



EVALUACIÓN DE UN CURSO DE PSICOLOGÍA CLÍNICA DE LA FES IZTACALA UNAM¹

María de Lourdes Rodríguez Campuzano² y Jorge Luis Salinas Rodríguez³
FES Iztacala-UNAM

Resumen

A pesar de los avances mundiales en la medición y evaluación de los productos del proceso educativo, en la educación universitaria aún existen grandes deficiencias en la definición de los componentes y procesos involucrados en el logro de resultados satisfactorios. Por lo mismo, se ha hecho imperante la búsqueda de indicadores, estrategias e instrumentos que permitan una oportuna recopilación de información para la toma de decisiones que mejoren el proceso educativo. En el presente estudio se desarrolló una estrategia para la evaluación del impacto que tiene un curso de psicología clínica en el aprendizaje de estudiantes universitarios. El curso se impartió a 131 estudiantes y se evaluó con un instrumento de opción múltiple que se aplicó en forma de pre-test y pos-test, así como con puntajes obtenidos en un trabajo escrito. Se encontraron resultados que indican que el curso tuvo efectos positivos en el aprendizaje; aunque se considera necesario orientar el trabajo hacia el desarrollo de indicadores confiables y válidos para una evaluación más precisa, así como hacia el diseño de estrategias que permitan entender el papel que tienen diversas variables contextuales en los productos del aprendizaje y el proceso de enseñanza.

Palabras clave: aprendizaje, estrategias educativas, evaluación educativa, competencias profesionales, psicología clínica

Abstract

In spite of the world-wide advances in the measurement and evaluation of products of the educative process, on university education there are still great deficiencies in the definition of the components and processes involved in the profit of satisfactory results. For this reason, it's important to search for indicators, strategies and instruments that allow an opportune compilation of information for the decision making that could improves the

¹ Auspiciado por el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) Proyecto EN302304

² Profesora Titular del Área de Psicología Clínica. Correo electrónico: carmayu5@yahoo.com

³ Profesor de Carrera del Área de Psicología Clínica. Correo electrónico: jluis@servidor.unam.mx

educative process. On the present study a strategy for the evaluation of the impact of a clinical psychology's course in university students' learning was developed. This course was applied to 131 students and it was evaluated through two indicators: a) a multiple-choice questionnaire used as pre-test and pos-test, and b) a written essay. Results showed positive effects of the course; nevertheless, it is necessary to orient the work to the development of reliable and valid indicators for a more precise evaluation, such as to the design of strategies that allow the understanding of the role of diverse contextual variables in learning products and in the educational process. Key words: learning, educational strategies, educational evaluation, professional competences, clinical psychology.

Antes de que llegara la revolución promovida por Tyler, en Francia (Pieron, 1968 y 1969; Bonboir, 1972, citados en Escudero, 2003), la evaluación educativa se dejaba en manos de una interpretación totalmente personal del profesor. Desde entonces, y con plena vigencia, se han propuesto métodos sistemáticos para este tipo de evaluación y muchos de ellos se basan en la determinación de logros alcanzados a partir de objetivos previamente establecidos (Tyler, 1967 y 1969).

A pesar de que actualmente existe un amplio abanico conceptual teórico y metodológico que se relaciona con la evaluación, se sigue defendiendo el hecho de que, en síntesis, una buena evaluación requiere de: a) una propuesta clara de objetivos, b) la explicitación de las situaciones en que deben manifestarse las conductas esperadas, c) la elección de instrumentos apropiados de evaluación, y d) la interpretación de los resultados de las pruebas (Tyler, op. cit.). La evaluación debe servir para determinar los cambios ocurridos como producto de la enseñanza, mismos que deben retroalimentar a los educadores en términos de la eficacia de un programa específico. Cronbach (1963), coincidiendo con Tyler, va más allá y considera que la evaluación sirve para tomar decisiones, mejorar un programa mientras se está aplicando, e incluso, incidir en la regulación administrativa. Defiende la valoración educativa con relación a objetivos bien definidos e igualmente los estudios más analíticos que pueden usarse para comparar versiones alternativas de un programa.

Barroto y Salas (1999) especifican otras funciones de la evaluación:

- Examinar planes, acciones y logros.
- Comprobar e interpretar los logros de un programa o tarea.
- Perfeccionar un programa o curso de acción.
- Guiar el aprendizaje de los educandos.
- Mejorar los procesos educativos.
- Obtener información válida para tomar mejores decisiones.

En la actualidad, en España, por ejemplo, se implementan sistemáticamente métodos de evaluación, los modelos evaluativos más empleados tienen un carácter objetivo y científico y se desprenden de modelos educativos basados en objetivos (Exposito, Olmedo y Fernández Cano; 2004).

En este contexto, la investigación sobre evaluación de programas educativos constituye una parte de la investigación educativa general, concretamente de aquella que genéricamente se ha venido denominando investigación evaluativa (Alvira, 1991).

Pérez Juste (2000) comenta que en la actualidad en cualquier ámbito educativo, no puede entenderse una intervención sin un programa claro y detallado, ni éste, sin una evaluación que permita su valoración para la mejora. La evaluación de programas educativos debe constituir, al igual que la programación de sus acciones, una actividad básica de todo profesional de la educación (Álvarez Rojo, 1994).

En este contexto, autores como el propio Tyler (1969) agrupan los diferentes objetivos y funciones de la evaluación en tres grandes categorías:

La Evaluación Predictiva o Inicial, que es la que se realiza para predecir un rendimiento o para determinar el nivel de aptitud previo al proceso educativo. Este tipo de evaluación busca determinar cuáles son las características del alumno previo al desarrollo del programa, con el objetivo de ubicarlo en su nivel, clasificarlo y adecuar individualmente el nivel de partida del proceso educativo.

La Evaluación Formativa, que es aquella que se realiza al finalizar cada tarea de aprendizaje y tiene por objetivo informar de los logros obtenidos, así como advertir dónde y en qué nivel existen dificultades de aprendizaje, permitiendo la

búsqueda de nuevas estrategias educativas más exitosas. Este tipo de evaluación aporta una retroalimentación permanente al desarrollo del programa educativo.

Por último, la Evaluación Sumativa, que es la que tiene la estructura de un balance, realizada después de un período de aprendizaje en la finalización de un programa o curso. Sus objetivos son calificar en función de un rendimiento, otorgar una certificación, determinar e informar sobre el nivel alcanzado a todos los niveles (alumnos, padres, institución, docentes).

Molinar (2008), por su parte, comenta que en el proceso de evaluación educativa se pueden establecer cuatro momentos o tipos de evaluación:

- Evaluación de contexto - necesidades
- Evaluación de diseño - programación
- Evaluación de proceso - desarrollo
- Evaluación de resultados- producto

Afirma que, independientemente del momento o tipo, la finalidad general de la evaluación es tomar decisiones de cambio y mejora a lo largo del proceso y tras finalizar la intervención del programa. De hecho, se podría decir que todo tipo de evaluación va a llevar finalmente a hacer juicios que permitan tomar decisiones.

Tomando en cuenta lo anterior, la evaluación en ámbitos superiores cobra una especial relevancia. Las universidades no pueden dejar de evaluar sus propias actividades y productos. La educación superior requiere de calidad y pertinencia social.

Barroto y Salas (1999) afirman que la evaluación institucional debe ser un proceso orientado hacia un triple objetivo: mejorar la calidad de la educación superior, mejorar la gestión universitaria y rendir cuentas a la sociedad. Vázquez, Ferrer y Clemenza (2001) señalan que las universidades latinoamericanas han descuidado su pertinencia social. Entre otras cosas, destacan el hecho de que las universidades están desvinculadas del aparato productivo y comentan que existe un rechazo, por parte de las empresas, con respecto a la universidad, por ello, apuntan a la importancia de esta vinculación y de la mejora en la calidad de la enseñanza, concebida ésta como una categoría evaluativa que comprende la

pertinencia, eficiencia y eficacia que garantiza el desarrollo de programas, así como del establecimiento de una pertinencia social, en la búsqueda de establecer a las propias instituciones como agentes de cambio dentro del contexto en el que se desenvuelven.

En este sentido resulta fundamental diseñar programas académicos que vinculen los conocimientos y destrezas con el campo laboral.

Ballesteros, Guillamón, Manzano, Moriano y Palací, (2001) mencionan que hay una demanda expresa por parte del alumnado para la enseñanza de destrezas prácticas, así como por una formación conectada con el mundo del trabajo, lo cual incluye acciones para el conocimiento del mundo laboral y programas de desarrollo de habilidades para la profesión (Ausín y otros, 1997).

El desarrollo de habilidades profesionales ofrece importantes ventajas para el alumno, tanto desde el punto de vista académico como para su inserción laboral. Los alumnos consiguen una formación más sólida y completa que les permite la adquisición de conocimientos significativos al conectar la teoría con la práctica real del desempeño profesional.

Hay que recordar que uno de los problemas principales que encuentra el universitario es el acceso al mercado laboral. Las entidades y empresas que ofertan empleo en el sector privado suelen demandar un tipo, más o menos prolongado, de experiencia profesional. La obtención de un título universitario ya no abre directamente las puertas del mercado laboral. Ahora, no solamente se exige un título, sino también otra serie de conocimientos y experiencias profesionales para la obtención de un empleo, incluso si es el primero.

Para la enseñanza de conocimientos y destrezas de la profesión hay que exponer al alumno al mundo laboral, es importante que conozca los distintos campos de trabajo y que logre detectar necesidades. Esto le plantea problemas a resolver que requieren el desarrollo de competencias profesionales. Ballesteros, Guillamón, Manzano, Moriano y Palací (2001) enlistan una serie de ventajas de las prácticas profesionales en el desarrollo de competencias del alumno:

a) Facilitan el reajuste de expectativas del alumno frente a la situación real que presenta el mundo laboral.

b) Ayudan a detectar puntos fuertes y débiles en relación con el desempeño de tareas profesionales, favoreciendo así la toma de decisiones para la reorientación de la carrera.

c) Amplían el número de conocidos, (alumnos de nueva titulación, empleadores, etcétera), y

d) pueden llegar a constituir una forma de reclutamiento laboral.

Por ello, como ya mencionábamos, hay que dirigir esfuerzos al desarrollo de planes de enseñanza con calidad y pertinencia social que incluyan la exposición de los estudiantes al mercado laboral y, de ser posible, incluir prácticas profesionales. Por supuesto, en este contexto, una herramienta insustituible para la toma de decisiones y la mejora de los propios programas es la evaluación. Vale la pena decir, que dado que dicha evaluación es un proceso que genera información diversa, su implementación implica un esfuerzo sistemático de aproximaciones al propio objeto a evaluar. Así, para llegar a la institucionalización de estrategias evaluativas hay que partir de los esfuerzos de evaluación interna o autoevaluación de unidades o áreas de trabajo.

Considerando lo anterior, aquí se describe un estudio cuyo objetivo consistió en evaluar uno de los cursos que actualmente se imparte a los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de estudios Superiores Iztacala y que corresponde a psicología clínica.

El curso está diseñado con base en objetivos. Se compone de seis unidades planeadas y descritas en términos de objetivos particulares y específicos, actividades del profesor y actividades de los estudiantes. Su objetivo general es que los estudiantes elaboren, por escrito, un programa de inserción profesional en cualquiera de los siguientes ámbitos de ejercicio laboral: Salud, Forense, Deporte, Consumo, Organizacional, o Ambiental. El planteamiento de dicho objetivo general tiene varios propósitos:

1) Mejorar la calidad de la enseñanza universitaria otorgando una formación conectada al mundo del trabajo.

2) Desarrollar en los alumnos diversas competencias profesionales.

3) Responder a las propias demandas de los alumnos con respecto al entrenamiento de habilidades para la profesión.

4) Mejorar progresivamente los programas académicos a fin de darles pertinencia social.

El programa de psicología clínica de la FES Iztacala, en los 4 semestres en los que se imparte, contempla asignaturas teóricas en las que se enseña un conjunto de conocimientos teórico/metodológicos y se entrenan destrezas profesionales. Se incluye también una práctica de psicología clínica que permite a los estudiantes conectar dichos conocimientos y destrezas con la práctica real de desempeño profesional. En el último semestre de la asignatura de Psicología Clínica Teórica, se pretende que desplieguen los conocimientos y destrezas ya entrenadas en los semestres anteriores, en otros ámbitos de ejercicio profesional, por lo que deben desarrollar una propuesta viable para el acceso al mercado laboral. Se incluye este tipo de ejercicio porque plantea una serie de ventajas:

- a) Exige la extrapolación de habilidades profesionales entrenadas en la clínica a otros ámbitos y funciones.
- b) Facilita el ajuste de expectativas del alumno con respecto a la realidad laboral.
- c) Ayuda a los docentes a detectar carencias con relación al entrenamiento de habilidades profesionales.
- d) Puede llegar a constituir una forma de reclutamiento laboral (Ballesteros, Guillamón, Manzano, Moriano y Palacios; 2001).

La propuesta de inserción profesional en alguna área laboral, que constituye la meta terminal del programa, se debe desarrollar con base en una función profesional específica. Se contemplan las siguientes: detección, planeación y prevención, desarrollo, intervención o investigación. Cada una de estas funciones requiere el planteamiento, por parte de los estudiantes, de la metodología correspondiente. Así, si por ejemplo, deciden que su propuesta es en la función de detección, pueden desarrollar, por ejemplo, un instrumento para evaluar habilidades específicas, necesidades, recursos, o competencias en alguna institución u organización específica. Si su propuesta es para la función de

planeación y prevención, pueden diseñar ambientes, talleres, programas, o cursos, ajustándose a las necesidades y características, no solamente del área de desempeño profesional, sino de la organización específica en la que lo llevarían a cabo. Cualquiera que sea su propuesta de inserción profesional, debe estar fundamentada, tanto metodológicamente como teóricamente, y ajustarse a ciertos requisitos preestablecidos de formato.

El curso se divide en dos partes. En la primera, los objetivos están planteados en términos de la comprensión, por parte de los estudiantes, de diversos materiales bibliográficos, por lo que sus actividades se enfocan en la lectura, exposición y discusión, del material. Dicho material se seleccionó con apego estricto a los objetivos y por ende, contempla no solamente la necesidad de proveer de información teórica general con respecto a los distintos contextos de acción profesional; sino que ejemplifica las distintas funciones ejercidas en otros campos de ejercicio profesional, partiendo de la premisa de que las habilidades adquiridas durante los distintos cursos de psicología clínica son lo suficientemente genéricas para permitirles desarrollarse en las demás áreas, cumpliendo algunos requisitos adicionales como la familiarización con los problemas y fenómenos del área profesional específica. En esta parte del curso las actividades del profesor se centran en la exposición de conferencias introductorias, y la retroalimentación de la ejecución de los estudiantes. Dado que los objetivos de esta primera parte se relacionan con el conocimiento teórico y su análisis, se consideró que la evaluación de su cumplimiento debía contemplar la elaboración de instrumentos o herramientas que correspondieran a la comprensión y análisis de textos.

La segunda parte del curso contempla visitas, por parte de los estudiantes, a diversos sectores de ejercicio profesional con el fin de obtener información específica que les permita desarrollar una propuesta de trabajo. En dichas visitas ellos llevan a cabo entrevistas semi-estructuradas elaboradas por los profesores del área de psicología clínica de la FES Iztacala y recolectan, de manera organizada, la información. Una vez cubiertos estos objetivos, la siguiente meta consiste en elaborar, por equipo, la propuesta de inserción profesional para el sector visitado, la cual debe ser expuesta y comentada en el aula. Este trabajo

constituye en sí mismo una competencia, y, a la vez, permite evaluar los diversos objetivos del curso.

A continuación se describe la evaluación del curso.

Método

Participantes: 131 estudiantes del octavo semestre de la carrera de Psicología.

Muestreo. Se empleó una muestra intencional voluntaria conformada por cinco grupos de octavo semestre de la carrera.

Situación de Aplicación. La implementación del curso, así como la aplicación de los instrumentos de evaluación se llevaron a cabo en las aulas de la FES Iztacala.

Tipo de estudio. El estudio se llevó a cabo a través de un diseño pre-test post-test.

Variables:

- a) Un curso denominado “La inserción del psicólogo clínico en otros ámbitos profesionales”.
- b) Ejecución en el pre-test pos-test (porcentaje de respuestas correctas).
- c) Puntaje obtenido en el trabajo escrito. Esta variable se evaluó a través del cumplimiento de requisitos específicos contenidas en seis categorías, descritas más adelante.

Instrumentos y herramientas de evaluación:

a) Se empleó un instrumento que funcionó como pre- test y pos-test. Dicho instrumento consistió en un cuestionario de opción múltiple con 25 preguntas, en donde solamente había una respuesta correcta. Las preguntas abarcaron el contenido relevante de las seis unidades que conforman el programa y se elaboraron con base en los contenidos y objetivos del programa de Psicología Clínica Teórica IV.

b) Se utilizaron como medida de evaluación los puntajes obtenidos en los trabajos finales.

Nueve profesores elaboraron, con un índice de confiabilidad del 80% de acuerdo respecto a su contenido, seis categorías para evaluar, de forma homogénea, las diversas propuestas escritas de inserción profesional, éstas fueron: claridad, pertinencia de la información; relevancia de la propuesta; suficiencia de la información y redacción. Se incluyó una categoría de *No Aplica*, con el propósito de evaluar con precisión cada uno de los puntos del trabajo. Estas categorías se evaluaron con un puntaje total.

Procedimiento.

Al Inicio del primer día de clases del semestre 2006-2 y al final del mismo, se presentaron dos investigadores en el salón de clases de cinco grupos de alumnos que conformaron la muestra de 131 estudiantes. Previa autorización del profesor titular del grupo, se les explicó a los estudiantes el propósito del estudio y se les pidió su colaboración para contestar el cuestionario, enfatizándoles que el resultado de la calificación al mismo no tendría ninguna repercusión en su evaluación en la asignatura; se hizo lo mismo al final del semestre. Se procedió a entregar el cuestionario y se les instruyó a que pusieran su nombre completo en él y una vez lleno se les dio las gracias.

Previo a al inicio del semestre, a los seis profesores titulares de los grupos a los que pertenece la muestra, se les entregó el "Formato para la evaluación de la glosa de psicología clínica", se les explicó en qué consistía cada una de las seis categorías que componían el formato y se hicieron ejercicios prácticos hasta obtener un 80% de acuerdos respecto a la calificación de 12 puntos que debe contener la introducción de la glosa y de ocho a la propuesta de intervención. Se designó a uno de los investigadores como responsable para aclarar las dudas de los seis profesores del estudio durante todo el semestre respecto al uso del formato de evaluación, para hacer el seguimiento de los datos y su recolección final.

Resultados.

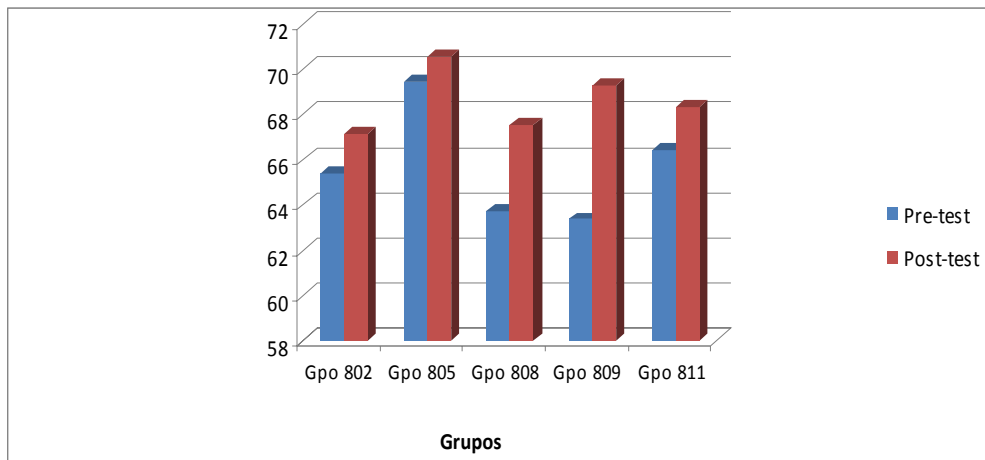
Los datos fueron procesados por medio del paquete estadístico SPSS para Windows, versión 10. Se obtuvieron estadísticas descriptivas para los resultados en el pre y post-test de los 131 alumnos; lo mismo se hizo con las calificaciones de los trabajos finales por equipo y con las calificaciones particulares de las seis categorías del formato de evaluación para dichos trabajos.

Los resultados relativos a los puntajes obtenidos en el cuestionario pre y post, se pueden observar en la tabla 1. Como se puede observar las calificaciones promedio oscilan entre el 63.75 y el 70.56, y se observa un incremento de la media en el pos-test para todos los grupos.

En la gráfica 1 se muestra el incremento de respuestas correctas en el post-test. La media general para los alumnos participantes en el pre fue de 16.71, mientras que en el post fue de 17.17, lo cual implicó un incremento de 0.46 en el puntaje general.

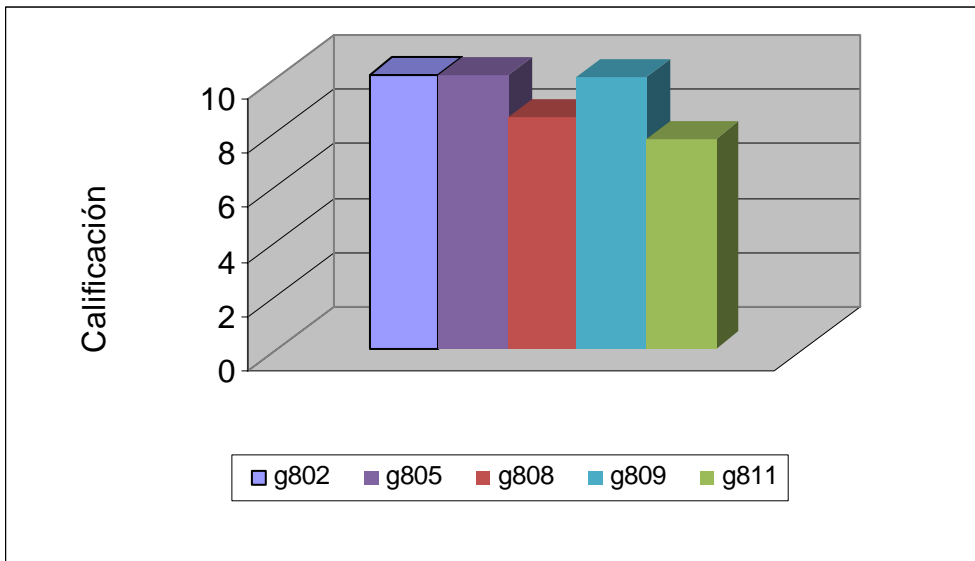
Grupo	Aplicación	N	Media	Desviación Std.	Mínimo	Máximo
802	pre	28	65.4286	8.9253	48	80
	post	28	67.1429	10.291	44	84
805	pre	25	69.44	6.3119	60	80
	post	25	70.56	5.4012	60	80
808	pre	33	63.7576	8.0585	48	76
	post	33	67.5152	8.2315	52	84
809	pre	19	63.3684	10.0012	48	84
	post	19	69.2632	8.0058	56	84
811	pre	26	66.4615	10.1242	48	80
	post	26	68.3077	11.9692	48	92

Tabla 1. Media de respuesta por grupo en el pre-test y post-test.



Gráfica 1. Porcentaje de respuestas correctas por grupo en el pre-test y pos-test

Como se indicó, los puntajes obtenidos en el trabajo final también se consideraron indicadores para esta evaluación. Se obtuvieron puntajes para cada una de las seis categorías definidas, las que se evaluaron en una escala de 0 a 10. Dado que el trabajo era una propuesta que se desarrollaba en por equipos, se obtuvieron resultados para 30 equipos de trabajo, éstos se muestran en la tabla 2. Se puede notar que el puntaje más alto fue para relevancia de la propuesta de inserción profesional y el más bajo para redacción. La categoría de “No aplica” se encontró en tres equipos, dado que algunos puntos de la introducción del trabajo y la propuesta de inserción laboral hecha por los alumnos no correspondía con los puntos del formato de evaluación utilizado, por lo tanto no se uso ningún criterio cuantitativo al respecto.



Gráfica 2. Promedio de calificación de trabajo final por grupo

Por otra parte, las calificaciones de los trabajos finales de los alumnos muestran el siguiente promedio aritmético por grupo: para los grupos 802 y 805 fue de 10; para el grupo 808 fue de 8.50; para el grupo 809 fue de 9.92; y para el grupo 811 fue de 7.70 (Ver gráfica 2). El promedio general de calificación de los cinco grupos fue de 9.22.

Categoría	Promedio (escala de 0 a 10)
Claridad	8.7
Pertinencia	9.4
Relevancia	9.8
Redacción	7.5
Suficiencia	8.1
No aplica	Tres equipos

Tabla 2. Calificación promedio en las categorías para el análisis del trabajo final.

Análisis de datos

Los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario en las fases de pre-test y post-test muestran un incremento de respuestas correctas en la última aplicación que, a simple vista, parece mínimo (0.46), considerando el esfuerzo empeñado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, un análisis un poco más detallado de los resultados fortalece la hipótesis de que el curso de psicología clínica tiene efectos estadísticamente significativos de acuerdo a la prueba de Wilcoxon (Z de -8.71, con n nivel de significación de.00).

La desviación estándar de los puntajes generales en el pretest y el postest (2.15 y 2.26, respectivamente) nos sugiere que las competencias e intereses de los alumnos al incorporarse al curso no son homogéneos; asimismo, que los estilos comportamentales del profesor y su competencia para enseñar juegan un papel importante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y los resultados obtenidos. Si continuamos con un análisis detallado de los resultados, observamos que al interior de los mismos grupos existen diferencias significativas entre el pretest y el postest, pero no en todos. Por ejemplo, los grupos que mostraron una diferencia estadísticamente significativa con la prueba de signos de Wilcoxon fueron: el grupo 805 (Z -2.34 con un sig. .019); el grupo 808 (Z -9.23, sig. .000); y el grupo 809 (Z -8.47, sig. .000); sin embargo, la diferencia no fue significativa para los grupos 802 y 811. En los dos grupos anteriores, la no significatividad de las diferencias en su puntaje pre y post puede deberse a múltiples factores, algunos ya mencionados arriba, pero hay otros que pueden ser sugerentes cuando se analizan las calificaciones promedio de cada uno de estos grupos (el 802 con calificación promedio de 10 y el 811 con un promedio de 7.70).

Conclusiones

En términos generales se puede concluir que el curso tuvo efectos sobre el aprendizaje de los estudiantes, en tanto lograron el objetivo terminal que consistía en el desarrollo de una propuesta relevante y pertinente de inserción laboral. Los puntajes obtenidos en cada una de las categorías evaluadas fueron, en términos generales, altos, excepto para el grupo 811. Este dato obliga a explorar otros

aspectos involucrados en el proceso educativo para explicar el impacto diferencial del curso en cada uno de los grupos.

Al revisar los puntajes en las distintas categorías evaluadas, llama la atención que los más altos corresponden a la relevancia de las propuestas, así como a la pertinencia de la información, mientras que los más bajos son para redacción (7.5 de 10), suficiencia (8.1 de 10) y claridad (8.7 de 10); estos resultados reafirman lo que se ha encontrado a través de la propia experiencia de los profesores, que los estudiantes llegan a niveles universitarios con carencias y problemas en habilidades básicas como la redacción. Igualmente, considerando lo obtenido en suficiencia de la información, permiten pensar que existen deficiencias en los recursos bibliotecarios, o bien en otros recursos informativos tales como los medios digitales y de internet; que son aspectos que rebasan las posibilidades del curso evaluado.

Cabe destacar que el homogenizar los criterios de evaluación para los trabajos escritos a través de un formulario con categorías definidas facilitó, por un lado, la reflexión y discusión de criterios, que muchas veces son totalmente subjetivos, así como el reconocimiento de algunos problemas implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de la propia evaluación.

Con respecto a los resultados obtenidos en el pos-test, es conveniente señalar varios aspectos. En primer lugar, el instrumento no resultó lo suficientemente sensible para evaluar con precisión el aprendizaje conceptual, lo que obliga a revisar sus características y pertinencia, así como su posible vinculación con lo evaluado en el trabajo final.

En segundo lugar es importante considerar que el instrumento utilizado no fue validado ni confiabilizado previo a su aplicación; un análisis de Alfa de Cronbach mostró un nulo nivel de confiabilidad (Alfa de .000), el análisis de la distribución de los puntajes del cuestionario tanto en el pre-test como en el post-test indica una tendencia normal; sin embargo, algunos reactivos muestran bajo nivel de discriminación, sugiriendo la necesidad de depuración. Además, el análisis factorial de los reactivos del instrumento muestra ser demasiado complejo (con 11 factores que explican el 63.816 del total de la varianza), por lo que los

resultados aquí analizados deben ser tomados con precaución y desarrollar instrumentos e indicadores que estén relacionados con los productos del proceso enseñanza-aprendizaje; pero no sólo con ellos, sino también con las competencias y habilidades relacionadas con las demandas del contexto laboral actual. De hecho, el que se hubiera encontrado mayor variabilidad en el post-test que en el pre-test es un dato que obliga a orientar los esfuerzos para diseñar, validar y confiabilizar nuevas herramientas que permitan valorar las estrategias de enseñanza de los docentes, las estrategias de estudio propias de los estudiantes, las experiencias de los alumnos en el ámbito laboral que visitaron y algunas otras variables de contexto y no sólo el proceso en el salón de clases.

No podemos dejar de mencionar la necesidad que existe, en todo proceso de evaluación educativa de entender el papel de un conjunto de variables contextuales, ya se trate de la dinámica del propio grupo, los horarios de clase, la relación de los estudiantes con cada profesor, las competencias de los docentes, sus exigencias de ejecución, su efecto en la disposición o motivación al curso y sus estrategias de enseñanza. entre otras. En este estudio, se encontró, por ejemplo que el grupo 802 tuvo clase en las primeras horas del día y el 811 a las últimas en el turno matutino.

Para finalizar, no debemos perder de vista que la evaluación educativa es un proceso que puede consistir en diversas aproximaciones al objeto, y cuyos resultados van a ir permitiendo tomar decisiones encaminadas a mejorar los diversos aspectos que constituyen la enseñanza-aprendizaje. En este sentido, este estudio representa una primera aproximación de un equipo de docentes para tal efecto y, de hecho, sugiere la aplicación de otras herramientas que permitan ir precisando la información con miras a mejorar tanto el contenido del curso como las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el salón de clase. Se puede pensar en herramientas que expliquen algunas de las diferencias encontradas, así como en instrumentos que arrojen datos finos sobre las propias competencias profesionales de los estudiantes, especialmente, las teóricas o conceptuales. Igualmente en la inclusión de herramientas para la evaluación de variables contextuales, así como de estrategias educativas.

Referencias

- Álvarez Rojo, V. (1994). La intervención por programas: ¿Una simple innovación tecnológica? *Revista de Investigación Educativa*, 23, 557-564.
- Alvira, F. (1991). *Metodología de evaluación de programas*. Madrid: CIS.
- Ausín, T. (1997). Análisis de necesidades de orientación en alumnos universitarios. En *Actas del Congreso de Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Ballesteros, B; Manzano, N. y Moriano, J. (2001). Seguimiento y evaluación en la UNED del sistema de prácticas de los alumnos en empresas. *RELIEVE*, vol. 7, n. 1. Consultado en www.uv.es/RELIEVE/v7n1/RELIEVEv7n1_1.htm .
- Ballesteros, B., Guillamón, J. R., Manzano, N., Moriano, J. A. y Palací, F. (2001). *Técnicas de inserción laboral. Guía universitaria para la búsqueda de empleo*. Madrid: UNED. (En prensa).
- Borroto Cruz, R. y Salas Perea, R. (1999). El reto por la calidad y la pertinencia: la evaluación desde una visión cubana. *Revista Cubana Educación Médica Superior*, 13, 1, 70-79.
- Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, v. 9, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm.
- Expósito, J., Olmedo, E., y Fernández Cano, A. (2004). Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos. *Revista ELectrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 10, n. 2. http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_2.htm
- Molnar, G. Concepto de evaluación aplicada. Disponible en: www.Chasque.net/galmolnar/evaluación%20educativa/evaluacion.0.1html-anchor116783
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos. Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287.

- Tyler, R. W. (1967). Changing concepts of educational evaluation. En R. E. Stack (Comp.), *Perspectives of curriculum evaluation*. AERA Monograph Series Curriculum Evaluation, 1. Chicago: Rand McNally.
- Tyler, R. W., (Ed.) (1969). *Educational evaluation: New roles, new means*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vázquez, J. L., Ferrer, J y Clemenza, C. (2001). Transformación universitaria bajo la óptica de la evaluación. Caso la universidad del Zulia. *Ciencias de Gobierno*, 5, 10, 124-139.