

ARTICULO ORIGINAL

DEL LEVANTAMIENTO DE DEMANDAS Y NECESIDADES A LA ELABORACION DE UN SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE CALIDAD EN LA FORMACION MEDICA

ABOUT THE OBTAINMENT OF DEMANDS AND NEEDS TO THE DEVELOPMENT OF A QUALITY ASSURANCE SYSTEM IN MEDICAL TRAINING

José Aníbal Gómez Cantore*, Fátima Ayala de Mendoza, Lidia Garcete Mañotti, Carlos Vera Urdapilleta, Belinda Figueredo, Nelly Colmán, Romina Contreras, Ana Iris Ramirez, Gabriela Canata, Ingrid Seitz

Tutora: Karenina Troncoso

Comisión Local de Aseguramiento de la Calidad – Proyecto de Innovación Curricular – Facultad de Ciencias Médicas UNA

RESUMEN

Teniendo en cuenta que la evaluación en la FCM-UNA está expresada a través un conjunto de reglamentos y normativas que la reducen a un puro formalismo, y no existiendo políticas claras que otorguen un marco referencial a la evaluación; adquiere suma importancia el conocimiento de la percepción de los docentes sobre sus procesos evaluativos.

Para abordar esta necesidad institucional y contribuir a su solución, hemos desarrollado una investigación cualitativa, con enfoque hermenéutico, de interés comprensivo/fenomenológico. La población de estudio la constituyen los docentes universitarios de la UNA; particularmente, la muestra está dada por los académicos de la FCM-UNA, por cuanto el objeto de estudio es la percepción de los docentes de la FCM-UNA sobre la evaluación de los logros de aprendizaje y el supuesto fundamental del problema es que la percepción en relación a la evaluación es distinta según la experiencia y nivel académico en que desarrollan su docencia.

Por lo mismo, en este estudio se determinaron seis casos de estudio lo que sirve a los investigadores para aproximarse a los actores relevantes porque ilustran y permiten comprender la percepción de los docentes en relación a la evaluación de logros de aprendizaje.

Autor correspondiente: José Gómez Cantore. Profesor Titular de Semiología Médica y Patología Médica. Dirección institucional: Dr. Montero y Lagerenza Mail: gcantore@hotmail.com.

Fecha de recepción el 20 de septiembre del 2015; aceptado el 16 de abril del 2016.

A partir del problema de investigación, se determinaron las dimensiones: concepto, objeto, modo, modalidad, propósito y evidencia de la evaluación de logros de aprendizaje, se organizan los ámbitos y se construyen los descriptores. Las técnicas elegidas por los investigadores y que se adecuan al propósito de esta investigación son: la observación y la entrevista semiestructurada.

Se realiza la observación directa cumpliendo un propósito exploratorio, con el fin de identificar in situ algunas prácticas docentes. Para lograr la comprensión más profunda del problema se realizaron entrevistas con el fin de levantar, caracterizar, comprender, significar, interpretar y analizar el discurso de los docentes.

Se efectúa el análisis de contenido subordinadas a la intención y al problema de investigación, siguiendo las diferentes etapas: Validación de los datos transcritos y codificados; categorización de la información de observaciones y entrevistas; producción de conglomerados de significantes: matrices; y la interpretación de los resultados.

La interpretación de la información permitió develar que no se evidencia reflexión crítica sobre el proceso de evaluación. La percepción que tienen de este proceso, pone de manifiesto que las posibilidades formativas de la evaluación se dejan de lado, a favor de un significado más bien métrico y acreditativo.

Se evidencia el énfasis que hacen algunos docentes sobre las bondades de la evaluación formativa, pero en su práctica ha sido superada por la evaluación sumativa, con un desconocimiento sobre los verdaderos propósitos de la evaluación, no realizan retroalimentación.

Atendiendo al propósito de la investigación se hacen recomendaciones y propuestas.

Palabras clave: Percepción, evaluación, evaluación de aprendizajes, logros de aprendizaje.

ABSTRACT

Given that the assessment in the FCM-UNA is expressed through a set of rules and regulations that reduce it to a mere formality, and not having clear policies that will provide a benchmark assessment framework; it becomes extremely important to know the perception of teachers on their evaluation processes.

In order to approach this institutional need and contribute to the solution, we have developed a qualitative research, with a hermeneutic approach and comprehensive/phenomenological interest. The study population were university teachers of the UNA; particularly, the sample was consisted of the academics of the FCM-UNA, because the object of study is the perception of teachers of the FCM-UNA on the assessment of learning achievements and the fundamental postulation of the problem is that the perception in relation to the assessment it is different depending on experience and academic standards in developing their teaching.

Therefore, in this study, six case studies have been determined which served researchers to approach relevant actors because they illustrate and allow to understand the perception of teachers in relation to the assessment of learning achievements.

From the research problem, the dimensions determined were: concept, object, way, modality, purpose and evidence of the assessment of learning achievement, the areas are organized and descriptors are built. The techniques used by researchers that suit the purpose of this research are: observation and semi-structured interview.

Direct observation was performed by following an exploratory purpose, in order to identify on-site some teaching practices. To achieve a deeper understanding of the problem interviews were conducted in order to collect, characterize, understand, signify, interpret and analyze the speech of teachers.

Content analysis is carried out, subordinated to the intent and to the research problem, following different stages: Validation of transcripts and coded data; categorization of information of observations and interviews; production of conglomerates of significant: matrixes; and the interpretation of results.

The interpretation of data allowed revealing that no critical reflection on the evaluation process is evident. The perception of this process shows that the educational possibilities of evaluation are put aside in favor of a rather metric and certifying meaning.

The emphasis made by some teachers about the benefits of formative assessment is evident, but in practice has been overtaken by the summative evaluation, with ignorance about the real purposes of evaluation, they do not perform feedback.

Considering the purpose of the research, recommendations and proposals are made.

Key Words: Perception, evaluation, assessment of learning, learning achievement.

INTRODUCCION

La comprensión de los cambios paradigmáticos de la educación en el contexto actual de la educación superior requiere la revisión de los enfoques de evaluación, para implementar aquel que permita coherencia con dichos cambios y así, garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación es concebida como un proceso importantísimo, determinante del rumbo que tome la práctica educativa. A lo largo del último siglo se ha producido un intenso y cambiante surgimiento de concepciones teóricas, metodológicas e instrumentales en el campo de la educación, y por ende de la evaluación educacional. Madeleine F. Green, del American Council on Education, señala que la fisonomía de la educación superior alrededor del mundo ha cambiado considerablemente en los últimos 25 años. La masificación, el aprendizaje a distancia, la educación para toda la vida, la redefinición de las relaciones enseñanza-aprendizaje, la vinculación con las comunidades y grupos de negocios, aparecen como algunos de los temas dominantes desde los años setenta (Green, 1997).

Sin embargo, sostenemos que los docentes aun no logramos comprender, construir y aplicar un sistema de evaluación que se adecue a estos nuevos paradigmas educativos. Al parecer y de acuerdo a nuestra experiencia, observamos que la evaluación de logros se ha convertido en uno de los problemas más serios para los docentes.

Percibimos y sostenemos que la evaluación siempre ha tenido profundos efectos sobre la enseñanza y la formación de los estudiantes. La concepción de los docentes sobre evaluación, los propósitos que la orientan y sus prácticas tienen serias repercusiones sobre el proceso de aprendizaje de cada estudiante y sobre el proceso educativo en general.

Esta manera de concebir la evaluación requiere, según (Sacristan, 1977), dos condiciones previas fundamentales: a) una comunicación fluida y sin conflictos entre docentes y estudiantes para que sea posible el conocimiento real entre unos y otros; y b) un esfuerzo por evitar separar el tiempo de enseñar y de aprender de los momentos de evaluar lo aprendido. Por otra parte, un requisito de la evaluación formativa es la explicitación clara de los objetivos, de las exigencias que plantean determinadas tareas y de los criterios de evaluación, esto permitirá que todos los estudiantes asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje, sin tener que depender de los requerimientos constantes del docente.

Se plantea entonces, en esta investigación, la necesidad de reflexionar sobre el sentido que cobra el proceso de evaluación en su carácter regulador del aprendizaje, con la intención de comprenderlo como instrumento innovador de acompañamiento del proceso formativo que realizan los estudiantes.

No es posible considerar la enseñanza y la evaluación como procesos neutros, no sólo porque influyen en la calidad de los procesos formativos y producen efectos en los estudiantes que les impactan de manera crítica, sino que, dado que es una actividad esencialmente subjetiva y valorativa, constituyen un reflejo de las percepciones de los docentes (Prieto-Contreras, 2008).

Estas percepciones representan una base relevante para la práctica profesional de los profesores, dado que operan como el fundamento central que guía sus prácticas. Este hecho ha producido problemas y controversias originadas por la manera como los profesores están entendiendo la evaluación, dado que los conduce a seleccionar determinadas prácticas e instrumentos de gran impacto en la calidad de los procesos formativos con efectos no siempre deseados en los estudiantes. (Borko, 1997).

La evaluación es entendida como una actividad esencialmente subjetiva y valorativa, que constituye un reflejo de las concepciones de los docentes, de sus creencias y conocimientos especializados; siendo una base relevante para la práctica docente ya que operan como el fundamento central que guía sus prácticas. Nuestra práctica docente, y las reflexiones y experiencia como docentes formadores de médicos nos permiten visualizar que han sido relativamente poco reconocidos y mucho menos investigados los problemas y controversias originados por la manera como los profesores están entendiendo la evaluación.

Algunos autores (Ahumada, 2001) dicen que los responsables universitarios y la sociedad en general tienen muy claro que el indicador directo de la calidad de la enseñanza son sus resultados, y la evaluación es la forma de delinear, obtener, procesar, y proveer información válida, confiable y oportuna, de esos logros. Además (Guba, Lincoln, 1989) dicen que la información debería ser transparente, mejorada y responsable.

Sin embargo, la evaluación genéricamente considerada ha resultado ser siempre una cuestión problemática, mal aceptada por los docentes y estudiantes, y quizá errónea o parcialmente abordada por sus ejecutores; llegando a asociarla preferentemente con errores, defectos, sensaciones y clasificaciones no siempre bienvenidas, a individuos, programas o establecimientos.

La evaluación también ha estado referida a control, examen, sanción, punición del estudiante, como veredicto que concluye si es bueno o malo, si obtiene premio o castigo, como algo externo al estudiante y relativo al profesor, como una preocupación permanente que pesa sobre los estudiantes irremediamente, como agente que provoca sentimientos de miedo, desesperanza e inseguridad (Ahumada, 2005).

Según diferentes autores consultados en esta investigación, la evaluación cumple una función más amplia que la de medir resultados de aprendizaje para la acreditación. En la caracterización epistemológica e histórica de este objeto se coincide con (Perrenoud, 1999), (González, 2001), (Ryan, 2003) y (Dorrego, 2006) en la connotación formativa de la evaluación del aprendizaje así como la comunicación interpersonal como una de las características esenciales de la misma. Investigaciones recientes tales como las realizadas por (Duba y col. 2007), (Bernabé, 2008) y (Hawes, 2008), revelan que en la práctica existen insuficiencias en potenciar el carácter formativo de la evaluación y de aprovechar la participación de los discentes en la misma, para mejorar y orientar su proceso de aprendizaje.

Es necesario destacar el creciente interés por conocer el pensamiento de los profesores, dado que éste representa un conjunto de estructuras internas a partir de las cuales realizan sus prácticas evaluativas. Varias investigaciones internacionales han intentado develar este pensamiento, y sus resultados han configurado una base de conocimiento que ha permitido develar aspectos tradicionalmente ignorados y ver sus efectos en los estudiantes (Bolívar y Segovia, 2004; Torrence Y Pryor, 2001; Delandshere Y Jones, 1999; Eraut, 1994). El valor de develar los referentes implícitos desde los cuales evalúan los profesores, radica en el hecho de que se constituyen como constructo para comprender e interpretar sus prácticas (Marcoleta, Flores Y Seda, 1997).

En la actualidad la evaluación se ha convertido en una poderosa herramienta para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, en una forma más de aprender (Allen, 1998; Arter, 1997; Blythe, Allen & Scieffelin-Powell, 1999; Dochy & Macdo-Well, 1997; Sluijsmans, Dochy & Moerkerke, 1998; Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999) y no hay que olvidar que la repercusión de la evaluación es tal que hoy día es considerada como un importante pilar en la enseñanza universitaria. Diferentes estudios han comprobado que la evaluación determina el aprendizaje de los estudiantes y no el curriculum oficial (Biggs, 2003).

El rol del profesor está cambiando; consiguientemente, el papel del profesor no se limitará a transmitir información sino que participará activamente en el proceso de construcción de significados del estudiante, haciendo de mediador entre la estructura de conocimiento y la estructura cognitiva del sujeto (González-Tienda, 2004).

Se debe considerar que programar y evaluar no son momentos separados, el uno a la espera del otro. Son momentos de permanente relación, evaluar casi siempre implica reprogramar, rectificar. Se debe evaluar para capacitar mejor, y no para castigar (Freire, 1994).

Como **marco teórico** interpretativo que sustenta la presente tesis, se hará un análisis referente al valor de indagar las percepciones de los docentes, la articulación de saberes y recursos en relación a la evaluación y logros de aprendizaje, la evaluación como juicio de valor y los modelos evaluativos relacionados con la finalidad.

La complejidad en la que se encuentra inmersa la Universidad Nacional de Asunción, la demandas que realiza la sociedad, la necesidad de que se adecuen sus prácticas a los cambios vertiginosos, económicos y tecnológicos, en una sociedad global, hacen que la Facultad de Medicina se encuentre en la mira de académicos, políticos y técnicos. La evaluación en la FCM-UNA está expresada a través de su sistematización en un conjunto de reglamentos y normativas que la reducen a la caracterización de un puro formalismo. No existen políticas de evaluación en el modelo educativo actual, que den cuenta de un marco referencial de la evaluación y coherencia interna.

La evaluación del aprendizaje es uno de los factores que más influye en el interés de los estudiantes por aprender. Muchos profesores, al referirse al tema, sólo desean conocer la mejor forma de hacer preguntas para un examen y la mejor manera de calificarlas, olvidándose de los conceptos y del significado profundo de lo que implica la evaluación educativa. Su acción se reduce a la medición aislada, cuantitativa, asignando una calificación numérica a los estudiantes en las asignaturas, sin conocer muchas veces el significado real en términos de aprendizaje. Además, la evaluación es considerada muchas veces como un requisito obligatorio que debe cumplirse al finalizar la actividad académica, no se evalúa en forma integral, no se tiene en cuenta al alumno ni a su contexto y no se realiza retroalimentación ni metaevaluación.

Consideramos que la evaluación es un punto álgido en el proceso enseñanza aprendizaje y con el supuesto que las evaluaciones de los estudiantes no garantiza la calidad del médico egresado de la FCM-UNA; surge el reconocimiento que se trata de un tema/problema bastante complejo, no solo por las implicancias a que conducen sus resultados, sino también por el cuestionamiento que sobre los métodos de evaluación se hacen docentes y estudiantes.

OBJETIVOS

Para esta investigación, el **ámbito de preocupación general** son los documentos de la Universidad Nacional de Asunción, mientras que el **ámbito de preocupación específica** se centra los documentos oficiales vigentes en relación a la política, la visión, el perfil del egresado declarado en el proyecto formativo, el estatuto, los reglamentos de la UNA y la FCM-UNA que se relacionen con la calidad en la formación de medicina

Objetivo general

Plantemos la necesidad de proponer un sistema de aseguramiento de la calidad a partir de la caracterización y análisis de distintas fuentes sobre la formación médica para disponer de información relevante y pertinente que sirva en la elaboración de procesos, itinerarios, productos e instrumentos de medición de la Calidad, dentro del Proyecto de Innovación Curricular de la FCM-UNA

Objetivos específicos

Analizar los documentos institucionales de la UNA para disponer de un marco de referencia; comparar las tendencias actuales de Aseguramiento de Calidad en la Educación Superior y en la Carrera de Medicina en diversas universidades de Latinoamérica y de otros países para comprender la situación actual de la calidad en educación superior; indagar las diferentes Agencias de Acreditación y sus mecanismos de Aseguramiento de Calidad para sistematizar las orientaciones y condicionamientos; comprender las percepciones de los actores sociales relevantes sobre distintos aspectos relacionados con el proceso de la evaluación y aseguramiento de la calidad; proponer el modelo de aseguramiento de calidad apropiado para la FCM-UNA.

Articulación de saberes y recursos

La evaluación logros se evidencia con el nivel de apropiación cognitiva en relación al contenido, relacionado con nivel de desempeño y estándares. Un logro se evalúa en función de desempeño. Articula la parte intelectual, actitudinal, psicomotor, en una situación y en un contexto. Pero podemos afirmar con seguridad que en gran medida depende de la forma en que estos se entienden.

Otra mirada estima la calidad de los desempeños a partir de la evidencia proporcionada por las actuaciones de los sujetos más que por la exhibición de sus repertorios de recursos. (Le Boterf, 2000; Le Boterf, 2003; Le Boterf, 2004; Hawes, 2006).

Si consideramos que la competencia es un modo de saber, un saber actuar de manera pertinente en situaciones y contextos, enfrentando problemas con un claro criterio de calidad. Este enfoque de evaluación requiere que el alumnado actúe eficazmente con el conocimiento adquirido, en un amplio rango de tareas significativas para el desarrollo de competencias, que permitan ensayar la realidad compleja de la vida social y profesional (Wiggins, 1990).

Los elementos esenciales de una evaluación de competencias son el contexto, el estudiante, la autenticidad de la actividad y los indicadores (Herrington Y Herrington, 1998). En el ámbito de la evaluación se ha desarrollado una variedad de nuevos enfoques que preconizan la importancia de que se evalúen todos los resultados (referidos a conocimientos, habilidades y actitudes) a través de diversidad de procedimientos (Herrington Y Herrington, 1998).

Evaluación como juicio de valor

Concebimos a la evaluación como el acto que consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución o los resultados del estudiante, con el fin de tomar una decisión (Maccario, 1992). Cuando se evalúa se parte de unas competencias identificadas en relación a un puesto de trabajo y se comprueba si los sujetos evaluados las poseen. Como resultado de esta comparación se emite un juicio de valor que conduce a una toma de decisión (Levy-Leboyer, 2001). Según (House Y Howes, 2001), las evaluaciones deben satisfacer tres requisitos explícitos: inclusión, diálogo y deliberación.

Diseño metodológico

Para responder al problema de investigación, como a los objetivos propuestos en el mismo, se ha llevado a cabo una investigación cualitativa, con enfoque hermenéutico. El diseño consta de dos fases, que permiten recoger la información. Una vez recogida la información, transcrita y caracterizada en matrices, interpretadas, articuladas con el marco teórico interpretativo, y coordinada con los resultados se busca dar respuesta a la pregunta de investigación evidenciada en los objetivos que nos hemos trazado al principio del proyecto; asimismo se intenta lograr nuestro posicionamiento en relación a la evaluación de los logros de aprendizaje de la FCM-UNA, y sugerir condiciones de mejora si fuera necesario.

Fases del diseño

Se proponen las siguientes:

- Exploratoria: Técnica utilizada: análisis documental. Se realiza:

Análisis descriptivo de documentos institucionales

Análisis descriptivo de tendencias en sistemas de aseguramiento de calidad en la formación médica

Análisis de los lineamientos de agencias y acuerdos internacionales

- Profundización: Técnicas utilizadas: **focus y entrevistas semiestructuradas**. Se realiza:

Levantamiento de necesidades y demandas de actores relevantes.

Universo, población y muestra

El universo está compuesto por el conjunto de los docentes universitarios de la Carrera de Medicina. Por su parte, la población ha sido demarcada como los docentes universitarios de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Asunción. La muestra, por su parte, está categorizada en docentes agrupados de acuerdo a sus años de experiencia y los diferentes ciclos: básico, pre clínico y clínico de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Asunción

Criterios de selección de la muestra

La selección de los sujetos de estudio fue orientada por criterios que intentaron responder a la preguntas de investigación. Se obtuvo desde la población de referencia, o sea los docentes de la FCM-UNA y se los agrupo en categorías:

- De acuerdo a los años de experiencia: porque se considera que en base a ello pueden tener un bagaje de experiencia acumulada que les hace ver las cosas de manera diferente, disímil interactuar con los estudiantes, y por ende diferente concepción sobre el proceso evaluativo.

- Ciclo de enseñanza en el cual está ubicada la materia: los docentes se estratificaron de acuerdo al ciclo en que ejercen la docencia, considerando que según los diferentes niveles existen diferencias tanto en la metodología de enseñanza-aprendizaje como en la evaluación

La selección de los casos fue intencionada, según la experiencia acumulada, considerando menos de diez y más de diez años; y el ciclo donde desempeña sus actividades docentes. En esta investigación los docentes son los casos de estudio porque no han sido individualizados, y porque ilustran las percepciones de los docentes de la FCM-UNA.

Fue solicitado un consentimiento informado por escrito. La entrevista se realizó con introspección y empatía pasiva con los entrevistados. El trabajo de investigación se llevó a cabo en el periodo comprendido entre diciembre de 2011 hasta marzo de 2012.

Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyeron los docentes de la FCM-UNA, con menos de diez y más de diez años de experiencia en la docencia médica, según el nivel académico en que se desempeñan, previo consentimiento informado.

Se excluyeron los miembros del equipo de investigación así como a sus parientes y personas relacionadas con algún grado de dependencia a los miembros del equipo investigador, por la posibilidad de respuestas de complacencia

Técnicas de investigación

Las técnicas seleccionadas han sido el análisis documental, el focus y la entrevista semiestructurada, que tuvieron el objetivo de obtener una información cualitativa y profunda sobre la percepción de los docentes. Esto ha permitido acceder al conocimiento de la realidad a través del análisis de los discursos, opiniones y de las representaciones simbólicas manifestadas por medio de la observación y el habla, como significadores de discursos ideológicos subjetivos e intersubjetivos, como expresión de las representaciones, deseos y valores de los sujetos de la investigación.

Plan de análisis de información

Las técnicas que aplicadas, arrojaron un conjunto de información y éstas fueron analizadas a través del análisis cualitativo. Las etapas del proceso de análisis de contenido fueron: validación de información, categorización de la información de entrevistas, producción de conglomerados de significantes (matrices), interpretación de los resultados.

Aseguramiento de la validez

Para dar validez metodológica de esta investigación se cautelaron los criterios de rigor, siguiendo a GUBA LINCOL: credibilidad, auditabilidad y transferibilidad.

Se aseguró la credibilidad a través de la transcripción textual de las entrevistas, y la conservación de registros de la observación con el objeto de respaldar los significados que encontrados. Para la credibilidad se trianguló de información de los discursos de los participantes, permitiéndonos hacer un análisis crítico, y dándonos confianza en relación a los datos obtenidos.

La auditabilidad se cautelo a través de las grabaciones de las entrevistas; y la transferibilidad conservando la profundidad en la descripción del contexto.

Para superar posibles sesgos se llevó a cabo la triangulación. "La triangulación nos obliga una y otra vez a la revisión" (Stake, 1998). La información fue analizada, vinculada, comparada y contrastada. También se realizó triangulación de procedimientos y personas que implicó el empleo de distintos procedimientos metodológicos para asegurarse de que el método de recogida de información no distorsione la realidad. Finalmente se hizo también triangulación de personas tomando información proveniente de distintos sujetos, para analizar el mismo fenómeno desde distintas perspectivas" (Pruzzo, 1999).

RESULTADOS

Dentro de este apartado se pretende dar cuenta de la manera en que esta investigación ha buscado develar la percepción de los docentes sobre proceso de evaluación de logros de aprendizaje de estudiantes de medicina, y promover una mejor comprensión del mismo dando voz a los docentes. Se realiza una síntesis de la interpretación de la observación y del discurso de los docentes en contexto. Atendiendo al propósito de la investigación se hacen recomendaciones y propuestas. Se analizan las limitaciones, estas se traducen en compromisos, se especifican los logros de la investigación y se escribe la experiencia de los investigadores en relación a su primera práctica de investigación cualitativa hermenéutica con la intención de constituirse en una tesis de generación de conocimientos.

La integración de la información obtenida durante la observación permite aproximarnos a la comprensión del problema. Las entrevistas permiten levantar, caracterizar, comprender, significar, y analizar el discurso de los informantes para luego develar las percepciones que los docentes tienen en relación a la evaluación de los logros de aprendizaje, buscando articular los aspectos epistemológicos, metodológicos, discursivos y personales sobre los que se construye la investigación.

El valor al develar los referentes implícitos desde los cuales evalúan los docentes, radica en el hecho que se constituyen como constructos para comprender e interpretar sus prácticas docentes; por ello esta investigación tiene como objetivo develar las percepciones que declaran los docentes al emitir y fundar sus juicios sobre la evaluación de los logros de aprendizaje, de los estudiantes de medicina de la FCM-UNA, y sugerir alternativas de acción con sus posibles riesgos y ventajas, enmarcados en un pensamiento reflexivo que contribuyan al proceso formativo del profesional médico.

Es imposible negar la importancia del proceso de evaluación de los logros de aprendizaje, más aún en una carrera sustancialmente sensible como lo es la Medicina, en la que la excelencia del producto es imperiosa ya que el egresado tendrá en sus manos la salud humana.

A partir de los hallazgos comprensivos y significativos de esta investigación, resulta relevante analizar las percepciones de los docentes en relación a la evaluación de los logros de aprendizaje, en el sentido de tener un acercamiento al problema.

Se ha interpretado la percepción del colectivo docente destacando el hecho de que en general sus respuestas no llevan explicación en el sentido de dar razón y argumento, aunque todos los docentes han sido muy dialogantes. Podría corresponder a un dialogo complaciente, a baja autocrítica, o a la idiosincrasia propia del paraguayano en relación al lenguaje hablado.

Al analizar el significado que los docentes dan a la evaluación de los logros de aprendizaje, se produjo una gran tensión en los investigadores al percibir que los docentes, considerados casos de estudio, confunden el acto de medir con la evaluación. Parecería que lo consideran sinónimos, cuando realmente no significan lo mismo. Medir es asignar un valor numérico, es cuantificar, mientras que evaluar es un proceso intencionado, funcional, sistemático, continuo e integral, destinado a obtener informaciones que permitan emitir un juicio valorativo. La medición es solo el acto de un proceso.

La interpretación de la información permitió develar que no se evidencia reflexión crítica sobre el proceso de evaluación. La percepción que tienen de este proceso, pone de manifiesto que las posibilidades formativas de la evaluación se dejan de lado, a favor de un significado más bien métrico y acreditativo.

Se detecta confusión en cuanto a considerar que la escala de calificaciones expresa el aprendizaje, y con esa atribución al parecer concluyen el proceso evaluativo, cuando en realidad mediante una calificación nunca se podrá satisfacer la finalidad educativa de comprensión y mejora, que debe tener la evaluación en el ámbito educativo.

En relación al propósito de la evaluación de logros de aprendizaje: la mayoría de los informantes desconoce los verdaderos propósitos de la evaluación, por lo que evalúa por obligación o por llenar un requisito. Esto estaría demostrando un desconocimiento del verdadero alcance del proceso evaluativo, de que en realidad es un gran aliado del aprendizaje del estudiante, y para el docente una guía fundamental sobre como orientar y mejorar su accionar, y más aún, como ente formativo apuntando no solo al aprendizaje de contenidos, sino también al desarrollo de las capacidades individuales del estudiante.

Impresiona una falta de planificación en lo referente a las acciones a llevar a cabo en base a los resultados de las evaluaciones; no evidenciándose un criterio consensuado, compartido ni enriquecido, entre docentes.

En cuanto a la manera en que los docentes se aproximan al criterio formativo de la evaluación, esta investigación ha evidenciado lo siguiente: en el discurso de algunos docentes se hace tangible el énfasis que hacen acerca de las bondades de la evaluación formativa, aunque en la práctica ésta ha permanecido a la sombra de la sumativa, cuya hegemonía en nuestro sistema educativo, lamentablemente, sigue siendo notoria.

En las áreas básica y preclínica se evalúan fundamentalmente los conocimientos adquiridos, solamente a través de pruebas escritas y orales, argumentando la masificación del estudiantado. En el nivel clínico, si bien se prioriza el área cognitiva, también se evalúan algunas habilidades. Es necesario plantear un sistema de evaluación que nos permita recoger información y valorar todos los resultados de aprendizaje pretendidos, de una forma válida y fiable. Si se prioriza la evaluación del área cognitiva, se formarían médicos que tendrán un gran patrimonio de conocimientos pero serán incapaces de saber hacer, de comunicarse, de conocer la realidad de la sociedad en la que viven, del ambiente, y no estarían integralmente formados.

En esta investigación se demuestra también que no se evalúan otros aspectos muy importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, al restar importancia a la disponibilidad del estudiante, al trabajo en equipo, a la destreza en el escenario clínico, al actuar del acto médico, al liderazgo ante la comunidad y a la responsabilidad social, entre otros.

Esta investigación tuvo como punto de partida el supuesto de que la posición de los docentes en relación a la evaluación de logros de aprendizaje era disímil al espectro de años de experiencia y su nivel académico, todos los informantes opinan que la evaluación debe hacerse en base a los objetivos propuestos al inicio del año académico, sin embargo se denota una falta de planificación y desconocimiento sobre estándares y rubricas.

Poniendo de manifiesto la diferencia existente entre los docentes del área básica y los del área clínica, en relación a los aspectos que evalúan, en el área básica predomina la evaluación del área cognitiva, mientras que en el área clínica hay un acercamiento a la evaluación de habilidades, ciertas actitudes adecuando los instrumentos para dichos objetivos.

Son los docentes de las materias clínicas los que visualizan la importancia de la evaluación formadora, para la adquisición de conocimientos que inciden directamente en el interactuar con el paciente, pero aferrándose a la idea de que basta con "saber hacer".

Además, es interesante como aquellos docentes de menos de 10 años de experiencia dicen utilizar la evaluación como una herramienta de autoevaluación y retroalimentación en la cual se benefician ellos, buscando mejorar su praxis como docentes, o bien suplir ciertas falencias propias de su entorno ajenas a sus posibilidades de solución. Pero, cabría plantearse si este sentido de necesidad acerca de la retroalimentación personal está basada en el reconocimiento de la evaluación como poderosa herramienta educadora o, más bien, es fruto de otros anhelos personalistas. Además, dejan de lado o desconocen la importancia que tiene esa misma retroalimentación, pero enfocada también a los estudiantes, ignorando la importancia que tiene ésta en el mejoramiento cualitativo del proceso de enseñanza aprendizaje.

La evaluación formativa es muy importante, porque acompaña al estudiante en el proceso de aprendizaje, para ayudarlo a superar sus errores y reforzar sus aciertos. Al mismo tiempo ayuda al docente para revisar su propia labor y hacer reajustes al programa que esté ejecutando.

La evaluación in strictu sensu siempre será formativa, lo que significa que toda experiencia de evaluación debe educar a quienes participan de ella (Álvarez, 2001).

Al realizar las observaciones y entrevistas se pone en evidencia que, en cuanto a la metodología que los docentes emplean para evaluar, lo hacen a través de algunos instrumentos y en diferentes momentos: examen oral o escrito, preguntas de selección múltiple, elaboración de proyecto y resolución de problemas. Denota una limitación en cuanto a la aplicación de técnicas evaluativas.

En relación a las técnicas innovadoras, se destaca en base a las percepciones y experiencias de los investigadores como así también a lo evidenciado durante las observaciones, que en realidad los docentes implementan desde los años 70 la evaluación por estaciones en las áreas básicas, sin darle el nombre de ECOE, y que algunos docentes del área clínica lo vienen implementando desde los últimos años, pero sin lograr comprender a la perfección su estructura y alcance.

En relación a la resolución de casos problemas se afirma fehacientemente que esta técnica se viene utilizando desde siempre en la Facultad de Medicina UNA, para la enseñanza y evaluación de las habilidades clínicas. Junto al paciente, el estudiante vive un problema real, interactúa con otro ser humano, comparte sus vivencias, dolores, buscando resolver el problema y si no lo logra procurando aliviar sus dolencias o en ocasiones acompañándole a una muerte digna.

No podría concebirse un acto médico fuera de la ética. Aun así, la mayoría de los informantes sin distinción de años de experiencia y nivel académico, no considera la ética en la evaluación de logros de aprendizaje. Un docente se justifica con “no querer convertirse en juez de aspectos morales” prefiriendo abstenerse a modo de un mecanismo de defensa “no juzgar para no ser juzgado” El único docente que evalúa algunos aspectos éticos lo hace solamente con una nota de concepto.

Es necesario establecer pautas para la evaluación de los estudiantes de acuerdo a los códigos de ética. La FCM-UNA, probablemente debería crear su propio código de ética de la evaluación, en relación a su quehacer médico.

En cuanto a la equidad y los argumentos propuestos: las normativas son aplicables a todos los estudiantes sin distinción; como también la representatividad de las preguntas respecto de los contenidos programáticos, el equilibrio de la cantidad de preguntas según la complejidad temática, y una escala común enfatizando su carácter matemático. Sin embargo hay cuestiones que no se abordan como, entre otras, las situaciones excepcionales de los estudiantes: ¿cómo asegurar la equidad cuando se da una oportunidad adicional a un estudiante que no asistió a la evaluación, independiente del motivo?, ¿cómo controlar las posibles situaciones de abuso que se darían en caso de tener un régimen de excepciones?, ¿es posible pretender equidad en la evaluación cuando sólo se evalúa un aspecto del aprendizaje, esto es, el aspecto cognitivo?, ¿se puede pretender ser equitativo si se dejan fuera otras variables relevantes en la formación de los médicos como, por ejemplo, la relación con los pacientes, las actitudes, la honestidad, la responsabilidad, el trabajo colaborativo, entre otros?, ¿la equidad es compatible con la parcialidad de nuestras evaluaciones?.

Si bien los docentes manifiestan que no debe existir ejercicio de poder durante la evaluación, se evidencia un doble discurso dado que durante las observaciones se evidenció a varios docentes haciendo uso y abuso de poder, traducido en el temor que el estudiante evidencia hacia algunos docentes, y no precisamente hacia la asignatura.

En cuanto a la asociación de valores y actitudes con un buen proceso evaluativo, no es abordado en forma directa y ni adecuada por ninguno de los respondientes.

DISCUSION

La integración de la información obtenida durante la observación permite aproximarnos a la comprensión del problema. Las entrevistas permiten levantar, caracterizar, comprender, significar y analizar el discurso de los informantes para luego develar las percepciones que los docentes tienen en relación a la evaluación de los logros de aprendizaje, buscando articular los aspectos epistemológicos, metodológicos, discursivos y personales sobre los que se construye la investigación.

El valor al develar los referentes implícitos desde los cuales evalúan los docentes, radica en el hecho que se constituyen como constructos para comprender e interpretar sus prácticas docentes; por ello esta investigación tiene como objetivo develar las percepciones que declaran los docentes al emitir y fundar sus juicios sobre la evaluación de los logros de aprendizaje de los estudiantes de medicina de la FCM-UNA, y sugerir alternativas de acción con sus posibles riesgos y ventajas, enmarcados en un pensamiento reflexivo que contribuyan al proceso formativo del profesional médico.

Es imposible negar la importancia del proceso de evaluación de los logros de aprendizaje, más aún en una carrera sustancialmente sensible como lo es la de medicina, en la que la excelencia del producto es imperiosa ya que el egresado tendrá en sus manos la salud humana.

A partir de los hallazgos comprensivos y significativos de esta investigación, resulta relevante analizar las percepciones de los docentes en relación a la evaluación de los logros de aprendizaje, en el sentido de tener un acercamiento al problema.

Se ha interpretado la percepción del colectivo docente destacando el hecho de que en general sus respuestas no llevan explicación en el sentido de dar razón y argumento, aunque todos los docentes han sido muy dialogantes. Podría corresponder a un dialogo complaciente, a baja autocrítica, o a la idiosincrasia propia del paraguayo en relación al lenguaje hablado.

Al analizar el significado que los docentes dan a la evaluación de los logros de aprendizaje se produjo una gran tensión en los investigadores al percibir que los docentes, considerados casos de estudio, confunden el acto de medir con la evaluación. Parecería que lo consideran sinónimos, cuando realmente no significan lo mismo.

La interpretación de la información permitió develar que no se evidencia reflexión crítica sobre el proceso de evaluación. La percepción que tienen de este proceso, pone de manifiesto que las posibilidades formativas de la evaluación se dejan de lado, a favor de un significado más bien métrico y acreditativo.

Se detecta confusión en cuanto a considerar que la escala de calificaciones expresa el aprendizaje, y con esa atribución al parecer concluyen el proceso evaluativo, cuando en realidad mediante una calificación nunca se podrá satisfacer la finalidad educativa de comprensión y mejora, que debe tener la evaluación en el ámbito educativo.

En relación al propósito de la evaluación de logros de aprendizaje: la mayoría de los informantes desconoce los verdaderos propósitos de la evaluación, por lo que evalúa por obligación o por llenar un requisito. Esto estaría demostrando un desconocimiento del verdadero alcance del proceso evaluativo, de que en realidad es un gran aliado del aprendizaje del estudiante, y para el docente una guía fundamental sobre como orientar y mejorar su accionar, y más aún, como ente formativo apuntando no solo al aprendizaje de contenidos, sino también al desarrollo de las capacidades individuales del estudiante.

Impresiona una falta de planificación en lo referente a las acciones a llevar a cabo en base a los resultados de las evaluaciones; no evidenciándose un criterio consensuado, compartido ni enriquecido, entre docentes.

En cuanto a la manera en que los docentes se aproximan al criterio formativo de la evaluación, esta investigación ha evidenciado lo siguiente: en el discurso de algunos docentes se hace tangible el énfasis que hacen acerca de las bondades de la evaluación formativa, aunque en la práctica ésta ha permanecido a la sombra de la sumativa cuya hegemonía en nuestro sistema educativo, lamentablemente, sigue siendo notoria.

En las áreas básica y preclínica se evalúan fundamentalmente los conocimientos adquiridos, solamente a través de pruebas escritas y orales, argumentando la masificación del estudiantado. En el nivel clínico, si bien se prioriza el área cognitiva, también se evalúan algunas habilidades. Es necesario plantear un sistema de evaluación que nos permita recoger información y valorar todos los resultados de aprendizaje pretendidos, de una forma válida y fiable. Si se prioriza la evaluación del área cognitiva, se formarían médicos que tendrán un gran patrimonio de conocimientos pero serán incapaces de saber hacer, de comunicarse, de conocer la realidad de la sociedad en la que viven, del ambiente, y no estarían integralmente formados.

En esta investigación se demuestra también que no se evalúan otros aspectos muy importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, al restar importancia a la disponibilidad del estudiante, al trabajo en equipo, a la destreza en el escenario clínico, al actuar del acto médico, al liderazgo ante la comunidad y a la responsabilidad social, entre otros.

Esta investigación tuvo como punto de partida el supuesto de que la posición de los docentes en relación a la evaluación de logros de aprendizaje era disímil al espectro de años de experiencia y su nivel académico, todos los informantes opinan que la evaluación debe hacerse en base a los objetivos propuestos al inicio del año académico, sin embargo se denota una falta de planificación y desconocimiento sobre estándares y rubricas.

Poniendo de manifiesto la diferencia existente entre los docentes del área básica y los del área clínica en relación a los aspectos que evalúa, en el área básica predomina la evaluación del área cognitiva, mientras que en el área clínica hay un acercamiento a la evaluación de habilidades, ciertas actitudes adecuando los instrumentos para dichos objetivos.

Son los docentes de las materias clínicas los que visualizan la importancia de la evaluación formadora, para la adquisición de conocimientos que inciden directamente en el interactuar con el paciente, pero aferrándose a la idea de que basta con "saber hacer".

Además, es interesante como aquellos docentes de menos de 10 años de experiencia dicen utilizar la evaluación como una herramienta de autoevaluación y retroalimentación en la cual se benefician ellos, buscando mejorar su praxis como docentes, o bien suplir ciertas falencias propias de su entorno ajenas a sus posibilidades de solución. Pero, cabría plantearse si este sentido de necesidad acerca de la retroalimentación personal está basada en el reconocimiento de la evaluación como poderosa herramienta educadora o, más bien, es fruto de otros anhelos personalistas. Además, dejan de lado o desconocen la importancia que tiene esa misma retroalimentación, pero enfocada también a los estudiantes, ignorando la importancia que tiene ésta en el mejoramiento cualitativo del proceso de enseñanza aprendizaje.

La evaluación formativa es muy importante, porque acompaña al estudiante en el proceso de aprendizaje, para ayudarlo a superar sus errores y reforzar sus aciertos. Al mismo tiempo ayuda al docente para revisar su propia labor y hacer reajustes al programa que esté ejecutando.

La evaluación in strictu sensu siempre será formativa, lo que significa que toda experiencia de evaluación debe educar a quienes participan de ella (Álvarez, 2001).

Al realizar las observaciones y entrevistas se pone en evidencia que, en cuanto a la metodología que los docentes emplean para evaluar, lo hacen a través de algunos instrumentos y en diferentes momentos: examen oral o escrito, preguntas de selección múltiple, elaboración de proyecto y resolución de problemas. Denota una limitación en cuanto a la aplicación de técnicas evaluativas.

En relación a las técnicas innovadoras, se destaca en base a las percepciones y experiencias de los investigadores como así también a lo evidenciado durante las observaciones, que en realidad los docentes implementan desde los años 70 la evaluación por estaciones en las áreas básicas, sin darle el nombre de ECOE, y que algunos docentes del área clínica lo vienen implementando desde los últimos años, pero sin lograr comprender a la perfección su estructura y alcance. En relación a la resolución de casos problemas se afirma fehacientemente que esta técnica se viene utilizando desde siempre en la facultad de medicina UNA, para la enseñanza y evaluación de las habilidades clínicas. Junto al paciente, el estudiante vive un problema real, interactúa con otro ser humano, comparte sus vivencias, dolores, buscando resolver el problema y si no lo logra procurando aliviar sus dolencias o en ocasiones acompañándole a una muerte digna.

No podría concebirse un acto médico fuera de la ética. Aun así, la mayoría de los informantes sin distinción de años de experiencia y nivel académico, no considera la ética en la evaluación de logros de aprendizaje. Un docente se justifica con "no querer convertirse en juez de aspectos morales" prefiriendo abstenerse a modo de un mecanismo de defensa "no juzgar para no ser juzgado". El único docente que evalúa algunos aspectos éticos lo hace solamente con una nota de concepto.

Es necesario establecer pautas para la evaluación de los estudiantes de acuerdo a los códigos de ética. La FCM-UNA, probablemente debería crear su propio código de ética de la evaluación, en relación a su quehacer médico.

En cuanto a la equidad y los argumentos propuestos, las normativas son aplicables a todos los estudiantes sin distinción; como también la representatividad de las preguntas respecto de los contenidos programáticos, el equilibrio de la cantidad de preguntas según la complejidad temática, y una escala común enfatizando su carácter matemático.

Sin embargo hay cuestiones que no se abordan como, entre otras, las situaciones excepcionales de los estudiantes: ¿cómo asegurar la equidad cuando se da una oportunidad adicional a un estudiante que no asistió a la evaluación, independiente del motivo?, ¿cómo controlar las posibles situaciones de abuso que se darían en caso de tener un régimen de excepciones?, ¿es posible pretender equidad en la evaluación cuando sólo se evalúa un aspecto del aprendizaje, esto es, el aspecto cognitivo?, ¿se puede pretender ser equitativo si se dejan fuera otras variables relevantes en la formación de los médicos como, por ejemplo, la relación con los pacientes, las actitudes, la honestidad, la responsabilidad, el trabajo colaborativo, entre otros?, ¿la equidad es compatible con la parcialidad de nuestras evaluaciones?.

Si bien los docentes manifiestan que no debe existir ejercicio de poder durante la evaluación, se evidencia un doble discurso dado que durante las observaciones se evidencio a varios docentes haciendo uso y abuso de poder, traducido en el temor que el estudiante evidencia hacia algunos docentes, y no precisamente hacia la asignatura.

En cuanto a la asociación de valores y actitudes con un buen proceso evaluativo, no es abordado en forma directa y ni adecuada por ninguno de los respondientes.

CONCLUSIONES

De los compromisos por la calidad, a partir del levantamiento de necesidades y demandas a la construcción de un modelo de aseguramiento de la calidad en la FCM-UNA (Hitos 1 y 2 del PIC), considerando la estructura existente y dado el proyecto de innovación curricular, declarado de máximo interés para la FCM-UNA y los modelos de gestión de calidad de la educación universitaria a nivel mundial, y atendiendo a que los sistemas de calidad se orientan actualmente a cumplir con las siguientes finalidades: control de calidad, rendición de cuentas (acreditación), retroalimentación para mejoramiento continuo; consideramos pertinente resignificar y renombrar la estructura de la actual auditoria académica.

Nombre propuesto: El significado semántico y la función de la auditoria académica quedan reducidos a funciones de control, verificación y supervisión , sin tener en cuenta los propósitos ya mencionados por ello se propone que el nombre de DIRECCION AUDITORIA ACADEMICA sea sustituido por **DIRECCION DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD ACADEMICA.**

Misión: Asegurar la calidad y mejora continua en la gestión de equipos académicos, procesos, productos y recursos académicos que garanticen la eficiencia, eficacia, coherencia y transparencia ya sea en el diseño, instalación, implementación o sustentabilidad de proyectos formativos de pre y posgrado, en la innovación y desarrollo investigativo y en la profesionalización de la docencia; que se articule y responda a las políticas y a los propósitos institucionales en la perspectiva de garantizar la excelencia, liderazgo y tradición de la FCM-UNA en el espacio de educación superior Nacional.

Visión: Instalar una cultura de evaluación y autoevaluación permanente en la comunidad académica de la FCM-UNA que permita prever, optimizar, desarrollar y liderar procesos, recursos y propuestas académicas en la UNA, a través de un sistema confiable, transparente, eficiente y pertinente de calidad y mejora continua que sea referente en la propuesta formativa para pre y posgrado y en la gestión académica universitaria.

Los **ejes estratégicos** de la Unidad serían el monitoreo y control, la garantía pública (acreditación) y el mejoramiento de la calidad. Las áreas estratégicas estarían signadas por la gestión institucional, la docencia de grado, la docencia de posgrado, la investigación, la extensión, el proceso de admisión, los convenios y becas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Ahumada, P (2005) "La evaluación autentica: un sistema para la obtención de evidencia y vivencia de los aprendizajes". *Perspectiva educacional* (pp. 11-24).
2. Aiken, Lewis R (1996). *Tests Psicológicos y Evaluación*. México. Prentice Hall.
3. Allen, D. (1998). *Learning From Students Work, on Assessing Students Learning, From Grading to Understanding*. New York: Teachers college press.
4. Alvarez Mendez, J M (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Morata.
5. Arter, J. (1997). *Using Assessment as a Tool for Learning*. En R. Blum & J. Arter (Ed.), *Student Performance Assessment*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
6. Biggs, J. (2003), *Aligning teaching and assessing to course objectives*. *Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*. University of Aveiro, (pp. 13–17).
7. Bück JY (2003). *Le management des connaissances et des compétences en pratique*. 2e éd. Paris: Ed. d'Organisation.
8. Clark C y Petersen P (1990). *Procesos de pensamiento de los docentes*. En Witrock Merlin: (1990). *La investigación de la enseñanza III: profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
9. Condemarín, M. & Medina, A. (2000). *Evaluación Auténtica de los Aprendizajes: Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile.
10. Conell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata. Díaz Barriga F y Hernández G, (2002) *Estrategias docentes. Una interpretación constructivista* (2 ed.). México: Mc Graw Hill.
11. Delgado J, M. y Gutierrez J. (1999) *Métodos y técnicas de investigación cualitativa en ciencias sociales* (pp. 12).
12. Díaz Barriga F y Hernández G. (2002) *Estrategias docentes. Una interpretación constructivista* (2ª ed). México: Mc Graw Hill.
13. Dubet, F. (2006) *La escuela de las oportunidades*. Barcelona, Editorial Gedisa.
14. Foucault, M. 1977, *Vigilar y castigar*. Siglo XXI. México, (pp. 98-99)
15. Foucault M (1993) "El examen" en Díaz Barriga, "El examen: textos para su historia y debate, UNAM, México.
16. Freire Pablo, (1994) *Cartas a quien pretende enseñar en primeras palabras: Maestra Tía: la trampa*, Edic Siglo XXI, Editores SA. Primera edición, (pp. 4-26).
17. Freire Paulo, (1996) *Política y educación*, ed. Siglo XXI: México; trad. Stella Mastránge.
18. Gimeno, J. (1991). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
19. Giordan, A. & De Vecchi, G. (1995). *Los orígenes del saber*. Sevilla: Díada.
20. Green, Madeleine F. (1997) «Transforming Higher Education. Views from Leaders Around the World». American Council on Education, Oryx Press. Phoenix, Arizona, (pp. 20).
21. Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1989). "The Coming of Age of Evaluation". En: Guba, E.G., Lincoln, Y. S. (Ed), *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, Estados Unidos: Sage Publications.
22. Herman, J., Aschbacher, P., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
23. Hernández S, R; Fernández Collado, C; Batista Lucio, P (2006), *Metodología de la investigación*, Cuarta Edición. Mexico, Mc Graw /Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.
24. Herrington, J y Herington, A. (1998) *Evaluación autentica y multimedia ¿de qué manera los estudiantes responden a un modelo de evaluación autentica?* *Higher Education Research and Development*, 17 (3) (pp. 305-322).
25. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates Morrison, J. (2003) *ABC of learning and teaching in medicine: evaluation*. BMJ, (pp. 326, 385 –387).
26. Krippendorff (1990) *Metodología de Análisis de Contenido*; Paidós, Buenos Aires, (pp. 28).

27. Kuznetsov, B. (1990) Einstein. Vida, Muerte, Inmortalidad, Progreso, (pp.591).
28. Maccario B (1982). Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS. Paris: Vigot
29. Margalef L (2005). Los retos de la evaluación auténtica en la enseñanza universitaria: coherencia, epistemología y metodología. Chile: Revista, Perspectiva Educacional (pp. 45, 25-44)
30. Martínez Boom, A. (1990). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En Pedagogía, discurso y poder. Colombia: CORPRODIC.
31. Marzano, R. J. (1991). Creating an educational paradigm centered on learning through teacher directed naturalistic inquiry. In L. Idol & B. F. Jones (Eds.) Educational values and cognitive instruction: Implication for reform, (pp. 411-442)
32. Mc Kernan, J (1999). Investigación- acción currículo. Metodo y recursos para profesionales reflexivos .Segunda edición, España, Morata
33. Mella, O., (1998) Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa. Orlando Mella, (pp. 8).
34. Moreno Olivo T, (2011) Consideraciones éticas de la evaluación, REICE, Revisa Iberoamericana de calidad, Eficacia y Cambio en la Educación, vol9, n °2.
35. O'Malley, J. Michael, y Lorraine Valdez Pierce (1999). "Authentic Assessment for English Language Learning: Practical Approaches for Teachers". Nueva York, Addison - Wesley Publishing.
36. Perafán, G. & Adúriz-Bravo, A. (2002). Pensamiento y conocimiento de los profesores. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-Colciencias.
37. Pozo, J., et al. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Grao
38. Pruzzo, V (1999). Evaluación Curricular: Evaluación para el aprendizaje. Buenos Aires. Espacio, (pp. 101-102).
39. Robbins, S. (1998) Comportamiento organizacional. Octava Edición. Mc Graw-Hill. (pp. 128-130).
40. Rodríguez López, J. M. (2002). "La evaluación en la Universidad. La evaluación del aprendizaje de los alumnos universitarios". En C. Mayor (Coord.), Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior. Barcelona: Octaedro.
- 41.
42. Ruiz de Pinto, L (2002).Evaluación-Tipos de evaluación. Revista de Posgrado de la VIa Cátedra de Medicina, (pp. 118)
43. Sluijsmans, D.; Dochy, F. & Moerkerke, G. (1999). Creating a Learning Environment by Using Self, Peer and Co- Assessment. Learning Environments Research, (pp. 1, 293-319).
44. Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid, Morata, (pp. 99).
45. Tabulawa Richard (1998). Teacher`s perspectivas on classroom practice in Botswana: implications for pedagogical change. Qualitive studies in education. Vol. 11 N° 2 (pp. 249-268).
46. Valdivia, Ibis Marlene (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (pp. 28, 1-18).
47. Yorke, Mantz (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. Higher Education, 45 (4): (pp. 477-501).

