

ARTÍCULOS DE REVISIÓN

La nueva concepción de la evaluación de aprendizajes en la educación de las Ciencias de la Salud

LILIANA ORTIZ M.*

El aprendizaje se deriva de la forma de entender y aplicar la evaluación, por lo tanto, existe un vínculo indisoluble del aprendizaje y la enseñanza con las prácticas evaluativas y la cultura de la evaluación imperante en una institución escolar y en un sistema educativo determinado¹.

En esta época de cambios, es un hecho que el concepto de evaluación se ha ido modificando de acuerdo con el concepto de educación predominante².

La comprensión de los cambios paradigmáticos de la educación en el escenario actual de la educación superior requiere la revisión de los enfoques de evaluación, para implementar aquel que permita congruencia con la innovación curricular y las nuevas estrategias didácticas que se han incorporado en las carreras del área de la salud en Chile, y así, garantizar el éxito del proceso de enseñanza- aprendizaje (E-A) de los discentes.

En la actualidad, la mayoría de las facultades de Medicina del país muestran diseños curriculares renovados y han optado por la incorporación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en diferentes grados y con distintos niveles de impacto. Algunas utilizan el ABP como estrategia didáctica de ciertas asignaturas, mientras otras más osadas como diseño curricular**. El ABP ofrece una amplia variedad de aspectos susceptibles de implementar en un nuevo modelo evaluativo, porque el llegar a la solución del problema, genera en el camino un sinnúmero de actividades que pueden ser evaluadas, entre ellas: el trabajo de cada individuo, la presentación del equipo, el reporte escrito del grupo, los conocimientos adquiridos, etc.³.

Sin embargo, aunque por más de dos décadas se ha teorizado bastante sobre la congruencia del currículo, didáctica y evaluación en el cambio de paradigma, aún se mantienen prácticas evaluativas tradicionales incongruentes, tanto para el ABP, como para las demás metodologías didácticas, que

se traducen en premisas que hacen sospechar la presencia de ciertas debilidades en el proceso evaluativo en la Educación de las Ciencias de la Salud del país:

Premisa del estudiante: La evaluación habitualmente es injusta.

1. Los resultados de las encuestas de desempeño docente revelan que los estudiantes otorgan la calificación más baja al ámbito de la evaluación de los aprendizajes⁴.
2. En las preguntas abiertas los estudiantes indican que los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes no miden el conocimiento que deben alcanzar de las materias y que las calificaciones no reflejan lo que saben⁴.
3. La revisión de los programas de las asignaturas permite advertir que los estudiantes, habitualmente, quedan excluidos del proceso evaluativo, porque los docentes no consideran su participación (autoevaluación y/o coevaluación)⁴.
4. La mayoría de los docentes de carreras profesionalizantes como Medicina, poseen escasa o nula formación pedagógica***⁵, por lo tanto carecen de competencias evaluativas⁴. Las facultades y/o escuelas poseen escasos mecanismos de regulación de los procesos evaluativos: la autoevaluación y acreditación de las carreras recién se impone como un proceso permanente y muy pocos docentes realizan este proceso en sus asignaturas.

Premisa de los académicos: los estudiantes no han aprendido suficiente en los cursos previos, a pesar de sus calificaciones.

1. La concepción de los académicos sobre la evaluación responde a diversos factores entre los que se encuentra: El mandato institucional, la formación del docente, la alienación social y la cultura de la estratificación, selección y exclusión escolar de alguna manera son

* Profesor Auxiliar, Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Ssma. Concepción - Universidad de Concepción.

** La carrera de Medicina de la Universidad del Mar está diseñada en base a un currículo ABP.

*** Las demandas y retos que enfrenta la Universidad y la Educación Superior, en el momento actual, plantean la necesidad de revisar la formación de los docentes universitarios. Estos deben reunir, entre otras, formación específica en el campo pedagógico⁴.

- producto del esfuerzo refinado del sistema dominante para mantenerlo vivo pero respondiendo a sus propios intereses en lo más posible⁶.
2. Los instrumentos de evaluación que habitualmente se diseñan se refieren a un número muy reducido de competencias cognitivas, muchas veces reducida a la memorización comprensiva por ejemplo lo cual deja de lado un conjunto importante de procesos y competencias involucrados en el aprendizaje que por lo tanto debieran ser objeto de evaluación⁷.
 3. A pesar de que la nota de corte para el ingreso en algunas especialidades es alta, cuando existe fracaso en la primera evaluación se atribuye la causa a la mala preparación que han tenido los alumnos en los niveles anteriores. Y aunque los resultados no explican las causas del éxito o del fracaso de los estudiantes, la institución entiende que el responsable de las malas calificaciones es el alumno⁸.

En este sentido la mayoría de las definiciones sobre evaluación se enmarcan en un plano que se puede denominar normativo. Es decir, en el deber ser que define un modelo ideal y se constituye en el referente evaluativo. La evaluación así aparece sólo 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. Este significado algo débil o incompleto de evaluación no se plantea con un sentido constructivo, como una opción para revisar el proceso de enseñanza y aprendizaje, para incidir directamente en la toma de decisiones en diferentes ámbitos definiendo el sentido de la orientación de tales acciones⁷.

De este modo, a pesar que la afirmación sobre la necesidad de la evaluación como una herramienta fundamental para mejorar la calidad de los procesos de E-A, es indudable que la práctica pedagógica en nuestras escuelas ha estado caracterizada por una débil cultura de la evaluación.

Con todo lo anterior, se presume que los egresados de medicina, así como también los de otras carreras, han aprobado cursos obligatorios sin la garantía de haber adquirido las competencias mínimas del profesional³ que la sociedad demanda. Esta manera de promoción de los estudiantes contrasta con el mayor énfasis que los especialistas

educativos dan a los resultados esperados de los alumnos, que debieran estar expresados en términos del desarrollo de ciertas capacidades y habilidades, como producto de la enseñanza recibida en su paso por los distintos cursos y como consecuencia no solamente del influjo educativo de sus profesores, sino de todas las situaciones experienciales y contextuales que enmarcan sus vivencias diarias⁹. Por lo tanto, es imprescindible identificar las debilidades en el proceso de enseñanza- aprendizaje de las carreras de Medicina del país, para ser corregidas, mediante un proceso continuo de Autoevaluación de los programas y de los participantes****. «Aunque se teoriza sobre la importancia de la evaluación para la mejora del proceso E-A, lo cierto es que se repiten de forma casi mecánica las prácticas sobre evaluación»¹⁰. Mucho se ha escrito en las últimas décadas acerca de la evaluación, educativa, en particular en torno a la búsqueda de nuevas opciones para la evaluación de los aprendizajes que ocurren en el aula. No obstante, pese al considerable corpus de investigaciones y propuestas, pocos autores se han enfocado al problema de la evaluación desde una perspectiva que trascienda la dimensión técnica del diseño de instrumentos o que se interese en algo más que en la certificación del grado en que se reproducen saberes estáticos y eminentemente declarativos, las más de las veces carentes de significado y sentido para los sujetos de la evaluación****. Por otro lado, las unidades académicas responsables no evalúan la fiabilidad y validez de sus métodos de evaluación¹¹, creando un escenario que perpetúa las prácticas evaluativas vigentes.

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN¹²⁻¹³

El concepto de evaluación, entendida como la valoración y diferenciación de los individuos, es empleado desde la edad antigua. En esa época los profesores utilizaban referentes implícitos, sin una teoría explícita de evaluación para determinar los logros instruccionales de sus aprendices. Dubois (1970) y Coffman (1971) citan procedimientos empleados en la China imperial, hace más de tres mil años, para seleccionar a los altos funcionarios. Otros autores como Sundberg (1977) hablan de pasajes evaluadores en la Biblia, mientras Blanco (1994) se refiere a los exámenes de los profesores griegos y romanos. Pero según McReynold (1975), el tratado más importante de evaluación de la

**** Los estándares mínimos de la formación del médico han sido recomendadas por la World Federation Medical Education y aceptadas por la Asociación de Facultades de Medicina de Chile.

***** «La facultad de medicina debería documentar y evaluar la fiabilidad y la validez de sus métodos de evaluación, desarrollar nuevos métodos y con el tiempo, garantizar la participación de examinadores externos»¹³.

antigüedad es el Tetrabiblos, que se atribuye a Ptolomeo. También Cicerón y San Agustín introducen en sus escritos conceptos y planteamientos evaluadores.

En la Edad Media, la universidad introduce los exámenes orales con carácter más formal. Los aprendices que logran rendir éstos exámenes públicos ante un tribunal calificador tenían la aprobación garantizada, pues requerían previamente el visto bueno de sus exigentes tutores.

En el siglo XVIII aumenta la necesidad de comprobación de los méritos individuales por el incremento de la demanda y el acceso a la educación. Las instituciones educativas de esa época elaboran las primeras normas sobre la utilización de exámenes escritos.

En el siglo XIX se establecen sistemas nacionales de educación y los diplomas de graduación, tras la aprobación de exámenes (exámenes del Estado). Surge un sistema de exámenes de comprobación de una preparación específica, para satisfacer las necesidades de una nueva sociedad jerárquica y burocratizada. En los Estados Unidos, en 1845 se comienza a utilizar las primeras técnicas evaluativas del tipo «tests» escritos, que se extienden a las escuelas de Boston, y que inician el camino hacia referentes más objetivos y explícitos con relación a determinadas destrezas lecto-escritoras. Sin embargo, no se trata todavía de una evaluación sustentada en un enfoque teórico, sino más bien, algo que responde a prácticas, en buena medida, rutinarias y, con frecuencia, basadas en instrumentos poco fiables.

En 1897, se publica la primera investigación evaluativa en educación: consiste en un análisis comparativo en escuelas americanas sobre el valor de la instrucción en el estudio de la ortografía, utilizando como criterio las puntuaciones obtenidas en los tests.

En el siglo XX prevaleció la creencia de que las instituciones y la cultura podían ser diseñadas mediante la experimentación y la investigación. La evaluación surgió como la expresión práctica más significativa de la aplicación de las teorías y métodos de la ciencia social a los problemas planteados por la ingeniería social. Así que «la evaluación educativa está vinculada con la planeación y el control sociales, y su valor fundamental es el del orden» (cuyo objetivo es la administración de los individuos). La evaluación, en su forma más simple, se expresa mediante una opinión de que algo es significativo, lo cual no necesariamente lleva a una decisión de actuar de cierta manera, aunque hoy en día sea utilizada para este propósito. La evaluación termina al establecer un juicio sobre el valor de algo¹⁴.

El modelo de los objetivos de aprendizaje desarrollado por Ralph Tyler en la década del 30, en su origen fue un proceso ubicado en la escuela

para planear el currículum, y la metodología del diseño experimental. El origen del término evaluación educativa se debe a este autor. Evaluación se usó como un término alternativo a «medición», «prueba» o «examen», en consideración de que implicaba «un proceso mediante el cual los valores de una empresa (enterprise) son reconocidos». El propósito de la evaluación era llevar a cabo verificaciones periódicas sobre la efectividad de las escuelas e indicar aspectos en sus programas en donde el mejoramiento fuera necesario. Se entendió también como la validación de las «hipótesis sobre las cuales opera una institución educativa». La metodología desarrollada por Tyler borró las fronteras entre evaluación y desarrollo. Educar era cambiar los patrones de conducta de los estudiantes; de donde se derivaba que el currículum podía ser construido a través de la especificación de conductas deseables. La evaluación consistía, simplemente, en la verificación del logro de los objetivos.

En 1949, el mismo autor cambió el foco de la evaluación de las habilidades de los individuos al diseño del currículum. La evaluación dejó de ser una tecnología para discriminar entre individuos y se convirtió en un medio para conocer el grado en que las intenciones del currículum se alcanzaban en la práctica. La evaluación era «esencialmente el proceso de determinar en qué medida los objetivos educativos eran logrados por el programa del currículum y la enseñanza». Sin embargo, Tyler no rechazaba los exámenes; éstos eran también medios para estimar si se habían alcanzado los objetivos del currículum.

La mayor parte de la primera obra de Tyler se refirió al salón de clase y a lo que los maestros individualmente podían hacer. Aunque originalmente se desarrolló en el contexto del mejoramiento de cursos universitarios, fue extendido a las escuelas. En éstas, su trabajo pretendía destacar la importancia de las iniciativas locales y la participación de los maestros en la construcción de un currículum basado en las necesidades de la comunidad. Su metodología influyó, diez años más tarde, los primeros intentos de evaluación de algunos programas de acción social y de un sistema de innovaciones a partir de fondos nacionales.

Con la expansión educativa que se dio entre los años 50 y 60, vinieron las preocupaciones por la rendición de cuentas y la relación costo-beneficio, lo que condujo al uso de sistemas de información y de procedimientos para monitorear los programas como parte de la administración social.

A finales de la década de los 60 se hace la crítica del modelo de evaluación tradicional y en los 70 surgieron nuevas formas para evaluar las innovaciones educativas. En esta misma época, los tomadores de decisiones, quienes perseguían la

efectividad y la eficiencia, utilizaban la medición y los exámenes para encontrar formas de vincular los insumos económicos a los resultados educativos.

En 1967 Robert Stake advierte sobre la incapacidad para evaluar la cantidad y la calidad del impacto de las innovaciones con los métodos tradicionales, basados en los modelos experimentales y los exámenes.

En 1970, el Instituto de Investigación de Stanford, quien había llevado a cabo algunos estudios de caso, concluía que cada comunidad era tan diferente que se hacía imposible hacer generalizaciones.

Surge, entonces una nueva evaluación que es pragmática, desde el punto de vista metodológico, y responde a situaciones particulares, poniendo su atención en las preguntas, preocupaciones, problemas y necesidades de información de los implicados y de los tomadores de decisión. El paradigma hipotético deductivo se ha hecho a un lado y se acoge otro de decisiones que enfatizan métodos múltiples, acercamientos alternativos y el hacer coincidir los métodos de la evaluación con las preguntas y las situaciones específicas. Se llega a decir que el propósito más importante de la evaluación es responder a los requerimientos de información de las audiencias, particularmente, en formas que tomen en cuenta las variadas perspectivas de sus miembros. La intención es incrementar la utilidad de los resultados, aun sacrificando la precisión proporcionada por las mediciones.

Stake señala que la evaluación que responde a su carácter particular confía más en una comunicación natural que formal. Responderá a este carácter, si está directamente orientada más a los procedimientos del programa que a sus propósitos, si responde a los requerimientos de información de las audiencias y si se refieren las distintas perspectivas de valor de las personas que intervienen al reportar el éxito o fracaso de un programa.

Investigación naturalística ha sido el término genérico que vino a ser usado para describir muchos de los acercamientos alternativos a la evaluación que obtuvieron prominencia en los setentas como reacción a las formas tradicionales de evaluación. Incluyen, entre otros, los siguientes: evaluación holística (MacDonald), evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton), evaluación democrática (MacDonald) y evaluación responsiva (Stake). Se han caracterizado como acercamientos que atienden la pluralidad de las audiencias y asumen el carácter político de la evaluación.

CLASIFICACIÓN DE LOS PERÍODOS HISTÓRICOS DE LA EVALUACIÓN¹³

Si se intenta sistematizar y clasificar los diferentes enfoques existentes sobre la evaluación

a la luz de su evolución histórica, algunos autores como Guba y Lincoln (1989) reconocen cuatro generaciones de evaluadores conocidas con los términos de medición, descripción, juicio y negociación.

La generación de la medición tiene como fin determinar en qué medida los estudiantes logran aprender los contenidos que se le imparten. Algunos de sus representantes son Rice, Galton, Binet.

La generación de la descripción propuesta por Tyler, Metfessel, Michael, Suchman se orienta a lo que se conoce como evaluación de programas: el evaluador es concebido como un descriptor que ayuda a seleccionar, organizar y formular objetivos educacionales, estrategias de instrucción y procedimientos evaluativos. Dentro de esta generación nace la taxonomía de los objetivos educativos de Benjamin Bloom y las tablas de especificaciones.

La tercera generación o del juicio utiliza el enfoque de sistemas y orienta su atención al contexto, la entrada, el proceso y los productos. El evaluador provee información para la toma de decisiones (útil en evaluación institucional). Sus representantes tienen distintas propuestas como: el modelo de la figura de Stake, el modelo orientado a la toma de decisiones de Stufflebeam, el modelo orientado al impacto de programas de Scriven, el modelo de experto de Eisner, etc.

La generación de la negociación considera la evaluación como un proceso social, político, orientado por los valores y se apoya en el modelo de evaluación respondiente de Stake y en el constructivismo. El evaluador debe negociar, liderar y tener una visión holística que le permitan construir una evaluación negociada. Sus representantes son MacDonald, Parlett y Hamilton.

Otra visión de los períodos evaluativos es la de Stufflebeam y Shinkfield¹⁵ que distinguen cinco períodos: pretyleriano, tyleriano, época de la inocencia, época del realismo y época del profesionalismo.

En base a esta distinción, Martínez Mediano caracteriza estos períodos e incorpora dos más:

- La edad de la reforma: la evaluación es externa.
- La edad de la eficiencia y comprobación: evaluación estandarizada.
- La edad tyleriana: evaluación de logros y utilización de recursos y procesos escolares.
- La edad de la inocencia: los objetivos enfatizan las habilidades cognitivas de nivel superior
- La edad de la expansión: la evaluación ayuda a mejora de los procesos educativos
- La edad de la profesionalización: especialización de las evaluaciones y de los evaluadores.

Una cuarta propuesta es la presentada por House¹⁴ que de acuerdo a sus características,

orientaciones y principios guadores distingue nueve enfoques distintos: de análisis de sistemas, objetivos conductuales (R. Tyler), orientado a la toma de decisiones (Stufflebeam), que prescinde de los objetivos (Scriven), crítica de arte (Eisner), revisión profesional o acreditación, cuasijudicial o contradictorio, estudio de casos o de negociación (Stake) y los derivados de las teorías críticas de la educación.

Finalmente se puede clasificar a la evaluación según el paradigma pedagógico que lo sustenta en: evaluación en perspectivas conductistas (enfoques tecnológico y academicista principalmente) y evaluación en el aprendizaje constructivista (enfoque cognoscitivo).

En una concepción constructivista interesa que el estudiante relacione los nuevos conocimientos con procesos cognitivos anteriores. Por lo tanto, el proceso evaluativo del aprendizaje enfatiza los roles diagnóstico y formativo, dándole una menor importancia a lo sumativo, entendido sólo como certificación de logros o resultados, al que le reconoce un carácter certificador del grado de desarrollo de determinadas habilidades⁹.

La evaluación en el paradigma constructivista se centra en la dimensión metacognitiva del aprendizaje. Debe considerar las estrategias que el estudiante utiliza para aprender y la forma de procesamiento de la información. De allí se desprende que la evaluación tiene que usar modelos que se preocupen de cómo el estudiante aprende, por lo que es necesario sustituir viejos constructos por ideas emergentes¹.

CAMBIO PARADIGMÁTICO DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SIGLO XXI

En términos generales, los paradigmas son ejemplos aceptados que incluyen prácticas y leyes que se aplican en las diferentes áreas particulares de la ciencia (Kuhn, 1962). Los paradigmas son también formas básicas de percibir, pensar, evaluar, asociadas a una particular visión de la realidad (Harmon, 1970). Baker (1992) entiende por paradigma un conjunto de reglas que definen fronteras acerca de algún tema o concepto, y que también describen el comportamiento dentro de esas fronteras¹⁶.

Las definiciones de los objetivos y alcances de la función educativa, el rol asignado a la evaluación y los aspectos éticos que se deben considerar en ella, sirven de marco de referencia a las nuevas propuestas en ésta área¹⁷. Así lo establecen

organismos como la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization «Los nuevos métodos pedagógicos también deben suponer nuevos materiales didácticos. Estos deben estar asociados a nuevos métodos de examen, que pongan a prueba no sólo la memoria sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad»¹⁸. En otro punto señala que «Las instituciones de educación superior deben establecer mecanismos coherentes de reconocimiento de los resultados del aprendizaje efectuado en diferentes contextos». Otros autores señalan que «La evaluación con funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos (E-A) y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de manera inmediata»¹⁹; en otras palabras «La universidad debe ser el lugar donde el estudiante adquiera destrezas educacionales, profesionales, analíticas, de trabajo. Para ello la evaluación debe permitir al estudiante estas destrezas y planificar la corrección de sus deficiencias»²⁰. En las facultades de Ciencias de la Salud se dice que «Es necesario que los cursos de la Carrera de Medicina adopten modelos de evaluación que consideren los distintos aspectos involucrados en el proceso formativo, y que se incorporen elementos remediales para aquellas falencias detectadas mediante dichas evaluaciones»¹⁷.

La ASOFAMECH ha entendido y manifestado su apoyo y aprobación a los nuevos programas de Educación Médica, enfatizando que ellos no pueden mantener los sistemas de evaluación tradicionales, sino que las Facultades deben desarrollar estrategias que les permita mejorar los instrumentos de evaluación y enfoques evaluativos, para asegurar el éxito de los nuevos programas*****. Sin embargo, en pocas Facultades de Medicina chilenas se observa una apuesta innovadora en materia de evaluación: Una de las experiencias más destacables es la iniciativa de académicos de la Universidad de la Frontera que, con 20 años de experiencia en ABP, crearon un Manual de Evaluación para carreras de la Salud. Éste señala la importancia de la creación de Unidades de Evaluación autónomas que lideren y supervisen los procesos evaluativos de las distintas unidades académicas y de esa forma, que guíen a sus docentes hacia los enfoques evaluativos pertinentes a los nuevos enfoques curriculares. Actualmente, sólo algunas de las instituciones como la Pontificia Universidad Católica de Chile,

***** La Sociedad de Educación Médica Española (SEDEM) redactó un documento denominado «Declaración de Granada sobre estándares en la Educación Médica de Pregrado» firmado por todos los decanos de facultades de medicina españolas y el representante de la ASOFAMECH, el 24 de octubre de 2001.

la Universidad de Chile y la Universidad de Concepción cuentan con una oficina que funciona de acuerdo a estos principios.

En este contexto, crece la necesidad de diseñar y validar modelos evaluativos que incorporen instrumentos situaciones y procedimientos evaluativos innovadores y que sean congruentes con el diseño curricular y didáctica de las carreras, para contribuir al mejoramiento de la formación académico profesional de los estudiantes de medicina chilenos.

CARACTERÍSTICAS DE LA NUEVA CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

La evaluación en la planificación de las actividades integradas, al igual que en todas las acciones educativas, constituye una herramienta de aprendizaje, tanto por los errores como por los aciertos. Por lo tanto, su diseño no puede obviar los propósitos ni las metodologías con las que concreta el proceso de enseñanza (Figura 1). Se caracteriza por ser reflexiva, dinámica, secuencial y oportuna. Sin embargo, es importante considerar que el trabajo multiprofesional conlleva otros desafíos, como la aceptación del otro, la tolerancia, la distinción los distintos ritmos en el accionar y el reconocimiento de las propias limitaciones²¹.

Además, en el escenario actual de la educación superior, la evaluación debe considerar las estrategias que el estudiante utiliza para aprender y la forma de procesamiento de la información. De allí se desprende que la evaluación tiene que usar modelos que se preocupen de cómo el estudiante aprende, por lo que es necesario sustituir viejos constructos por ideas emergentes¹.

Pero, lo cierto es que en las carreras del área de la salud el proceso de evaluación aún está centrado

en la enseñanza y en el profesor (Figura 2). En la mayoría de los países latinoamericanos (también en Chile) el proceso de evaluación ha estado centrado en lo que se denomina heteroevaluación².

En una concepción centrada en el aprendizaje significativo, el proceso evaluativo enfatiza las funciones diagnóstica y formativa, dándole menor importancia a lo sumativo, entendiendo esto último sólo como una certificación de evidencias de logros o resultados con sentido para el alumno².

Para un mejor entendimiento de las nuevas propuestas evaluativas, se presenta el siguiente esquema que resume las diferencias ente el enfoque clásico de la evaluación y el que se desea introducir (Tabla 1).

El análisis de una nueva concepción de la evaluación establece que ésta debe ser:

- Coherente: ha de diseñarse en estrecha y de manera paralela al contenido y a las actividades de aprendizaje.
- Compartida: ha de incorporar progresivamente la actuación conjunta de docentes y estudiantes.
- Contextualizada: Las actividades de evaluación han de ser significativas para los estudiantes y lo más real posibles.
- Continua: requiere disponer de manera permanente de información sobre el proceso de aprendizaje del estudiante.
- Criterial: debe tener unos criterios de referencia para determinar el nivel de desarrollo de capacidades propuestas.
- Dialogada: supone establecer un diálogo continuo entre docentes y estudiantes para ajustar el proceso de E-A.
- Diversificada: debe utilizar diferentes instrumentos para evaluar diferentes capacidades y tipos de contenidos (Tabla 2).
- Formativa: tiene que dotarse de mecanismos



Figura 1. Relación entre propósitos, medios y evaluación.

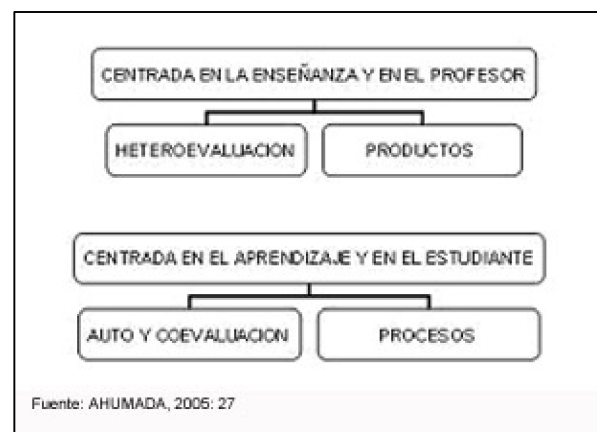


Figura 2. Discrepancia entre una evaluación centrada en la enseñanza y otra centrada en el aprendizaje.

- que adecuen progresivamente la práctica docente y los resultados parciales de los estudiantes.
- Integral: debe contemplar los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Integrada: no debe ser una parte marginal del proceso de E-A o un hecho final, sino que ha de estar inserta en el proceso desde su inicio hasta el final.
- Integradora: debe atender a las capacidades reflejadas en los objetivos generales de cada etapa educativa, para decidir sobre la promoción de los estudiantes.
- Transparente: ha de ser clara en propósitos y forma²².

O como señala Pedro Ahumada²:

- Función principal: mejorar y orientar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Relación con el aprendizaje: consustancial al aprender.
- Información requerida: evidencias y vivencias personales.
- Tipo de procedimientos: múltiples procedimientos y técnicas.
- Momentos en que se realiza: asociada a las actividades diarias de E-A (formativa).

- Responsable principal: colaborativo y multi-direccional (auto y coevaluación).
- Análisis de los errores: reconocen el error y estimulan superación.
- Posibilidades de logro: permite evaluar competencias y desempeños.
- Aprendizaje situado: consolida los contextos en donde ocurren los aprendizajes.
- Equidad en el trato: procura que todos los estudiantes aprendan a partir de su diversidad.
- Reconocimiento al docente: mediador entre los conocimientos previos y nuevos².

REFLEXIÓN FINAL

El éxito de la renovación curricular, la innovación didáctica y evaluativa o cualquier intento de mejoramiento de la calidad de la Educación de las carreras de las Ciencias de la Salud, no sólo depende de la capacitación de los profesores o del mejoramiento de la infraestructura de la institución o de la destinación de los recursos humanos y/o físicos para apoyar el proceso de E-A, sino que requiere la comprensión de los nuevos modelos educativos y principalmente de un profundo compromiso y participación de sus actores.

Es posible que hoy se esté viviendo un período de transición natural, antes de lograr una verdadera adhesión de la comunidad educativa,

porque como lo se ñ a l a n r e n o m b r a d o s i n v e s t i g a d o r e s e d u c a t i v o s c o m o T o r s t e n H u s é n , u n o d e l o s i n s p i r a d o r e s y c o n d u c t o r e s d e l a r e f o r m a e d u c a c i o n a l s u e c a , e s d e s i g n i f i c a t i v a

Tabla 1. Diferencias entre el enfoque predominante de la evaluación y el enfoque auténtico

Enfoque actual predominante	Una nueva propuesta evaluativa
Enseñanza y evaluación grupal y uniforme	Enseñanza personalizada y evaluación diferenciada
Predominio de la función administrativa	Predominio de la función diagnóstica
Evaluación en términos de logros o resultados	Evaluación en términos de dominio de procesos
Propósitos de carácter reproductivo	Propósitos de carácter productivo
Predominio de pruebas de lápiz y papel	Aceptación de técnicas e instrumentos múltiples

Tabla 2. Diversidad de técnicas evaluativas y sus utilidades

Técnica evaluativa	Rol evaluativo	Momento evaluativo	Tipos de contenidos
Pruebas escritas	Diagnóstico	Inicio procedimentales	Declarativos
Interrogaciones	Formativo	Proceso	Declarativo
Disertaciones y ensayos	Formativo sumativo	Proceso	Declarativo procedimental
Mapas conceptuales	Formativo	Proceso	Declarativo procedimental
Portafolios	Formativo	Proceso	Declarativo procedimental actitudinal
Autoevaluación	Formativo sumativo	Proceso final	Actitudinal declarativo procedimental
Coevaluación	Formativo sumativo	Proceso final	Actitudinal
Heteroevaluación (alumno-docente)	Formativo	Proceso final	Actitudinal
Pruebas situacionales	Formativo sumativo	Proceso final	Declarativo procedimental actitudinal
Registro anecdótico	Formativo sumativo	Proceso	Actitudinal

importancia que las reformas educacionales sean una consecuencia de reformas sociales y políticas y no al contrario. De allí que una reforma educacional que no sea el producto de un intento generalizado de reforma de la sociedad así como de un interactuar en conjunto con las otras instituciones, no tiene futuro²³.

Sin embargo, estas aseveraciones no deben desalentar los esfuerzos individuales de contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. Además, la implementación de sistemas de evaluación de la calidad de la educación, como la autoevaluación y la acreditación

de las instituciones y carreras por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, son estrategias internacionales para el mejoramiento de la calidad educativa²⁴ que se han implementado con éxito en las facultades de medicina chilenas (U. de Chile, P. U. Católica de Chile, U. de Concepción, U. de La Frontera, U. de Valparaíso y U. Austral) y que demandan innovaciones educativas sustentables y efectivas. Aún se desconoce el real alcance de la Acreditación de la Educación Superior, pero ha planteado desafíos importantes a los gobiernos universitarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Bernard J. Modelo Cognitivo de Evaluación Educativa. Narcea 2000.
- Ahumada P. Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. Paidós educador 2005.
- Bueno P, Landa V. Aprendizaje Basado En Problemas Problem - Based Learning. Theoria, 2004: Vol. 13: 145-157 en <http://omega.fdo-may.ubiobio.cl/th/v/v13/13.pdf> (Consultado el 23 de febrero de 2006).
- Ortiz L. Propuesta de un modelo evaluativo para asignaturas que utilizan el aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica. Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción para optar al grado académico de magister en educación superior. Marzo de 2006.
- Hernández A. Formación pedagógica de los docentes universitarios. Revista Educación 1999 N° 23 (especial): 91-104.
- Rivas J. y Ruiz J. Las calificaciones, ¿control, castigo o premio? Revista Iberoamericana de Educación 2004 en: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/540Rivas.PDF> (Consultado el 23 de febrero de 2006).
- Elola N, Toranzos L. Evaluación educativa: una aproximación conceptual. Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación en América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/calidad/luis2.pdf> (Consultado el 23 de febrero de 2006).
- Santos Guerra M A. 20 Paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado 1999; 2: N° 1 en: <http://www.uva.es/aufof/publica/actas/ix/33-santos.pdf> (Consultado el 23 de febrero de 2006).
- Ahumada P. Hacia una Evaluación de los Aprendizajes en una Perspectiva Constructivista. Revista Enfoques Educativos 1998; 1: N° 2. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.
- Santos Guerra M A. Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad. Revista Perspectiva Educativa 2001 en: http://www.euv.cl/archivos_pdf/rev_perspectiva_educ/perspectiva_articulo_37-38.pdf (Consultado el 23 de febrero de 2006).
- World Federetion for Medical Education Propuesta de estándares internacionales para la Educación Médica de Pregrado. Rev. International Journal: Educación Médica 2000; 3: N°4. Ed. DOYMA.
- Escudero T. 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 2003, v. 9, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm (Consultado el 23 de febrero de 2006).
- Parra E, Labra J, Brito J. Evaluación del Aprendizaje y la Enseñanza. Ed. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez 2003.
- House E. Evaluación, ética y poder Morata 1980.
- Stufflebeam D, Shinkfield A, Evaluación sistemática: guía teórica y práctica. Paidós, 1995.
- Blanco L. La evaluación educativa, más proceso que producto. Edicions Universitat de Lleida 1996.
- Pantoja M, y otros. Manual de Evaluación para carreras de la Salud. Temuco: Universidad de la Frontera 2002.
- UNESCO. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción 1998, en <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/world.htm> (Consultado el 23 de febrero de 2006).
- Casanova M A. Manual de Evaluación educativa. La Muralla 1997.
- Venturelli J, (1997). Educación Médica: Nuevos enfoques, metas y métodos. Serie PALTEX Salud y Sociedad 2000 O.P.S.
- Boletín electrónico de la OFECS, Universidad de la Frontera, Año 1, N° 2, Octubre 2002: Integración del aprendizaje, en <http://www.med.ufro.cl/ofecs/doc/n2.htm> (Consultado el 23 de febrero de 2006).
- Barberá, E. Evaluación de la Enseñanza. Evaluación del aprendizaje. Barcelona: Edebé 1999.
- Mella O. La necesaria reforma de la reforma educacional. Revista Digital Umbral 2000 - No. 12 - Mayo 2003 en <http://www.reduc.cl/reduc/omellav.pdf> (Consultado el 23 de febrero de 2006).
- Secretaría de Educación de Bogotá. Dirección de Evaluación y Acompañamiento. Subdirección de Evaluación y Análisis en <http://www.eduteka.org/EvaluacionBogota.php> (Consultado el 23 de febrero de 2006).