

INVESTIGACIÓN ORIGINAL

¿CÓMO PERCIBEN LOS ESTUDIANTES DE PREGRADO DE LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA SU PROCESO DE EVALUACIÓN ACADÉMICA?

Análida E. Pinilla Roa¹, M. del Pilar Barrera Perdomo²,
Hugo Alfredo Soto Sánchez³, Mario O. Parra Pineda⁴, Edgar Rojas Soto⁵,
Luis Alexander Granados Patiño⁶

1. MD. Internista. MSc. en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria. Especialista en Evaluación y Construcción de indicadores de Gestión para la Educación Superior. Profesora Asociada. Departamento de Medicina. Escuela de Educación Médica. Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá
 2. ND. MSc. en Administración Educativa. MSc. en Nutrición Clínica. Profesora Asociada. Departamento de Nutrición. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá
 3. MD. Fisiatra. Especialista en Docencia Universitaria. Profesor Asistente. Departamento de Rehabilitación. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá
 4. MD. Ginecobstetra. MSc. Educación con Énfasis en Docencia Universitaria. MSc. en Bioética. Profesor Asistente. Departamento de Ginecología y Obstetricia. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá
 5. MD. Pediatría. Especialista en Docencia Universitaria. Profesor Asociado. Departamento de Pediatría. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá
 6. Estudiante XII semestre, internado rotatorio, Carrera de Medicina.
- * Correspondencia: gapfd_fmbog@unal.edu.co

Resumen

Antecedentes. Diez años después de adelantada la reforma propuesta en el Acuerdo 14 de 1990, se consideró pertinente constatar si ésta había surtido efecto con relación a la evaluación.

Objetivo. Conocer la percepción de los estudiantes de las carreras de la facultad de Medicina, sobre su proceso de evaluación.

Material y métodos. Estudio descriptivo exploratorio, con enfoque cualitativo realizado con 1967 estudiantes, durante el segundo período

académico de 2002. Se seleccionaron para el estudio 552 estudiantes, utilizando el método estratificado sistemático. Diligenciaron el formulario 482, distribuidos así: fonoaudiología 20 (4%), medicina 320 (66%), nutrición 86 (18%), terapia física 28 (6%) y terapia ocupacional 28 (6%).

Resultados. La evaluación se percibió como un proceso diagnóstico por la mayoría de los estudiantes 48%, como de medición por el 35% y como retroalimentación de la valoración entre la congruencia de lo propuesto y lo realizado. Hubo un mayor énfasis en la evaluación del rendimiento académico aunque los estudiantes querían les

evaluaran los conocimientos, las actitudes y las aptitudes, lo cual facilita el desarrollo de un profesional íntegro. La evaluación oral fue la preferida por los estudiantes entre otras razones por facilitar la relación docente-alumno. Los estudiantes percibieron la evaluación como poco planeada y favorecedora del conocimiento memorístico lo cual produjo insatisfacción en el 73%, solo el 54% consideró que podía ser entendida como método de aprendizaje.

Conclusiones: La evaluación se percibió como diagnóstico del proceso diagnóstico y produjo insatisfacción en la mayoría de los alumnos.

Los profesores y estudiantes deben iniciar experiencias de autoevaluación, retroalimentación, autorregulación y crear espacios de reflexión sobre la evaluación como un componente esencial del modelo pedagógico.

Palabras clave. Conocimiento de resultados, aprendizaje, actitudes.

Summary

Background. Ten years after the academic restructuring proposed in the Acuerdo 14 de 1990, is necessary know its repercussion in the evaluation process.

Objetives. To know Medicine school student's perception about its evaluation process

Material y methods. A retrospective and explorative study with a quantitative orientation in 1967 students, take place in the second academic period of 2002. We selected a sample of 552 students by systematic stratification. The application was filled by 482 students, 20 from phonoaudiology (4%), 320 from medicine (66%), 86 from nutrition (18%), 28 from physical therapy (6%) and 28 from occupational therapy (6%).

Results. Evaluation was perceived like a diagnostic process by the great part of students 48%, like a evaluative process by 35% and like a feedback between academic objectives and results by the others. They perceived the biggest interest in academic evaluations, but wishes that aptitudes and skills were also evaluated because this is important for their professional developed and make easier the professor-student relationship. Students field the evaluations without sufficient programation and thought that this facilitated the memoirist evaluation, the process was not satisfactory for 73%. Only 54% considered the evaluations process like a formative resource.

Conclusions. The students perceived evaluation like a diagnostic and not satisfactory process. Professor and students most initiated a feedback with auto and retro evaluations and created a most formative process.

Key words. Knowledge of results, learning, attitudes.

Introducción

Diez años después de adelantada la reforma curricular de la Universidad Nacional de Colombia propuesta en el Acuerdo 14 de 1990 (1) se consideró pertinente constatar hasta que punto ésta había surtido efecto en los cambios de actitud tanto de profesores como de estudiantes, en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en especial con relación a la evaluación. Fue así como en el año 1999 se llevó a cabo una investigación para conocer el diagnóstico sobre la evaluación académica en pregrado realizada por los docentes de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia (2) y luego se continuó esta línea de investigación en evaluación, para conocer el pensamiento de los estudiantes de la Facultad de Medicina acerca de

su proceso de evaluación académica, dado que la evaluación es una actividad humana que requiere una adecuada comunicación e interacción entre docentes y estudiantes.

El objetivo principal fue conocer la percepción de los estudiantes de las carreras de medicina, nutrición y dietética, fisioterapia, fonoaudiología y terapia ocupacional sobre su proceso de evaluación, la utilidad del mismo y las modalidades que se utilizaban para llevarlo a cabo. Además, como objetivos específicos se plantearon: conocer la concepción sobre la evaluación, identificar los criterios y propósitos, conocer el grado de satisfacción al ser evaluados, precisar las técnicas e instrumentos utilizados, establecer los aspectos, efectuar una retroalimentación a estudiantes y docentes de los resultados obtenidos y proponer alternativas de mejoramiento en los sistemas de evaluación.

Dentro de los propósitos de la reforma académica plasmada en el Acuerdo 14 se propuso “reducir el número de materias y/u horas de actividad docente convencional, a favor de un trabajo más intenso del estudiante... y de una mayor participación de éste en actividades de investigación y extensión”. Se pretendía además un cambio de pedagogías para la formación integral con un enfoque en competencias comunicativas, modificar currículos enciclopedistas por currículos que jerarquicen contenidos para brindarle al futuro profesional lo realmente indispensable y utilizar pedagogía que lo incite a pensar, que lo seduzca a aprender a aprender y que lo induzca a crear y a seguir reelaborando conocimiento en donde la evaluación cumple un propósito fundamental” (3).

A pesar de su importancia, la evaluación ha sido uno de los tópicos menos investigados, la preocupación primordial de muchos profesores ha sido la de conocer cual es la mejor forma de

hacer preguntas para un examen y la manera de calificarlos, olvidándose del significado profundo del concepto de evaluación educativa. La mayoría de las veces, no se hace retroalimentación para constatar cómo se está trabajando y lograr que se tome conciencia para emprender las transformaciones requeridas; su acción se reduce a la medición aislada en términos de asignar una nota, un número, en otras palabras se considera que evaluar es medir o cuantificar resultados mas no una acción que incida en un cambio. Docentes y estudiantes olvidan que la evaluación académica es un proceso complejo que va más allá de la simple calificación (3,4). Asimismo, la evaluación es considerada como un requisito obligatorio, de carácter administrativo, que tiene lugar al finalizar una actividad realizada por el estudiante, desconociendo la virtud que tiene para generar una reflexión sistemática, continua y permanente sobre el aprendizaje adquirido.

La práctica evaluativa del educador y la concepción del discípulo son coherentes con sus propios modelos pedagógicos, en la actualidad para evaluar al estudiante se utiliza el enfoque de la pedagogía clásica o tradicional. En consecuencia, este paradigma de la evaluación se manifiesta en las actitudes, el propósito, los aspectos, los momentos y las técnicas e instrumentos empleados. El enfoque de la evaluación incide en forma directa sobre la calidad de la educación, como lo señala el marco legal de la evaluación académica en Colombia, el docente tiene un papel decisivo en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (5).

Hoy en día, se considera que el maestro no nace sino se hace, por lo que se puede enfatizar que tanto entes gubernamentales, como directivas y cada profesor en particular, deben reconocer la falta de capacitación y de formación pedagógica que se refleja en la problemática compleja

de la evaluación académica. Por lo tanto, si se desea mejorar la calidad de la educación se debe comprender lo que significa evaluar y la responsabilidad que conlleva, para reflexionar y proponer alternativas diferentes a los procedimientos y conceptos que actualmente se tienen con el fin de lograr una formación integral del individuo. En este sentido, el estudiante universitario no es un convidado de piedra en el proceso de evaluación, sino que debe ser un actor importante y activo, que contribuya a mejorar su proceso de evaluación y por tanto a mejorar la calidad de su formación (6).

Por todo lo anterior, se realizó esta segunda investigación sobre evaluación, con la finalidad de integrar la visión de estudiantes y docentes para generar una propuesta de mejoramiento de la evaluación académica en la facultad de medicina.

Material y métodos

Este trabajo fue un estudio descriptivo exploratorio, con enfoque cualitativo, el cual se realizó con la participación de los estudiantes de las carreras de la facultad de medicina de la Universidad Nacional de Colombia: medicina, nutrición y dietética, fisioterapia, fonoaudiología y terapia ocupacional.

Población. 1967 estudiantes matriculados en los semestres segundo a décimo de las carreras antes mencionadas, durante el segundo período académico de 2002. **Muestra:** se seleccionaron para el estudio 552 estudiantes, utilizando el método estratificado sistemático (7).

Diseño Metodológico. Se utilizó el modelo propuesto por Bonilla y Rodríguez (8) quienes establecen tres grandes momentos en la investigación cualitativa: la definición de la situación problema, el trabajo de campo y el análisis y la interpretación de la información.

Estos momentos se desarrollaron a través de una serie de etapas que fueron: exploración de la situación, formulación de los objetivos, diseño del instrumento para la recolección de la información (prueba piloto e instrumento definitivo), trabajo de campo, organización de la información mediante lectura analítica y cuidadosa, codificación y categorización de las opiniones de los estudiantes.

Construcción de categorías deductivas: inicialmente se tomaron como categorías deductivas las construidas en la primera investigación (2), encontrándose que existía una aproximación con la percepción de los estudiantes (Tabla 1).

Construcción de categorías y subcategorías inductivas: esta actividad comprendió lectura y análisis de cada una de las respuestas dadas por los estudiantes, con apoyo del referente conceptual.

Finalmente, se elaboraron propuestas para mejorar el proceso de evaluación del desempeño académico de los estudiantes en la Facultad.

Resultados

De los 552 estudiantes seleccionados al azar, diligenciaron el formulario 482, distribuidos como se muestra en la tabla 2.

Características de la muestra: 41% de los estudiantes correspondieron al género masculino y 59% de femenino. El 4% tenían menos de 18 años, el 57% tenían entre 18-21, el 31% entre 22-25, el 8% tenían entre 26-29 años.

Concepto de evaluación

A través de la pregunta ¿considero que evaluación es?, se efectuó la interpretación del pensamiento del estudiante acerca de su concepto

Tabla 1. Definición categorías deductivas. Modificado de Soto HA (2).

Categoría Deductiva	Conceptualización
Concepto de evaluación	Proceso mediante el cual se valora el desempeño académico del estudiante en forma integral, como un mecanismo de retroalimentación para la cualificación del estudiante, el docente y la institución educativa.
Propósitos de la evaluación	Intencionalidad del proceso de evaluación.
Aspectos del proceso de evaluación	Criterios utilizados por el docente para la evaluación del desempeño académico del estudiante.
Características del proceso de evaluación	Particularidades del proceso de evaluación en cuanto a los medios e instrumentos, momentos y características.

Tabla 2. Distribución de la muestra y características de la población

Semestre	Fonoaudiología	Medicina	Nutrición	Fisioterapia	Terapia Ocupacional	Total %
2	0	45	13	11	0	14.3
3	11	45	10	0	27	19.3
4	0	29	10	4	1	9.1
5	4	35	6	0	0	9.3
6	0	41	10	9	0	12.4
7	5	32	11	2	0	10.4
8	0	24	4	1	0	6.2
9	0	69	22	1	0	19.0
TOTAL	20	320	86	28	28	482
	4%	66%	18%	6%	6%	100%

sobre la evaluación. Para ellos la evaluación fue concebida con algunas de las tipologías planteadas por Gardner, como un proceso de: diagnóstico, medición, retroalimentación, valoración de congruencia entre lo realizado y los objetivos y clasificación (Figura 1).

La mayoría consideró la evaluación como un proceso de diagnóstico (48%), por medio del cual se determinaba el estado de un proceso o su producto final, que permita establecer su calidad o eficiencia y para algunos, identificaba sus fortalezas y debilidades; como un pro-

ceso de medición (35%) a través del cual de manera cuantitativa y objetiva se podía establecer la calidad o eficiencia de un proceso o su producto final.

En las categorías de la evaluación como diagnóstico y medición, la mayoría de los participantes la orientó hacia el área cognitiva, seguida del énfasis en lo aptitudinal y en tercer lugar el proceso de aprendizaje. En relación al área cognitiva, se dio gran importancia a la valoración de la capacidad del estudiante por adquirir conocimientos, capacidad de análisis y compren-

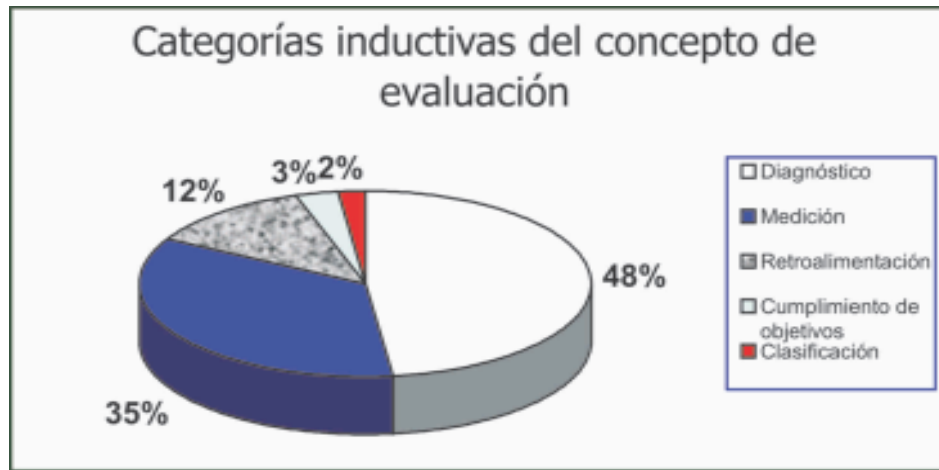


Figura 1. *Concepto de Evaluación*

sión y en menor a la aplicación del conocimiento a la vida cotidiana y profesional. El 12% de los encuestados definió la evaluación como un proceso de retroalimentación, cuyo propósito era mejorar la situación problema, mediante su comprensión y la búsqueda de soluciones. En este grupo, la mayoría reconoció que favorecía la cualificación del estudiante, al promover su proceso de aprendizaje. En segundo lugar, se evidenció como un factor que propendía por el mejoramiento de la comunidad académica en general, al estimular un proceso de comunicación e interrelación dinámica entre sus miembros. En tercer lugar, contribuía a mejorar la labor docente.

El 3% consideró la evaluación como valoración de congruencia entre lo realizado y los objetivos. Dentro de esta categoría la tendencia predominante fue hacia el cumplimiento de los objetivos y en menor proporción consideraron el alcance de logros propuestos.

Finalmente, 2% la consideró como un método para clasificar los sujetos dentro de un grupo, con frases como “es una forma de cla-

sificar a las personas según su desempeño y/o conocimientos”.

Propósitos de la evaluación

En cuanto a la pregunta ¿durante mis estudios en la facultad me evalúan para?, que hace referencia al propósito real que ellos consideran han tenido sus profesores para evaluarlos, se analizaron un total de 645 respuestas. De los 482 estudiantes, siete no contestaron. Se encontró que los estudiantes perciben el propósito de la evaluación en seis categorías que se especifican en la tabla 3.

Comprobación de logros

Se observó que el mayor porcentaje de los estudiantes (45%) consideraba que este propósito es de referente personal hacia el proceso de aprendizaje significativo, en el sentido de evaluar lo que realmente ha aprendido y ha apropiado cada estudiante. En segundo lugar, se precisó la evaluación contemplada como la cuantificación o medición del rendimiento académico, con un 38% de respuestas, los estudiantes consideraban que los profesores los

Tabla 3. Categorías inductivas del propósito. Se observan porcentajes que desglosan el total de respuestas de cada subcategoría inductiva.

Categorías inductivas de análisis	Subcategorías inductivas de análisis*	Respuestas (%)
Comprobar logros	Evaluación del proceso aprendizaje	45%
	Evaluación del rendimiento académico	38%
	Aptitudes o habilidades	12%
	Actitudes o valores	4%
	Evaluación de objetivos	1%
Cumplir normas	Promoción o prerrequisito	62%
	Asignar notas o calificaciones	35%
	Clasificación de los estudiantes	3%
Medio de aprendizaje	Para el aprendizaje	44 (6.8%)
Retroalimentar	Al estudiante	98%
	Al sistema académico administrativo	2%
Autorregulación	Del estudiante	10 (1.6%)
Mejorar el ejercicio profesional	Propósitos diversos	15 (2.3%)
No aplica	Respuestas no concordantes	2 (0.3%)
TOTAL		645

evaluaban bajo el modelo tradicional con evaluación memorística de los contenidos, sin comprender el por qué y el para qué, es decir su utilidad y su aplicabilidad.

Es de gran valor conocer que un número importante de estudiantes (12%) percibieron que sus maestros les evaluaban aptitudes o habilidades, por ejemplo al afrontar pacientes, situaciones profesionales y en la evaluación oral. Además, en un pequeño porcentaje (4%), se mencionó la evaluación de múltiples aptitudes o valores.

Cumplir normas

Los resultados muestran que uno de los aspectos esenciales es la promoción del estudiante durante la carrera para obtener un título profesional (62%), seguido de la asignación de notas como función administrativa (35%). Surgió la categoría clasificar a los alumnos como “buenos o malos” (3%), lo que significaba que aún algunos profesores tienen una concepción discriminatoria que es deletérea y nociva para el estudiante.

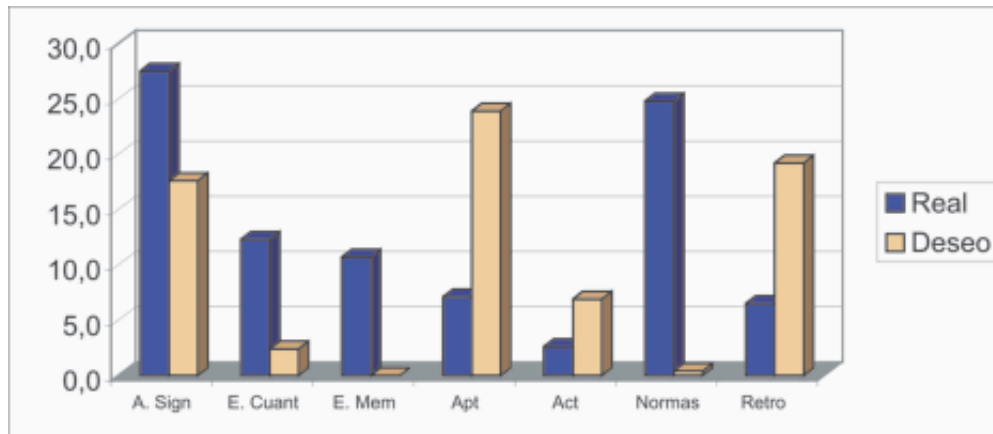


Figura 2. Comparación del propósito real con el deseado por los estudiantes A. sign: aprendizaje significativo, E. Cuant: evaluación cuantitativa, E. Mem: Evaluación memorística, Apt: aptitudes, Act: Actitudes, Normas: cumplir normas, Retro: Retroalimentación del profesor hacia el estudiante.

Medio de aprendizaje

Un pequeño porcentaje (6.8%) mostró la percepción de los estudiantes acerca del uso que los profesores le daban a la evaluación como medio de aprendizaje cuando afirmaron “me han evaluado para ser un buen profesional” y “para afianzar los conocimientos en el momento oportuno y estimular mi aprendizaje”.

Retroalimentación

Mencionaron expresiones como “dimensionar realmente el estado de preparación personal”, “para ayudarme a superar mis debilidades”. También surgió la retroalimentación del sistema académico administrativo, en una sola respuesta, para detectar problemas pedagógicos. Es importante mencionar que ninguna respuesta hizo alusión a la retroalimentación del profesor.

Autorregulación

El 1.6% de las respuestas se refirió al mejoramiento que trasciende la retroalimentación, puesto que no sólo se le informaba al estu-

diante sus deficiencias sino que se le guiaba para lograr superarlas, con expresiones como: “Yo mismo refuerzo en donde hay déficit al tomar medidas pertinentes para mejorar mi proceso de formación profesional”, “para promover el ánimo de mejorar en deficiencias y lograr ser un buen profesional” y “saber mis conocimientos, para que yo mismo refuerce en donde hay déficit al tomar medidas pertinentes para mejorar mi proceso de formación profesional.”

A continuación se hace el contraste entre el propósito real (el que los estudiantes consideran que se ha venido ejecutando) y el deseo que ellos tenían (el propósito que consideraban debería realizarse). (Figura 2)

Cabe resaltar el deseo de un número importante de estudiantes para que se hiciera menos énfasis en la evaluación del rendimiento académico y se tuviera más en cuenta la evaluación de aptitudes y actitudes, a su vez que se incentivara la retroalimentación del estudiante y se desarrollara la autorregulación para mejorar la formación integral. En el mismo sentido deseaban que la eva-

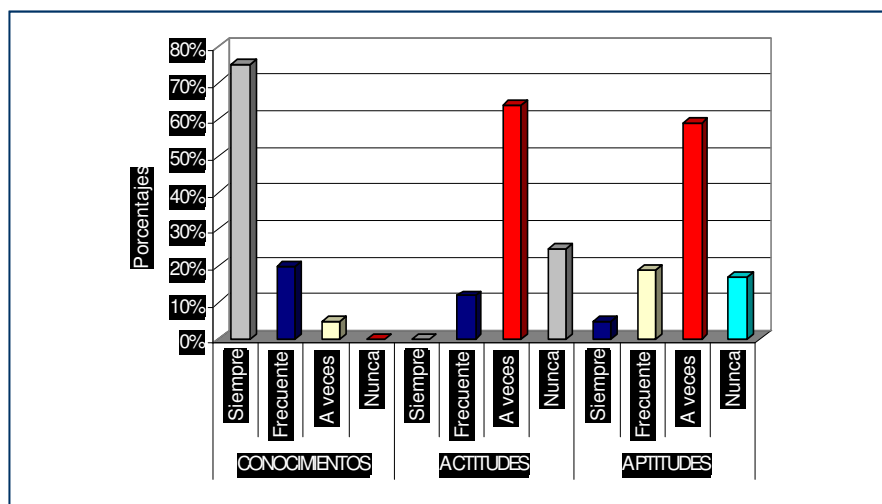


Figura 3. Aspectos evaluados.

luación no se realizara por cumplir normas. En este conjunto de deseos, surge la importancia de la evaluación del profesor, los programas y las metodologías.

Aspectos a evaluar

En lo referente a ¿cuáles aspectos considera han tenido en cuenta sus profesores para evaluarlo con mayor frecuencia? el 95% de las respuestas señalaban los conocimientos como el aspecto más evaluado. En contraposición, las actitudes y aptitudes sólo muy pocas veces eran tenidas en cuenta en el proceso de evaluación (Figura 3).

Los resultados mostraron que 59% (248 respuestas) querían se les evaluarán: conocimientos, actitudes y aptitudes (formación y evaluación integral) que permiten el desarrollo de un profesional íntegro. Durante el análisis se pudo deducir que el vocablo integral utilizado por ellos en sus consideraciones, se refiere al significado de globalidad constituida por varios elementos, en este caso los tres aspectos mencionados, e íntegro a la acepción de recto e intachable. El 16%

(66 respuestas) pedía que se les evaluarán conocimientos y aptitudes para lograr una mejor aplicación de los conocimientos y no sólo memorizarlos (Figura 4).

Al comparar las figuras 3 y 4 resulta claro que los aspectos evaluados están bastante distantes de lo que los estudiantes deseaban para sentirse mejor formados. Es evidente que la evaluación sigue siendo un proceso ejercido por el profesor exclusivamente sin tener en cuenta al estudiante, en la mayoría de los casos.

Momentos

A continuación se muestran los resultados con relación a las preguntas ¿señale los momentos usados con mayor frecuencia por sus profesores para evaluarlo? y ¿Cuál considera el más pertinente y por qué?.

En la tabla 4 se observa que el momento más utilizado en la actualidad para evaluar es el periódico, que incluye la realización de pruebas intermedias y un examen final; seguido de la evaluación al final del proceso, al inicio y al final; y por último la permanente.

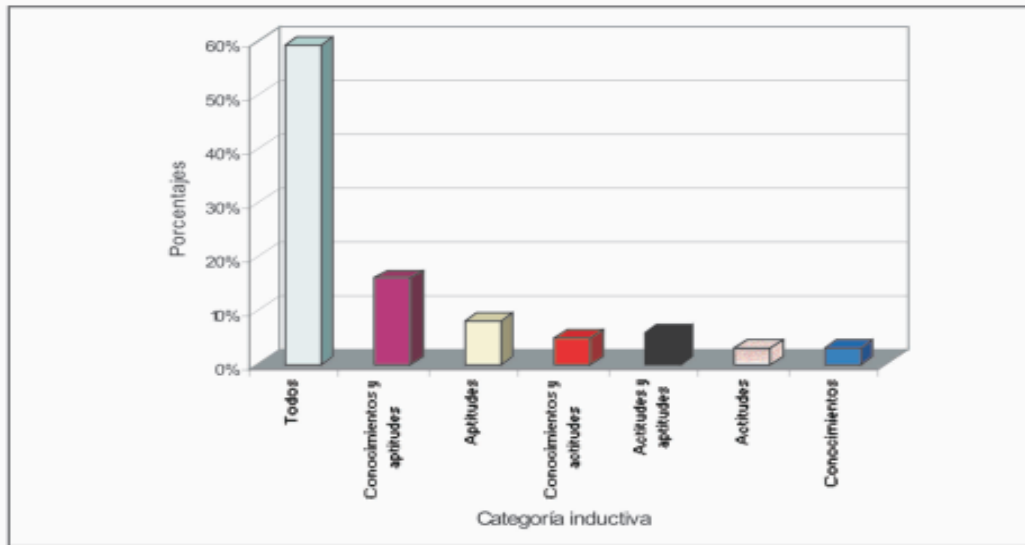


Figura 4. Aspectos que se deseaba fueran evaluados

Tabla 4. Comparación entre los momentos utilizados y los considerados más pertinentes

Momento	Utilizado actualmente		Más pertinente	
	Número de respuestas	%	Número de respuestas	%
Periódico	442	86,8	397	81,1
Permanente	10	2,0	59	12,1
Inicial- Final	24	4,7	10	2,0
Otras respuestas	-	-	8	1,6
Final	33	6,5	3	0,6
Todas	-	-	2	0,4
No responde	-	-	11	2,2
TOTAL	509	100,0	490	100,0

Los estudiantes prefirieron en su orden: la evaluación periódica, la evaluación permanente y al inicio y al final del proceso. En cuanto a la evaluación periódica la mayoría de los estudiantes la preferían, teniendo en cuenta que permite realizar en mayor grado una observación de la evolución del proceso de aprendizaje. Otra razón importante se orientó a la posibilidad de organizar el sistema de estudio, seguida de la capacidad para realizar diagnóstico, retroalimentación y comprobación de logros.

Con relación a la categoría inductiva permanente, los resultados mostraron que la mayor parte de las respuestas se orientaron a resaltar la importancia de este momento, dada la posibilidad de facilitar la observación de la evolución del proceso de aprendizaje y la facilidad para la organización del sistema de estudio.

Tipos de prueba

En referencia a la pregunta ¿de los siguientes

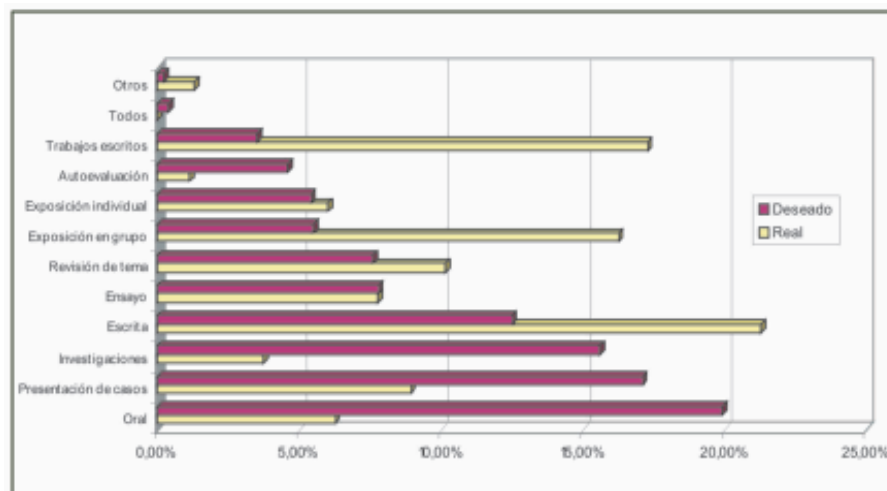


Figura 5. Contraste entre lo deseado y lo utilizado en evaluación

medios e instrumentos que han utilizado sus profesores, señale los cinco más frecuente?. Se procedió a organizar y confrontar los tipos de pruebas más usados frente a los que los estudiantes deseaban que se utilizara con mayor frecuencia.

Tipos de pruebas más usados y deseados

Se encontró que las pruebas más utilizadas para evaluar a los estudiantes fueron: la prueba escrita, los trabajos escritos, la exposición en grupo, las revisiones de tema y la presentación de casos. En la figura 5 se contrasta el uso deseado por los estudiantes con el uso real.

Las pruebas que los estudiantes deseaban se utilizaran con mayor frecuencia por promover el desarrollo personal, la construcción del conocimiento y una mejor relación docente alumno, fueron: la oral (19.9%), la presentación de casos (17.1%) y la investigación (14.9%). En relación a la prueba oral se anotaba que puede causar mayor ansiedad en el estudiante, que para algunos es una fortaleza (pensar, recordar y analizar en situaciones de emergencia) y para otros, una debilidad (disminuye la capacidad de analizar por el estrés). Puede ser considerada por

algunos como una evaluación muy subjetiva, pero es de las que más evalúa el desarrollo personal del estudiante (destrezas, integralidad), es decir, lo prepara para su práctica profesional.

En cuarto lugar fue seleccionada la evaluación escrita (12.5%), reconociéndola como el centro del proceso para la evaluación de conocimientos (por el número de estudiantes, la facilidad para calificar y la rapidez para su realización), aunque debían tenerse en cuenta ciertas modificaciones en su realización: la elaboración de la pregunta, la pertinencia con el tema y su aplicabilidad.

Otra prueba considerada adecuada fue el ensayo (7.6%) que busca afianzar conocimientos en un área específica, preferiblemente de interés por el estudiante. Ello permitiría dar a conocer la capacidad de síntesis, modo de redacción y puntos de vista del estudiante, así como sus falencias.

Las exposiciones (5.5%) fueron preferidas por algunos por favorecer el desarrollo de habilidades como la expresión verbal, el dominio del tema y la creatividad; así como, el trabajo en equipo. La autoevaluación (4.6%), aunque poco

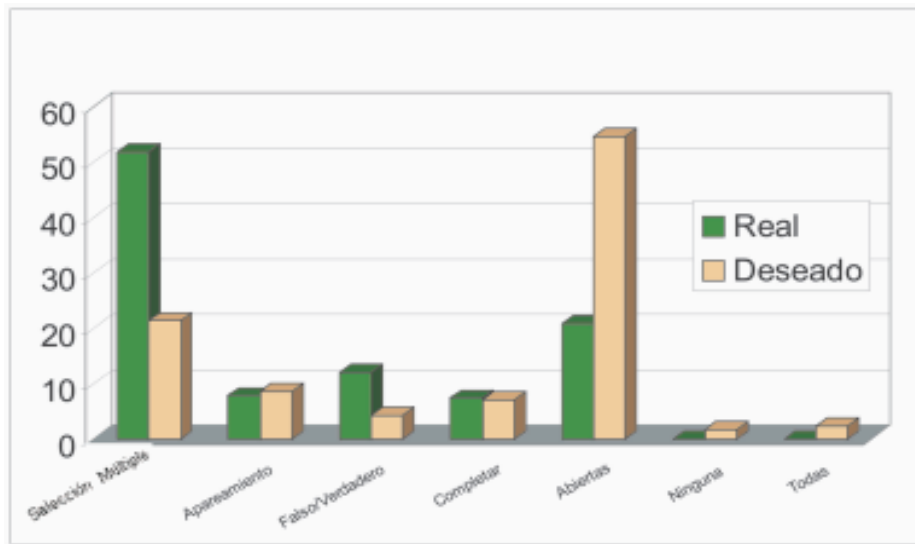


Figura 6. Tipos de preguntas y su contraste entre usado y deseado

conocida y entendida, fue propuesta en múltiples ocasiones como un medio de autorreconocimiento. Su fortaleza se centraba en la autonomía del alumno sobre su papel dentro del proceso pedagógico.

Tipos de pregunta escrita

Respecto a los tipos de pregunta escrita utilizadas para la evaluación académica, se les solicitó señalar las más usadas, así como seleccionar las que preferirían que se utilizaran con mayor frecuencia. Se identificaron como las más utilizadas la pregunta de selección múltiple (55%) y la pregunta abierta (21%). La comparación entre el tipo de preguntas utilizadas y las deseadas por los estudiantes se ilustra en la figura 6.

La pregunta abierta ocupa el primer lugar dentro de las pruebas consideradas como más apropiadas por los estudiantes para evaluar los conocimientos aprendidos (62.8%), porque promueve la abstracción, el razonamiento y el análisis de los datos; y tiene como objetivo la síntesis de los conceptos para dar una respuesta clara y concisa. Además, elimina el factor azar que

se da en la pregunta de selección múltiple, permite expresar la individualidad y ayuda a desarrollar la habilidad de redacción y de argumentación o sustentación de las respuestas.

En segundo lugar, se prefería la pregunta de selección múltiple (24.5%) por hacer más sencilla y rápida la evaluación, permitir el análisis de conceptos y la aclaración de las dudas. Tiene algunas desventajas como dar lugar a respuestas al azar y algunas veces centrarse en la valoración del conocimiento de tipo memorístico. En tercer y cuarto lugares fueron seleccionadas las preguntas de apareamiento (8.5%) y de completar (7.1%), por promover el análisis, la asociación y la relación de conceptos.

Un pequeño grupo de estudiantes (2.4%) anotó que todas las pruebas son adecuadas, si el estudiante domina el conocimiento; y otro (1.7%) que ninguna prueba escrita es adecuada sin explicar esta respuesta.

Problemas de la evaluación

Con respecto a la pregunta ¿cuáles han sido los

problemas o dificultades de la evaluación de su aprendizaje?, se encontraron como obstáculos más frecuentes: poca planeación de las evaluaciones (16%), evaluación basada en la retención y evocación memorística (15%), deficiencia en la elaboración de las preguntas (14%), énfasis en preguntas de selección múltiple (6%) y falta de retroalimentación y de criterios sobre los cuales se evaluará (5%).

Con respecto a lo anterior, la deficiente planeación de las evaluaciones conlleva a que se realicen sobre contenidos muy extensos, en ocasiones con evaluaciones muy seguidas, lo que no permite el tiempo suficiente para profundizar en el aprendizaje, como al respecto anotó un estudiante “son demasiados temas en un parcial y no se puede profundizar en ninguno de ellos”.

El segundo obstáculo en frecuencia, fue la insatisfacción de las evaluaciones realizadas por el énfasis que se da a la memoria y al respecto afirmaron: “más que mi aprendizaje está evaluando mi memoria y mi capacidad para absorber” “muchas cosas son de memoria, que al cabo de un tiempo a uno se le olvidan”.

Se encontró que otro problema importante surgía de la deficiencia en la elaboración de las preguntas, lo que causa confusión, encontrándose respuestas como: “la redacción de las preguntas en selección múltiple no es coherente y en ocasiones se deben corregir días después del examen” “muchas respuestas son ambiguas”. En cuanto a las preguntas de selección múltiple, los encuestados comentaban que causan problemas porque en ocasiones, son mal elaboradas, se prestan a responder al azar e impiden una evaluación integral.

Otra dificultad señalada fue la falta de retroalimentación, momento necesario y útil, pues hace parte del aprendizaje, porque con ésta se aclara-

ran dudas, se resuelven preguntas, se conocen fortalezas y se afianzan conceptos. Además, mencionaban la carencia de una evaluación integral y la falta de criterios claros y explícitos desde el principio, que serían la guía de lo que se debe aprender.

Grado de satisfacción

Con respecto a la pregunta ¿se ha sentido satisfecho al ser evaluado?, se encontró que sólo el 18% de los estudiantes se sentía satisfecho con el proceso de evaluación. 71% manifestó poca satisfacción con la evaluación y 13% estaban insatisfechos.

Las causas más frecuentes de insatisfacción con la evaluación fueron: preguntas mal elaboradas; evaluaciones basadas en la memoria, no integrales y sin utilidad práctica y falta de retroalimentación.

Usos de la evaluación

Con relación a la pregunta ¿cuál es el uso que usted le ha dado al resultado de sus evaluaciones?, se concluyó al analizar las respuestas dadas por los estudiantes que se usaban como un instrumento o medio de aprendizaje en un 54%. Con respecto a esta pregunta se considera que al analizar conjuntamente profesores y alumnos los resultados de la evaluación se convierte en un medio de aprendizaje cuando afirmaban “precisar que se entendió o comprendió del tema” “aprender de los errores cometidos” “corregir o reforzar el método de estudio”, “conocer que debo reforzar” “concientizarme en que estoy fallando”.

En segundo lugar se usaban como una reflexión sobre la dedicación al estudio, hacer cuestionamientos sobre el aprendizaje y crítica reflexiva como se encontró en 22%. La evaluación se empleaba también, para hacer cálculos cuantitativos de aprobación o reprobación en un

15%. Al respecto expresaron: “llevar cuentas” “sumar para la nota final”. La evaluación causó un efecto negativo en un 9%, por conducir a la desmotivación, angustia, indiferencia, despreocupación.

Respecto al ítem sobre el uso que los profesores hacen de los resultados de las evaluaciones, los estudiantes consideraron que los docentes usaban estos resultados para constatar si se aprobó o reprobó una asignatura en un 55%. Además, como elemento de control al afirmar que “comparan y clasifican a los estudiantes”, “para presionar a los estudiantes” y solamente el 10% consideraban que los profesores utilizan los resultados como medio de aprendizaje cuando afirmaron: “afianzar conocimientos, conocer si se ha aprendido” “corregir errores”.

Sugerencias para mejorar el proceso evaluativo

Los estudiantes sugirieron como aspectos más importantes al respecto los siguientes: que la evaluación sea en forma integral, evaluar menos memoria y evaluaciones con utilidad práctica de los conocimientos adquiridos, dar más importancia a las actitudes – aptitudes y hacer énfasis en temas básicos y pertinentes a la profesión.

En cuanto a los momentos en que se efectúa la evaluación se encontró en un 64% de las respuestas, que debe ser un proceso continuo y permanente, además que éstas requiere una excelente planeación en donde se informe con anticipación las fechas, de tal manera que no interfieran con otras evaluaciones y se respete estos momentos para no acumular tanta materia, además dejar tiempo suficiente entre cada evaluación para un buen aprendizaje.

Para mejorar los medios o instrumentos, se encontraron las siguientes sugerencias: implementar

las evaluaciones orales y evaluaciones escritas con pregunta abierta, aceptar otros medios de evaluación como las investigaciones realizadas, la presentación de casos clínicos y las exposiciones y ensayos sobre un tema. Con menor frecuencia mencionaron la autoevaluación, los conversatorios y los talleres como métodos útiles, expresaron también, que se debían disminuir las pruebas escritas de selección múltiple y propusieron combinar diferentes tipos de pruebas, dando más importancia a las pruebas de aplicación práctica. Recomendaron mejorar la técnica de las preguntas de selección múltiple.

Los estudiantes mencionaron la importancia de poder participar en la planeación de las evaluaciones (objetivos, medios, criterios y aspectos). Solicitaron la adecuada preparación pedagógica del docente, como también una mejor relación docente alumno y dar a conocer estrategias para mejorar su aprendizaje. Algunos señalaron la validez de la autoevaluación y coevaluación de profesores y alumnos.

Discusión

La concepción predominante sobre la evaluación en los profesores de la facultad de medicina de la Universidad Nacional de Colombia fue la de un proceso de medición, de responsabilidad sólo del profesor, la mayoría de las veces en forma de pruebas de selección múltiple con el propósito de constatar qué aprendió el alumno, según las percepciones de los estudiantes (2).

El mejoramiento del proceso evaluativo, requiere el cambio de actitud de profesores y estudiantes; para alcanzarlo se debe seguir trabajando en la construcción de grupos, con la intención de formar una comunidad académica que incida en la transformación hacia la cultura de la autoevaluación y de la coevaluación.

El papel del estudiante en su proceso de aprendizaje, es activo, como autor de su propio desarrollo a través de un proceso de autoestructuración para profundizar en el conocimiento, mediante procesos de transformación consciente. Aquí la evaluación cumple un papel fundamental, pues es a través de ésta que el estudiante conoce cuáles han sido sus logros, sus dificultades y qué debe mejorar.

El cambio en el proceso evaluativo, debe incidir en el comportamiento del profesor pues la evaluación es un elemento regulador del modelo pedagógico, ya que ésta le permitirá aumentar su conocimiento sobre los procesos que se desarrollan en el escenario educativo, detectando las dificultades que surgen y estimando la validez y la eficacia de su labor. La necesidad de cambio se vislumbra en muchas respuestas que planteaban la evaluación no sólo como medición sino como una forma de retroalimentar y autorregular al alumno y al profesor en los procesos de aprendizaje y de coparticipación.

Aunque se deben evaluar los conocimientos, se resalta también la necesidad de evaluar otros aspectos importantes como las actitudes o valores, los procesos cognoscitivos y las habilidades del estudiante, es comenzar a pensar en la formación y evaluación por competencias (10-12).

De otra parte, aunque se reconoce que en los procesos de enseñanza y aprendizaje intervienen profesores y estudiantes, en el programa curricular planteado desde un modelo pedagógico específico, el único sujeto evaluable del sistema universitario es el alumno. En este sistema con una escala jerárquica bien definida, el estudiante ocupa el nivel inferior, pero paradójicamente debería ser el central, se cree que debe ser el único evaluado. Es así como Santos plantea ¿qué sucede si el estudiante no ha aprendido por culpa de la institución o del profesor?. A este respecto dice Casanova (13):

“El rendimiento del estudiante no depende exclusivamente de sus capacidades o su esfuerzo personal, ni de la mayor o menor idoneidad del profesor. Depende también de la organización general de las instituciones...”.

En consecuencia, la evaluación que realicen las instituciones, específicamente los docentes, con una mirada hacia el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, es esencial para favorecer el proceso de aprendizaje y de evaluación de los estudiantes.

En conclusión, la evaluación debe ser un proceso participativo, permanente (por procesos), diagnóstico, formativo, holístico (integral, contextualizado, cualitativo y cuantitativo), multirreferencial y multidireccional (alumno, docente, programas, institución), que se realiza en uso de la autonomía universitaria, para la auto comprensión y el mejoramiento continuo en la búsqueda de la calidad de la educación dentro del marco de una pedagogía renovada, el cual debe ser afrontado con compromiso por quienes participan en ella; es una actividad humana que requiere una excelente dosis de comunicación e interacción entre docentes y estudiantes (2,14).

Conclusiones

Dado que la investigación debe culminar en una propuesta de mejoramiento del proceso evaluativo en la facultad de medicina, con la participación del mayor número de estudiantes y docentes, el grupo de investigadores, ha iniciado el proceso de socialización de los resultados de esta investigación, en diferentes escenarios como los departamentos de la facultad, encuentros con coordinadores de asignaturas, cursos de formación docente, encuentros sobre evaluación y educación en diferentes universidades y ciudades de Colombia y en congresos nacionales con el fin de recibir comentarios y sugerencias que permitan enriquecer la propuesta y

a su vez facilitar los procesos de cambio en otras comunidades académicas.

Teniendo en cuenta las sugerencias planteadas por los profesores en la primera investigación (2) y las opiniones de los estudiantes, que respondieron la encuesta, frente al proceso evaluativo que se realizó en las diferentes carreras de la facultad de medicina, se sugiere: iniciar con profesores y estudiantes experiencias de autoevaluación, retroalimentación y autorregulación, al interior de cada departamento, carrera y asignatura.

Crear espacios de reflexión sobre la evaluación como un componente esencial del modelo pedagógico de docentes y estudiantes, en cada carrera, así como en los claustros y colegiaturas que se están desarrollando en la facultad a la luz del Acuerdo 13.

Proponer a los profesores planear, diseñar y aplicar estrategias de evaluación diferentes a las pruebas de selección múltiple, como evaluación oral, evaluación escrita con pregunta abierta, investigación, presentación de casos clínicos, ensayos, talleres, trabajos escritos, exposiciones, conversatorios, autoevaluación (15). Mencionar que las preguntas de selección múltiple pueden seguir siendo usadas, pero es necesario que los profesores, realicen talleres con expertos para diseñar preguntas técnicamente bien elaboradas (16).

Buscar estrategias para propiciar la cultura de la autoevaluación en profesores y estudiantes.

Continuar organizando cursos y talleres permanentes de formación sobre evaluación con la participación de los docentes.

Agradecimientos

A la División de Investigaciones Sede Bogotá (código 109.001),

a los estudiantes que diligenciaron el instrumento, los profesores Gloria Pardo y Numael Ramírez, los estudiantes auxiliares de investigación: Patricia Aguiar (IX semestre de nutrición), Duberney García (II semestre de biología), Diego Fernando Madiedo (X semestre de antropología), Giovanna Matiz (VII semestre de medicina), Sandra Catalina Mesa (VIII semestre de medicina), Gina Paola Torres (VI semestre de fisioterapia) y a la asesora profesora Araceli Niño de Mateus de la Universidad Pedagógica Nacional.

Referencias

1. Consejo Superior Universitario Universidad Nacional de Colombia Decreto 14 1990.
2. **Soto HA, Perdomo MP, Pinilla AE, Rojas E, Sáenz ML, Parra MO.** Diagnóstico sobre la evaluación académica en pregrado realizada por los docentes de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia. En: Madiedo N; Pinilla AE; Sánchez J, eds. Reflexiones en Educación Universitaria II: evaluación. Bogotá: El Malpensante S.A, 2002. p. 173-209.
3. **Pinilla AE.** Evaluación del aprendizaje en la educación superior. En: Pinilla AE ed. Reflexiones en Educación Universitaria. Bogotá: Unibiblos; 1999: p.177 - 85.
4. **Rojas E.** Evaluación del alumno patología y perfeccionamiento. En: Pinilla AE ed. Reflexiones en Educación Universitaria. Bogotá: Unibiblos; 1999: p.187-96.
5. **Pinilla AE.** Marco Legal de la evaluación académica en Colombia. En: Madiedo N; Pinilla AE; Sánchez J, eds. Reflexiones en Educación Universitaria II: Evaluación. Bogotá: El Malpensante S.A, 2002. p. 29-39.
6. **de Camilloni A.** La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En: de Camilloni A, Celman S, Litwin E, de Maté MC, eds. La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo. 2ª reimpression. México: Paidós; 2000. p. 67-92.
7. **Escalante C.** Medición de actitudes. Teoría y técnicas. Primera edición, Bogotá, Fondo Nacional Universitario; 1989.
8. **Bonilla – Castro E, Rodríguez P.** Estrategias Metodológicas Cualitativas. En: Centro de Estudios de Desarrollo Económico CEDE. Facultad de Economía Universidad de los Andes. La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Editorial Presencia; 1995. p. 67-162.
9. **Gardner E.** Five Evaluation Frameworks. Implications for Decision Making in Higher Education. Journal of Higher Education 1977; XLVIII: 571-592.

10. **Bogoya D.** Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. En: Bogoya D, Vinent M, Restrepo G, Torrado MC, Jurado F, Pérez M, Acevedo M y colaboradores. *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Unibiblos; 2000. p. 7-29.
11. **Estévez C.** Evaluación integral por procesos. Una experiencia construida desde y en el aula. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio; 1996. p. 13-77.
12. **Pinilla AE.** Las competencias en la educación superior. En: Madiedo N; Pinilla AE; Sánchez J, eds. *Reflexiones en Educación Universitaria II: Evaluación*. Bogotá: El Malpensante S.A; 2002. p. 101-132.
13. **Santos MÁ.** 20 Paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 1999; 2: 369-91.
14. **Molina R.** La evaluación como praxis pedagógica. *Rev Fac Med Univ Nac Colomb* 1995; 43: 26-30.
15. **Moncada LI, López MC.** Experiencia sobre el uso de pruebas de pregunta abierta. En: Madiedo N; Pinilla AE; Sánchez J, eds. *Reflexiones en Educación Universitaria II: Evaluación*. Bogotá: El Malpensante S.A, 2002. p. 137-44.
16. Taller de construcción de ítems. Proyecto Exámenes de estado de Calidad de la Educación Superior- ECAES Nutrición y Dietética; mayo 2; 2003 Bogotá.