datos, la resolución de problemas y la toma de decisiones.
- Superar propuestas metodológicas extremas, del tipo “clase expositiva vs. análisis de casos”. No existe una única herramienta didáctica que garantice el logro de todos los objetivos pedagógicos. Por consiguiente pretendemos ofrecer a nuestros estudiantes experiencias pedagógicas variadas e integradas –clases teóricas, prácticas, ateneos clínicos y bibliográficos, concurrencia a los servicios hospitalarios, etc.–, son ejemplos de la diversidad de espacios de enseñanza y aprendizaje por los que deben transitar los alumnos durante la carrera.

Se plantea entender a la evaluación como un proceso amplio, complejo y profundo, que abarca todas las variables que intervienen en la situación pedagógica. Se considera que evaluar es más que acreditar.

En cuanto a los requisitos para el ingreso se realiza en primera instancia una *entrevista personal*. El aspirante asiste a una entrevista con el Decano o la Coordinadora de Asuntos Académicos. Esta consiste en un coloquio en el que se conversa acerca de las aspiraciones del postulante, su vocación, su trayectoria en la escuela secundaria. Se le informa acerca del curso de ingreso, de la carrera, sus contenidos, cómo se cursa, dónde se realizan las prácticas y otros temas de interés para el alumno.

Por otra parte, los aspirantes deben realizar un curso de ingreso de asistencia obligatoria. En él se desarrollan temas de medicina sobre Morfología Humana y Química Biológica. El alumno recibe información, clases de apoyo, material hand out y ejercicios de práctica sobre la metodología de examen.

La última etapa es, al final del curso, un examen de aprovechamiento exclusivamente sobre los temas desarrollados. Se aprueba con el 60% de las preguntas bien contestadas.

Cuadro N° 1: Distribución de alumnos al 2004

Curso	Cantidad de alumnos
1	38
2	21
3	18
4	20
5	20
6	16

El análisis que hemos realizado a partir de los datos recogidos se divide en tres aspectos generales relacionados con tres cuestiones centrales de la evaluación: ¿Para qué se evalúa? ¿Qué se evalúa? y ¿Cómo se evalúa?

A continuación presentamos las respuestas a estas preguntas, a partir del análisis de lo que expresan los docentes en las entrevistas y lo comparamos con la manera en que la implementan a través de los exámenes escritos relevados.

Finalidades de la evaluación ¿para qué se evalúa?

Del análisis de las entrevistas realizadas a los docentes podemos diferenciar dos tipos de finalidades atribuidas a la evaluación. Por un lado, es concebida como un medio para “*apreciar o juzgar*” los procesos de aprendizaje y rendimiento de los alumnos y por otro como un instrumento para “*comprender*” los efectos de la enseñanza. Elaboramos el análisis a partir de la clasificación presentada por Bertoni, Poggi y Teobaldo (1997)¹³ quienes aluden a que las intenciones de la evaluación pueden apuntar a tres aspectos: *medir, apreciar o juzgar* y *comprender* y su elección dependerá de la perspectiva que se adopte en cuanto al modelo evaluativo.

Observamos en los docentes entrevistados que no se refieren explícitamente al concepto de medición, el cual apuntaría a la cuantificación del desempeño o la actuación del sujeto evaluado, pero el análisis de los exámenes relevados muestra que, a través de ellos sí se está apuntando a esta idea de medición. Por el contrario explícitamente los

¹³ Bertoni, Poggi y Teobaldo, op. cit.

docentes se refieren a la evaluación como un medio para juzgar y comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A continuación presentamos el análisis de estas dos dimensiones a través de algunas citas que ilustran la manera en que los docentes expresan estas ideas.

1) **Apreciar-juzgar** desde la perspectiva de los profesores, implica por un lado emitir un juicio de valor sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos en función de su rendimiento y por otro, analizar la consecución de los objetivos de enseñanza. Veamos a continuación la manera en que los profesores lo expresan a través del análisis de las entrevistas realizadas.

a) **Apreciar-juzgar** el proceso de aprendizaje de los alumnos (D1-2, D3, D4, D9):

Los docentes consideran que la evaluación les permite realizar un seguimiento de los aprendizajes de sus alumnos, por ejemplo, dos de los profesores lo expresan en las siguientes citas:

D1-214: ... Biología celular no tiene tanto práctico, los prácticos los suplimos con talleres, donde cada dos o tres prácticos, cuando se termina un tema, una unidad hacemos un taller con determinadas consignas que cumplir. Fundamentalmente es ver el aprovechamiento de los conocimientos hasta ese momento y en algunos casos búsqueda bibliográfica. Yo les pongo allí algunas preguntas que si bien las hemos desarrollado, tienen que pensar, razonar para poder contestar.

D4: Como docente, [la evaluación permite] corroborar qué es lo que aprendieron, o dejaron de hacer, más allá de que uno puede decir este alumno tiene el mismo nivel en las diferentes instancias o tuvo un desnivel y ver si en la instancia final llegó o logró compensar la diferencia.

Observamos en las citas precedentes que, los docentes consideran a la evaluación como un medio a través del cual pueden analizar los aprendizajes de sus alumnos, ya sea a través de los exámenes o de otras instancias. De esta manera intentan juzgar hasta qué punto los alumnos logran aprender los contenidos que se desarrollan en la materia y en función de ello tomar decisiones sobre como continuar.

b) **Apreciar-juzgar** la consecución de los objetivos de enseñanza (D3, D9)

14 Denominamos a este docente D1-2 porque es el mismo para dos asignaturas Histología y Biología celular

A través de la evaluación, los docentes consideran que pueden determinar el cumplimiento o no de los objetivos planteados, para ello utilizan instancias que permiten analizar cuál es el rendimiento de los alumnos a través de su desempeño en las diversas propuestas evaluativas.

D3: ...cumplió esto o no cumplió, se va registrando si la actividad fue buena o mala, el registro es la evolución y lo que sería, lo que se puede llegar a esperar del alumno, el rendimiento del alumno en el práctico es más personal (...) Esa evaluación semana a semana, digamos traza el perfil pero no influye en la nota.

D9: ... yo estoy satisfecho de la evaluación, porque además de saber como se desempeñan, tiene el valor que, en una materia anual, aunque tomemos 4 parciales, pasan 2 meses y algo entre parcial y parcial y si uno los deja, la preocupación empieza unos días antes. Entonces ellos saben que permanentemente tienen "parcialitos".

Podemos observar a través de las citas precedentes, que los docentes intentan tener un registro sobre la manera en que los alumnos van construyendo los conocimientos propuestos para la asignatura. Para ello deben realizar un análisis del rendimiento de sus alumnos a través de apreciar el desempeño en diversas instancias de evaluación.

De nuestro análisis surgen dos aspectos relativos a la función apreciativa de la evaluación, el primero se refiere al seguimiento del proceso de adquisición de conocimientos por parte de los alumnos y el segundo cumple la función de analizar la consecución o no de los objetivos de aprendizaje, a través del análisis del rendimiento académico.

La evaluación entonces, desde la perspectiva de los profesores cumple una doble función: *formativa y sumativa* (Pérez Gómez, 1989)¹⁵. La función formativa, apunta a analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos durante su desarrollo. El docente toma decisiones en función de la información proveniente de este tipo de evaluación en el sentido de adecuar las estrategias de enseñanza, el contenido y su consecución de acuerdo al proceso de adquisición de los alumnos. La función sumativa, se centra en el análisis del desarrollo y consecución de la propuesta de enseñanza planteada. Se evalúa la adquisición o no, de los aprendizajes esperados y las razones por las cuales ha

¹⁵ Pérez Gómez, A. Modelos contemporáneos de evaluación. En Gimeno Sacristán, J. ; Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 3ª ed. Madrid: Ed. Akal Universitaria, 1989.

tenido éxito o no, el programa. Las decisiones del docente apuntan a la acreditación o certificación de los conocimientos como así también a la valoración del desarrollo de la enseñanza.

A continuación nos vamos a referir a la segunda dimensión construida para analizar la perspectiva de los docentes sobre la función de la evaluación.

2) **Comprender** implica interpretar los efectos de la enseñanza con el fin de retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1997)¹⁶. Podemos diferenciar dos aspectos a los que los docentes hacen referencia a través de las entrevistas. Por un lado, la evaluación apunta a revisar sus estrategias de enseñanza y por otro, a orientar los aprendizajes de los alumnos. A continuación presentamos el análisis de estas dos categorías a partir de las expresiones de los docentes.

a) Revisar las estrategias de enseñanza (D4,D5,D6,D7,D8,D10)

Los docentes entrevistados coinciden en plantear que la evaluación les permite tener una mirada sobre el proceso de enseñanza y adecuar sus estrategias a las necesidades de los alumnos. Lo expresan de la siguiente forma:

D8: ...a veces, cuando vemos tantos exámenes y todos contestan algo equivocado, algo pasó. O nosotros les dimos mal la información o ellos no comprendieron lo que quisimos decir y después lo charlamos entre nosotros. Porque no puede ser que una misma pregunta, 20 o 30 alumnos contesten con el mismo error. Algo pasó, captaron mal o no la supimos explicar.

D5-6¹⁷ [a través de la evaluación] uno adecua su forma de enseñanza y reconoce sus propios errores.

A través de las citas se observa una preocupación por parte de los docentes de intentar interpretar el efecto de la enseñanza a través del rendimiento de los alumnos. Por medio de la evaluación, los docentes apuntan a ajustar sus estrategias, analizar las dificultades, no centrándolas solo en los alumnos, sino en la manera en que han sido abordados los conocimientos.

¹⁶ Bertoni, Poggi y Teobaldo. op. cit.

¹⁷ Denominamos D5-6 a esta docente porque es la misma para las asignaturas de Embriología y Genética e Inmunología.

b) Orientar los aprendizajes de los alumnos (D1-2,D3,D9)

En este mismo sentido, los docentes también consideran que a partir de las evaluaciones es posible guiar y orientar los aprendizajes de los alumnos. Vemos en la siguientes citas, que los docentes utilizan instancias que apuntan a guiar a los alumnos:

D3: [a partir de las evaluaciones semanales] Se lo trata de orientar o encaminar, pero no más que eso, no tiene una actividad extra, no se lo manda a una recuperación, todos tienen repaso, a alguno se le puede decir más enfáticamente que necesita más repaso, pero no más que eso.

D9: En general preguntan, [sobre los errores del parcial] yo en general les pongo a un costado pedí tal cosa, esto es confuso, o ese no es el mecanismo de acción.

Observamos que los docentes consideran que, por medio de las evaluaciones pueden brindar orientaciones sobre las dificultades en el desempeño e intervenir en el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Hasta acá hemos analizado las funciones que cumple la evaluación desde la perspectiva de los docentes entrevistados. Sintetizando lo expuesto podemos plantear que desde el discurso explícito, los profesores coinciden en que la evaluación cumple con dos finalidades básicas, la de apreciar emitiendo un juicio de valor sobre los aprendizajes de los alumnos y además comprender o interpretar este proceso para revisar la enseñanza y orientar a los alumnos.

A continuación nos referiremos a las intenciones de la evaluación que se expresan a través de los exámenes parciales escritos que los docentes implementan para evaluar a sus alumnos.

Al analizar los instrumentos de evaluación que los docentes suministran a sus alumnos, observamos que la finalidad central de los mismos apunta a la acreditación de la asignatura. Es decir, dar cuenta de los aprendizajes, midiéndolos a través de pruebas objetivas. El análisis de los procesos de aprendizaje de los alumnos se centra en la descripción, identificación e integración de contenidos de tipo conceptual.

Los exámenes analizados parecen diferir de las concepciones sobre evaluación que los docentes expresan en las entrevistas. Tal como venimos analizando, los profesores, al hablar sobre la evaluación se refieren a un medio que permite juzgar, comprender e interpretar los aprendizajes de los alumnos en conocimientos de toda índole, conceptual, procedimental y actitudinal, que permitirá retroalimentar las estrategias de enseñanza.

Pero observamos que los instrumentos formales que utilizan para esos fines, sólo permiten evaluar contenidos de tipo conceptual. Si bien, en algunos casos, el examen escrito es complementado con instancias de examen oral, los docentes plantean que se les dificulta evaluar aspectos actitudinales y procedimentales a través de estas instancias (este aspecto será ampliado en el próximo apartado al analizar qué se evalúa).

Es importante destacar que, desde la perspectiva de los profesores se plantea una diferencia entre lo que ellos definen como evaluación y lo que hacen realmente cuando suministran un examen. La finalidad de la evaluación parece estar más relacionada con un seguimiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos, con la apreciación y comprensión sobre cómo aprenden y con la intención de revisar las estrategias de enseñanza. En cambio los exámenes cumplen con la función de acreditar el estado de los conocimientos de los alumnos en un momento determinado. Podemos observar que desde la perspectiva de los docentes la evaluación no se limita a los exámenes, sino que constituye una instancia más amplia de valoración y comprensión de los aprendizajes de los alumnos.

El problema que se presenta, es que las características de los exámenes que los docentes utilizan para evaluar y acreditar los conocimientos de los alumnos, no se condice con las finalidades que ellos conciben debe cumplir la evaluación. Los exámenes, en su gran mayoría constituyen, para los profesores, instancias de medición de resultados, a través de los cuales se traduce, por medio de una calificación, el aprendizaje de los alumnos. Los profesores reconocen a su vez que los exámenes ofrecen una muestra del conocimiento que los alumnos han logrado construir, pero ellos pueden observar, a través de otras instancias, el proceso realizado por los alumnos. En general se refieren a los exámenes como una formalidad, pero también como una necesidad para integrar y articular los contenidos de la asignatura. La siguiente cita ilustra claramente esta idea:

D1-2:(...)lo que da la regularidad, es tener los parciales aprobados. Pero eso es por reglamento de la institución. Porque yo los podría evaluar con esos trabajos día a día.

E: ¿Qué le parece, tienen los dos la misma utilidad?

D1-2: Yo creo que sirve mucho esto que hacemos día a día, pero si uno abandona estos grandes capítulos que son los parciales, creo que se pierde integración en la materia, porque ese examen más global ayuda a integrarlo. Yo creo que los dos son importantes.

Para los profesores los exámenes permiten a los alumnos integrar los contenidos que se van trabajando durante las clases, los cuales deben poner en relación para resolver las instancias de evaluación (D1-2, D4, D7,D9,D8).

D7: Para ellos, es una forma de unir cosas, en ese momento sentarse a resolver, porque por ejemplo en las clases vemos un tema y en el taller vemos otro tema y trabajamos sobre eso, pero en ese momento, del examen tienen que integrar todo y seleccionar por qué esto es tal cosa y no es tal otra.

Otra de las funciones que cumplen los exámenes es que permite a los alumnos tomar conciencia del proceso de sus aprendizajes. A partir de las devoluciones recibidas por parte de los profesores, los alumnos pueden saber qué aspectos deben mejorar, y analizar sus propios aciertos o dificultades, la siguiente cita ilustra esta idea:

D4: Pienso que una evaluación es una forma de aprender, uno aprende, antes y después antes porque tenés que estudiar, y después porque si te equivocaste o no respondiste, ¡no supe esa pregunta!, vas y agarrás el libro, si sos inquieto.

Hasta acá nos hemos referido al análisis del primero de los interrogantes planteados al comienzo, ¿para qué se evalúa? Desde la perspectiva de los profesores entrevistados, las finalidades centrales de la evaluación, apuntan a apreciar y comprender tanto sus propias prácticas de enseñanza como los aprendizajes de los alumnos, que desde las explicaciones de los docentes estarían en estrecha relación. Los exámenes constituyen instancias formales de evaluación, que no abarcan ni dan cuenta de todo este proceso. Sólo permiten analizar algunos aspectos, y posibilitan la objetivación de los aprendizajes para poder ser medidos. Pero, tal como están planteados los exámenes relevados sólo permiten medir la adquisición de cierto tipo de conocimientos: los conceptuales. Además es importante tener en cuenta que, en muchas ocasiones los instrumentos empleados, parecen oponerse a las concepciones expresadas por los docentes sobre las funciones de la evaluación, generando así algunas contradicciones entre lo que dicen y lo que hacen cuando evalúan.

Una vez determinadas las funciones de la evaluación, es posible responder a las preguntas de qué y cómo evaluar, pues cada una de éstas tendrá respuestas diferentes según las intenciones y las funciones de la evaluación. Estos aspectos también se encuentran interrelacionados entre sí y a su vez con los procesos de enseñanza. A continuación nos centraremos en el análisis de los contenidos de la evaluación.

Los contenidos de la evaluación ¿Qué se evalúa?

En este apartado analizamos cómo los docentes expresan los aspectos que evalúan y lo comparamos con la manera en que la implementan esta tarea. Para ello analizamos los exámenes parciales escritos con el objeto de responder a la pregunta planteada en el título.

Del análisis de las entrevistas realizadas a los docentes y siguiendo con la clasificación propuesta por Coll, C. (1987)¹⁸, podemos diferenciar tres tipos de conocimientos que deben considerarse al momento de realizar las evaluaciones, estos son: Conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En el ámbito de la enseñanza universitaria, los fines últimos de un plan de enseñanza apuntan al desarrollo de competencias profesionales en sus estudiantes. Esto no implica solo la construcción de conocimientos, sino también al desarrollo de habilidades y juicios para el desenvolvimiento profesional. Las competencias hacen referencia a una realidad compleja en la que se ponen en interrelación todos estos elementos. En este sentido es preciso apuntar a la construcción de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales y a la posibilidad de ponerlos en práctica. Se evalúa entonces, la posibilidad de seleccionar, ajustar y aplicar conocimientos, habilidades y juicio crítico en la solución de problemas. Las competencias se definen en función del marco profesional en que se ejerce (Guy Le Boterf 1993)¹⁹.

1. Evaluación de conocimientos conceptuales:

Todos los profesores entrevistados hacen referencia a la evaluación de este tipo de conocimientos a través de diferentes instancias. Podemos diferenciar dos aspectos que los docentes mencionan al apuntar a la evaluación de conocimientos conceptuales: el primero que vamos a denominar “*nominación*” está relacionado con la descripción, caracterización y reconocimiento de temas generales y el segundo que denominamos “*aplicación*” está relacionado con la integración, relación y análisis de los contenidos.

18 Coll, C., op. cit

19 Guy Le Boterf, op. cit

A continuación nos vamos a referir a la manera en que los profesores entrevistados consideran que evalúan estos aspectos a través del análisis de algunas de sus citas que ilustran su perspectiva.

- a) **Nominación:** Los profesores se refieren a la evaluación de aspectos conceptuales solicitando definiciones, explicaciones, descripciones, nombres o el desarrollo de temas generales. Plantean que, a través de diversas estrategias, en instancias orales o escritas apuntan a que los alumnos expresen los conocimientos conceptuales con el objeto de analizar su comprensión y asimilación. Los profesores que aluden a esta forma de evaluación son: D1, D4, D5, D7, D8. Veamos a continuación algunos ejemplos sobre como lo expresan:

D5: Por ejemplo, yo tengo temas, grandes, capítulos, dentro de la Inmunología y por ejemplo a uno le pido hablame sobre linfocitos y al que sigue le voy a decir hablame sobre complejo mayor de(...)

D8: El choice no lo usamos prácticamente, usamos preguntas de tipo conceptual, porque el choice por ahí es confuso y no nos sirve ni a ellos ni a nosotros. Se plantean preguntas conceptuales, a desarrollar, unir con flechas, completar frases. Es para hacerlo más dinámico.

D1-2: Yo lo que valoro mucho son las descripciones, porque esta materia es morfológica. Valoro cómo describen ellos lo que están observando. Qué dominio tienen de esa estructura.

Observamos a través de las citas de los docentes, que desde su perspectiva, por medio de la evaluación de conceptos apuntan a que los alumnos desarrollen los temas, expongan conceptos y realicen descripciones, lo cual que no implica solo la reproducción de definiciones o conceptos.

- b) **Aplicación:** Los profesores, en diversas instancias, plantean que evalúan la integración de los conceptos, las relaciones conceptuales, el análisis de los contenidos y su aplicación a situaciones prácticas. Los docentes que expresan esta forma de evaluación son: D1-2, D4, D5, D8, D9. Veamos a continuación algunos ejemplos:

D4: En los parciales yo les pongo un mínimo caso clínico, por ejemplo: paciente de tal edad, que tiene las encimas elevadas, ¿cuál de las siguiente encimas pude ser la correcta?. Entonces les planteo un problema, pero no le pongo “encima”. Ellos tienen que seleccionar la respuesta correcta.

D8: [para el parcial] Les damos un caso clínico, paciente de 40 años, etc. etc. que presenta en laboratorio tal cosa, bueno a ver ¿qué patología se encuentra?

D7: (...) otra pregunta concreta, un caso, qué hacen, qué muestras toman, por qué, cómo resuelve el asunto, una cosa concreta.

D9: Hacemos preguntas (...) más integrativas, porque han visto todo el organismo. (se refiere al examen final)

Desde su perspectiva, la mayoría de los profesores entrevistados, considera necesaria, al evaluar los aspectos conceptuales, la integración de diversos contenidos, y su aplicación. Para corroborar la comprensión significativa de esos conocimientos plantean que los alumnos deben poder aplicarlos a solucionar problemas, relacionarlos, elaborar diagnósticos, etc., lo cual implica procesos cognitivos más complejos que las definiciones o las explicaciones.

2. Evaluación de conocimientos procedimentales:

La evaluación de procedimientos ha sido mencionada en las entrevistas por tres de los docentes (D1-2, D7, D10). Los procedimientos son un conjunto de acciones ordenadas orientadas a una finalidad concreta a lograr. Los docentes plantean en las entrevistas, que evalúan la ejecución del procedimiento y también la explicitación de este conocimiento. A continuación presentamos algunas citas que dan cuenta de estas ideas:

D1-2: (...) yo en el parcial (Histología) también evaluó el manejo del microscopio, si ellos no saben manejar el microscopio, no van a poder aprender la materia a fondo, entonces en el primer parcial yo dejo el preparado ahí y evaluó como enfoca, cómo observa. Hay dos instancias, en el primer parcial, yo evaluó cómo maneja el microscopio, después lo voy a evaluar por cómo interpreta la preparación y qué es lo que sabe de la preparación. Ahora, es crítico, porque si no sabe manejar el microscopio, yo tengo la obligación de que no llegue al próximo práctico sin el buen manejo del microscopio, entonces voy anotando quien tiene problemas, donde están los problemas y después en la clase siguiente vamos a corregirlos (cabe aclarar que en este caso el examen es escrito y oral)

D10: (el examen) es teórico práctico, se hace un cuestionario básico escrito, y lo que prima acá es cómo van a proceder ellos. [En el práctico] Tenemos contratado un chico que nos hace de simulador (...) Se tienen premisas que uno no debe (...) en el escenario, en el lugar, primero mide los riesgos hacia uno, después hacia el otro, porque el otro está expuesto, para que no se sumen víctimas. Eso es fundamental, si ellos se olvidaron de verificar el escenario, se terminó ahí el examen. (...)Lo mismo cuando hay un electrocutado, primero bajar la llave central y después entrar. Por otro lado hay lugares donde uno no puede meterse. (...) Lo mismo se hace con el RSP.

(Reanimación Cardio Pulmonar) Una secuencia de, primero valorar el estado de conciencia del paciente, posteriormente constatar si la respiración es adecuada o no, y posteriormente la frecuencia de pulsos, si no se sigue en ese orden, vos podés estar reanimando a un borracho, generarle después una arritmia o podés pensar que es un borracho y te estás comiendo un paro.

Observamos en estas citas, que ambos docentes apuntan a evaluar los conocimientos procedimentales de los alumnos a través de la observación de la ejecución de las tareas, en el primer caso con el microscopio y en el segundo a través de la atención de un caso de primeros auxilios. Ambos docentes plantean la evaluación en situaciones de examen de tipo práctico. En cambio en el siguiente ejemplo, la docente apunta a la evaluación del conocimiento sobre las acciones procedimentales de los alumnos, es decir el aspecto declarativo de este conocimiento y se realiza en situación de taller, no como un examen formal:

D7: (en situaciones de taller) Taller por ejemplo de toma de muestras, tienen casos concretos, por ejemplo qué le pedirían a un paciente. ¿ Por qué le pedirían esto y por qué no? Llega al laboratorio una muestra (...) cómo darían los instructivos para pedir una nueva muestra o para pedir un análisis.

En esta situación la docente evalúa a través de una situación de práctico, que los alumnos conozcan los pasos correctos del procedimiento, sus reglas, las condiciones en que se debe desarrollar o la manera en que resuelven un problema.

3. Evaluación de conocimientos actitudinales:

Con respecto a la evaluación de los conocimientos actitudinales, podemos observar que solo dos de los docentes entrevistados (D1-2 y D7) se refieren a éstos. Consideran que son muy importantes en cuanto a su abordaje pero no son evaluados. Suelen trabajar en las clases con contenidos actitudinales, pero reconocen que no tienen instancias de evaluación. Veamos a continuación lo que expresan los docentes:

D1-2: Quizás esos aspectos [actitudes] no están muy explícitos en la evaluación. De todos modos, yo les digo que uno se hace médico desde el primer día, no cuando a uno le dan el título, ahí soy médico. Sí podés ejercer la medicina, pero todo lo que no hiciste antes no lo vas a hacer ahora por el solo hecho que te den un papel. Entonces, si bien no tienen una etapa evaluatoria, sí hay un constante seguimiento en cuanto a las conductas.

D7: (...)hay muchas cosas de actitud, que es una manera de acercarse al paciente, uno tiene un paciente concreto y después, en enfermedades infecciosas por ejemplo, uno tiene que estudiar ese

paciente concreto y el entorno de ese paciente y demás. Entonces todo lo que va, hay mucho de eso, qué actitud frente a la enfermedad como cosa social.

En la clase se trabaja y se hace mucho hincapié, es que la materia da para eso, todo lo que es prevención de la salud, una actitud diferente frente a ir buscado un diagnóstico. Cuando tengo el diagnóstico, ver cómo podría haber evitado gastar todo eso para obtener un diagnóstico.

Hasta acá hemos analizado la perspectiva de los docentes sobre qué se evalúa, a continuación nos vamos a centrar en los exámenes escritos implementados por los profesores. Podemos observar que los instrumentos de evaluación escrita relevados se centran en contenidos de tipo conceptual. No figura la evaluación de conocimientos de tipo procedimental ni actitudinal. Esto coincide con lo que los docentes expresan en las entrevistas. Tal como lo planteamos anteriormente, los conocimientos de tipo procedimental se evalúan en situaciones prácticas o informales de evaluación y los conocimientos de tipo actitudinal son enseñados pero no hay instancias en que sean evaluados.

De los exámenes escritos analizados, el 55 % apunta al reconocimiento de la información a través de preguntas de elección múltiple. Es importante aclarar que en algunos de estos casos, la evaluación formal se complementa con una instancia oral. El 20% de los exámenes apunta a evaluar conceptos a través de la “nominación” utilizando consignas que se centran en la descripción, explicación, o desarrollo del tema y el resto de los exámenes combina la nominación con situaciones de aplicación con consignas que apuntan a la resolución de casos o situaciones problemáticas a través de consignas semi estructuradas (el detalle sobre la modalidad de los exámenes escritos se desarrolla en el próximo apartado).

En este apartado hemos intentado responder a la pregunta ¿qué se evalúa? Desde la perspectiva de los docentes, la evaluación conceptual tendría como finalidad corroborar que los alumnos asimilaron y comprendieron los conocimientos tanto de modo nominal como en cuanto a la posibilidad de integración y aplicación a diversas situaciones. Si bien se refieren a la evaluación de tipo procedimental, ésta es implementada en pocas ocasiones y a través de instancias informales de evaluación, es decir que no determinan la acreditación.

Por otra parte los conocimientos de tipo actitudinal son tenidos en cuenta en el proceso de enseñanza, pero para los docentes les resulta muy difícil evaluarlos. Al analizar los exámenes escritos, observamos que éstos solo se centran en la evaluación de contenidos

conceptuales. De este análisis es posible desprender que los docentes entrevistados apuntan, al desarrollo, en sus alumnos, de competencias profesionales, integrando conocimientos, habilidades y juicios de valor en la enseñanza, pero no cuentan con instrumentos adecuados para su evaluación sistemática.

En el siguiente apartado analizamos la manera en que los docentes se refieren a cómo llevan a cabo la evaluación y luego caracterizamos los exámenes parciales escritos, con el objeto de considerar cómo se llevan a cabo estas prácticas.

La modalidad de la evaluación ¿Cómo se evalúa?

La pregunta sobre *cómo evaluar*, no puede separarse de los aspectos señalados con anterioridad, es decir que dependerá de la función que desempeña en el programa educativo, de qué se evalúa y en qué momento. Las decisiones en cuanto a la forma de implementar los instrumentos de evaluación deberían estar en función de los objetivos y contenidos de la enseñanza y son los docentes quienes seleccionan las estrategias sobre la forma en que se llevará a cabo esta instancia.

Los exámenes constituyen uno de los instrumentos más utilizados en el proceso de evaluación, pero es necesario aclarar que éstos no constituyen los únicos medios para llevarla a cabo, tal como lo observamos en la concepción de los docentes entrevistados. Los exámenes forman parte de lo que vamos a denominar en este trabajo *instancias formales de evaluación*, diferenciándolos de otras *instancias informales de evaluación* que pueden darse en diferentes momentos del desarrollo de las actividades de enseñanza. Nos referimos a todas aquellas instancias de evaluación no institucionalizadas, que no inciden en la promoción y que los docentes llevan a cabo en diferentes momentos del desarrollo del programa.

En este apartado nos vamos a centrar en el análisis de lo que expresan los docentes sobre cómo llevan a cabo la evaluación de sus alumnos y lo vamos a comparar con la modalidad de los exámenes escritos relevados.

En diferentes oportunidades, los profesores entrevistados plantean que evalúan a sus alumnos de diversas maneras, veamos algunas citas:

D1-2: (...) hay un contacto muy fluido [con los alumnos] (...) con lo cual, en cierta manera la evaluación es casi continua. Yo los veo trabajar, cumplir con determinadas consignas, veo como se comportan en los trabajos prácticos, cómo se comportan ante determinadas preguntas. Indudablemente está después el trámite que es el examen, que no sé si es tan trámite porque ellos tienen que sortear allí una serie de pruebas. En el caso nuestro, por un lado tomamos un examen teórico y por otro lado, un examen práctico. El examen consta de ambas circunstancias.

Observamos a través de esta cita que el profesor se refiere a la evaluación de manera continua. Por las características de la carrera de Medicina en nuestra universidad, el reducido número de alumnos y la cercanía con los docentes, es posible que los profesores tengan un contacto directo con los alumnos, por lo tanto un conocimiento sobre sus procesos de aprendizaje y puedan realizar un seguimiento de éste. Por tal motivo los profesores consideran los exámenes, como un trámite a cumplir. D5-6, habla de la evaluación permanente o continua y lo expresa de la siguiente forma:

D5-6: Para la evaluación de los alumnos, yo tengo en cuenta cómo trabajan en clase, es decir su nivel de compromiso con el tema. Es decir, si yo por ejemplo, les pido a todos la próxima charla va a ser sobre este tema, lean, y tienen su literatura ya reconocida dada por la cátedra, donde se les recomienda libros de texto y libro de consulta, veo qué respuesta hay en los alumnos. Es decir si vinieron preparados para el tema que se va a trabajar. En muchos casos lo hacen. Entonces ya estoy evaluando a través de la actividad en clase del alumno, ya su predisposición para con el tema y para con la materia.

Por su parte D7, también habla de evaluación continua a través de aplicaciones prácticas durante todas las clases, también trabaja con talleres donde se evalúan los conocimientos de los alumnos y su aplicación, de esta manera realizan el seguimiento de los aprendizajes de los alumnos:

D7(...) la evaluación es continua (...) de ellos y mía, aplicaciones prácticas, entonces ahí, sin poner un número, pero la participación de ellos, de cada clase, cada gran tema tiene taller y el taller aparte del taller de laboratorio, es taller de aplicación práctica del conocimiento, resolver en la práctica algo concreto. Entonces ahí te das cuenta, para mí es importante la participación, la aplicación de los conceptos.

En algunos casos se realizan trabajos prácticos de recopilación bibliográfica o de resolución de cuestionarios como en el caso de D1-2 y la puesta en común o presentación a través de talleres donde se analizan los aprendizajes de los alumnos por medio de preguntas.

D1-2: Biología celular no tiene tanto práctico, los prácticos los suplimos con talleres, donde cada dos o tres prácticos, cuando se termina un tema, una unidad hacemos un taller con determinadas consignas que cumplir. Fundamentalmente es ver el aprovechamiento de los conocimientos hasta ese momento y en algunos casos búsqueda bibliográfica. Yo les pongo allí algunas preguntas que si bien las hemos desarrollado, tienen que pensar, razonar para poder contestar

D1-2: En Histología, la guía está, pero no nos dan los tiempos para hacer los talleres porque tenemos que atender al trabajo práctico. En Histología, la guía, ellos las contestan en sus casa y yo después se las corrijo en grupo, en cada una de las camisones (...) Son preguntas que tienen que responder, cuadros que tienen que completar, también por ahí tienen que hacer una búsqueda bibliográfica que por la actualidad no lo van a encontrar en los libros de texto, es también interpretar también artículos de revistas, yo les traigo textos de algunas publicaciones científicas. Ellos lo tienen que leer y entregar.

Podemos observar que el docente utiliza estos medios para hacer el seguimiento de los aprendizajes de los alumnos, pero no llevan calificación formal pues esta instancia no está contemplada reglamentariamente como medio para la promoción o acreditación. Utilizan estos resultados como “concepto” del alumno que registran como antecedente de su rendimiento. El docente se refiere a este tipo de evaluación como “indicativa”, veamos la siguiente cita:

D1- 2: Para mí son evaluaciones indicativas, porque para mí, las instancias de evaluación son los parciales y el final.

Por su parte, D3 también realiza trabajos prácticos con los alumnos con el objeto de hacer un seguimiento de sus aprendizajes de forma más personalizada, pues trabajan en subgrupos de doce alumnos aproximadamente:

D3: Consiste en una actividad de ellos con el material didáctico, es decir no tienen otra alternativa que trabajar todos con los cadáveres. Entonces con el material de la región que se esté trabajando, ellos tienen que ponerse los guantes, tomar la pinza, trabajar y encontrar los elementos, hacer las maniobras, es decir ahí hay una evaluación de destrezas y conocimiento. Todas las semanas, tienen una de esas actividades 4 horas por semana, obligatoria. Ellos tienen que hacer su actividad. El docente, les explica, los orienta, pero el grueso de la actividad está en ellos, y esa es la evaluación que tienen de conceptos, habilidades y destrezas.

D4 plantea que, además de los exámenes escritos, realizan un seguimiento de las lecturas de los alumnos y lo que estuvieron viendo en clases pasadas con el objeto de comprobar si estudian y si tienen temas que no entienden. Es importante destacar que esta docente no denomina a esta actividad como evaluación:

D4(...) yo con los alumnos en las clases les hago preguntas sobre, no lo que estamos viendo en la clase, porque por ahí no lo manejan, pero les hago preguntas sobre la clase pasada, les tiro preguntas sobre temas anteriores a ver qué hacen. (...) No tanto para evaluación, sino más para que ellos estudien, para ver si hay algún tema en el que los veo medio flojos.

Esta docente suele utilizar el término evaluación para referirse a las situaciones de examen, pero de todos modos en la cita anterior se está refiriendo al seguimiento de los aprendizajes de los alumnos.

D8 comenta que realiza trabajos prácticos y que eso le permite conocer a los alumnos. También les dan bibliografía para presentar y analizan la manera en que se expresan. La intención de los mismos es que integren los contenidos que están viendo en teóricos. La participación en los trabajos prácticos es calificada con nota de concepto pero no se utiliza como medio para promover al alumno, para eso utilizan los exámenes escritos. Veamos como lo expresan un docente:

E: ¿Los trabajos prácticos influyen en la evaluación, ellos tienen que hacer alguna producción que se evalúe?

D8: No, nos sirve como nota después de concepto, uno sabe quien participa, quien no, pero lo que vale como nota de evaluación es el examen escrito (...)

D8: (...) les damos bibliografía para que lean, y los hacemos participar, para la semana siguiente tienen que leer y lo comentan en clase. La idea es interesarlos para que busquen, también les decimos que busquen ellos bibliografía. Ellos presentan, la idea es ver si tienen dificultades para expresarse.

D9 plantea que, al ser una materia anual, tiene diferentes instancias de evaluación además de los exámenes parciales. Trabajan con lo que llaman “parcialitos de aprovechamiento” y apuntan a tener un diagnóstico sobre los aprendizajes de los alumnos, en términos del profesor:

D8: Los alumnos tienen cuatro evaluaciones, es una materia anual, larga, pesada. Les tomamos cuatro parciales, pero antes de llegar a ese parcial, ellos tienen dos parcialitos más. ¿Cuál es la diferencia?. Simplemente estos los llamamos parciales de aprovechamiento, como para que vayan aprovechando lo que vamos viendo. No son ni eliminatorios, yo les pongo nota, los califico igual, pero no influyen en la regularidad ni nada.

En otras instancias trabajan con presentaciones de los alumnos con el objeto de integrar los contenidos teóricos, el mismo docente lo explica de la siguiente forma:

D8: También antes de los parciales, con lo que se vió en los temas de los parciales, hacemos lo que llamamos una clase de integración (...) En general para estas integraciones, que son 5 grupos les damos a cada grupo un tema, preparan un tema, les decimos como lo pueden preparar, la bibliografía. Lo preparan para exponerlo.

A través de las citas de los docentes podemos observar que todos hacen referencia a instancias alternativas a los exámenes escritos u orales al hablar de evaluación. Conciben a la evaluación como un proceso permanente en el que se realiza un seguimiento de los aprendizajes de los alumnos y también del proceso de enseñanza de los profesores. Este tipo de evaluación que realizan los docentes es la que suele calificarse como “*evaluación formativa*” (Pérez Gómez, 1989)²⁰. Apunta a analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos durante su desarrollo. El docente toma decisiones en función de la información proveniente de este tipo de evaluación en el sentido de adecuar las estrategias de enseñanza, el contenido y su consecución de acuerdo al proceso de adquisición de los alumnos.

A continuación vamos a realizar una descripción de la modalidad implementada por los docentes en los exámenes escritos. De los instrumentos relevados (ocho en total pues dos de los docentes entrevistados examinan a sus alumnos a través de instancia de examen oral) podemos observar tres tipos de estructuración de los mismos siguiendo la clasificación presentada por Castro y Galli (2002)²¹: ***Ensayo (EY)*** , ***semi-estructurado (SE)- estructurado(E)***

- ***Ensayo:*** Los alumnos deben elaborar una respuesta determinada a una pregunta formulada de forma amplia. De los instrumentos relevados, dos de los profesores plantean preguntas de este tipo en los exámenes (D1: 10% y D9 80% de los ítems formulados). Las preguntas apuntan a que los alumnos realicen explicaciones, descripciones, comparaciones y caracterizaciones.
- ***Semi-estructurado:*** Son aquellos que requieren una respuesta acotada, los alumnos deben expresarla brevemente con un concepto, una palabra o una frase. También se incluyen dentro de esta categoría preguntas donde se debe completar con una palabra llenando espacios en blanco.

²⁰ Pérez Gómez, op. Cit

²¹ Castro, C.; Galli, A. *Evaluación educacional. Construcción y aplicación de exámenes*. Buenos Aires: Asociación de Facultades de Ciencias Médicas de la República Argentina (AFACIMERA), 2002 (Módulo N° 2)

Dos de los exámenes escritos relevados, en todos sus ítems, aplican esta modalidad (D7 y D8) y otros dos también la utilizan en menor proporción de ítems (D5: 50 % y D9: 20% de los ítems del examen).

- **Estructurados:** Las consignas aluden a preguntas o definiciones en las cuales se debe seleccionar una respuesta correcta. Constituyen pruebas objetivas de reconocimiento a través de elección múltiple. Tres de los exámenes escritos relevados son planteados en su totalidad de acuerdo a esta modalidad (D2, D3, D4) dos docentes también la utilizan pero en porcentajes menores (D1: 90% y D5 50% de los ítems del examen). Es importante aclarar que dos docentes complementa este tipo de examen escrito con una instancia de examen oral. D1 trabaja la parte oral en forma estructurada aplicando la modalidad ECOE (examen clínico objetivo estructurado) y D3 trabaja en forma individual con los alumnos con ayuda de los JTP apuntando al reconocimiento y descripción.

A continuación presentamos una tabla ilustrativa de la manera en que los docentes estructuran los exámenes escritos:

Tabla N° 1: Tipo de ítems formulados en los exámenes escritos

	<i>D1</i>	<i>D2</i>	<i>D3</i>	<i>D4</i>	<i>D5</i>	<i>D7</i>	<i>D8</i>	<i>D9</i>
<i>Ensayo (EY)</i>	<i>10%</i>							<i>80%</i>
<i>Semi-Estruct. (SE)</i>					<i>50%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>20%</i>
<i>Estructurado (E)</i>	<i>90%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>50%</i>			

En este apartado hemos analizado la modalidad en que los docentes evalúan a sus alumnos. Hemos podido observar que desde el punto de vista de los profesores evalúan a sus alumnos a través de diversas instancias, trabajos prácticos, participación en clase,

talleres, “parcialitos”, etc. y lo hacen en diferentes momentos del desarrollo de la materia apuntando a una evaluación formativa. Cuando se refieren a los exámenes, aluden a un tipo de evaluación sumativa, que viene a cumplir la función de acreditación y medición de los aprendizajes. En algunas ocasiones los docentes la consideran como una formalidad pues ellos realizan evaluaciones continuas de sus alumnos y debido al número reducido conocen el proceso de sus aprendizajes. El tipo de consignas de los exámenes escritos que prevalece es el estructurado, y por lo general se evalúan conocimientos de tipo conceptual.

A partir de lo expuesto en este apartado podemos plantear que, desde la perspectiva docente, el concepto de evaluación va más allá de los exámenes escritos u orales. Antes de llegar a las instancias formales de evaluación, los profesores trabajan con los alumnos a través de otras modalidades para analizar el proceso de sus aprendizajes y el desarrollo de sus acciones de enseñanza.

Conclusiones e implicancias didácticas

En este trabajo hemos analizado tres aspectos centrales de la evaluación e intentamos responder a las preguntas: ¿para qué se evalúa? (referida a la finalidad de la evaluación), ¿qué se evalúa? (centrada en los contenidos de la evaluación) y ¿cómo se evalúa? (relacionada con la modalidad en que se lleva a la práctica). Abordamos el discurso explícito de los profesores sobre sus concepciones de evaluación y lo pusimos en relación con la manera en que llevan a la práctica esta tarea, a través del análisis de una de sus instancias formales: los exámenes parciales escritos.

En este primer abordaje exploratorio, nos centramos en la descripción y análisis de las concepciones de los profesores y de los instrumentos utilizados, con el objeto de describir la forma en que se lleva a cabo la evaluación. Para el análisis hemos tomado como eje los tres interrogantes mencionados más arriba: ¿para qué, qué y cómo se evalúa?

Sintetizando los aspectos más relevantes expuestos, podemos concluir que desde la perspectiva de los profesores, las finalidades de la evaluación están en estrecha relación con los conceptos de apreciar o juzgar y comprender los proceso de aprendizaje y enseñanza. Los docentes lo realizan a través de diversas instancias de evaluación, formales e informales que aparecen en el discurso como complementarios. En general los

profesores apuntan a la evaluación de contenidos conceptuales, centrados en la nominación, integración y aplicación. Por lo general los contenidos procedimentales no aparecen claramente mencionados como conocimientos a ser evaluados a través de instancias formales. Los contenidos actitudinales, si bien son considerados para la enseñanza, tampoco son evaluados.

Los profesores entrevistados utilizan diversas estrategias para evaluar a sus alumnos, y lo hacen a través de instancias formales, como ser los exámenes parciales y finales que apuntan a la promoción, a la cuantificación e integración de los conocimientos adquiridos. Los docentes aluden a estos instrumentos como necesarios pero también como una formalidad, pues ellos conocen el desempeño de sus alumnos dado que realizan evaluaciones a través de instancias informales. Éstas son más amplias, de tipo cualitativa y por lo tanto no cuantificables u objetivas. Las describen como instancias de participación en clase, talleres, trabajos prácticos, presentaciones grupales, etc. que les permite formarse un “concepto” sobre el trabajo del alumno y de esta manera realizar el seguimiento de sus aprendizajes.

Podemos ver que para los docentes el concepto de evaluación es más amplio que la idea de medir un desempeño, a través de exámenes cuantitativos para la acreditación de una serie de conocimientos. Para los profesores, por medio de la evaluación, es posible juzgar y comprender el proceso de los aprendizajes de los alumnos y el cumplimiento de los objetivos de enseñanza. Los exámenes constituyen instancias que permiten medir el estado de los aprendizajes de los alumnos, pero éstos son elaborados siguiendo una concepción cuantitativa y objetiva de medición de resultados. Los profesores consideran que de esta manera pueden fundamentar la acreditación de la asignatura de una manera objetiva.

Es posible observar contradicciones entre la concepción que expresan al referirse a la evaluación y los instrumentos que disponen para llevarla a cabo. A través de los exámenes los docentes deben tomar la decisión de aprobar o no al alumno. Estas decisiones las toman sobre la base de su desempeño en instancias estructuradas y/o semi-estructuradas de evaluación, donde las consignas, por lo general, apuntan a evaluar tres aspectos: identificación, descripción e integración de contenidos conceptuales. Si bien los profesores consideran a la evaluación como una instancia amplia de análisis y comprensión, relacionada con una concepción cualitativa, que parece guiar el proceso de enseñanza, al

momento de implementar los instrumentos de evaluación en instancias formales, éstos quedan ligados a una concepción más cuantitativa.

Estas contradicciones observadas entre el decir y el hacer de los profesores entrevistados, posiblemente tenga relación con que los instrumentos de que disponen para las evaluaciones formales, son los que se vienen utilizando tradicionalmente en las carreras de medicina y ya han sido probados en diversas oportunidades. Los exámenes de tipo estructurado son más objetivos y por lo tanto confiables. Es decir que distintos evaluadores, utilizando el mismo instrumento, obtendrán los mismos resultados. De todas formas estos instrumentos vienen a corroborar una evaluación que los docentes ya vienen realizando de forma continua a través de otras instancias.

El problema que surge es que las instancias de evaluación no formales no son sistemáticas y por lo tanto es muy difícil analizar su eficacia. Los docentes no tienen medios para corroborar, excepto por su experiencia e intuición, si los instrumentos utilizados para evaluar continuamente a sus alumnos son los adecuados para juzgar el proceso de aprendizaje y el de enseñanza.

Observamos también que los docentes no parecen tener herramientas conceptuales o conocimientos pertinentes que les permita idear estrategias de evaluación que sean coincidentes con sus concepciones, como así también con los objetivos y contenidos ideados para la asignatura que enseñan. Suelen utilizar aquellas herramientas que ya fueron validadas, pero que no logran cumplir con los objetivos reales de la evaluación. Se manejan en forma intuitiva y a través de su experiencia.

Los profesores en muchas ocasiones no son conscientes de los aspectos que están evaluando y tal como lo expresan en las entrevistas, solo son evaluados los contenidos conceptuales, desequilibrando el análisis necesario sobre los aprendizajes de competencias en los alumnos.

Algunos interrogantes se abren a partir de este trabajo, que pueden ser motivo de nuevas indagaciones como así de espacios para la reflexión sobre las prácticas de enseñanza en relación con la evaluación.

¿De qué manera es posible integrar las concepciones de los docentes con su accionar práctico? ¿De dónde surgen las concepciones de evaluación expresadas por los docentes? ¿Estas concepciones se siguen manteniendo en los siguientes ciclos de la carrera

de medicina o es propio del ciclo Biomédico estudiado? ¿Qué características asume la evaluación en la medida que se avanza en la carrera? ¿Al cambiar los objetivos y contenidos también se modifica la manera de evaluar a los alumnos en los años más avanzados? ¿Es posible sistematizar las prácticas de evaluación que se realizan en forma intuitiva y elaborar nuevas estrategias formales de evaluación?

Estos interrogantes requieren de un análisis y reflexión sobre la práctica que realizan los docentes en relación con un marco teórico que las discuta y analice. El aporte que los docentes realizan al indagar su propio accionar, es el que permite proponer mejoras y construir nuevos conocimientos sobre el funcionamiento en el aula. A través de la exploración sobre las concepciones y acciones llevadas a cabo por los docentes y alumnos en el marco institucional, es posible reflexionar y elaborar modelos de intervención que permitan mejorar las prácticas que se llevan a cabo.

Creemos que este trabajo pone de manifiesto la labor, muchas veces “invisible”, que los docentes realizan al evaluar a sus alumnos. Hablamos de invisible porque todos aquellos conocimientos expresados por los profesores, que dan cuenta de las concepciones que sustentan sus prácticas, no son posibles de ser analizados si nos centramos solamente en los instrumentos formales de evaluación, es decir aquellos que tenemos a disposición en los archivos o legajos. Por lo tanto es precisa una indagación más profunda sobre cómo realmente se lleva a cabo esta práctica a través de entrevistas o de observaciones donde se pongan de manifiesto.

Para finalizar consideramos que este trabajo puede contribuir a construir espacios de discusión institucionalizados a través talleres de capacitación docente. Sus objetivos deben apuntar a analizar las prácticas de evaluación que se llevan a cabo dentro de la carrera de medicina u otras que se interesen en este análisis. De esta manera apuntar a poner de manifiesto todos aquellos conocimientos prácticos que poseen los docentes, validarlos y sistematizarlos de acuerdo a las teorías y la experiencia.

Referencias bibliográficas

- Bertoni A.; Poggi, M.; Teobaldo M. Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja. Bs. As.: Kapelusz, 1997. Popkewitz, T. Paradigmas e ideología en investigación educativa. Madrid: Mondadori, 1988.
- Castro, C.; Galli, A. *Evaluación educacional. Construcción y aplicación de exámenes*. Buenos Aires: Asociación de Facultades de Ciencias Médicas de la República Argentina (AFACIMERA), 2002 (Módulo N° 2)
- Camilloni, A La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que lo integran. En Camilloni, A ; Celman, S.; Litwin, E.; Palou de Maté, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós. Buenos Aires, 1998.
- Coll, C. Psicología y Currículum. Barcelona: Laia, 1987. Pérez Gómez, A. Modelos contemporáneos de evaluación. **En** Gimeno Sacristán, J. ; Pérez Gómez, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. 3º ed. Madrid: Ed. Akal Universitaria, 1989.
- Díaz Barriga y Hernández. *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Mc. Graw Hill, México, 2001.
- Elliot, J. El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata, 1993
- Fox y Radloff, 1997 citado en: Carlino, P. “Reescribir el examen: transformando el “epitafio” en una llamada al pie de página”. *Cultura y Educación*. vol15(2003)Pp81-96
- Le Boterf, G. Cómo gestionar la calidad de la formación. Barcelona: Gestión, 1993
- Pérez Gómez, A. Modelos contemporáneos de evaluación. **En** Gimeno Sacristán, J. ; Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 3º ed. Madrid: Ed. Akal Universitaria, 1989.
- Mc. Loughlin, 1995 citado en: Carlino, P. “Reescribir el examen: transformando el “epitafio” en una llamada al pie de página”. *Cultura y Educación*. vol15(2003)Pp81-96
- Popkewitz, T. *Paradigmas e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori, 1988.
- Venturelli, J. Educación Médica. Nuevos enfoques, metas y métodos. Organización Panamericana de la Salud: OMS, 1997.
- Wertsch, J Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada.(1ºed. en inglés,1991) Madrid: Visor, 1993.
- Wertsch, J. *La mente en acción*, Bs. As.: Aique,1998.

Anexo

Guía de preguntas para entrevistas a docentes

- 1 ¿Cómo evalúa habitualmente a sus alumnos?
- 2 ¿Cómo se elaboran las evaluaciones?
- 3 ¿Cómo son los exámenes? (orales, escritos, choice, etc..)
- 4 ¿Cuánto duran?
- 5 ¿Cómo es el clima?
- 6 ¿En los exámenes orales se pregunta a todos los alumnos lo mismo?
- 7 ¿Quién toma las decisiones sobre los contenidos a incluir?
- 8 ¿Cómo suele ser el rendimiento de los alumnos en las evaluaciones?
- 9 Criterios de evaluación: ¿Quién y cómo se definen?
- 10 ¿Qué espera de los alumnos?
- 11 ¿Cómo se decide la desaprobación? y la ¿aprobación?
- 12 ¿Qué aspectos se evalúan en la materia?- ¿Cómo?
- 13 ¿Qué tipo de instrumentos se utilizan?- ¿Por qué?
- 14 ¿Cree que los alumnos son conscientes de sus dificultades o aciertos?, ¿Cómo se dan cuenta?
- 15 ¿Para qué cree que le sirve al alumno la evaluación? y ¿al docente?
- 16 ¿Cómo se devuelven las evaluaciones?

10. ¿Los alumnos conocen el puntaje de cada ítem o pregunta?

SÍ

NO

11. Hay algún/os ítem/s o pregunta/s que considere más difícil/es que otro en este examen?

SÍ

NO

¿Cuál/es?

.....

¿Por qué?.....

.....

12. Hay algún/os ítem/s o preguntas que considere más importante/s que otro en este examen?

SÍ

NO

¿Cuál/es?.....

.....

¿Por qué?.....

.....

13. ¿Siempre hay una única respuesta correcta para cada ítem o pregunta?

.....

.....

14. ¿Qué requisitos debe cumplir cada respuesta para que sea considerada correcta?

.....

.....

15. ¿Cuántos ítems o preguntas se tienen que resolver correctamente para aprobar el examen?

.....

.....

