



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN

El sistema de evaluación de aprendizajes en la carrera de Medicina

El caso UCES

Informe de avance

Septiembre de 2004

Lic. Viviana M. Estienne
estienne@hotmail.com

Introducción

La evaluación se ha constituido en los últimos años en un tema central para el ámbito de la educación en general. Constituye un complejo campo de análisis que debe articular dimensiones tanto conceptuales como prácticas para su comprensión y análisis. Uno de los aspectos más complejos en el abordaje de este concepto, tal como lo expresa Barbier (1993), es la confusión que existe entre sus aspectos discursivos y el nivel de la práctica. Desde su perspectiva, el concepto de evaluación es utilizado para nombrar prácticas que poco tienen que ver con la evaluación. Por otro lado Alba, A. (1991), plantea la necesidad de comprender el desarrollo del campo en un proceso de “*corte y articulación*” conceptual *de y entre* los discursos del currículo y la evaluación, a partir de los cuales se han ido conformando sus prácticas en los diversos ámbitos educativos.

Tomando en cuenta los planteos de las autoras mencionadas, consideramos entonces dos aspectos sobre los cuales vamos a abordar la problemática de la evaluación, por un lado el del discurso conceptual o teórico y por otro el de las prácticas concretas. Consideramos que uno se sustenta en el otro y que ambos están determinados por el contexto histórico, social, político e institucional en el cual se enmarcan las prácticas de evaluación.

Para conformar nuestro marco conceptual, en primer lugar nos vamos a referir al concepto de evaluación y lo analizaremos desde dos perspectivas diferentes que determinan prácticas opuestas según la concepción epistemológica en las que se sustentan.

En segundo lugar vamos a analizar la conformación de este campo de estudio a partir del análisis y clasificación de los modelos de evaluación más importantes, ubicándolos en el contexto histórico en el que tienen su origen y desarrollo.

En tercer lugar nos vamos a referir a las principales problemáticas y contradicciones que generan las prácticas de evaluación en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, para reflexionar sobre posibles caminos alternativos.

Por último vamos a conceptualizar algunos aspectos que nos servirán de punto de partida para el análisis de las prácticas de evaluación concretas que se llevan a cabo en el ámbito que intentamos indagar.

La segunda parte de este trabajo se refiere a los aspectos metodológicos que hemos implementado en el proceso de realización de las tareas de campo y los aspectos

centrales a partir de los cuales realizaremos el análisis de la información recogida hasta el momento.

Los significados de la evaluación educacional

Es posible encontrar múltiples significados de la palabra evaluación, éstos dependen del contexto y las finalidades para las cuales esta práctica se lleva a cabo. Intentaremos desarrollar a continuación algunos de los significados fundamentales que desde nuestro punto de vista no pueden dejarse de lado en el proceso de su conceptualización.

Primeramente, la evaluación implica emitir *juicio de valor* sobre un objeto, que en nuestro caso se refiere a los procesos de aprendizaje en el ámbito de la enseñanza universitaria de la carrera de Medicina. El carácter axiológico de la evaluación es lo que la diferencia de cualquier otro tipo de actividad que se remite a la búsqueda de información, porque su finalidad principal es determinar el valor del objeto evaluado, sus bondades o dificultades.

Otro de los aspectos que vamos a señalar como fundamental para analizar el concepto de evaluación es la *toma de decisiones*. La valoración del objeto a evaluar, la enseñanza o los aprendizajes, se realiza con la finalidad de analizar la marcha del proceso, para efectuar cambios que impliquen, por ejemplo mejoras en la enseñanza o decidir la acreditación o promoción de los alumnos a un nivel superior.

Por último la evaluación requiere de *información* para llevar a cabo la tarea de evaluar. Toda práctica de evaluación, se lleva a cabo sobre un conjunto de información sobre el objeto a ser evaluado. La misma se selecciona de acuerdo a los conocimientos y concepciones que el evaluador sustenta sobre el proceso a evaluar. Esta información es la que permite tomar decisiones sobre la metodología a llevar a cabo para desarrollar la evaluación.

Los tres aspectos que hemos analizado deben conjugarse para poder dar sentido al concepto de evaluación y diferenciarlo de cualquier otra actividad de indagación. La conceptualización propuesta por Bertoni, Poggi y Teobaldo (1997) da cuenta del carácter ambiguo de su definición. 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 actividad.

Desde la concepción cuantitativa, 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 la perspectiva cualitativa, con 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)¹. 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.

El carácter que diferencia estas dos perspectivas es que provienen de marcos epistemológicos diferentes, podríamos plantear que la primera se refiere a la evaluación como una actividad cuantitativa, que intenta efectuar una lectura lo más objetiva posible de una realidad determinada. En cambio la segunda se relaciona con una perspectiva cualitativa que se propone más que medir, interpretar. Se propone comprender una realidad, dentro de un contexto determinado y darle sentido.

Para las autoras citadas estas dos perspectivas sobre la evaluación de control y de evaluación, pueden ser complementarias pues permitirían analizar las formas que asumen los resultados cuantitativos y trabajar también desde el marco de interpretación de los actores involucrados en el proceso evaluativo.

Desde nuestro punto de vista más que complementarios, estos dos enfoques nos brindan información diferente, que debe ser interpretada según el marco conceptual y epistemológico en que nos ubiquemos. Es importante en este sentido no confundir la metodología que se implementa, (la cual puede tener rasgos cualitativos o cuantitativos de acuerdo a la finalidad) para la recolección de información, con el marco en que se toman las decisiones para seleccionar, interpretar y decidir sobre los resultados de la

¹ Bertoni A.; Poggi, M.; Teobaldo M. *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja.* Bs. As.: Kapelusz, 1997.

evaluación. Las prácticas de evaluación no pueden ser pensadas independientemente de los valores de los sujetos que realizan la tarea y esto genera diversos aspectos problemáticos. Gimeno Sacrista y Perez Gomez (1989) hacen referencia, en la siguiente cita, a los problemas que implica una actividad valorativa:

Quando se pone en juego una actividad valorativa surgen inmediatamente un conjunto de problemas que hacen referencia a la jerarquía de valores adoptados, a las personas que sustentan la responsabilidad de evaluar, los objetivos que pretende satisfacer la evaluación y la dimensión política de todo proyecto de evaluación (Gimeno Sacrista y Pérez Gómez, 1989:423)².

En este sentido toda evaluación se realiza desde cierto sistema de valores, ideas y creencias, lo cual no implica limitar su utilización para evitar caer en la subjetividad, sino por el contrario aceptar su carácter complejo y situado.

Para poder comprender los alcances de la conceptualización que hemos planteado, a continuación vamos a ubicar este concepto en su contexto histórico, para analizar sus orígenes como práctica sistemática en el ámbito educacional.

Los orígenes de la evaluación educacional sus principales modelos teóricos

Las prácticas de evaluación educacional, como actividad sistemática comienzan a fines del s. XIX, momento en que la educación inicia su proceso de institucionalización a partir de la Revolución Industrial. Pero sus antecedentes datan de épocas mucho más remotas. La siguiente cita de Stufflebeam y Shinkfield (1993)³ nos aporta algunos datos:

El hecho de evaluar individuos y programas apareció como mínimo, en el año 2000 aC. Cuando algunos oficiales chinos dirigieron unas investigaciones de los servicios civiles, y en el siglo v a. C., cuando Sócrates y otros maestros griegos utilizaron cuestionarios evaluativos como parte de su metodología didáctica (Stufflebeam, D. ; Shinkfield, A :33)

² Gimeno Sacristán, J. ; Pérez Gómez, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. 3º ed. Madrid: Ed. Akal Universitaria, 1989.

³ Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. Evaluación Sistemática - Guía teórica y práctica. (1ºed. en inglés, 1985) Buenos Aires: Paidós, 2ªreimpresión, 1993.

La evaluación tal como la entendemos hoy, aplicada sistemáticamente a los procesos educativos, puede ubicarse a comienzos del siglo XX y empieza a constituirse como campo científico y teórico a partir de los años 30. Tal como lo plantean los autores mencionados precedentemente es posible analizarla como práctica profesional, recién a partir de la mitad del siglo pasado, cuando surgen diversos modelos de evaluación para el análisis y comprensión de proyectos educativos.

Al analizar los antecedentes sobre la evaluación educacional, diversos autores (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989; Stenhouse, 1984; Popkewitz, 1988; Palou de Maté, 1998) suelen coincidir en señalar diferentes modelos de evaluación que han surgido con finalidades sociales y políticas muy concretas del contexto histórico en el cual se desarrollaron. En general se diferencian los modelos de evaluación de acuerdo al paradigma de investigación que sustentan sus conceptos fundamentales. A grandes rasgos se suelen oponer dos paradigmas centrales, el cuantitativo, proveniente de una concepción positivista de la ciencia y el cualitativo que alude a una concepción interpretativa o crítica de la ciencia⁴.

A continuación nos vamos a referir a la diferenciación que establece Pérez Gómez (1989) al analizar los diferentes modelos de evaluación educacional. El autor presenta el análisis agrupando los modelos en dos enfoques bien diferenciados. Un primer enfoque cuantitativo, proveniente del paradigma positivista, que aplica una metodología experimental, formal y rígida. Un segundo enfoque cualitativo, con metodologías pluralistas, que apuntan más a la interpretación que a la medición de resultados. Siguiendo la agrupación propuesta por el autor mencionado, a continuación nos vamos a referir a los modelos de evaluación más importantes, ubicándolos en el contexto histórico y social en el que tuvieron origen. Nuestra intención es explicitar el marco sobre el cual analizar las principales problemáticas de las prácticas de evaluación.

Los modelos de evaluación desde un enfoque cuantitativo

En la década del 30' en el contexto de la Gran Depresión acaecida en los EE. UU. y con la fuerte convicción de mejorar el sistema educativo como motor para el

⁴ Para un análisis sobre paradigmas científicos ver:
Kuhn, T. *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1971.
Popkewitz, T. *Paradigmas e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori, 1988.

cambio social y económico, Ralph Tyler acuña el término “*evaluación educacional*” y establece un modelo para la evaluación en didáctica basado en los objetivos del proceso instruccional (Carlino, F. 1999). Pérez Gómez (1989) se refiere a este modelo como “*Evaluación por objetivos de comportamiento*” .

En un contexto en el cual la evaluación de los aprendizajes se centraba únicamente en la valoración de los logros alcanzados por los alumnos, este modelo intenta poner énfasis en diferentes aspectos que dieran cuenta de los aprendizajes, entre ellos los curriculares y las intervenciones docentes. Destacó la necesidad de establecer objetivos de enseñanza y operacionalizarlos en conductas observables, que determinaran el rendimiento de los alumnos.

Este modelo produjo cambios significativos sobre la forma en que se llevaba a cabo la evaluación. Stufflebeam y Shinkfield (1993) destacan el énfasis en evaluar otros aspectos del programa educativo, como ser las intenciones, las metas, los objetivos y los procedimientos para llevarlos a cabo. Antes la evaluación se realizaba solamente sobre el alumno. Además introducen métodos para la retroalimentación, es decir considerar a la evaluación como un proceso recurrente.

En cuanto a las críticas que recibió este modelo, podemos señalar, las relacionadas con considerar a la evaluación como un proceso terminal a través del cual solo es posible establecer juicios sobre un producto final terminado (Stenhouse ,1984; Pérez Gómez, 1989). Además, todos aquellos objetivos que no pueden ser evaluados a través del comportamiento observable no son tomados en cuenta para la evaluación. Esta concepción de evaluación como medición, certificación o acreditación reduce la evaluación a los efectos producidos por los estudiantes, utilizando el rendimiento como último criterio. Al centrarse solamente en la medición de los aprendizajes adquiridos, no puede dar cuenta de los procesos de toma de conciencia o las dificultades en su construcción.

En las décadas que siguieron a la Segunda Guerra Mundial entre los años 50 y 60, la evaluación cobra mayor importancia. En el contexto norteamericano, hubo un gran crecimiento demográfico y la educación cobra un papel fundamental como medio de progreso. La concepción de enseñanza que sustenta el modelo de evaluación que surge en este período es la tecnológica, asociada a la planificación. La evaluación apunta a la optimización de los resultados de los aprendizajes con el menor costo.

El modelo de evaluación se centra en controlar la eficiencia en la preparación de los recursos humanos para satisfacer la demanda laboral. La evaluación queda asociada

así a la cantidad y cobertura del sistema y subordinada al campo económico. Pérez Gómez, (1989) hace referencia a este enfoque como “*enfoque de análisis de sistemas*”, incluyéndolo dentro del paradigma experimental.

Las críticas más salientes de este enfoque se relacionan con la elaboración de finalidades externas a los intereses y necesidades de los actores a quienes está dirigido el proyecto, los cuales están elaborados por especialistas. La evaluación apunta solamente a comprobar el cumplimiento de los objetivos y la eficacia del programa en función del cumplimiento de las metas propuestas. La evaluación se reduce a una serie de resultados cuantitativos .

Stufflebeam (1993) plantea que en la década del 70' el campo de la evaluación comienza a emerger como una profesión diferenciada de otras. Se diferencia pero a su vez se relaciona con la investigación científica. Para este autor la evaluación debe facilitar información útil para la toma de decisiones. La información que brinda la evaluación debe ser el perfeccionamiento de un programa. Para ello el evaluador debe proporcionar información para orientar en la toma de decisiones “*racionales*” y “*abiertas*” a partir de la exploración de los propios valores de quienes toman las decisiones y de las opciones disponibles (Pérez Gómez, 1989).

Este modelo ha sido criticado por no hacer referencia a los aspectos políticos y sociales que determinan la toma de decisiones. Según Pérez Gómez (1989:436) [el modelo de Stufflebeam] *...se asienta en una visión teórica e ingenua de la vida social como un sistema neutro e ideal* 5. Desde la perspectiva del autor, al no contemplar el carácter jerárquico y de imposición en la toma de decisiones en educación, el modelo no considera que la evaluación pueda no estar al servicio de los usuarios de la misma.

Para Popkewitz (1988:208) “*El enfoque de la toma de decisiones se centra en aspectos superficiales de las elecciones institucionales*” 6. Según este autor, el enfoque de la evaluación como toma de decisiones, estaría negando las bases políticas que sustentan la toma de decisiones, quedando sustituida por la ciencias de la administración y su lógica racional.

Hasta acá hemos desarrollado los tres modelos de evaluación que desde la perspectiva de Pérez Gómez podríamos enmarcar dentro del paradigma cuantitativo y cuya característica principal se centra en la lógica objetiva de cuantificación de los

5 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.

6 Popkewitz, T. Paradigmas e ideología...Op.cit.

resultados a través de la evaluación. A continuación nos vamos a referir a los modelos de evaluación que surgen en contraposición y como alternativa a éstos, desde un enfoque cualitativo.

Los modelos de evaluación desde un enfoque cualitativo

El enfoque de evaluación cualitativo está representado por diferentes autores que han planteado modelos tendientes a la comprensión de los resultados de la educación en oposición a su medición (Scriven, Stake, Eisner, Elliot, Mc. Donald, Stenhouse Hamilton...). Estos modelos surgen a mediados de los años 60´ ante la problemática de que los test estandarizados de evaluación no proporcionan los elementos necesarios para comprender, en toda su complejidad, los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pérez Gómez, 1989). En este apartado analizaremos la propuesta de tres modelos sobre evaluación: “*El modelo de evaluación sin referencia a objetivos*”; “*El modelo de evaluación basado en la crítica artística*”, “*El modelo basado en la negociación*”.

El “*Modelo de evaluación sin referencia a objetivos*” tal como lo denomina Pérez Gómez (1989) propuesto Scriven, aporta tres aspectos centrales para la conceptualización de la evaluación. En primer lugar, establece una diferenciación entre *funciones* y *objetivos*, plantea que los objetivos siempre son invariables, suponen juzgar el mérito o valor de un proceso actividad o producto. En cambio las funciones de la evaluación dependen del uso que se realice a partir de la información recogida.

En segundo lugar diferencia la evaluación *formativa* de la evaluación *sumativa*. La evaluación formativa se refiere a aquellas formas de evaluación que contribuyen al perfeccionamiento de un programa. En cambio la evaluación sumativa está orientada a comprobar la eficacia de los resultados de un programa.

Por último establece las diferencias entre *evaluación* y *consecución de objetivos*. Más allá del cumplimiento de los objetivos, este modelo se basa en la bondad del programa. La evaluación no solo debe medir los resultados, sino que debe hacer referencia a los objetivos y procedimientos para el logro de esos objetivos.

Toma como referentes para definir las necesidades de la evaluación a los consumidores del programa, es decir docentes y alumnos, más que a los que lo elaboran. La crítica que ha recibido este modelo se relaciona especialmente con una concepción universalista y objetiva de concebir las necesidades, pues éstas existen

independientemente del evaluador. Concibe entonces que los hechos y valores pueden separarse para obtener un conocimiento objetivo independiente del interés humano.

El “*modelo de evaluación basado en la crítica artística*”, propuesto por Eisner, ubica al evaluador como un experto en educación que, a través de la observación, describe para ayudar a ver, comprender y valorar las características de la práctica educativa. En palabras de Eisner (1987:144):

Los esfuerzos de evaluación concebidos y llevados a cabo de manera conjunta proporcionan un foro más realista para la evaluación y el debate, y mediante el mismo una mejor oportunidad de mejorar el proceso de la investigación y la evaluación educativas⁷.

Según Pérez Gómez (1989) se pueden destacar tres aspectos fundamentales en el modelo de evaluación propuesto por Eisner: “*la descripción*”, “*la interpretación*” y “*el juicio de valor*”. La descripción debe capturar los aspectos emocionales de la situación, para ello se debe analizar a partir de un doble enfoque: fáctico y artístico, éste último es el que incluye los aspectos emocionales como así la representación de los hechos. La interpretación, debe realizarse desde la teoría, articulando de manera crítica los aspectos conceptuales con la práctica cotidiana. Por último el juicio de valor, es fundamental para la actividad evaluativa. Pero no debe ser valorada a través de criterios universales sino en función de las peculiaridades que definen cada situación concreta. Al respecto Eisner (1987:146-147) expresa lo siguiente:

Lo importante aquí es que la forma de elección que se elija para la evaluación depende, o debería depender, de los objetivos a conseguir. Puesto que los esfuerzos de evaluación se utilizan para lograr objetivos diferentes, no hay ninguna razón para creer que una sola forma de representación será apropiada para todos ellos (...) los procedimientos de evaluación para que sean eficaces en el logro de complejas metas educativas, han de ser útiles para determinar algo más que si se han cumplido unos simple objetivos ⁸.

Las debilidades atribuidas a este modelo se relacionan con la falta de desarrollo de los aspectos metodológicos, especialmente en lo referido a la elaboración de criterios de validez y confiabilidad.

⁷ Eisner, E. *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar.*(1º ed. en inglés: 1982) Barcelona: Ediciones Rosa S.A.,1987.

⁸ Eisner *Ibíd.*

Por último nos vamos a referir al “*modelo basado en la negociación*”, que abarca varios submodelos que se basan en concepciones sobre educación similares. Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza surge a partir de negociaciones entre sus participantes y la evaluación se considera un servicio neutro de información al alcance de todos los participantes. Las finalidades de la evaluación apuntan a la comprensión y la confrontación de los significados sobre el programa evaluado.

Entre los representantes de este modelos podemos mencionar a Parlett y Hamilton (1989:454-455) quienes introducen el concepto de “*evaluación como iluminación*” se basan en la antropología social, apuntan a la descripción y a la interpretación de los procesos educativos dentro del contexto en el cual se desarrollan. Para explicarlo introducen el concepto de “*sistema de instrucción*” y “*ambiente de aprendizaje*”⁹.

Dentro de la perspectiva del *estudio de casos*, se pueden destacar dos modelos complementarios, uno surgido en Norteamérica bajo la denominación de “*evaluación respondiente*” cuyo representante es Stake y el otro en Inglaterra, denominado “*evaluación democrática*”, cuyos más importantes representantes son Stenhouse, L. (1984), Elliot, J.(1993) y MacDonald (1989). Ambos modelos plantean el estudio de la acción dentro del contexto real en el cual se desarrolla y sus funciones apuntan a la descripción e interpretación para la acción.

En este apartado hemos desarrollado los modelos más representativos del paradigma cualitativo. Sus aspectos comunes se centran en la comprensión de la realidad y la evaluación apunta a entender los procesos y resultados del programa educativo.

Los modelos sobre evaluación que hemos desarrollado, basan su metodología y su forma de encarar las prácticas evaluativas en los supuestos teóricos sobre los proceso de enseñanza y aprendizaje que sustentan. Consideramos que las prácticas de evaluación que se desarrollan en los diferentes ámbitos educativos guardan una estrecha relación con los principales modelos presentados hasta acá, aunque no sean totalmente explícitos. Por lo tanto este desarrollo permitirá guiar el estudio al indagar las características de los supuestos teóricos que sustentan las prácticas de evaluación en el caso que nos proponemos analizar.

⁹ Parlett, M. y Hamilton, D. La evaluación como iluminación. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. 3º ed. Madrid: Ed. Akal Universitaria, 1989..

A continuación analizaremos algunas de las problemáticas principales que se vislumbran en el ámbito de la evaluación educacional, especialmente en el referido a la didáctica¹⁰.

La evaluación en el ámbito de las prácticas de enseñanza y aprendizajes

Al analizar el concepto de evaluación, nos referimos especialmente a acciones tales como apreciar, estimar el valor, juzgar, es decir a la elaboración de un juicio de valor sobre un objeto a ser evaluado. En el ámbito de la didáctica el objeto a ser valorado está relacionado con dos aspectos centrales: la *enseñanza* y el *aprendizaje*. Se refiere a la atribución de valor a los actos y prácticas de los docentes y a los actos que dan cuenta de los aprendizajes de los alumnos.

Litwin (1998) alude a problemáticas y contradicciones en las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en el ámbito educacional, y que desvirtúan las finalidades de la enseñanza y el aprendizaje. Los aspectos señalados por la autora aluden, por un lado a que las actividades de enseñanza quedan cada vez más centradas en la evaluación, es decir se enseña para evaluar. Por otro lado, y como consecuencia de esto, los aprendizajes de los alumnos se ajustan cada vez más a aquello que va a ser evaluado. De esta forma el interés pedagógico queda invertido, en lugar de centrarse en conocer o aprender, queda remitido a aprobar los exámenes.

Una de las razones por las cuales se producen estos efectos no deseados, tiene que ver con la homologación de la evaluación a la idea de acreditación¹¹. En este sentido las prácticas evaluativas están ligadas a la medición de los aprendizajes. A través de la nota de los exámenes, se supone que es posible reconocer objetivamente la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos.

Al reducir la evaluación a la medición, 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). La función principal de la evaluación es emitir juicio de valor, y esto es lo que la diferencia de otro tipo de

¹⁰ En este trabajo nos referimos a la didáctica como la teoría de la enseñanza cuyo objeto de estudio es la intervención docente en el proceso de aprendizaje de los alumnos dentro del ámbito de enseñanza formal determinado por un contexto sociohistórico.

actividades de búsqueda de información como puede ser una descripción o una propuesta de investigación científica.

Dos extremos se oponen al analizar las problemáticas en las prácticas de evaluación. Por un lado, al establecer normas que determinan con anticipación el deber ser de los aprendizajes a alcanzar, toda la evaluación queda reducida a medir el grado de cumplimiento o incumplimiento de la norma. Por otro lado, en el otro extremo, no se establece ningún tipo de criterio para valorar la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación se reduce a descripciones que no brindan información sobre los procesos de los alumnos ni sobre las prácticas de los docentes. En este sentido Camilloni (1998) sostiene que es fundamental establecer criterios basados en 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. Camilloni (1998:70) lo expresa de la siguiente manera:

Ante estas dos maneras diferentes de construcción es posible que, por la naturaleza misma de los actos pedagógicos, en el ejercicio integral del papel del docente se requiera poner en juego las dos modalidades de construcción de los juicios de valor, buscando el modo de articularlas adecuadamente, entendiendo que el docente es una persona y que la relación educativa es una relación entre personas¹².

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,

¹¹ Tomamos la definición expresada por Palou de Maté (1985) “ ‘Acreditación’ se define como la certificación de conocimientos curriculares previstos. Responde a una determinada demanda social e interinstitucional.” (1985:98)

¹² 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. Pag. 104.

ajustar, mejorar el proceso. De esta forma los conocimientos que son medidos habitualmente en un examen, son un componente de las competencias alcanzadas por los alumnos pero no el único.

Podemos concluir hasta aquí que la construcción de los sistemas de evaluación responde a demandas tanto pedagógicas, como sociales, políticas y éticas las cuales se configuran de una manera particular de acuerdo a la formación, idiosincrasia, conocimientos, etc. de los docentes en el momento que las implementan. Estos aspectos son fundamentales a ser tenidos en cuenta al momento de tomar las decisiones en cuanto a la forma de planificar, organizar e implementar los sistemas de evaluación dentro de cada institución.

Las intenciones de la evaluación y sus finalidades ¿por qué y para qué se evalúa?

A continuación vamos a abordar algunos de los conceptos básicos que nos permitirán analizar las prácticas de evaluación que se desarrollan en el ámbito universitario. Comenzaremos analizando dos aspectos fundamentales, las intenciones y las finalidades de la evaluación, que determinan la modalidad en que ésta se llevará a cabo.

Intenciones de la evaluación ¿por qué se evalúa?

De los modelos de evaluación que hemos analizado se desprenden tres posibles respuestas a la pregunta por qué se evalúa, es decir a cuáles son las intenciones que se ponen en juego al evaluar los resultados de la aplicación de un programa, o proyecto educativo. Las intenciones de la evaluación tal como lo expresan Bertoni, Poggi y Teobaldo (1997) pueden apuntar a: *medir, apreciar o comprender* y su elección dependerá de la perspectiva que se adopte en cuanto al modelo evaluativo.

Al plantear las intenciones de la evaluación como *medición*, se apunta a cuantificar el desempeño o la actuación del sujeto evaluado. De esta manera se reducen los procesos de enseñanza y aprendizaje a una serie de resultados cuantificables, los cuales difícilmente puedan representar las propiedades del objeto evaluado. Se intenta de esta manera leer la realidad a través de la medición.

Otra de las finalidades de la evaluación, mencionada por las autoras, es la de *apreciar*, que puede ser interpretada de dos maneras diferentes según el modelo de evaluación que se sustente: “*evaluación apreciativa con un modelo predeterminado*” y “*evaluación apreciativa sin un modelo predeterminado*”. En la evaluación apreciativa con un modelo predeterminado, se definen ciertos indicadores con anterioridad para comparar los resultados de la evaluación y realizar las interpretaciones. El problema que surge es que al predeterminar los resultados de la realización de los programas de enseñanza y aprendizaje, quedan sin contemplar aspectos que pudieron influir y no fueron examinados previamente en la consecución del mismo.

La segunda forma de evaluación, apreciativa sin un modelo predeterminado, apunta a la interpretación, se interesa por el sentido de la evaluación, más que por su medición. La adopción de este modelo apunta a comprender el objeto y no a juzgarlo. La finalidad de la evaluación que apunta a *comprender* se relaciona con este tipo de modelos interpretativos. Las intenciones se centran más que en evaluar el cumplimiento de los objetivos preestablecidos, en poder comprender las razones por las cuales no fueron alcanzados y trabajar desde la educación en función de ellos.

Las funciones de la evaluación ¿Para qué se evalúa?

La pregunta sobre para qué se evalúa, no puede estar separada de qué o quiénes realizan esta tarea. Si bien podríamos plantear que la toma de decisiones (tal como lo sugiere el modelo de Stufflebeam que hemos desarrollado en el apartado anterior) es la función principal de la evaluación, estas decisiones están siempre determinadas por el contexto institucional en el cual se enmarca la evaluación. Si la evaluación la realiza el docente, la interpretación de la información obtenida será diferente según qué aspectos del conocimiento haya evaluado o según el momento en que la lleve a cabo. Lo mismo ocurre si la evaluación la realiza un evaluador externo y es a nivel institucional.

Podemos distinguir diferentes finalidades para evaluar según el uso que se haga de los resultados y los momentos en que se lleva a cabo la misma: *diagnóstica*, *sumativa* y *formativa*, (tiene sus antecedentes en la primera diferenciación propuesta por Scriven, desarrollada anteriormente).

Al hablar de evaluación *diagnóstica*, se apunta a obtener información sobre el estado inicial del objeto a ser evaluado. En el caso de las evaluaciones que realiza el docente sobre los alumnos, apunta a establecer los puntos de partida para la

secuenciación de la enseñanza. El docente toma decisiones en relación con estos resultados para elaborar sus estrategias didácticas, los contenidos que se van a desarrollar, las formas futuras de evaluación, etc.

La evaluación *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.

Por último la evaluación *sumativa*, se centra en el análisis del desarrollo y consecución del programa planteado, se evalúa la adquisición o no, de los aprendizajes esperados y las razones por las cuales ha 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 del programa mismo.

Estos aspectos desarrollados en relación con las intenciones y uso de los resultados son los que van a determinar el tipo de evaluación que se va a emplear. Asimismo según la forma que asuma la evaluación, se tomarán decisiones relacionadas con la valoración de los procesos de aprendizaje de los alumnos, su acreditación, certificación de conocimientos o las modificaciones en las estrategias de enseñanza.

¿Qué evaluar?, ¿Cuándo evaluar?, ¿Cómo evaluar?

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

En primer lugar, para definir *qué evaluar*, es necesario definir el qué de la enseñanza. Siguiendo a Coll, C. (1987:138) podemos definir los contenidos de la enseñanza como:

...el conjunto de formas culturales y saberes seleccionados para formar parte de las distintas áreas curriculares en función de Objetivos Generales de área. Los contenidos pueden ser hechos discretos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes. 13

Desde la perspectiva del autor, los contenidos de la enseñanza no constituyen un bloque indiferenciado de conocimientos, por lo tanto lo que se evalúa es la construcción por parte de los alumnos, de una conjunción de conocimientos y la posibilidad de ponerlos en práctica.

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. Para Elliot (1993) la formación en competencias, implica articular un conocimiento técnico, es decir un saber hacer, con una comprensión de la situación y una puesta en práctica de valores humanos. Es decir, actuar de manera competente no sólo es saber hacer las cosas, sino comprender la situación en la que se lleva a cabo y cumplir con las responsabilidades morales que ésta implica. Por su parte Castro y Galli (2002:29) al referirse a la formación de profesionales médicos plantean “La universidad debería garantizar a la sociedad que sus egresados son competentes en vez de asegurar que tienen determinado monto de información sobre las ciencias médicas”¹⁴. Es decir no reducir la enseñanza y evaluación a los conocimientos conceptuales.

Desde el punto de vista de Guy Le Boterf (1993), 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. En este sentido es preciso apuntar a la construcción de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales y a la posibilidad de ponerlos en práctica. Se debe evaluar entonces, la posibilidad de seleccionar, ajustar y aplicar conocimientos, habilidades y juicio crítico en la solución de problemas. Las competencias se deben definir en función del marco profesional en que se ejerce.

13 Coll, C. *Psicología y Currículum*. Barcelona: Laia, 1987.

14 Castro, C.; Galli, A. *Conceptos básicos de evaluación educacional*. Buenos Aires: Asociación de Facultades de Ciencias Médicas de la República Argentina (AFACIMERA), 2002 (Evaluación educacional; Módulo N° 1)

Los momentos de la evaluación, es decir las respuestas a la preguntas *cuándo evaluar* están en relación con qué aspectos de la enseñanza y aprendizaje serán evaluados. Los fines últimos, en el ámbito universitario de las ciencias médicas, apuntan a la formación de profesionales competentes. Para ello es necesario un proceso de construcción de estas competencias a través de la construcción de los diferentes tipos de conocimientos mencionados. La puesta en práctica de los mismos, deben desarrollarse a través de diferentes instancias de enseñanza y aprendizaje y requiere de momentos específicos de evaluación. Es posible que en diferentes momentos de la formación profesional tengan mayor relevancia un tipo de conocimiento sobre otros, por lo tanto los momentos de la evaluación dependerán de qué aspectos son necesarios evaluar para la consecución de determinados objetivos de enseñanza.

Por último la pregunta sobre *como evaluar*, no puede separarse de los aspectos señalados con anterioridad, es decir que dependerá del momento de la evaluación, de qué se evalúa y también de la función que ésta desempeña en el programa educativo.

Las decisiones en cuanto a la forma de implementar los instrumentos de evaluación deben estar en función de los objetivos y contenidos de la enseñanza y son los docentes quienes deben seleccionar 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 estos no constituyen los únicos medios para llevarla a cabo. 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.

Podemos diferenciar los instrumentos de evaluación formal según sean orales o escritos. Siguiendo la clasificación propuesta por Castro y Galli (2002) los exámenes **escritos** se pueden agrupar en:

- ***Ensayo o composición:*** Los alumnos deben elaborar una respuesta determinada a una pregunta formulada de forma amplia.
- ***Semi-estructurados:*** Son los exámenes de respuesta acotada, los alumnos deben expresarla brevemente con un concepto, una palabra o una frase. También se incluyen dentro de esta categoría preguntas donde el alumno debe completar con una palabra llenando espacios en blanco.

- **Estructurados:** Se alude a las pruebas de reconocimiento. Estas pueden ser de doble alternativa, apareamiento o correspondencia, ordenamiento, selección múltiple.

Podemos diferenciar los exámenes **orales** según sean individuales o grupales - coloquio. Los exámenes individuales pueden diferenciarse según sean:

- **Desarrollo o presentación de un tema:** El alumno se presenta al examen con un tema que preparó con anterioridad y realiza su presentación. Los docentes luego realizan preguntas abiertas sobre los diferentes temas del programa.
- **Semiestructurados:** Consiste en preguntas que guían al alumno en el desarrollo de los temas que se desean evaluar.
- **Estructurados:** Se presenta una secuencia predeterminada de ítems a resolver y se formulan de la misma manera para todos los alumnos.

En cuanto a las instancias informales de evaluación, los docentes suelen utilizar diferentes instrumentos de evaluación, éstos se relacionan con la observación de la participación en clase, la elaboración de trabajos prácticos, la resolución de situaciones problemáticas en clase, etc. Por lo general no se suelen realizar registros de estas instancias.

A continuación vamos a presentar la forma en que hemos desarrollado nuestra indagación sobre los sistemas de evaluación que se realizan en la carrera de Medicina de nuestra universidad.

El punto de partida. Los objetivos generales

Los Objetivos generales de los que partimos para nuestro estudio fueron:

- 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 primera 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, exploración y justificación permitirá la reflexión sobre las características que asumen estas prácticas. Por otra parte, la 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.

Los objetivos que planteamos para la presente etapa son:

Objetivos específicos

- Analizar los fundamentes 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 primera 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.

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

Se realizó una entrevista con cada profesor (ocho en total, para 9 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 explayara en el desarrollo de los temas. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcriptas.

A través 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.

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 cognitivas¹⁵ que los alumnos deben poner en juego para responder a las preguntas¹⁶.
 - 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.

¹⁵ 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.

- 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 realiza a través de tres exámenes parciales y un exámenes final. Los exámenes parciales son de tipo escrito excepto en dos asignaturas: Histología y Anatomía Normal que además del escrito toman un examen oral. Se decidió administrar el cuestionario trabajando sobre el primer examen parcial, que se realiza entre los meses de junio y julio, pues las instancias de evaluación escrita tienen la misma estructura. Por otra parte, al tener los resultados será posible realizar un análisis preliminar, para trabajar luego en la elaboración de los instrumentos necesarios para analizar los exámenes finales que sí presentan algunas diferencias con respecto a los parciales. Para tener una primera aproximación sobre la forma en que se desarrollan los exámenes finales, se realizó una observación no participante del primer parcial escrito y oral de la asignatura Anatomía Normal.

Tareas desarrolladas y cronograma

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, elaboración de instrumentos para observar exámenes finales.

- Discriminación de temas.
- Conceptualización propia.
- Trascricpción de entrevistas.
- Elaboración de instrumentos para observación de exámenes finales
- Observación de exámenes finales.

Cuarta etapa: Análisis preliminar de las entrevistas, cuestionarios y observaciones de exámenes. Confrontación con el marco teórico.

- Actividades desarrolladas
- Actividades a desarrollar

Actividades	MESES															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1ª etapa																
2ª etapa																
3ª etapa																
4ª etapa																

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?

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?

.....

.....

Referencias bibliográficas

- Barbier, J.M. *La evaluación en los procesos de formación.*(1ª edición en frances, 1985)
Buenos Aires: Piados, 1993
- Bertoni A.; Poggi, M.; Teobaldo M. *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja.* Bs. As.: Kapelusz, 1997.
- Carlino, F. *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuesta.* Buenos Aires: Aique, 1999.
- Castro, C.; Galli, A. *Evaluación educacional. Conceptos básicos de evaluación educacional.* Buenos Aires: Asociación de Facultades de Ciencias Médicas de la República Argentina (AFACIMERA), 2002 (Módulo N° 1)
- 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)
- Coll, C. *Psicología y Currículum.* Barcelona: Laia, 1987.
- De Alba, A.: *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo.* México: Universidad Autónoma de México, 1991
- Eisner, E. *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar.*(1º ed. en inglés: 1982) Barcelona: Ediciones Rosa S.A.,1987.
- Elliot, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Madrid: Morata, 1993
- Gimeno Sacristán, J. ; Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica.* 3º ed. Madrid: Ed. Akal Universitaria, 1989.
- Le Boterf, G. *Cómo gestionar la calidad de la formación.* Barcelona:Gestión, 1993
- MacDonald, B. La evaluación y el control de la educación. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica.* 3º ed. Madrid: Ed. Akal Universitaria, 1989.
- Palou de Maté, M. La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. 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. Pag. 104.
- Parlett, M. y Hamilton, D. La evaluación como iluminación. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica.* 3º ed. Madrid: Ed. Akal Universitaria, 1989.

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.

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

Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículo*. 1º ed. Español, Madrid:Morata, 1984

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. *Evaluación Sistemática - Guía teórica y práctica*. (1ºed. en inglés, 1985) Buenos Aires: Paidós, 2ªreimpresión, 1993.

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