

INFORME DEL GRUPO DE TRABAJO SOBRE EVALUACIÓN

INDICE TEMÁTICO

1) MARCO TEÓRICO - METODOLÓGICO - INSTRUMENTAL

- 1.1) Introducción
- 1.2) Para ponernos de acuerdo sobre lo que hablamos: Algunas definiciones de evaluación y de tipos de evaluación
- 1.3) Conceptos básicos sobre evaluación educativa
- 1.4) La dinámica de la evaluación
- 1.5) Con qué herramientas se evalúa
- 1.6) Profundizando en las herramientas: Técnicas de recolección de datos
 - a) La observación
 - b) Autoinforme
 - c) La encuesta
 - d) El análisis o revisión de documentos
 - e) La comprobación
- 1.7) Las sobrevaloradas pruebas: ventajas, desventajas y recomendaciones para su elaboración.
- 1.8) Profundizando en la comprobación: Tipos de pruebas (tipos de instrumentos de comprobación)
 - a) Pruebas escritas
 - A) Pruebas de ensayo
 - B) Pruebas objetivas
 - Generalidades
 - Ítems de completar espacios
 - Ítems de selección múltiple
 - Ítems de respuesta alternativa
 - Ítems de emparejamiento
 - Ítems de ordenamiento
 - Ítems de asociación
 - El armado de la prueba
 - b) Pruebas orales
 - A) Pruebas orales de base estructurada
 - B) Pruebas orales de base no estructurada
 - C) Pruebas de actuación

2) DIAGNÓSTICO

- 2.1) Evaluación de los estudiantes
- 2.2) Evaluación de cursos
- 2.3) Evaluación de la actividad docente (por pares y por estudiantes)
- 2.4) Metaevaluación

3) PROPUESTAS

- 3.1) Introducción y marco institucional
 - Marco institucional: documentos institucionales referentes al tema evaluación
- 3.2) Evaluación de los estudiantes
 - a) Criterios a ser evaluados
 - b) Utilización de instrumentos de recolección de datos adecuados
 - c) Sugerencias para la calificación o acreditación
 - d) Ampliar los objetos, indicadores y criterios de evaluación
 - e) Identificación dentro del proceso de evaluación del momento adecuado para la realización de las pruebas
 - f) Tipos de técnicas de recolección de datos a instrumentar para la ganancia de curso (evaluación formativa)
 - g) Tipos de técnicas de recolección de datos a instrumentar para la aprobación de la materia (evaluación sumativa)
- 3.3) Evaluación de cursos
 - a) Algunos elementos que se sugieren que sean evaluados (objetos de evaluación)
 - b) Propuesta preliminar de evaluación del curso por parte de los estudiantes
 - c) Propuesta de evaluación que ya se ha comenzado a instrumentar
- 3.4) Evaluación de la actividad docente (por pares y por estudiantes)
 - a) Algunos elementos a evaluar por los estudiantes
 - b) Algunos elementos a evaluar por los docentes
- 3.5) Metaevaluación
 - a) Algunos datos utilizables en este proceso
 - b) Algunos antecedentes obtenidos de una metaevaluación

INFORME DEL GRUPO DE TRABAJO SOBRE EVALUACIÓN

Período de elaboración del informe preliminar: diciembre 2007 - marzo 2008

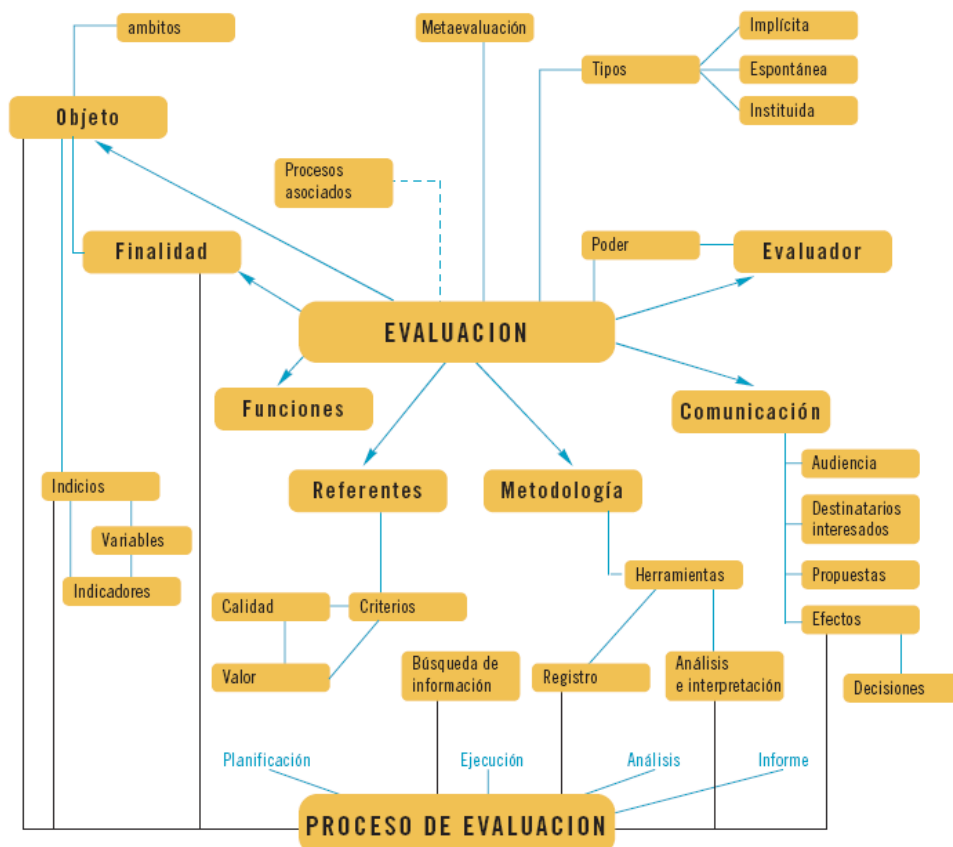
Período de elaboración del informe final: marzo – abril 2008

1) MARCO TEÓRICO - METODOLÓGICO - INSTRUMENTAL

1.1) Introducción

La pregunta disparadora para el desarrollo de este trabajo fue:

¿Qué es evaluar?



El esquema aquí presentado, muestra que la respuesta a dicha pregunta necesita acompañarse de un marco teórico de gran complejidad. La evaluación es en realidad un proceso que excede, ampliamente, a lo que en muchas oportunidades se confunde con la realización de algunas pruebas o informes por parte de los estudiantes. Es así que comenzaremos mencionando algunas definiciones de evaluación para luego hacer un somero punteo, principalmente a través del uso de esquemas y cuadros aclaratorios, de los distintos componentes del proceso de evaluación.

1.2) Para ponernos de acuerdo sobre lo que hablamos: Algunas definiciones de evaluación y de tipos de evaluación

Los significados más frecuentemente asociados con la evaluación son las ideas relativas a:

- El control externo,
- La función penalizadora,
- El cálculo del valor de una cosa,

- La calificación,
- El juicio sobre el grado de suficiencia o insuficiencia de determinados aspectos.

Estas ideas relacionadas con la calificación propia del ámbito escolar han ido permeando la definición de evaluación en su sentido más amplio y a su vez han contribuido a la generación de un conjunto de estereotipos que dificultan la práctica evaluadora. En este sentido la mayoría de las definiciones sobre evaluación se enmarcan en un plano que se puede denominar normativo, en el deber ser que define un modelo ideal y se constituye en el referente evaluativo. La evaluación así aparece solo como una probabilidad de determinar en qué medida las acciones realizadas se ajustan o no a ese patrón normativo y no tanto como una posibilidad de definir nuevas normas o bien recrear las existentes.

Definiciones de Evaluación:

- Acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son el procesamiento de la información y la toma de decisiones en función de un juicio de valor emitido (Pérez Gómez, 1983).
- Proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones (Tenbrick, 1984).
- Proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (Stufflebeam y Shinkield, 1987).

Si se observan con atención estas definiciones, se detectará en ellas, que la **obtención de la información** durante el **proceso** de evaluación necesariamente va acompañada de la **toma de decisiones**.

La evaluación es **un proceso de investigación sistemática** del valor o la calidad de un objeto (programa, proyecto, material instructivo, aprendizajes, etc.). **No sólo** tiene como resultado dar información. Se traduce en un **juicio de valor** que **compromete proyectos de acción**. La evaluación pretende **obtener informaciones útiles y valiosas**, para “ayudar a ver lo que de otra manera permanecería oculto” y para permitir a todos los actores involucrados una **toma de decisiones fundamentada** (Especialización en Evaluación Educativa, OEI 2007).

Tipos de evaluación

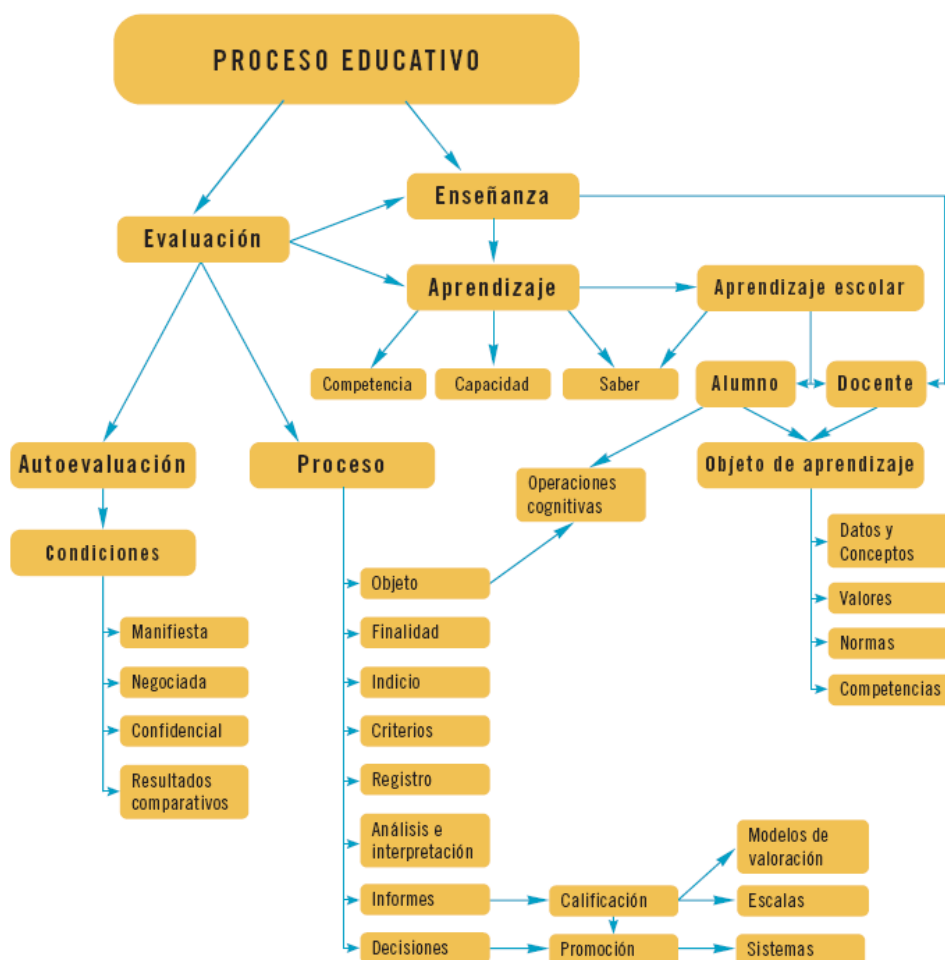
Evaluación de certificación: este tipo de evaluación implica una **decisión dicotómica** sobre el éxito o el fracaso de personas, acciones, programas, etc., en tanto **resultados de un proceso**. En ocasiones se realiza al inicio de una etapa para seleccionar, por ejemplo, postulantes al ingreso de un programa o de una institución, dando lugar al subtipo llamado **evaluación de selección**. Cada vez que se emprende un proceso de evaluación de selección, se estará además realizando un tipo de evaluación de **clasificación**, en el cual se ordena a los sujetos en función de algún criterio (por ejemplo, el rendimiento). **La evaluación sumativa** refiere al balance final y se centra en la suma de logros alcanzados.

Evaluación de regulación: la evaluación de regulación **fundamenta las decisiones de mejora** de un programa o del rendimiento de un sujeto durante la puesta en marcha de un proyecto de enseñanza y aprendizaje. Existen dos subclases: **a) formativa** que remite a los procedimientos más adecuados para **mejorar el rendimiento** de una persona **en formación** y **b) formadora** que se centra en las **mejoras del programa o la propuesta de enseñanza**.

Evaluación de orientación: tipo de evaluación que posee un carácter anticipatorio y, como su nombre lo indica, orienta las acciones futuras. En ocasiones la **evaluación diagnóstica** funciona como un subtipo de la evaluación de orientación.

1.3) Conceptos básicos sobre evaluación educativa

Trataremos ahora de ir armando por lo menos algunos sectores de aquel “rompecabezas” del esquema inicial. Para ello tendremos en cuenta que si bien el proceso de evaluación es utilizado en una gran variedad de ámbitos (empresarial, gubernamental, etc.), el tipo de evaluación que nos incumbe en nuestra actividad docente es aquella que se enmarca dentro del proceso educativo, o sea la **evaluación educativa** y, dentro de ésta, la evaluación del **aprendizaje escolar** del estudiantado como **objeto** de evaluación. El siguiente esquema considera en forma más específica el lugar que ocupa la evaluación dentro del proceso educativo, su interacción con los actores involucrados, así como también las fases que involucra el proceso evaluativo.



En el esquema puede apreciarse que dentro de nuestro desempeño como docentes, no sólo nos concerniría la evaluación del estudiantado, también deberían ser **sujeto/objetos de evaluación** para nosotros: los cursos, la actividad docente y las

evaluaciones (metaevaluación). Los capítulos sobre diagnóstico y propuesta de este informe se dividirán precisamente de acuerdo a estos 4 elementos.

La evaluación educativa se caracteriza por poseer diferentes **dimensiones** que están implícitas en las siguientes preguntas:

- a. ¿Por qué queremos evaluar? En nuestro caso en particular, con la finalidad última de obtener mejoras. Será necesario entonces partir de un diagnóstico lo más acertado posible de cuales son los elementos a mejorar (evaluación diagnóstica).
- b. ¿Qué o a quienes queremos evaluar? Ya hemos mencionado que acotaremos a 4 nuestros objetos/sujetos de evaluación: estudiante, cursos, actividad docente y metaevaluación
- c. ¿Cómo lo queremos evaluar?
- d. ¿Con respecto a qué y con qué criterios se realizará la evaluación?
- e. ¿Quién lo va a evaluar?
- f. ¿A quienes se les va a comunicar el resultado de la evaluación? Comunicación a los destinatarios e interesados, por ejemplo.

El esquema que sigue adaptado de Dimensiones básicas de la evaluación educativa (Tejada, 1991 en Jiménez, 1999) es muy representativo en tal sentido y explicita los nombres de las seis dimensiones a considerar: finalidad, objeto, modelo, referentes, evaluador y comunicación de la evaluación.



1.4) La dinámica de la evaluación

Muchas veces se confunde evaluar con calificar o con acreditar, e incluso la palabra evaluación es utilizada como sinónimo de prueba cuando en realidad, las primeras son fases del proceso de evaluación y la prueba no es más que uno de los posibles instrumentos a utilizar durante la misma.

El vínculo entre los objetivos educativos a alcanzar y la evaluación es indisoluble, ya que la evaluación, entre otras cosas, necesita incluir la valoración del cumplimiento o no de ciertas metas. Pero no es suficiente explicitar los objetivos

educacionales y tratar de comprobar su logro. También deben conocerse de antemano los criterios de evaluación a utilizar y, en el caso de ser individuos los destinatarios de la evaluación, deben conocer por anticipado cuales son los aspectos “no negociables” de ésta, así como también ser informados debidamente de los resultados de la misma a fin de favorecer la autoevaluación. La pertinencia del momento de desarrollo de la evaluación también es importante.

El proceso de evaluación debe ser planificado y sistemático. El cumplimiento de diferentes fases, que deben planificarse, es necesario para que éste se complete adecuadamente. Dichas fases son:

1. Identificación del objeto a evaluar
2. Definición de la finalidad de la evaluación (finalidad y no función)
3. Determinar los criterios de evaluación
4. Búsqueda de indicios
5. Registro de la información
6. Análisis e interpretación de la información
7. Elaboración de informes que en general incluyen juicios de valor
8. Toma de decisiones

El siguiente cuadro orienta sobre la sistematización y planificación del proceso de evaluación (Jiménez, 1999).

Diagnóstica Formativa Sumativa	¿Para qué?	Formación Proceso de mejora Toma de decisiones
Objetos generales de evaluación	¿Qué evaluar?	Conocimientos, programas, instituciones, recursos, etc.
Objetos particulares de evaluación	¿Qué evaluar?	Elaboración de pruebas, clima de reuniones
Los referentes de evaluación	¿Qué criterios aplicar?	Derivados de reglamentaciones, normativas, contruidos ad-hoc, etc.
La metodología a emplear	¿Qué paradigma ilumina teóricamente?	Cuantitativa Cualitativa Mixta
Las técnicas e instrumentos	¿Cómo recoger datos, información?	Observación, cuestionarios, materiales elaborados, etc.
La procedencia de la información	¿A quién o a dónde dirigimos para recabar esa información?	Directores, profesores, alumnos, empresarios, etc. Documentos, actas, informes, reuniones, etc.
Ubicación temporal y espacial	¿Cuándo y dónde realizar los procesos de evaluación?	Inicial, continua, final, diferida. En clase, en juntas, en situaciones informales, etc.
La puesta en acción y la responsabilidad	¿Quién recoge la información o aplica instrumentos?	Coordinadores, colaboradores, encuestadores, etc.
Elaboración de materiales y tratamiento de la información	¿Con qué infraestructura contamos?	Soporte informático y de comunicación
Los costos	¿Con qué medios contamos?	Presupuesto de materiales, personal, subvenciones, etc.
El informe	¿Quién evalúa?	Un evaluador, un equipo, autoevaluación, etc. Compromiso, consensos, confidencialidad, etc.
Destinatarios del informe	¿Cuál es la naturaleza de las audiencias?	Profesores, directores, administración, comunidad científica, etc.
Toma de decisiones	¿Qué consecuencia tiene la evaluación?	Laborales, legales, económicas, personales, etc.
Tomador de decisiones	¿Quién debe tomarla?	El propio evaluador, el equipo, un sujeto, etc.

1.5) Con qué herramientas se evalúa

Concentrándonos en la evaluación de un proceso tan complejo e individual como el aprendizaje, la preocupación se ubica en la selección de las herramientas, las técnicas y los instrumentos de recolección de la información más adecuados para llevar a cabo la tarea. La elaboración y/o utilización adecuada de los instrumentos para la recolección de los datos (como por ejemplo tablas protocolizadas de recolección de la información, encuestas a los interesados y/o destinatarios), la utilización de técnicas validadas de análisis de los mismos, y la confección de bases de datos que permitan hacer un análisis estadístico pormenorizado de los resultados obtenidos, son requerimientos técnico-metodológicos de la evaluación educativa. Las conclusiones y valoraciones a las que arribamos, se basan justamente en el análisis y la interpretación de la información obtenida en virtud de la aplicación de esas herramientas.

En la búsqueda de los instrumentos de evaluación adecuados es necesario tener presente algunos aspectos fundamentales:

a) una de las principales tareas del evaluador es la construcción de dichos instrumentos, por lo que es en este aspecto donde se pone de manifiesto la pericia del evaluador;

b) ningún objeto de evaluación, por ejemplo el dominio de determinadas competencias, puede ser abarcado en su totalidad con un único instrumento, por tanto es necesario abandonar la idea sobre la posibilidad de construir un instrumento de evaluación absolutamente abarcativo;

c) cada uno de los diferentes tipos de instrumentos y técnicas de recolección y registro de la información posee ventajas y desventajas, la ponderación de ambos aspectos y la idea de complementariedad de estos deben orientar la selección de los instrumentos a emplear.

Existen muchas tipologías o clasificaciones de instrumentos, pero más allá de la adopción de unos u otros criterios clasificatorios lo central es poder identificar estas diferentes herramientas como complementarias entre sí y por ende la necesidad de incluir cierta variedad de las mismas en la tarea de la evaluación.

El siguiente cuadro hace referencia precisamente a diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos y, si bien no incluye todas las posibles técnicas, sirve de introducción antes de profundizar en ellos en el siguiente apartado.

Técnicas de recolección de datos		Instrumentos	Tipo
Construidas especialmente	Observación	Registros	Descriptivos
		Listas de control de cotejo	
		Escalas	Numéricas Gráficas Descriptivas
	Comprobación	Pruebas	Orales Escritas De Actuación
	Autoinforme	Cuestionarios	Abiertos Cerrados
		Entrevistas	Abiertas Guiadas
Intravistas			
Preexistentes	Revisión de documentos	Portafolio Documentos Institucionales	

1.6) Profundizando en las herramientas: Técnicas de recolección de datos

A continuación se revisan ideas generales relativas a las distintas técnicas de recolección de datos:

a) La observación

La observación como técnica para la obtención de información válida y confiable debe ser planificada y sistemática, realizada a partir de la definición de los objetivos y

los datos que interesa obtener, y con el uso de instrumentos “abiertos” como los registros descriptivos, e instrumentos de tipo “cerrado”, como las listas de cotejo.

b) Autoinforme

Dentro de ella, nos referiremos en particular al **instrumento entrevista** por la gran cantidad de información de distinto tipo que puede aportar. Definida como una conversación intencional entre dos personas, o entre una persona y un grupo, con un propósito determinado, esta técnica encierra las ventajas de la situación de comunicación cara a cara, en cuanto a la posibilidad de profundización en la información recogida, así como la obtención de datos no verbalizados (actitudes, gestos, lenguaje corporal, etc., del entrevistado). Ciertos recaudos a tomar: la situación misma de entrevista, la relación entablada, el clima creado en ella, su correcta planificación y los instrumentos de apoyo a los que se recurre (por ej. construcción de guías de preguntas).

c) La encuesta

Esta técnica nos permite acceder a información proveniente de un mayor número de personas, sin necesidad de recurrir a contactos uno a uno o a observaciones directas. En este sentido, existen distintos tipos de instrumentos complementarios: los cuestionarios cerrados y los cuestionarios abiertos (que no presentan respuestas previamente codificadas).

d) El análisis o revisión de documentos

Distintos documentos de diversa procedencia y características, cuya existencia es anterior e independiente del proceso de evaluación, pueden ser aprovechados para recabar información útil para el proceso mencionado (actas de reuniones docentes, documentos institucionales, portafolios). La información allí recogida puede ser procesada mediante análisis cualitativo del contenido o por análisis cuantitativo, según corresponda.

e) La comprobación

Utiliza como **instrumento único la prueba**: situación organizada, que se plantea de una forma común para quienes la realizan, con un conjunto de condiciones y consignas que permiten obtener registros (documentos) comparables, de modo que puedan ser analizados con los criterios previamente definidos. Si bien se subraya el valor que reviste como instrumento de evaluación, al mismo tiempo, es importante desmitificar el lugar de privilegio casi exclusivo que suele ocupar en los procesos de evaluación. Se presentarán sugerencias y recomendaciones para la correcta elección del tipo de prueba (instrumento) a ser utilizado, así como también para su construcción y análisis.

1.7) Las sobrevaloradas pruebas: ventajas, desventajas y recomendaciones para su elaboración.

En muchas circunstancias, como es el caso del contexto de masificación, es extremadamente difícil poder registrar actuaciones de los estudiantes a través de la técnica de observación o el autoinforme, instrumentos que se introducen en forma más o menos espontánea durante el proceso educativo. Por lo tanto se necesita provocar una situación para “*comprobar*” o “*poner a prueba*” la actuación del estudiante e intentar detectar determinados resultados de aprendizaje. Debe seleccionarse una muestra representativa del contenido de la disciplina y de los tipos de competencias en cuestión y construir, sobre esa base, el instrumento que permitirá recolectar la información requerida. En la práctica cotidiana se ha llegado a asimilar “*evaluación*”

con “prueba” y considerando a este instrumento como el principal procedimiento de evaluación, sobrevalorando así, sus posibilidades. En la tabla que sigue se mencionan tan sólo algunas ventajas y desventajas de este instrumento.

Ventajas de las pruebas	Desventajas de las pruebas
Poseen un soporte o formato, en general, “hojas de examen” independientes, que permiten que el docente las retire al finalizar y las use con fines específicos.	Muestran el rendimiento exclusivamente en un momento particular del proceso de aprendizaje, siendo el resultado determinante de las notas que definen la promoción.
Poseen elementos de identificación, tales como nombre y apellido del estudiante, año de cursado, fecha, etc. Esto da a la prueba el carácter de documento (que sería propiedad del estudiante).	Tienen un tiempo prefijado de duración, con menos tolerancia para su entrega que en otras instancias (por ej. en el curso) y que no considera las diferencias interpersonales.
La modalidad de corrección: a través de calificaciones, palabras claves (“incompleto”, “correcto”), etc. que permiten una fácil codificación y posterior procesamiento.	En general se marca lo que está mal pero pocas veces se indica como llegar a la respuesta adecuada.
El lugar específico donde se guarda: a veces se entrega al estudiante la prueba una vez corregida y realizada la retroalimentación correspondiente.	El lugar específico donde se guarda: a veces los docentes las retienen, lo cual obstaculiza el proceso de mejora.

A continuación se presentarán con mayor profundidad los distintos tipos de pruebas y se analizarán, en cada caso, las modalidades más recomendables de construcción y empleo.

1.8) Profundizando en la comprobación: Tipos de pruebas (tipos de instrumentos de comprobación)

a) Pruebas escritas

Son las pruebas más utilizadas dado que suelen considerarse el instrumento más adecuado para evaluar el rendimiento, sin embargo deberían usarse como un recurso más. *“Si conseguimos diluir el mito que rodea a este instrumento, utilizándolo como complemento de otros e insertándolo en un conjunto, podríamos empezar a tratar los exámenes como parte de la evaluación de los procesos de aprendizaje.” (Barberá Gregori, E., op. cit, p.172).*

La pregunta básica es: *“¿cómo elegir y diseñar los ítems de una prueba?”* El requisito básico sería que se ajusten al tipo de competencia que se debe medir. La pregunta siguiente sería: *“Los procesos requeridos para responder a este ítem, ¿son los mismos que se indican en el objetivo?”*

En relación a evaluar algunas competencias las pruebas escritas son muy poco adecuadas. Si se desea comprobar si los estudiantes saben observar correctamente un preparado en el microscopio no se logrará hacerlo adecuadamente preguntándoles en una prueba cómo lo harían.

Las pruebas escritas pueden ser clasificadas, de acuerdo con la modalidad de sus ítems, según diferentes criterios, usaremos el criterio “nivel de elaboración de la respuesta”. Como consecuencia podemos distinguir:

- A)** Los ítems exigen elaborar y organizar la respuesta: *“pruebas de ensayo”*
- B)** Los ítems exigen una respuesta *“unívoca”* (o *“prácticamente unívoca”*):

“pruebas objetivas”

A) Pruebas de ensayo

Son aquellas cuyos ítems solicitan al estudiante exponer sus conocimientos sobre un tema, ya sea a través de la organización libre y personal de sus ideas (respuesta extensa o abierta) o a través de la adecuación de la respuesta a una serie de restricciones (respuesta restringida o semiabierta).

Ventajas	Desventajas
Facilitan al estudiante el estudio profundo de los temas que fueron analizados en el curso.	Las respuestas pueden ser variadas y de diferente extensión (por lo tanto, resultan difíciles de valorar).
Enseñan al estudiante a ser original en sus criterios, acciones y valores, concediéndole libertad en la exposición de sus ideas.	Suelen abarcar contenidos referidos a un solo campo, debido a la extensión de las respuestas, lo que puede impedir una evaluación global de los contenidos.
Permiten al estudiante elaborar su propio marco de referencia y seguir en la solución de una cuestión su propio hilo de pensamiento o su especial manera de resolverlo.	

Se pueden colocar limitaciones a las respuestas de los estudiantes, lo que daría lugar a ítems de respuesta restringida. La prueba de respuesta limitada exige respuestas más precisas en cuanto a extensión y contenido. Y aporta como beneficio la mayor facilidad en las puntuaciones. Las limitaciones en los ítems pueden centrarse en:

limitación	ejemplo
el estilo de la respuesta:	<i>“Realiza un diagrama con los conceptos centrales...” “Desarrolla un argumento ...”</i>
la extensión:	<i>“Desarrolla un argumento en no más de diez líneas”</i>
las fuentes:	<i>“Desarrolla un argumento tomando como base la información del trabajo científico referido”</i>
el tema:	<i>“Desarrolla un argumento referido a las consecuencias en el desarrollo de nuevos fármacos debidas al problema tratado”</i>

Sawin (op. cit., p.173) denomina a los ítems de ensayo, “preguntas de desarrollo” y ofrece algunas recomendaciones útiles con respecto a su elaboración:

- Considerar detenidamente el contenido y la conducta que el objetivo implica,
- Decidir si la pregunta va a exigir una respuesta restringida u otra más libre.
- La expresión del ítem debe contener en forma absolutamente clara y exacta la tarea que el estudiante debe realizar
 - Utilizar los ítems de desarrollo de temas sólo cuando resultan inapropiadas las formas puntuables mecánicamente
 - Dar a los estudiantes el tiempo suficiente para que respondan a la pregunta.
 - Preparar lo que se considere como un modelo de respuesta a la pregunta. El ejercicio de preparar personalmente la respuesta suele revelar fallas en la formulación de la pregunta.

- Pedir a otro docente que compruebe los ítems. Mostrarle el objetivo en que se basa cada pregunta y preguntarle si parece estar encaminada al mismo tipo de logro que se especifica.

B) Pruebas objetivas

Generalidades

Las pruebas llamadas objetivas son un instrumento que permite al docente conocer los resultados de aprendizaje de los estudiantes con menor grado de intervención de opiniones personales, dado que, por su estructura, hay más posibilidades de acuerdos entre evaluadores sobre los resultados. Estas pruebas han recibido críticas por considerarse que sólo miden resultados de aprendizaje de nivel inferior (reproducción, memorización). Sin embargo si los ítems de estas pruebas están bien elaborados puede resultar el instrumento ideal para comprobar comprensión, aplicación u otras competencias superiores. Para que estas pruebas contengan una muestra representativa de lo que se desea evaluar, se requiere construir una cantidad mayor de ítems, porque cada uno de ellos apunta a cuestiones muy específicas. Los ítems de las pruebas objetivas asumen diferentes modalidades que serán presentadas a continuación.

Ítems de completar espacios

Consisten en un enunciado verdadero en el que falta una palabra importante o central para que los estudiantes cubran el espacio vacío con el término apropiado. Estos ítems presentan variedades en cuanto a la estructura a completar, dado que en vez de uno o más enunciados, puede tratarse de un texto más extenso, un cuadro, un gráfico u otro tipo de representación. Los ítems podrán utilizarse tanto para apelar a la memorización como a la comprensión de conceptos.

Las siguientes son algunas recomendaciones para construir ítems de completar espacios:

- Seleccionar enunciados que resulten relevantes y omitir lo no significativo.
- Asegurarse de que sólo se puede completar el espacio con un término.
- Ubicar los espacios a completar cerca del final de la frase para que resulte más comprensible la tarea.
- No abusar del número de espacios para completar por cada enunciado.
- Deben incluirse instrucciones claras para indicar la tarea que debe realizar el estudiante.
- Si la respuesta al ítem es numérica, es necesario especificar las unidades en las que debe expresarse el resultado.

Ítems de selección múltiple

Consisten en la presentación de un enunciado, problema o situación (denominada “tronco”), seguido de una serie de alternativas (u “opciones múltiples”). Entre éstas, una es la correcta (la “*respuesta*”) y las otras son respuestas plausibles pero incorrectas (los “*distractores*”). Permiten medir distintos niveles de resultados de aprendizaje tales como comprensión, aplicación, análisis, establecimiento de analogías, etc.

Las siguientes son algunas recomendaciones para construir ítems de selección múltiple, basadas en Tenbrick (op. cit., cap. 13):

Recomendaciones en relación con el tronco:	Recomendaciones en relación con las alternativas:	Recomendaciones en relación con los distintos ítems de una prueba:
Debe presentar el problema con claridad, así como el marco de referencia para arribar a la respuesta	Las alternativas deben aportar al esclarecimiento del problema y no dar indicios que revelen la respuesta. La idea es que sólo aquellos que sepan sean capaces de dar con la respuesta correcta.	Debe evitarse la interrelación entre dos o más ítems con la finalidad de no permitir al estudiante obtener la respuesta de uno a partir de la información provista por otro.
Debe plantear un solo problema, sin ambigüedad. Evitar problemas capciosos, trampas o trucos	Deben surgir naturalmente del tronco, en su forma gramatical: si sólo una surge del tronco, será la que los estudiantes seleccionen como correcta	Es conveniente que la alternativa correcta no aparezca siempre en la misma ubicación; por eso deben ordenarse al azar, salvo que, entre las opciones, exista un criterio cronológico, alfabético u otro.
Debe contar con la extensión suficiente para contener la idea o problema de manera completa (no corresponde que el estudiante tenga que leer todas las alternativas para averiguar a qué apunta la pregunta)	Deben parecer plausibles: si algunas son obvias o ridículas nunca serán seleccionadas; si una resulta evidentemente distinta de las demás, será la que los estudiantes marquen como correcta;	
En lo posible, deben evitarse las formas negativas, que traen confusiones	Deben incluir terminología semejante y ser homogéneas en la extensión: si una alternativa es más larga, los estudiantes se verán tentados a seleccionarla;	
	Siempre que sea posible, la inclusión de esquemas o diagramas aumenta la claridad del ítem.	

Ítems de respuesta alternativa

Los más comunes dentro de este tipo de ítems son los ítems de “verdadero/falso”. Son una variedad de los ítems de selección múltiple dado que, frente a cada una de las alternativas, el estudiante debe decidir si son verdaderas o falsas. Los ítems “verdadero / falso” parecen de simple construcción, pero enfrentan dos dificultades básicas: no hay muchas afirmaciones que sean claramente verdaderas o falsas y como sólo hay dos posibilidades de respuesta, es alta la probabilidad de “acertar con la respuesta azarosamente”.

Permiten medir resultados de aprendizaje simples (información), pero algunas variedades pueden medir el nivel de comprensión. Es el caso de la presentación de

elementos ante los cuales el estudiante debe decir si son o no ejemplos de un concepto determinado o como se relacionan entre si. Por ejemplo:

- ante una lista de enunciados, decir si son “leyes científicas” u opiniones,
- ante una lista de resultados y conclusiones, decir si las segundas están o no apoyadas en los primeros.

Las siguientes son algunas recomendaciones para su construcción:

- Las proposiciones deben estar redactadas en forma clara, concisa, precisa y unívoca para no dar lugar a varias interpretaciones.
- Las oraciones usadas deben ser aseverativas: no es aconsejable usar negaciones o dobles negaciones, pues desorientan al estudiante.
- La veracidad o falsedad de un enunciado debe reflejarse en su totalidad y no en una parte de él.
- No se debe usar proposiciones tomadas del material de estudio, pues inducen a la respuesta.
- No debe dar pistas al estudiante para que responda.
- Todos los reactivos deben tener la misma extensión, tanto los verdaderos como los falsos.

Ítems de emparejamiento

Consisten en la presentación de dos listas a partir de las cuales se solicita al estudiante que relacione cada ítem de la primera (llamados “*premisas*”) con un ítem de la segunda (llamados “*respuestas*”). Son también una variación de los ítems de selección múltiple. Permiten medir conocimiento de los hechos, capacidad de asociar datos, nivel de comprensión y capacidad de resolver problemas.

Las siguientes son recomendaciones para construir este tipo de ítems:

- Cada columna debe contener información de un mismo tipo y debe mantenerse el mismo tipo de relación entre todas las premisas y respuestas.
- Las instrucciones deben indicar con claridad el tipo de relación entre ambas listas.
- Las dos columnas no deben tener el mismo número de elementos. En la columna de respuestas debe haber más elementos que en la de premisas, para evitar que se logren respuestas correctas por un proceso de “*descarte*”. O viceversa, más premisas que respuestas, cuando una respuesta puede emparejarse con más de una premisa.
- La columna de premisas se debe ordenar al azar, mientras que la columna de respuestas, para simplificar su lectura, debe ordenarse según algún criterio (lógico, cronológico, alfabético).

Ítems de ordenamiento

Consisten en presentar al estudiante diversos hechos, etapas o fenómenos, para que sean ordenados de acuerdo con las disposiciones exigidas. Permiten medir el conocimiento del estudiante referido a elementos que pueden ser jerarquizados u ordenados según una secuencia dada. Por ejemplo: las fases de la meiosis, las etapas del desarrollo embriológico, etc.

Ítems de asociación

Consisten en presentar expresiones relacionadas alrededor de una idea central. Las mismas ofrecen una clave para que el estudiante “*asocie*” la respuesta correcta. Permiten medir justamente capacidad de asociación entre hechos, conceptos, opiniones, etc.

El armado de la prueba

En una prueba objetiva es posible e incluso puede ser conveniente utilizar más de un tipo de ítems, esto facilitaría medir distintos aspectos. En estos casos, existen algunas recomendaciones en cuanto a su ordenamiento:

- Se recomienda presentar juntos los tipos de ítems que pertenezcan a la misma clase, precedidos de las instrucciones sobre la forma de responder para cada agrupación. Por ejemplo: todos los ítems de selección múltiple, luego todos los que completar, etc.
- Los ítems más sencillos deberían aparecer antes que los más complejos para evitar que los estudiantes se desanimen y eso interfiera en su tarea.

b) Pruebas orales

Si bien al igual que la prueba escrita puede aplicarse para verificar el dominio de distintos tipos de aprendizajes, enfrenta algunas dificultades que deben ser atendidas, y que pueden solucionarse utilizando instrumentos típicos de la técnica de observación (por ejemplo listas de cotejo, registro descriptivo, etc.):

- No es sencillo llevar un registro de lo expresado por el estudiante durante la prueba. Se debe tratar de superar este problema para que se pueda realizar un análisis posterior de la información obtenida;
- Se corre el riesgo de confundir los conocimientos del estudiante con la forma en que los expresa. Ambas cuestiones aparecen unidas de algún modo, de ahí que el docente deba tener claridad sobre los criterios a tomar en cuenta y enfocar su observación según corresponda.

Según su estructuración y formalidad, Pedro Lafourcade (1969) clasifica las pruebas orales de la siguiente manera:

A) Pruebas orales de base estructurada

Consisten en el planteo de una cuestión o un problema previamente elaborado, para que el estudiante responda oralmente en forma breve, clara y precisa. Se requiere registrar los criterios de evaluación, preparar una guía de preguntas sobre esta base, y elaborar la tabla de valoraciones correspondiente. La guía debe respetar el tiempo que se dispone y contar con gran cantidad de ítems a fin de no repetir las mismas preguntas.

B) Pruebas orales de base no estructurada

Estas pruebas no parten de una guía de preguntas, sino que permiten la libertad de respuesta del estudiante alrededor de un tema. El estudiante organiza la forma de responder, tanto en su extensión como en la profundidad que juzgue más adecuada. La mayor dificultad para el docente radica en la verificación del desarrollo de competencias alcanzado. De ahí que los procedimientos recomendados para las pruebas anteriores resulten especialmente importantes en este caso, para que la valoración no resulte subjetiva.

C) Pruebas de actuación

Se basan en acciones realizadas en situaciones reales, o en situaciones que simulan de una manera típica las condiciones de la realidad. Se utilizan para evaluar los aprendizajes adquiridos en cualquier campo que implique competencias psicomotrices o habilidades específicas.

Es importante, no confundir el soporte de la prueba con la competencia que se intenta medir. La elaboración de un informe escrito sobre un trabajo práctico realizado por los estudiantes es una prueba de actuación y no una “*prueba escrita*”, porque parte de la finalidad es comprobar si los estudiantes aprendieron el procedimiento para realizar informes. El uso de la escritura es parte del objeto de evaluación. En los casos de otras competencias la diferencia es más clara: la manipulación adecuada de material de laboratorio, o el examen físico de un paciente, no podrían ser comprobadas a través de otras pruebas que no fueran las de actuación.

En este tipo de pruebas el docente debe definir con claridad las competencias a ser comprobadas así como las características que debe presentar la buena ejecución. Resultan sumamente útiles los instrumentos utilizados en la técnica de observación: escalas, listas de cotejo, etc.

Pasaremos ahora a los capítulos de diagnóstico y propuestas que, como ya hemos mencionado, subdividiremos por su objeto/sujeto de evaluación en: evaluación del estudiante, cursos, actividad docente y metaevaluación.

2) DIAGNÓSTICO

La información aquí presentada fue obtenida mediante formulación de preguntas planificadas a docentes del departamento participantes en los diferentes cursos del ESFUNO medicina. Dicha información corresponde a un período de 5 años, 2003 a 2007. No se ha incluido aún información sobre el ESFUNO escuelas.

2.1) Evaluación de los estudiantes

a) En cuanto a la determinación de criterios de evaluación del estudiante, el más utilizado es el de si éste alcanzó o no el cumplimiento de los objetivos educacionales planteados (aunque en algunos casos se confunde con el aprendizaje de los contenidos temáticos). Esto de por sí, no es un criterio de evaluación, se consideran con tal denominación a variables tomadas como referentes que utilizamos para elaborar juicios y tomar decisiones. Por ejemplo, una producción escrita puede ser juzgada, entre otros criterios, por la cohesión del texto. Por otra parte los criterios de evaluación no siempre se plantean claramente a los estudiantes como tales, sino que se los señala como metas a alcanzar.

b) En general se establece el nivel mínimo que se espera que el estudiante alcance en forma clara y, una vez acordado ese límite, se cumple. Esto tiende a acontecer tanto para la ganancia del curso como para la aprobación del examen cuando el instrumento utilizado son las pruebas escritas. No está del todo aceptado que dicha información llegue a todos los interesados, si bien llega a los destinatarios en forma bastante adecuada.

c) Las instancias de evaluación formativa que se realizan son las de aprobación de curso mediante entregas, informes, seminarios, etc. En muy pocos casos se realiza a los estudiantes la necesaria devolución sobre su trabajo, para que la evaluación sea realmente formativa. Por otra parte en muchos casos no se adecua el tipo de instrumento a utilizar con el criterio a evaluar, ni tampoco se combinan distintos instrumentos a fin de cubrir posibles inconsistencias en el proceso.

d) La evaluación sumativa se desarrolla según la modalidad examen final: escrito de múltiple opción u oral. Si bien se reconoce el esfuerzo del plantel docente en hacer seriamente esta tarea, en ningún caso, se desarrollan en forma correcta la

elaboración de estos exámenes pues no son considerados como una parte del proceso de evaluación (instrumento de recolección de datos), sino que se los considera casi siempre como sinónimos de evaluación. El inadecuado desarrollo de las pruebas es notorio en los exámenes orales, ya que en un solo examen oral de segundo período, los estudiantes recibieron protocolizado por anticipado la forma de realización de la prueba y se realizaron esbozos de lista de cotejo entre los docentes participantes.

e) Por otra parte siendo la elección del momento adecuado para el desarrollo de la evaluación, o de la utilización de sus instrumentos, un punto indispensable a considerar en el proceso, muchas veces no es tenido en cuenta (por ejemplo coincidencia de períodos de examen final con pruebas de ganancia de curso).

En el capítulo de propuestas se harán algunas sugerencias para la mejoras de estos aspectos.

2.2) Evaluación de cursos

La evaluación de cursos no se realiza en forma sistemática y formal. Se ha desarrollado el proceso completo solamente dos veces para el mismo curso (en 2004 y 2007), estando uno de ellos aún en vías de finalización. Lo que sí se realizan regularmente son informes de desarrollo de curso. Además en algunos casos aislados, se ha realizado la evaluación formal de aspectos puntuales de un curso, como por ejemplo la de una determinada innovación didáctica. Algunos de los elementos que debieran ser evaluados se sugieren en el capítulo de propuestas.

2.3) Evaluación de la actividad docente (por pares y por estudiantes)

No se desarrolla de manera formal y regular, ni por parte de los docentes ni por parte de los estudiantes, si bien en la página Web de entrada a la facultad se presenta un documento sobre evaluación docente aprobado institucionalmente. Excepción de esto son las evaluaciones que se desarrollan a través de las comisiones de dedicación total, para la obtención o renovación de dicho régimen. En el capítulo de propuestas se sugieren algunos elementos que debieran ser evaluados de la actividad docente.

2.4) Metaevaluación

Se ha desarrollado en forma completa sólo en dos oportunidades, un examen oral y uno escrito. En general lo que se hace es analizar los resultados de los exámenes haciendo hincapié principalmente en la constatación de los resultados globales de las pruebas, índices de aprobación y/o de ciertas preguntas problema en forma discriminada, pero no se realiza el intento de establecer causalidades en el análisis, ni tampoco regularmente se toman decisiones que aporten a la mejora del proceso de evaluación a partir del análisis de las pruebas realizadas. En este sentido ya nos hemos referido a las carencias que estos instrumentos presentan en el capítulo de evaluación estudiantil.

En suma, el diagnóstico de la situación es claramente deficitario. Deben igualmente ser reconocidos los esfuerzos y compromiso, en diferentes equipos de trabajo, por mejorar el proceso educativo todo. Se hace evidente por otra parte la falta de formación de los docentes del departamento sobre temas educativos, particularmente cuando se constata la utilización como sinónimos de términos tales como educación, enseñanza, aprendizaje, didáctica y docencia, entre otros.

3) PROPUESTAS

3.1) Introducción y marco institucional

Para la elaboración de las propuestas se trató de utilizar como insumos, además de las experiencias del departamento al respecto, documentos institucionales, la información obtenida a partir de la encuesta sobre el tema a docentes del departamento (marzo 2008), resultados de análisis de encuestas realizadas a los estudiantes (diciembre 2007) y el material bibliográfico vinculado con el marco teórico metodológico instrumental. Una vez expuesto el marco institucional, seguiremos el mismo orden que en capítulo de diagnóstico. En vistas de los elementos allí aportados y los documentos institucionales que hacen referencia al tema, queda claro que es necesario redimensionar el proceso de evaluación dentro del proceso educativo. Aquí se volcarán distintos tipos de aportes: algunos son datos que pueden ser de interés, otros son sugerencias de criterios de evaluación, otros se encuentran en forma de propuestas más elaboradas y algunos (los menos) ya están siendo aplicados. Realizamos esta aclaración ya que de lo contrario, el aporte podría ser considerado como desordenado, más que como diverso o con elementos en distintas etapas de maduración. La intención es que el lector reciba estos aportes en forma de sugerencias perfectibles.

Marco institucional: documentos institucionales referentes al tema evaluación

Se transcriben aquí breves segmentos de distintos documentos oficiales en los que se hace referencia al tema evaluación, y a los cuales se tiene acceso desde la pagina Web de la Facultad de Medicina.

Documento: Mecanismo Experimental de Acreditación Regional (MEXA)- Carrera de Medicina, RESULTADOS DEL PROCESO EVALUATIVO

- Insuficiencia en los sistemas de evaluación utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Documento: PLAN DE MEJORAS PARA LA ACREDITACION DE LA CARRERA DE MEDICINA POR EL MEXA

Sistemas de evaluación

- Establecer, creándolo a partir de lo ya avanzado, un sistema de evaluación de los aprendizajes coherente con los objetivos, contenidos, metodología y recursos.
- Diseñar un programa de evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje que incluya instrumentos de evaluación de los programas, las metodologías y del propio proceso de evaluación.
- Considerar la participación de docentes y estudiantes en los proceso de evaluación.
- Establecer políticas de renovación y actualización de los planes y programas que tengan en cuenta los resultados de los procesos de evaluación.
- Incorporar en él actividades de autoevaluación de los estudiantes.

Documento: PLAN DE MEJORAS: Orden de Prioridades y Cronograma

Sistemas de evaluación

Año 2006

- a) DEM - Continuará en la mejora de evaluación de los aprendizajes: Comités de Examen, Pruebas escritas, ECOE, Script, etc.

- b) Promover actividades de autoevaluación de los estudiantes en los distintos ciclos de la carrera.
- c) Iniciar el estudio de la evaluación de los docentes
- d) Difundir y promover el intercambio acerca de las temáticas educativas.
- e) Informe Setiembre de 2006

Año 2007

- a) Continuar con las mismas acciones.
- b) Trabajar sobre coherencia de la evaluación de los aprendizajes con los contenidos, objetivos y metodologías empleadas.

3.2) Evaluación de los estudiantes

a) Criterios a ser evaluados: Deberían ser determinados en forma discriminada una vez que se tengan claros los objetivos educacionales y redactarlos en forma de criterio de evaluación como tal (no es válido decir que el criterio a evaluar es el logro de los objetivos educacionales). Una vez cumplido este requisito, hacer conocer a todos los interesados dichos criterios (estudiantes, docentes, funcionarios involucrados, etc.).

b) Utilización de instrumentos de recolección de datos adecuados al objeto, la finalidad y los criterios que se han definido en la planificación de la evaluación: Por ejemplo no es adecuado para evaluar el manejo de destrezas prácticas propias de la disciplina una prueba escrita de múltiple opción. Tampoco lo es para determinar la capacidad de trabajo en equipo realizar pruebas individuales. Por otra parte los instrumentos deben estar bien diseñados. Mejorar el diseño y planificación de las pruebas todas y particularmente de las orales. Existen protocolos a tal fin.

c) Sugerencias para la calificación o acreditación: pasaje de un sistema punitivo a un sistema de premiación

- La ganancia del curso durante la evaluación formativa con muy buen rendimiento podría ser considerada para premiar la calificación de promoción o para aumentar la nota de aprobación del examen final.
- Eliminar el sistema de opción errónea marcada igual a pregunta nula, por un sistema en el que se premie a aquellos estudiantes que marquen la totalidad de las opciones en forma adecuada.
- Ponderar las preguntas de forma que aquellas que realmente ofrecen mayor grado de dificultad tengan mayor valor.

d) Ampliar los objetos, indicadores y criterios de evaluación: incluyendo los vinculados a la obtención de capacidades, conocimientos y destrezas generales, menos específicas pero no menos importantes que las disciplinares. Esto apunta incluso a remarcar la diferencia entre enseñar y educar, la facultad es una institución educativa, no sólo en lo que corresponde a la formación profesional sino también en la formación ética, ciudadana y de conciencia democrática. A modo de ejemplo mencionamos ciertos objetos que podrían ser evaluados específicamente:

- **Comunicación del conocimiento adquirido mediante presentaciones a docentes y a sus pares:** (actualmente ya se realizan presentaciones de seminarios en el anfiteatro o salón de clase y presentación y discusión de tareas grupales o situaciones problema. Se podría incorporar la presentación de gráficos y tablas en los teóricos.

- **Capacidad de trabajar en grupo** (se observa en la preparación de la presentación de las distintas instancias)
- **Búsqueda activa de material**
- **Capacidad de resolución de problemas** Sumar instancias de este tipo a modo de enriquecer la evaluación formativa (actualmente se desarrollan tareas grupales y preguntas guía para la presentación de seminarios y protocolos prácticos) Podría abordarse esto utilizando estas instancias que debieran ser reformuladas a tal fin
- **Formación ética del individuo** es fundamental en tal sentido el contacto directo y la comunicación del estudiante con el docente. Podrían incluirse situaciones ficticias disparadoras de la discusión a tal fin.

e) Identificación dentro del proceso de evaluación del momento adecuado para la realización de las pruebas:

- Instalar sistema de preiaturas ó,
- eliminación 3er período ó,
- reubicación temporal de los períodos (creemos la más probable de las tres):
 primer periodo al terminar el curso,
 segundo periodo luego del primero del curso siguiente,
 tercer período febrero (marzo DREMyR que 2do es en febrero)

f) Tipos de técnicas de recolección de datos a instrumentar para la ganancia de curso (evaluación formativa):

De acuerdo a la opinión de los docentes del departamento que respondieron la encuesta, como técnica de recolección de datos se eligió el autoinforme, por ejemplo utilización de entrevistas (moda=1), y en segundo lugar la comprobación (moda=2).

En cuanto a las pruebas, se presentan los distintos tipos de instrumentos seleccionados, ordenados según la preferencia expresada, y entre paréntesis se encuentran las modas correspondientes.

- Prueba oral de base estructurada (1)
- Prueba escrita de tipo selección múltiple (2)
- Prueba oral de actuación (2)
- Prueba escrita de actuación (3)
- Prueba escrita de tipo ensayo con respuestas restringidas (3)

Asimismo, los tipos de pruebas que no son preferidas por la mayoría de los docentes son las siguientes (modas entre 10 y 12):

- Prueba escrita de emparejamiento de listas
- Prueba escrita de respuesta alternativa
- Prueba escrita de ordenamiento

Habiéndose realizado los cruzamientos correspondientes de estos datos con las variables, cargo docente, antigüedad y carga horaria no se encontró ningún tipo de correlación.

No fueron consideradas excluyentes ni las técnicas de recolección de datos ni los instrumentos presentados en la encuesta.

g) Tipos de técnicas de recolección de datos a instrumentar para la aprobación de la materia (evaluación sumativa):

De acuerdo a la opinión de los docentes del departamento que respondieron la encuesta, como técnica de recolección de datos se eligió la comprobación (moda=1).

En cuanto a las pruebas, se presentan los distintos tipos de instrumentos seleccionados, ordenados según la preferencia expresada, y entre paréntesis se encuentran las modas correspondientes.

- Prueba oral de base estructurada (1)
- Prueba escrita de tipo ensayo con respuestas restringidas (1)
- Prueba escrita de tipo respuesta alternativa (2)
- Prueba escrita de tipo selección múltiple (2)
- Prueba oral de actuación (3)

Asimismo, las pruebas de evaluación sumativa que no son preferidas por la mayoría de los docentes son las siguientes (modas entre 10 y 12):

- Prueba escrita de emparejamiento de listas
- Prueba escrita de ordenamiento

Habiéndose realizado los cruzamientos correspondientes de estos datos con las variables, cargo docente, antigüedad y carga horaria no se encontró ningún tipo de correlación.

No fueron consideradas excluyentes ni las técnicas de recolección de datos ni los instrumentos presentados en la encuesta.

3.3) Evaluación de cursos

a) Algunos elementos que se sugieren que sean evaluados (objetos de evaluación)

- Adecuación de los objetivos educacionales.
- Propuesta didáctica adecuada para objetivos planteados (encaminada, en fase diagnóstica).
- Adecuación de la relación docente estudiante para los objetivos planteados: numéricamente sin alterar los recursos disponibles.
- Adecuación de la formación de cada docente para cada actividad.
- Adecuación de los tiempos para el cumplimiento de las metas planteadas.
- Rendimiento estudiantil alcanzado al valorar todas las instancias (evaluación durante el curso más examen final, formativa más sumativa).
- Conformidad del equipo docente con la tarea a desempeñar: el equipo docente debiera encontrarse cómodo, motivado y comprometido, en ese orden, en la actividad a desarrollar.
- Analizar el equilibrio temporal entre los distintos tipos de actividad planteados (encaminado, en fase diagnóstica).

b) Propuesta preliminar de evaluación del curso por parte de los estudiantes:

Realización de una encuesta a los estudiantes al finalizar el curso, como ya mencionamos la pertinencia temporal es importante. Se necesitaría una instancia de concurrencia masiva, existiendo la posibilidad de que la entrega no sea inmediata sino en otra oportunidad de similares características. Se adjunta a modo de ejemplo la que se realizó en la UTI de DREM y R, y de la que ya se tiene información preliminar relevante. La idea es mejorarla y buscar un formato común para el departamento. Las variables consideradas fueron, preferencia de actividades para aprobar el curso, de actividades propuestas para cada objetivo y contenido temático planteado, diferentes tipos de seminario, tiempo de dedicación de estudio, etc. La información obtenida fue

relevante y será presentada en un seminario de Depto. previamente a la presentación de informe de la comisión de métodos de enseñanza.

c) Propuesta de evaluación diagnóstica que ya se ha comenzado a instrumentar, sobre aspectos vinculados al proceso educativo

Realización de una encuesta a los docentes del Departamento en la que se hace hincapié en recabar su opinión y preferencias, sobre cómo desearían que se desarrollaran algunas instancias del proceso educativo. Para que los docentes encuestados hicieran el esfuerzo de trasladar esas preferencias a la realidad institucional, se incluyó un ítem abierto sobre como mejorarían la tarea docente con los recursos disponibles. También se incluyeron dos preguntas abiertas, una para que brindaran su opinión sobre la encuesta como tal y otra para que expresaran cualquier otro tipo de argumento u comentario que consideraran relevantes. En este informe se comentan parte de los resultados (los vinculados a técnicas de evaluación), los vinculados a métodos de enseñanza serán presentados más adelante por dicho grupo de trabajo. La información recabada de las respuestas a las preguntas abiertas se encuentra en la fase inicial del análisis de contenido. El encuadre estadístico de la encuesta es el siguiente, lo que determinó que el análisis de los datos fuera esencialmente descriptivo.

	Numero de docentes	Encuestas respondidas	% de encuestas respondidas en relación al número de docentes
Grado 1	10	3	30
Grado 2	6	4	67
Grado 3	10	5	50
Grado 4	4	1	25
Total es	30	13	43

3.4) Evaluación de la actividad docente (por pares y por estudiantes).

En este sentido es importante considerar el momento de la carrera académica y antigüedad del desempeño del docente.

a) Algunos elementos a evaluar por los estudiantes, instrumento: encuesta

- Uso adecuado de las herramientas disponibles (por ej. ppt)
- Capacidad de conceptualización
- Actualización de la información manejada
- Puntualidad
- Duración adecuada de las actividades
- Relacionamiento con los estudiantes
- Favorecedor del razonamiento
- Aporte de conocimientos que trasciendan los del libro
- Disponibilidad fuera del aula
- Disposición para aclarar dudas
- Pregunta abierta

b) Algunos elementos a evaluar por los docentes, instrumentos: varios (por ej. observación con uso de lista de cotejo)

- Capacidad organizativa

- Manejo de los distintos tipos de clase presenciales (ir a ver teóricos; evaluación de los prácticos, etc.): Teóricos, Prácticos, Seminarios, etc.
- Capacidad de planificación y realización de evaluaciones ajustadas
- Asiduidad
- Capacidad de proponer innovaciones (fundamentalmente desde el punto de vista de renovación del objetivo y/o las mejoras)
- Desarrollo de cursos vinculados a la actividad universitaria toda
- Uso adecuado de las herramientas disponibles

3.5) Metaevaluación

a) Algunos datos utilizables en este proceso

- Rendimiento alcanzado por los estudiantes en cada instancia.
- Rendimiento discriminado por actividad y por componente de cada actividad.
- Encuesta a los destinatarios por medio de dos preguntas breves una cerrada y una abierta, incluidas ambas en el examen final.
- Valoración de la metodología utilizada (ajustada o no a lo que se evaluaba).
- Comparación de los resultados obtenidos con instrumentos diferentes durante la evaluación de un mismo objeto.
- Cruzamiento de la información obtenida en la evaluación formativa con la de la evaluación sumativa.
- Se sugiere establecer contactos con el grupo de evaluación del DEM a fin de buscar el asesoramiento para que cada prueba sea adecuada al fin que se le pretende dar (previamente a su aplicación).

b) Algunos antecedentes obtenidos de una metaevaluación:

A la prueba escrita se presentan más estudiantes rezagados que a la oral, e inversamente los estudiantes cursantes ($p < 0,05$). Aprueban más los cursantes que los rezagados y con mayor calificación en el primer periodo con prueba escrita ($p < 0,05$). En el segundo periodo (oral) no ocurre lo mismo (no hay diferencias en el índice de aprobación de rezagados y cursantes) y a ambos grupos les va mejor en cuanto a calificaciones que en el examen escrito ($p < 0,05$). Los cursantes se presentan más en ambos periodos que los rezagados ($p < 0,05$). El porcentaje de alumnos inscriptos que no rinden el examen es mayor en el 2do periodo, pero más aún para los rezagados ($p < 0,05$). La toma de decisión en este caso fue hacer exámenes orales en los segundos periodos, pero no pudo practicarse más que una vez. Podría llegar a reinstrumentarse la medida si las generaciones continúan teniendo un número manejable de estudiantes.

Montevideo, 21 de abril de 2008
Adriana Fernández Álvarez
Virginia Comas

Observación: las referencias bibliográficas serán incorporadas a la brevedad a fin de conocer las fuentes y para que los interesados puedan profundizar en el tema.