

Concepciones de evaluación de estudiantes de posgrado en Urología, en Colombia

Javier Mauricio Salgado Tovar

Wilfredo Donoso Donoso

Universidad El Bosque

Facultad de Educación

Especialización en Docencia Universitaria

Colombia, Bogotá D.C

Junio 2021

Concepciones de evaluación de estudiantes de posgrado en Urología, en Colombia

Javier Mauricio Salgado Tovar

Wilfredo Donoso Donoso

Trabajo de grado para optar el título de
Especialista en Docencia Universitaria

Director

Antonio León Gamma Bermúdez

Universidad El Bosque

Facultad de Educación

Especialización en Docencia Universitaria

Colombia, Bogotá D.C

Junio 2021

Artículo 37

Ni la Universidad El Bosque, ni el jurado serán responsables de las ideas propuestas por los autores de este trabajo.

Acuerdo 017 del 14 de diciembre de 1989

Dedicatoria

A nuestras familias por su paciencia y apoyo, quienes aceptaron se les privara de horas de atención para poder realizar este trabajo

Agradecimientos

A la Universidad del Bosque y a los docentes del programa de docencia que con sus conocimientos y experiencia supieron motivarnos para llevar a feliz término esta especialización.

Al Hospital Universitario Mayor Méderi por su apoyo en el desarrollo de nuestra especialidad en docencia universitaria.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE INVESTIGACIÓN	8
1.1 Planteamiento de Investigación	9
1.2 Objetivos de Investigación	14
CAPÍTULO II. REFERENTES DE INVESTIGACIÓN	16
2.1 Referente Teórico y Antecedentes	16
2.1.1 Definiendo	16
2.1.2 Registro Histórico sobre evaluación	17
2.1.3 Reflexión en la evaluación: construcción de profesionales reflexivos	187
2.1.4 Progresión de la evaluación: Pasos en el tiempo	19
2.1.5 Funciones de la evaluación: base estructural	19
2.1.6 Evaluación formativa y continua	21
2.1.7 Evaluación diagnóstica	22
2.1.8 Análisis de la evaluación por competencias	23
2.1.9 Instrumentos de evaluación	25
2.1.10 Reflexiones sobre: Calificación, retroalimentación, autoevaluación y co-evaluación; adendas de la evaluación en posgrado. Instrumentos de evaluación	25
2.2 Referente Legal	27
2.2.1 Normativa	29
2.2.2 Acreditación	29
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	31
3.1 Paradigma de Investigación	31
3.2 Método	32
3.3 Técnicas de Investigación y Recolección de Datos	32
3.3.1 Instrumentos	32
3.3.2 Contexto y Población	¡Error! Marcador no definido.
3.3.3 Personal	¡Error! Marcador no definido.
3.3.4 Consideraciones éticas	¡Error! Marcador no definido.
3.3.5 Conflictos de interés	34
CAPÍTULO IV. REFLEXIONES FINALES	35
BIBLIOGRAFÍA	37
ANEXOS	1
Asentimiento informado	1

Resumen

Esta investigación pretende conocer las concepciones y los determinantes en los procesos de evaluación para los estudiantes de posgrado en urología, en Colombia. Para ello se propone realizar una investigación evaluativa, de carácter interpretativo sobre las concepciones de evaluación, para ello se plantea reflexionar y determinar los componentes del proceso con los docentes y estudiantes de posgrado de urología a través de instrumentos tales como: encuestas, entrevistas, grupos focales y talleres de retroalimentación. Esta investigación conlleva una serie de análisis y enfoques, que generan recomendaciones para mejorar los procesos de evaluación y con ello los programas de posgrado en urología.

Palabras clave: Evaluación, posgrado, competencias, retroalimentación.

Abstract

This research aims to know the conceptions and the determinants in the evaluation processes for graduate students in urology, in Colombia. For this reason, it is proposed to carry out an evaluative research, of an interpretive nature on the conceptions of evaluation, for them it is proposed to reflect and determine the components of processes with teachers and graduate students of urology, through instruments such as: surveys, interviews, focus groups and feedback workshops. This research involves a series of analyzes and approaches, which generate recommendations to improve the evaluation process and the postgraduate programs in urology.

Keywords: Evaluation, postgraduate, competences, feedback.

Introducción

Reflexionar alrededor de la evaluación en programas de posgrado, como un proceso integral, permite a estudiantes y docentes ocuparse de la deliberación y toma de decisiones dentro de un proceso de formación que permita identificar las fortalezas, los logros y las dificultades, que para efectos de la presente propuesta, se focaliza en un postgrado en Urología, a propósito de reconocer cómo la comprensión de lo que ocurre en el proceso de aprendizaje permite una adecuada retroalimentación que facilite la reorientación y fortalecimiento del proceso de enseñanza.

Para este ejercicio, el aprendizaje y el proceso de evaluación de los estudiantes se conciben como transformadores de la relación clásica entre docente-estudiante, al asumirse como una relación horizontal, donde se puede realizar una retroalimentación que le permita al docente saber si es adecuada la metodología, los contenidos y si es relevante este proceso para los estudiantes. Lo que recae en la necesaria revisión del fundamento y conceptualización que tiene el docente sobre evaluación, abordando aspectos tales como: la evaluación se centra en los errores, sólo se valoran conocimientos quedando por fuera aspectos como las actitudes, las habilidades, los valores, la presente concepción y su proyección a futuro; entre otros asuntos.

Para ello se realiza una descripción de los conceptos, los alcances y las perspectivas del proceso de evaluación, con énfasis en los aspectos usualmente evaluados en áreas de la salud, desde las descripciones teóricas, los fundamentos, las herramientas y las funciones de la evaluación, planteando comprensiones acerca de los aspectos más relevantes de los procesos evaluativos mediante descripciones sobre cómo se realiza la evaluación en los programas de especialización, asumiendo las concepciones de los docentes y estudiantes, sus experiencias y propuestas; todo ello con perspectiva de generar mejoras o transformaciones en las acciones pedagógicas de los docentes; y por ende, de los programas de formación posgradual.

Capítulo I. Planteamiento de Investigación

“Enseñar para la comprensión requiere prestarle atención especial a la evaluación. La evaluación no es algo que se le agrega a la enseñanza; es un componente esencial que guía el proceso de aprendizaje”

Simmons, R.

1.1 Planteamiento de Investigación

Le evaluación en los programas de posgrado en ciencias de la salud es un componente esencial que determina, acompaña y busca reflexionar sobre el aprendizaje del estudiante y además, sobre el proceso desarrollado para determinar qué competencias ha logrado el estudiante, cuáles tiene en proceso y cuáles hacen falta.

En Colombia la formación de posgrados se inició a mediados del siglo XX, se concibe este nivel educativo como aquel en el que se encuentran los profesionales que son capaces de construir conocimiento en ciencia y tecnología para el desarrollo y bienestar de los congéneres y así facilitar una adecuada transformación social. En la formación de posgrados, los profesionales están en la posibilidad de enfrentar situaciones de complejidad específica para así construir una solución que sea sustentable y genere bienestar social, en los pacientes y en la sociedad; por ello consideramos, que el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes de posgrado busca impactar positivamente en niveles específicos, en múltiples escenarios y múltiples disciplinas.

La persona que accede a los programas de educación posgraduada tiene la posibilidad de experimentar transformaciones y estar dispuesto al análisis reflexivo durante su formación, usualmente tiene interés en reconocer los elementos que aportan al aprendizaje, definiendo los niveles de aprendizaje; este proceso es logrado a través de la evaluación. (Shön, 1987)

La educación en posgrado debe servir para la formación de profesionales como agentes de cambio social, no sólo en lo concerniente a la creación y gestión de conocimiento, sino también en el ejercicio de una ciudadanía que propenda por una mayor cohesión social, un ejercicio ciudadano responsable, un compromiso con la comunidad y un actuar con valores, guiados desde el conocimiento científico-académico y la práctica profesional desde y en la universidad. (Olarte y Pinilla, 2016) p.52

En principio, la educación superior no es exclusivamente un ámbito de formación personal, una institución podría optar por tener una menor exigencia y no calificar ni exigir más de lo que los estudiantes puedan dar, pero en estos casos no podría entregar títulos profesionales. (Ravela, 2013). Una cosa es entregar una constancia de que una persona ha asistido y participado en determinados cursos. Otra cosa es entregar un certificado de que una persona posee los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para desempeñar una profesión. (Ravela, 2013)

Por ello podemos considerar que, la evaluación de la actividad en el aula podría ser escenario para que los docentes realicen autoevaluación, es decir, para pensarse y revisar qué dice la evaluación del evaluador, o para hacer seguimiento de los procesos formativos. Por lo tanto, evaluar la evaluación es parte de un mejoramiento continuo del docente y de la institución, esta evaluación involucra por lo general a todos los participantes del proceso formativo.

Asimismo, la evaluación es una acción pedagógica que se sucede en el aula (proceso de aprendizaje) y que tiene un valor formativo, del cual participan diferentes actores, investigar las prácticas evaluativas consiste en análisis el proceso pedagógico que las circunda, dar una mirada a la reflexión que suscita la evaluación obliga a identificar los componentes de integración del proceso enseñanza aprendizaje. (Alvarez, 2013)

Con esto en mente, entendemos que en los procesos de evaluación, el estudiante participa como sujeto de lo observado, también con sus aportes reflexivos, en diálogo con los docentes y sus compañeros, facilitando observaciones y coevaluaciones sobre el proceso de aprendizaje y la construcción de competencias, con ello retroalimenta el proceso de evaluación desde su

perspectiva de autogestión y autoevaluación. Estas consideraciones son propias del enfoque que facilita la autonomía universitaria. (Alvarez, 2013)

Entendiendo la complejidad y diversidad que caracteriza la educación posgraduada, se hace necesaria una permanente revisión de sus procesos y componentes. Por lo tanto, implementar estrategias que fortalezcan los elementos que hacen parte del enfoque pedagógico, su desarrollo y sus alcances, podría fortalecer los enfoques de enseñanza de cada institución, con el propósito de alcanzar los objetivos en el desarrollo profesional, en el ámbito de los programas educativos y en particular de sus participantes.

Los programas de formación en educación posgraduada se esfuerzan por disponer de docentes capacitados en su saber disciplinar; para facilitar sus intervenciones conviene proporcionarles herramientas que apoyen los procesos de evaluación, facilitando una adecuada progresión del proceso evaluativo, su registro, su diagnóstico, sus conclusiones y/o recomendaciones. La evaluación al tratarse de un proceso integral recopila información puntual sobre los saberes o conocimientos del estudiante, se alimenta de esta información para la construcción de pensamiento y su comportamiento e interacción con el entorno durante ese proceso.

En el proceso pueden presentarse inconsistencias o diferencias entre la concepción inicial del evaluador al momento de concebir el modelo que utiliza para evaluar y su desarrollo, en ocasiones puede que los objetivos iniciales de la evaluación se cumplan en un porcentaje y no se obtengan los resultados o la mirada puntual de las dimensiones incluidas al inicio, sin embargo, estas limitaciones llaman a reflexionar sobre ellas y con ello pueden ajustarse o reorientarse objetivos planteados al inicio.

El aprendizaje efectivo involucra diferentes habilidades: experiencias concretas, observación reflexiva, conceptualización abstracta, experimentación activa; a partir de estas habilidades existen cuatro estilos de aprendizaje, convergente: las habilidades dominantes son conceptualización abstracta y experimentación activa, el fuerte de estos estudiantes es la aplicación práctica de ideas, a partir de razonamientos hipotéticos pueden enfocar su aprendizaje

en problemas específicos, son poco emotivos y se concentran más en las cosas que en la gente (Elías, 2014)

Es posible que, dadas estas consideraciones, para un grupo de docentes la evaluación consiste en medir la capacidad y el aprovechamiento de los estudiantes, calificando específicamente con una puntuación. La concepción docente de la evaluación no está exenta de influencias asociadas con el contexto, por ejemplo, un conocido ejercicio de matemáticas o de física es calificado de forma diferente si es presentado con diferentes docentes; asimismo si un buen examen se presenta como realizado por un estudiante altamente calificado podría tener una mejor nota, que si se presentaba como realizado por un estudiante con un habitual desempeño promedio; estas consideraciones dónde el contexto juega a favor o en contra de los objetivos en la evaluación, nos hace pensar en la importancia de ser más críticos y objetivos.

Los estudiantes de los posgrados médico quirúrgicos se desenvuelven en escenarios de aprendizaje donde es importante el desarrollo de capacidades como: reconocer las características de los problemas de salud en un determinado paciente, identificar en el tipo herramientas que le ayudan en el enfoque de diagnóstico, comunicarse adecuadamente con los pacientes y sus compañeros, implementar propuestas para la solución de problemas, realizar correctamente intervenciones con el fin de mejorar una condición particular en un paciente, entre otras. El desarrollo de estas habilidades requiere de verificación, dada la complejidad y amplitud de habilidades a adquirir y las múltiples dimensiones dónde se presentan, por ello, es importante demostrar habilidades en saberes puntuales, revisar la capacidad para realizar procedimientos, entendimiento de tareas, así como evaluar la adquisición o refuerzo de valores y criterios.

Al realizar la búsqueda de información en las bases de datos de los posgrados de urología, se encuentran registros sobre formatos de calificación que incluyen criterios de evaluación. Con la búsqueda de documentos publicados en los últimos 5 años con los términos “evaluación” y “posgrado en urología” en plataformas tales como SCielo, google scholar, bases de datos donde se registran los trabajos de grado en educación posgraduada, dónde se encontraron resultados referidos a reglamentación de programas, metodologías de evaluación en programas médicos, sin

embargo no se encuentran análisis sobre el impacto de la evaluación en los estudiantes de posgrado en urología, ni sobre la información de valor que esta evaluación le provee a los programas de urología.

Al utilizar términos para búsqueda en inglés tipo: “teaching and evaluation in urology residency programs”, para google scholar se registran al menos 336 artículos relacionados, sobre diferentes aspectos de la evaluación y procesos de enseñanza en los programas de residencia en urología, en particular sobre saberes o módulos básicos tipo laparoscopia, urodinamia o sobre los procesos de selección de los aspirantes a residencia en urología. No se encuentran documentos que hayan analizado o interpretado el impacto de la evaluación por competencias en los programas de posgrado en urología para Colombia.

En Colombia hay 12 programas de especialización en urología. Existen reportes sobre módulos de evaluación o calificación en los programas de posgrado, pero no hay documentos dedicados al análisis o investigación dirigida a conocer todos los aspectos relevantes sobre medios, técnicas e instrumentos de evaluación en programas de posgrado en urología, para Colombia. Tampoco se encuentran consensos sobre objetivos de evaluación, ni documentos que midan o registren el impacto de los procesos de autoevaluación de los programas de posgrado, no hemos encontrado registros de discusión académica sobre métodos u objetivos de evaluación para estos tipos de programas de posgrado específicos, tratándose de una especialización médico-quirúrgica cuyos objetivos son amplios y buscan en particular desarrollo de múltiples competencias.

El concepto evaluación es un proceso participativo, de curso permanente, formativo, compartido y en múltiples dimensiones, integral. Contextualizar todos sus aspectos, hallar referencias propias, entender las direcciones de sus ejecuciones logrará en el alumno, el docente, los programas, la institución, ampliar la autonomía universitaria, la autocomprensión y el mejoramiento continuo, siempre en búsqueda de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Olarte y Pinilla, 2016)

A partir de allí, entendemos la evaluación como la columna principal que fortalece los procesos de enseñanza del estudiante de posgrado en Urología, por tanto es razonable

implementar una investigación o un análisis sobre el cómo y para qué medir o investigar sobre las evaluaciones en programas de posgrado, en procura de plantear objetivos de desarrollo para la formación en posgrado, objetivos globales y necesarios, gestión de la competitividad, con miras a la evolución, retroalimentación, autogestión y mejoramiento continuo; no se podría saber que se puede mejorar perpetuando formas indebidas en la concepción de las evaluaciones y en el objetivo de consecución de las competencias debidas en los estudiantes de posgrado.

Es este contexto, es relevante diagnosticar y analizar las fortalezas, los logros alcanzados y las dificultades que se presentan, todo esto en la búsqueda de favorecer la retroalimentación, facilitar la reorientación de todo el proceso formativo. (Olarte y Pinilla, 2016) Consideramos que evaluar no es calificar, en este proceso tanto educador como educando deben transformar sus conceptos en pos de comprender que el objetivo y la profundidad no está solo en lo que pregunta el profesor; el estudiante debe estudiar no solo para pasar un examen o para promocionarse a un siguiente nivel, debe apropiarse del conocimiento que requiera, aprender a emplearlo, ser crítico en el proceso; con su aporte además puede identificar cuales fueron las herramientas propias de ese aprendizaje. (Olarte y Pinilla, 2016)

Por tanto, la presente investigación busca conocer si es posible realizar un análisis sobre cuales son las concepciones y los determinantes en los procesos de evaluación para los programas de posgrado en urología. Esta evaluación sobre cómo se realiza la evaluación en posgrados de urología podría facilitar una mirada descriptiva que ayude a implementar recomendaciones hacia una evaluación reflexiva, participativa y amplia, para fortalecer las estructuras de enseñanza y aprendizaje en los programas de posgrado en urología.

1.2 Objetivos de Investigación

Objetivo General

Conocer las concepciones y los determinantes en los procesos de evaluación para los programas de posgrado en urología.

Objetivos Específicos

- 1.** Describir las concepciones y los determinantes en los procesos de evaluación para los programas de posgrado en urología.
- 2.** Interpretar las metodologías, las herramientas y los contextos de los procesos de evaluación en los programas de posgrado en urología.
- 3.** Valorar y reflexionar sobre los hallazgos, los aspectos característicos y el impacto de los procesos de evaluación en los programas de urología.

Capítulo II. Referentes de Investigación

“Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos de materiales, maestros, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación”

José Pérez

La evaluación es una herramienta potente y amplia para influir sobre el aprendizaje y sus estrategias ayudan a definir los espectros que la componen o que se deben utilizar de acuerdo con el tipo de aprendizaje y en el contexto particular del grupo de estudiantes. Es importante conocer los criterios que en evaluación facilitan una retroalimentación y una construcción efectiva sobre este proceso por parte de los involucrados. Para los estudiantes la evaluación es influyente en el aprendizaje, su implementación determina el tipo de enfoque y el esfuerzo que deben realizar para ese aprendizaje.

2.1 Referente Teórico y Antecedentes

2.1.1 Definiendo

El concepto de evaluación es un término de transformación contextual, contemplado desde diferentes enfoques tipo evaluación por objetivos y por ejemplo percepción de rendimiento académico, observación de la educación como producción industrial. Hoy se entiende la evaluación como un proceso permanente, formativo, individualizado, integral, abarcando un análisis cuantitativo y desde las actitudes cualitativo. (Olarte y Pinilla, 2016)

La evaluación puede ser observada en forma de sistema, para ello se sugieren componentes como: una clara definición de qué aprendizajes se esperan, actividades de enseñanza y evaluación de acuerdo con los aprendizajes esperados, efectiva retroalimentación durante este

proceso, un sistema de calificación que determine el logro adquirido de forma entendible. (Ravela, 2013)

En la observación que emiten los referentes iniciales, sugieren una concepción de evaluación en un contexto de múltiples componentes y coinciden en su interpretación acerca de un proceso formativo, además registran que es posible incluir siempre una cuantificación de la evaluación. Por tanto, el proceso de autorregulación y autogestión del aprendizaje, diseñado para el mejoramiento continuo de los actores, es una estrategia acordada y multidireccional, no se trata solo de una nota que pretende calificar algunos saberes puntuales. (Olarte y Pinilla, 2016)

“Caracterizar las prácticas evaluativas es hallar un camino para encontrar aquello que constituye las convicciones sobre las cuales se funda el deber ser del maestro, hay deberes naturalizados en la enseñanza, hay verdades ajenas sobre el aprendizaje y hay mandatos morales sobre el deber ser y supuesto esfuerzo del otro. Ocuparse de ello es necesario para superar y trascender la instrumentalización de la evaluación” Alvarez (2013). p. 46.

A partir de las diferentes concepciones que se tienen de la evaluación, nosotros podemos conceptualizarla como el proceso reflexivo y sistemático empleado para determinar el mérito o valor de un objeto, con base en la recopilación y análisis de información para realimentar y emitir juicios que orienten la toma de decisiones con fines de mejora continua. (Flores, Contreras, y Martínez, 2012) Con estas consideraciones, se entiende cómo la reflexión, la sistematización y el análisis de la información encontrada en el proceso de evaluación y el componente de autoevaluación se hacen vitales para determinar las mejoras y el significado real de la evaluación.

2.1.2 Registro Histórico sobre evaluación

La introducción de la evaluación como calificación se remonta a la antigüedad y se atribuye a la China Imperial (siglo III a.C.) donde, tras la preocupación por el nepotismo en la selección de los funcionarios del estado se comenzaron a realizar exámenes de habilidades académicas y prácticas para acreditar a los mismos. (Borges, 2014)

El modelo social dominante desde finales del siglo XIX ha sido el modelo industrial fordista (modelos de producción industrial, desarrollados por Henry Ford), lo cual ha favorecido la descomposición de las actividades complejas en actividades simples; los oficios especializados desaparecieron, los trabajadores no calificados se incorporaron a la producción y con ello se redujo la necesidad de educación de la mayoría, entonces se describió una mala calidad en la formación técnica, predominando modelos que facilitaban la repetición de procesos simples; este enfoque facilitaba que el trabajador estuviese bajo el ojo de un supervisor; buscaban hacer eficiente al sistema y mantener los costos en un nivel razonable, solicitaban informes simples sobre actividades académicas. La calidad y evaluación del posgrado en América Latina se ha desarrollado sobre este paradigma industrial. La primera generación de instrumentos de evaluación tuvo un enfoque primordialmente estructural que mira al proceso de forma muy gruesa. (Abreu y De la Cruz, 2015)

2.1.3 Reflexión en la evaluación: construcción de profesionales reflexivos

Un profesional que sea reflexivo sobre su práctica, tiene mayor disposición a tener una experiencia significativa a futuro en el desarrollo de sus actividades profesionales. Si se hacen de manera frecuente y los docentes están habituados a estos procesos, la implementación de un análisis constructivo sobre la práctica reflexiva es relevante.

Los conceptos de Schön integran la reflexión y la acción en sus tres constructos principales: práctica reflexiva, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción (Camargo, 2017) Describe aspectos como: 1. una amplia crítica de la racionalidad técnica; 2. el conocimiento para la práctica profesional como arte; 3. reflexiones constructivistas en la teoría; 4. la importancia del conocimiento tácito para el conocimiento profesional práctico; y 5. superar el dualismo cuerpo-mente para reconocer el conocimiento revelado en la acción inteligente. (Camargo, 2017)

De acuerdo con las teorías de Schön el enfoque reflexivo explora y mejora la efectividad en la toma de decisiones, la planeación curricular y la acción pedagógica dentro y fuera del salón de clases. Mediante un proceso donde los docentes examinen críticamente sus actitudes, creencias,

valores y prácticas de enseñanza a través de la reflexión, para que esto les permita identificar comportamientos que se deben modificar o sencillamente para implementar una innovación. (Ramón, 2013) El conocimiento está en la acción independiente en la que el estudiante pueda explicar cual fue la metodología para llegar al resultado; muchas de las estructuras buscan potenciar la reflexión en la acción, buscando el desarrollo de competencias o talentos en cada individuo, también buscan implementar habilidades como la prevención y resolución de problemas, así como respuestas adecuadas a los conflictos que se puedan presentar en el quehacer de la profesión. (Ramón, 2013)

Se describen dos momentos en la práctica reflexiva: 1. reflexión en la acción (indagar sobre la acción para hallar la perspectiva de la propia acción y guiar el proceso de decisión sin intervenciones externas); 2. reflexión sobre la acción (la acción se convierte en objeto de conocimiento, evaluar el resultado, integrar lo sucedido), se interpreta como transformar el conocimiento para utilizarlo en otras circunstancias. También se encuentra la reflexión para la acción que esta encaminada a preparar y afrontar las reflexiones futuras. (Shön, 1987)

2.1.4 Progresión de la evaluación: Descripción

Dentro de los referentes de evaluación hay una descripción que señala los aspectos que han predominado en el tiempo y cómo pueden caracterizarse diferentes generaciones en evaluación, (Flores, Contreras, y Martínez, 2012)

La primera generación se caracteriza por su tendencia al uso y desarrollo de test dirigidos a valorar diferencias individuales; utiliza instrumentos de medición que garanticen la recolección de información con validez y objetividad. Una segunda generación se vislumbra a partir de Tyler, quien llega a la evaluación formal, educativa, la cual plantea el uso de un método sistemático de evaluación para determinar en qué medida se han alcanzado los objetivos, así como la valoración de las actividades por medio de las cuales se pueden alcanzar y se emiten juicios de valor.

Se considera como referente de la tercera generación el valor intrínseco de la evaluación como un elemento de mejora, ligado a la emisión de juicios para la toma de decisiones y cuando se plantea la investigación evaluativa que busca profundizar en planteamientos teórico-prácticos hemos llegado a una cuarta generación; estos modelos incluyen información sobre el desarrollo del proceso, por ejemplo: identificación de grupos a evaluar, recopilación y contraste de la información, además de, registro de informes.

2.1.5 Funciones de la evaluación: base estructural

La evaluación tiene un gran acumulo de funciones, cumple fundamentalmente una función pedagógica y formativa. Sin embargo, la complejidad de la evaluación está determinada por su función, el diseño implementado, su finalidad diagnóstica, los términos de su ejecución, el método de calificación, su función en retroalimentación y el uso constructivo de sus resultados. Muchos de los procesos se enfocan en interpretar si el estudiante ha alcanzado habilidades interpretativas, argumentativas, propositivas.

La evaluación busca además ser comprensiva, En la evaluación como proceso interesa comprender el aprendizaje y la forma como el estudiante elabora significados en los diferentes campos de su formación. Este tipo de evaluación tiene en cuenta los contextos, el origen y interacciones culturales y socioeconómicas del estudiante.

Funciones de la evaluación: proporcionar tiempo y atención a los estudiantes, generar una actividad apropiada de aprendizaje, proporcionar pronta retroalimentación valiosa para los estudiantes, se enseña a los estudiantes a conocer los estándares de disciplina y de calidad, la calificación proporciona información sobre un desempeño apto versus un desempeño insuficiente, proporciona insumos para el mejoramiento de la calidad en el mismo proceso. Si se quiere apoyar el aprendizaje estas funciones deberán repetirse tantas veces como sea posible. (Brown y Glasner, 2003)

La evaluación nunca es objetiva ni es exacta. La evaluación es necesariamente intersubjetiva, reconociendo en ello el encuentro o desencuentro de mundos de conciencia. (Ravela, 2013). La

evaluación tiene una función central, especialmente importante en la educación superior, que es la “acreditación”. De acuerdo con el diccionario de la RAE, acreditar significa “hacer digno de crédito algo, probar su certeza o realidad”, “dar seguridad de que alguien o algo es lo que representa o parece” y “hacer constar por escrito una realidad de hecho por quien tenga fe pública o atribución para ello”. (Ravela, 2013)

Cuando pretendemos identificar los diferentes propósitos de la evaluación, dilucidamos que es específicamente formadora, ya que los estudiantes aprenden en el proceso, también es reguladora porque facilita la implementación de mejoras en el contexto enseñanza-aprendizaje para todos los involucrados; todo ello sugiere que la evaluación tiene una función pedagógica porque permite identificar el progreso del estudiante y genera conceptos de referencia para transmitirlos en la retroalimentación y puede generar un ambiente favorable para los estudiantes. “Todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanista y no como mero fin calificador” (Pérez et al., 2009: 35) (Hamodi, Lopez y López, 2015)

2.1.6 Evaluación formativa y continua

En otros Una característica de la evaluación formativa es que los estudiantes la puedan percibir como un instrumento de mejora real; otra característica es que esta evaluación pueda ser extendida a todas las órbitas: conceptos, procedimientos, actitudes; es necesario además que la evaluación sea fundamentalmente de todo el proceso para que se implemente adecuadamente su intención formativa; por último, es clave hacer participe al estudiante de este proceso evaluativo. (Sánchez, Pérez y Martínez, 1996)

Se enumeran las características marco de referencia para definir el concepto de evaluación auténtica o evaluación formativa, (Margalef, 2005):

- Es una evaluación holística, el proceso se antepone al resultado.
- Es democrática, cuenta con la participación de todos los que intervienen en el proceso de evaluación.
- Es una actividad ética que parte de una explicación de los criterios de evaluación, con perspectiva de valores, intereses y expectativas.
- No es una actividad técnica sino política e ideológica

- Se guía por la búsqueda de la equidad y de la objetividad
- Reconoce su función valorativa y la búsqueda de la justicia
- Utiliza como procedimientos habituales la autoevaluación y la co-evaluación
- Es una actividad crítica que genera aprendizaje tanto para los estudiantes como para los docentes
- Es fuente de innovación y mejora de la propia práctica
- Es eminentemente formativa o educativa porque busca la calidad de la enseñanza
- Asegura el éxito de los alumnos porque su seguimiento es continuo
- Es integradora, individualizada y personalizada
- Tiene en cuenta al alumno y al contexto
- Es una actividad crítica del aprendizaje

Identificando los múltiples componentes de la evaluación formativa en la educación superior, debemos precisar que los actores de este proceso han enfrentado a una serie de desafíos propios por la variedad de enfoques que están involucrados en la educación contemporánea, entre ellos, modificar los criterios y las estrategias de evaluación, por ello, muchos autores registran que la evaluación condiciona el qué y el cómo aprendemos. (Hamodi, López y López, 2015)

El concepto de “evaluación continua” hace referencia a la evaluación que se lleva a cabo en el aula de forma diaria y rutinaria, con una finalidad formativa, pero acopiando información del proceso de aprendizaje de cada alumno, durante su curso. La evaluación pertenece a todos, a todos beneficia, es una oportunidad de reflexión y aprendizaje para todos los involucrados, desarrolla el pensamiento crítico, facilita la adquisición de competencias para la práctica profesional, la evaluación compartida es participativa, debe ser compartida en términos de dialogo constructivo equilibrado en el cuál todos aprenden. (Hamodi, López y López, 2015)

2.1.7 Evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica se desarrolla al inicio de cada módulo; tiene por objetivo identificar si el estudiante cuenta con los conocimientos, habilidades y actitudes que conforman las competencias para emprender una actividad, o en su defecto identificar deficiencias a fortalecer y adecuar el proceso educativo. La evaluación formativa es parte del proceso de enseñanza en sus diferentes etapas, es una evaluación constante que va verificando los objetivos y resultados de aprendizaje, informa sobre elementos para valorar avances del grupo; ayuda con ajustes y con la retroalimentación al estudiante sobre sus progresos. La evaluación acumulativa

permite valorar el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes alcanzados por el estudiante al término de una rotación, sobre los objetivos iniciales, para acreditar el logro de los estudiantes. (Flores, Contreras, y Martínez, 2012)

La evaluación diagnóstica en los estudios de posgrado se realiza previo al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, su propósito es verificar el nivel de formación de los estudiantes. Esta evaluación detecta carencias o errores en los conocimientos que afecten la adquisición de los objetivos establecidos, también se utiliza para saber que traen como base y se planean los objetivos a desarrollar. “El aprendizaje significativo es aquel que promueve una evolución en las estructuras cognitivas del individuo, el aprendizaje depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por estructura cognitiva al conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, el factor más importante que influye en el aprendizaje significativo es lo que el alumno ya sabe” (Barrios y Roque, 2013)

“La aplicación de pruebas diagnósticas puede provocar cambios en la planificación de la docencia, lo que implica ajustes o modificaciones al programa. Otras consecuencias pueden ser diseñar actividades para reforzar los conocimientos y habilidades que estén más débiles y detectar objetivos alcanzados. En urología los errores más reiterados se manifiestan en los conocimientos teóricos que sustentan los procedimientos de este tipo de cirugía, por ejemplo, aunque es fácil para el educando identificar el instrumental a utilizar, no es capaz de identificar correctamente cuál es el ideal para realizar disección, cuáles son las fuentes de energía, o se equivocan en preguntas con el abordaje lumboscópico” (Barrios, Roque, Martínez y col 2013).

2.1.8 Análisis de la evaluación por competencias

“En el campo educativo el término competencia hace referencia a la formación integral del ciudadano, es la capacidad que desarrolla una persona para desempeñarse y evidenciar que puede resolver un problema particular dado en un contexto específico y cambiante.” (Pinilla, 2010)

La competencia también se describe como la capacidad que tiene el individuo para utilizar sus conocimientos, experiencias y capacidades, para enfrentar un determinado desafío o problema complejo y dar una solución específica, en su campo disciplinar. Las competencias se pueden clasificar en transversales o genéricas, que son comunes en diferentes profesiones como la ética, profesionalismo, educación, investigación, etc., y en específicas que son características de una profesión o saber determinado, en el caso puntual de los estudiantes de posgrado en urología por ejemplo las competencias en determinadas habilidades para procedimientos quirúrgicos. (Escudero y Vallejo, 2008)

“El enfoque de las competencias posibilita gestionar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes mediante dos contribuciones: evaluación de la calidad del desempeño y evaluación de la calidad de la formación que brinda la institución educativa.” Tobón, (2007) p.16.

Tipo de competencias a tener en el área de Medicina

- Pensamiento crítico, juicio clínico, toma de decisiones y manejo de información.
- Aprendizaje autorregulado y permanente.
- Comunicación efectiva.
- Conocimiento y aplicación de las ciencias biomédicas, socio-médicas y clínicas en el ejercicio de la medicina.
- Habilidades clínicas de diagnóstico, pronóstico, tratamiento y rehabilitación.
- Profesionalismo, aspectos éticos y responsabilidades legales.
- Salud poblacional y sistema de salud: promoción de la salud y prevención de la enfermedad.
- Desarrollo y crecimiento personal (Flores, Contreras, y Martínez, 2012)

Existen otros enfoques sobre los métodos de evaluación, varios de ellos pueden hacer referencia a los elementos que se reúnen sobre un específico propósito a evaluar, pueden variar en función del tipo de competencia a revisar; pueden incluir técnicas de evaluación para recoger información sobre el objeto evaluado, medios de observación, encuestas, análisis documental; diferentes instrumentos de evaluación que son herramientas tangibles en función de valorar diversos aspectos. (Hamodi, López y López, 2015)

2.1.9 Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación pueden definirse como herramientas para recolectar información, algunos de estos medios tienen desarrollo escrito, por ejemplo, examen, trabajo escrito y ensayo entre otros; algunos tienen una implementación oral: debates, mesa redonda, entrevista, etc. Otros procesos contienen elementos prácticos, simulación, demostración, prácticas supervisadas, también existen otros instrumentos de evaluación basados en la observación como las listas de control, registros de producción o actividades periódicas como las bitácoras, diálogos grupales y demás. También se pueden clasificar en instrumentos relacionados con el saber verbigracia pruebas orales, instrumentos relacionados con el “demuestra cómo” por ejemplo los proyectos; otros instrumentos relacionados con el “hacer” como las carpetas de aprendizaje o los portafolios. (Hamodi, López y López 2015)

A continuación, reseñamos algunos de los instrumentos que más se utilizan en la evaluación de posgrado en ciencias de la salud:

- **Portafolio o carpeta de aprendizaje**
Conjunto de registros o muestras que colecciona el estudiante en un periodo para demostrar lo aprendido, acompañado de reflexiones sobre el proceso, incluye patrones de evaluación y apreciación del contexto personal y de grupo, se puede resumir como una evaluación con base en el desempeño mostrado.
- **Evaluación clínica objetiva estructurada**
Es un formato de examen que evalúa diferentes situaciones clínicas, se compone de diferentes instrumentos de evaluación, de su implementación se encarga un comité de prueba compuesto por diferentes profesionales. Se construye con estaciones clínicas que abordan diferentes temáticas.
- **Rúbricas**
Listado de criterios específicos que promueven el aprendizaje, es un instrumento que estimula un proceso formativo, que incluye retroalimentación y autoevaluación con el propósito de potenciar el progreso de los estudiantes. Se dividen en comprensivas y analíticas, usualmente contienen: conceptos o rubros, nivel de ejecución, criterios o descriptores.
- **MINI CEX**
Mini clinical evaluation, exercise; también registrado como prueba de evaluación estructurada de la práctica clínica (OEPC), es una prueba de observación del desempeño

clínico que es estructurada e incluye un formulario y retroalimentación. Evalúa fundamentalmente procesos clínicos y habilidades comunicativas.

2.1.10 Reflexiones sobre: Calificación, retroalimentación, autoevaluación y co-evaluación; adendas de la evaluación en posgrado.

No es lo mismo “evaluación” que “calificación”, a pesar de que constantemente se confunden y se utilizan como sinónimos, “consideraremos la evaluación como un proceso basado en recoger información, sea por medio de instrumentos escritos o no escritos; analizar esa información y emitir un juicio sobre ella, tomando decisiones de acuerdo con el juicio emitido”; Para Santos Guerra (1993) “evaluar es atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su mérito”. Evaluar es emitir un juicio de valor sobre algo, cuando hay que transmitir ese juicio a números se está calificando, cuando la evaluación está dirigida a potenciar y orientar los procesos de aprendizaje no requiere de un registro numérico. La evaluación puede determinar o influir sobre el aprendizaje, la calificación no necesariamente lo hace. (Hamodi, López y López 2015)

Por su parte, la calificación debe ser un estimativo del progreso de cada estudiante. Debería incluir aspectos cualitativos combinándolos con mediciones calificativas, detalladas, que expliquen ese resultado, debe además incluir recomendaciones de mejora, para que los estudiantes encuentren aún más significativa esta medición. (Sánchez, Pérez y Martínez 1996)

El diagnóstico pedagógico se realiza cualitativamente en función de la zona de desarrollo próximo de cada estudiante en relación con el desarrollo de la habilidad para solucionar problemas clínicos. La autoevaluación y la coevaluación son modos de trabajo privilegiados para promover la reflexión de los alumnos sobre sus desempeños y sobre el grado en que los trabajos que producen se acercan a lo esperado. (Ravela, 2013)

La evaluación es un medio importante para hacer que los estudiantes empleen tiempo en sus tareas. La evaluación debe generar una suficiente y apropiada actividad de aprendizaje, la retroalimentación tiene que suceder en un tiempo razonable después de la actividad de aprendizaje. Los estudiantes prestan atención a la retroalimentación que tenga dimensión social,

es decir pueden tener más en cuenta las recomendaciones de un tutor que conozcan, o si es realizada por compañeros probablemente tenga un impacto importante, la presión social genera un impacto; respecto de la coevaluación es importante para los estudiantes ya que pueden aprender al ver cómo los demás están solucionando los problemas y pueden corregir e internalizar las recomendaciones para consolidar el aprendizaje. . (Brown y Glasner, 2003)

Utilizando preguntas sobre como se está realizando la evaluación y sobre como se están cumpliendo sus objetivos se pueden obtener estrategias para cambiar el modo en que estudian los estudiantes, la forma en que aprenden, la ruta para la construcción de pensamiento. (Brown y Glasner, 2003)

Encontramos variadas diferencias en el desempeño e interacción de nuestros residentes de urología, cuando se exponen a las prácticas en los hospitales universitarios, algunos poseen habilidades de comunicación que hacen efectiva su interacción con pacientes, familiares y profesionales de la salud en los diferentes ámbitos; otros poseen más características de excelencia en los conocimientos científicos sin tanta interacción con los demás, otros, muy pocos tiene dificultades al no generar suficiente empatía con determinadas situaciones del paciente y el grupo de trabajo. En general poseen competencias suficientes para interactuar con los actores del medio hospitalario y progresivamente van exponiéndose al nivel de complejidad de los procedimientos alcanzado en la mayoría de los casos la suficiencia explicita para realizarlos de forma competente. “No sabemos si los urólogos se vuelven más prácticos y decididos porque ejercen la cirugía, o la urología es una especialidad que atrae a los médicos prácticos y decididos” (Elías, 2014)

2.2 Referente Legal

2.2.1 Normativa

En Colombia, tenemos por referencia la ley 30 de 1992 que es el marco normativo general para todos lo referente a la educación. Esta ley general ha incluido aportes de parágrafos e

intercambios de decretos con el tiempo, profundizando y ampliando los objetivos, con fines de mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia. Una de sus modificaciones importantes, diseñada para definir los parámetros de evaluación en los programas de educación superior y posgrado es la ley 188 de 2008, que posteriormente se actualizó y ajustó con el decreto 1330 de 2019, que busca consolidar una visión de calidad en las instituciones de educación superior, que responda a las necesidades sociales (Decreto 1330, 2019)

Busca además promover su desarrollo cualitativo. Con este propósito, el sistema está conformado por órganos operadores que garantizan la independencia, imparcialidad e idoneidad de los procesos de evaluación.

También se encuentran decretos para el desarrollo e implementación de los objetivos de aprendizaje en los programas de posgrado. El decreto No.1001 suscrito en abril 2006, donde se organiza la oferta de posgrado y se dictan otras disposiciones.

Dentro de su análisis marco el gobierno a través de las disposiciones regladas por el ministerio de educación, define el contexto de los posgrados como: “Los programas de especialización, maestría y doctorado deben contribuir a fortalecer las bases de la capacidad nacional para la generación, transferencia, apropiación y aplicación del conocimiento, así como a mantener vigentes el conocimiento disciplinario y profesional impartido en los programas de pregrado, y deben constituirse en espacio de renovación y actualización metodológica y científica, y responder a las necesidades de formación de comunidades científicas, académicas y a las del desarrollo y el bienestar social. (Decreto 1001, 2006)

Con estas especificaciones, la normativa dispone de una visión enfocada a la construcción de país, entendiendo el desarrollo de competencias y el interés de construirlas en el proceso de enseñanza como de vital importancia para generar oportunidades de calidad en los estudiantes de posgrado. Este marco normativo sobre las competencias de los posgrados tiene relación directa con el valor e impacto de la evaluación como facilitador, eje y referencia en el desarrollo de las competencias esperadas en este nivel de formación.

2.2.2 Acreditación

El consejo Nacional de Acreditación, con base en lineamientos determinados en la ley 30 de 1992, traza objetivos propios de la educación superior que están consagrados en el espíritu de nuestra constitución. Por ello la acreditación de alta calidad, invita a las instituciones que tienen programas en educación posgraduada, a diseñar circuitos y programas de autoevaluación, desarrollo de competencias institucionales e interacción con instituciones que tienen estos objetivos de formación.

“La Ley 30 de 1992, al desarrollar los deberes y derechos consagrados en la Constitución, precisa como principio orientador de la acción del Estado el interés de propiciar el fomento de la calidad del servicio educativo. Fija entre los objetivos de la educación superior prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, los medios y procesos empleados, la infraestructura institucional, a las dimensiones cuantitativas y cualitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla en cada institución. Además, ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético y promover la formación y consolidación de comunidades académicas y la articulación a nivel internacional.” (Consejo Nacional de Acreditación, 2009)

Este manifiesto, marca el derrotero institucional y es referencia sobre las características ideales que busca la acreditación de alta calidad en los programas de posgrado y señalan elementos absolutamente compatibles con los objetivos a cumplir por parte de las instituciones educativas, quienes al trabajar en su autoevaluación mejorar, o mejor se comprometen directamente con mejores procesos de evaluación del estudiantado.

Capítulo III. Metodología de la Investigación

“La evaluación nunca es objetiva ni es exacta. La evaluación es necesariamente intersubjetiva, si entendemos por ello el encuentro o desencuentro de mundos de conciencia. “

Ravela

3.1 Paradigma de Investigación

En las ciencias de la educación frecuentemente se describen dos principales enfoques en el campo de la investigación y análisis, enfoques metodológicos: cuantitativo y cualitativo. Estos dos enfoques tradicionalmente se han planteado como un filtro crítico para evaluar o interpretar los eventos o fenómenos educativos.

Estas visiones han derivado en diferentes paradigmas tradicionales que buscan determinar un escenario que permita tomar el mayor provecho del análisis de eventos y enmarcarlo con objetivos interpretativos con el fin de construir planteamientos o resultados relevantes. Entre estos paradigmas están: El paradigma positivista cuyo interés es explicar, controlar y predecir en un análisis libre de valores; paradigma interpretativo enfocado en interpretar, comprender y compartir estas interpretaciones incluyendo análisis de valores con el objeto de influir sobre la solución del problema y el paradigma crítico que pretende desde una posición libre generar una acción crítica que participe de la generación de cambio, se acompaña de un determinado grado de compromiso con el objeto de cambio y está influida por los valores. (Ricoy, 2006)

En nuestro enfoque de análisis deseamos implementar una investigación evaluativa, interpretativa, desde una mirada Hermenéutica, entendiendo esta como “el arte de la interpretación para la transformación y no teoría como contemplación”. (Ferraris, 1988)

3.2 Método

Esta propuesta se propone realizar una investigación evaluativa de carácter interpretativo. Con este enfoque se pretende evaluar e interpretar las concepciones, los determinantes y las experiencias que componen la evaluación los programas de posgrado de urología.

3.3 Técnicas de Investigación y Recolección de Datos

3.3.1 Instrumentos

Toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir tres requisitos indispensables como son la objetividad, la validez y la confiabilidad. La confiabilidad del instrumento hace referencia a la posibilidad de que la aplicación repetida del instrumento al mismo individuo produce resultados iguales (Hernandez, Sampieri 2013). La validez se refiere a que el instrumento pueda medir realmente la variable que se pretende medir. La objetividad, aunque es difícil de lograr esta se podría lograr mediante consensos o mediciones múltiples.

- 3.3.1.1 **Encuesta:** Se propone realizar una encuesta; proponemos un cuestionario de 10 preguntas que se aplicara tanto a los docentes de urología como a los estudiantes de posgrado de urología, con el objetivo de evaluar la frecuencia y el tipo de herramientas que se utiliza en la evaluación de posgrados
- 3.3.1.2 **Entrevista:** Se propone realizar una entrevista con preguntas abiertas, a los estudiantes y docentes de los posgrados, con el fin de conocer su experiencia en el uso de herramientas de evaluación, también nos proponemos reconocer el enfoque de cada uno de los actores de la evaluación respecto de lo que consideran es la función de la evaluación,
- 3.3.1.3 **Grupos Focales:** Proponemos realizar grupos focales tanto con los docentes como con los estudiantes de posgrado, ya que este instrumento nos permite generar una discusión abierta, debatir y compartir opiniones con el propósito de registrar indicadores sobre la adquisición de logros, habilidades y concepciones del proceso evaluativo. También registrando minuciosamente el desarrollo de la actividad para determinar mayor precisión en el análisis.
- 3.3.1.4 **Talleres de retroalimentación:** Proponemos realizar un taller de cierre luego del análisis evaluativo, para comentar con los estudiantes y docentes la interpretación que el estudio haya podido emitir respecto de todo el proceso en evaluación.

3.3.2 Contexto y población

Ciudad de Bogotá. Unidades de posgrado, programas de residencia en Urología. Se propone seleccionar a los Docentes y estudiantes de posgrado y a los graduados de Urología que realicen o hallan realizado actividades en el hospital Universitario dónde se desarrollan las actividades posgrado en Urología.

3.3.4 Consideraciones Éticas

El tipo de datos que se recolectarán son de tipo cualitativo, registro competencias en evaluación, grados de desarrollo de habilidades y términos de desarrollo de las mismas, tanto en conocimientos como en destrezas propias de la especialidad construidas en el proceso de aprendizaje. Registrados a través de encuestas diseñadas para los objetivos de evaluación y contestadas por estudiantes y profesores de los programas de posgrado, a responder en condición de anonimato, con marcación del formato para poder gestionar los datos, requerimos de un consentimiento informado para que los participantes autoricen a los investigadores.

Los datos recolectados serán manejados directamente por los investigadores, no incluyen datos personales de los entrevistados, si no sus conceptos y apreciaciones sobre los mecanismos y el desarrollo de los mismos en la evaluación de estudiantes de posgrado de urología en 2 programas de universidades en Colombia.

La recolección de datos se realizará como un proceso que contribuye al mejor desarrollo y crecimiento de los programas de posgrado, su autogestión y evaluación, cuyos datos buscan fortalecer las estrategias en el objetivo de proveer un mejor estatus de evaluación en estos programas de posgrado en urología, por ello la contribución de cada participante sin perjuicio de sus conceptos u opiniones aportará en función del programa de posgrado.

El consentimiento informado de basa en tres principios éticos: la autonomía, beneficencia y justicia, el primero: autonomía se basa en el respeto, tiempo y oportunidad para decidir. El Segundo: beneficencia debe asegurar el bienestar de los implicados para maximizar beneficios y minimizar riesgos. El tercero: Justicia, plantea riesgos del estudio y quién debe recibir sus beneficios, (Lagua, S.Caballero Uribe et al, 2007) partiendo de ello; El presente estudio contempla recolección de datos de tipo cualitativo, para ello será pertinente y necesario un consentimiento

informado: los participantes deben autorizar a los investigadores, la utilización de sus datos, sus respuestas, para la realización del presente estudio, pero con salvedad que la información será de carácter privado y confidencial, los datos de identificación, semestre, Universidad, no serán divulgados entre sus pares y a población general, ni tendrán repercusiones en sus programas académicos.

3.3.5 Conflictos de interés

Los investigadores desarrollamos el estudio en nuestra calidad de estudiantes de posgrado en docencia universitaria, también tenemos a cargo la dirección del programa de posgrado como jefes de programa en cada caso para la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad del Rosario.

Consideramos que el interés fundamental es descriptivo, interpretativo, en el ámbito pedagógico, los objetivos están destinados al mejoramiento del desarrollo del programa, lo que redunda en los objetivos de crecimiento de los mismos, con aportes relevantes; por tanto no observamos limitaciones de intereses

Capítulo IV. Reflexiones Finales

"La vida es una serie de colisiones con el futuro; no es una suma de lo que hemos sido, sino de lo que anhelamos ser"

- José Ortega y Gasset

Registro de reflexiones finales.

Nos proponemos conocer y reflexionar sobre los elementos que componen la evaluación de los estudiantes de posgrado en urología. Queremos realizar un análisis crítico sobre cómo se realiza esta evaluación, conocer todos los aspectos relacionados con la evaluación, facilita el desarrollo y la actualización del enfoque de este proceso, con el fin de dinamizarlo y mejorarlo. A través de los instrumentos aplicados a instructores y estudiantes de los programas de posgrado, donde se indaga sobre aspectos característicos y métodos de evaluación buscamos obtener la información sustrato para el análisis.

Esperamos que el estudio nos permita conocer de primera mano los elementos que actualmente componen la evaluación en posgrado. Conocer los objetivos de evaluación de estos posgrados actualmente, los métodos y herramientas utilizados, así como la percepción de los participantes en este proceso sobre su utilidad, sus logros y sus déficits, tener información directa sobre el proceso de evaluación.

La información recolectada se analizará con el propósito de reflexionar sobre la utilidad de los procesos de evaluación, su incidencia en el desarrollo de competencias para los estudiantes de posgrado, también logramos perfilar aspectos por mejorar; todo ello con el fin de obtener información actualizada que sirva a la comunidad educativa para optimizar sus enfoques de evaluación en programas de posgrado con modelos similares.

La indagación sobre los procesos de evaluación que se implementan en los programas de posgrado será realizada en la fuente, con instructores y estudiantes en curso; analizando el patrón

de referencia (resultados) que obtienen instructores de posgrado con el proceso de evaluación así como la percepción de estos procesos por parte del estudiantado fue la respuesta a los objetivos trazados inicialmente por el estudio.

En cuanto al diseño de estudio, consideramos al momento realizar los criterios de inclusión al tipo de muestra incluir a los residentes de posgrado de Urología que están cursando por residencia actualmente, a los ya graduados que pueden dar su opinión de mejorada desde una mirada retrospectiva y los docentes de nuestra unidad de Urología.

Esperamos que este estudio nos brinde una gran oportunidad para realizar investigaciones futuras en torno a reforma de programas de posgrado de urología, desde un enfoque interdisciplinario.

Consideramos de gran importancia que toda entidad de educación superior debe realizar capacitación permanente en docencia a todo profesional a cargo de estudiante en formación. Ya que aspectos como la evaluación por competencias han ido evolucionando con el tiempo.

Bibliografía

- Abreu, L. y De la Cruz, G. (2015). Crisis en la calidad del posgrado ¿Evaluación de la obiedad, o evaluación de procesos para impulsar la innovación en la sociedad del conocimiento? *Perfiles Educativos*, 162-182.
- Alonso, M., Perez, G. y Martínez, J. (1996). Evaluar No Es Calificar. La Evaluación y La Calificación en Una Enseñanza Constructivista de Las Ciencias. *Investigación en la escuela*, (30), 1-12.
- Alvarez, M. (2013). La comprensión de la evaluación de aula en educación superior: acercamientos iniciales desde una investigación conjunta caso Uceva en D. González (Ed.), *Rostrros de la evaluación del aprendizaje en la educación superior*. Editorial Bonaventuriana.
- Barrios, I., Roque, R., Martínez, M., González, T., Barreras, J., Anido, B. y Olive, J. (2013). La evaluación diagnóstica en los programas de posgrado del Centro Nacional de Cirugía de Mínimo Acceso. *Educación Médica Superior*, 27(1), 46-53.
- Borges, L. (2014). *Modelo de Evaluación de Impacto del posgrado académico en los docentes de la Facultad de Ciencias Médicas "General Calixto García"*. Tesis Doctoral, Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona".
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad: problemas y nuevos enfoques*. Narcea.
- Camargo, M. (2017). *Aportes al diseño de estrategias para la formación de profesionales reflexivos en instrumentación quirúrgica*. Tesis Maestría, Universidad Sergio Arboleda.
- Consejo Nacional de acreditación (2009). *Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado*. Ministerio de Educación Nacional.
- Decreto 1001 abril 2006 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se organiza la oferta de programas de posgrado y se dictan otras disposiciones. 3 de abril de 2006. Ministerio de Educación Nacional.
- Decreto 1330 de 2019. Para la calidad de la educación superior. 25 de julio de 2019.
- Elías, E. (2014). Caracterización de estilos de aprendizaje en residentes de urología. *Revista Chilena de urología*, 79(4), 26-32.
- Escudero, J., Vallejo, M. y Botía, F. (2008). El asesoramiento en educación: ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva? *Profesorado*, 12(1), 1-22.
- Ferraris, M. (1988). *Historia de la Hermenéutica*. Ediciones cristiandad.

- Flores, F., Contreras, N., y Martínez, A. (2012). Evaluación del aprendizaje en la educación médica. *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 55(3), 42-48.
- Hamodi, C., Lopez, V. y López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161.
- Margalef, L. (2005). Los retos de la evaluación auténtica en la enseñanza universitaria: Coherencia epistemológica y metodológica. *Perspectiva educacional*, 45, 25-44.
- Morales, F. M. (2012). Evaluación de actitudes hacia temas morales en una muestra de estudiantes de posgrado. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 5(2), 88-98.
- Ravela, P. (2013). *Rostros de la evaluación en la educación superior, Desafíos para la evaluación de aprendizajes en las aulas de educación superior*. Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana.
- Ramón, R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *Ecos, división académica de educación y arte*, 27-32.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educación*, 31(1), 11-22.
- Schön, D. (1987) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós: 1992
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. *Acción pedagógica*, 16, 14-28

Anexos

Asentimiento informado

FORMULARIO DE ASENTIMIENTO INFORMADO

TÍTULO PROYECTO

Cómo se realiza la evaluación a estudiantes de posgrado en Urología, en Colombia

Apreciado

Reciba un cordial saludo.

Mi nombre es y soy estudiante del programa de Especialización en Docencia de la Universidad El Bosque. La investigación que estamos llevando a cabo para nuestro estudio de Docencia Universitaria tiene como objetivo general Describir cómo se realiza la evaluación por competencias en los estudiantes de posgrado en dos programas de urología en Colombia.

La información que se espera recolectar para poder lograr el objetivo planteado se recogerá por medio de entrevista para lo que se pide su participación.

Los datos que se esperan recoger son sus respuestas a las preguntas de cómo se realiza la evaluación en estudiantes de postgrado en Urología. Si decide hacer parte de esta investigación como participante, los investigadores garantizan que:

1. Los datos que se recojan serán de uso exclusivo para este estudio

Beneficios y riesgos del estudio

Los resultados de este estudio contribuyen al campo de la evaluación de los estudiantes de postgrado en Urología. Hasta el momento, no se ha logrado identificar posibles riesgos ni para los participantes, ni para el investigador, ni para la comunidad académica, en otras palabras, el riesgo de participar en el estudio es el mismo riesgo que asume al realizar sus actividades cotidianas.

Tiempo del estudio

El estudio tendrá una duración de 3 meses

Todas las preguntas o comentarios adicionales que quiera comunicar lo pueden hacer por contacto directo con los investigadores, para esto puede enviar un correo electrónico a la dirección..... en cualquier momento o llamar al teléfono Si hay preguntas adicionales sobre los derechos en esta investigación, dudas, sugerencias o quejas que no hayan sido resueltas por los investigadores, puede contactar a:

La dirección de posgrados de la Facultad de Educación de la Universidad El Bosque al correo electrónico: posgrados.educacion@unbosque.edu.co , al teléfono (57-1)6489000 Ext. 1286, o a la dirección Carrera 7 b bis No. 132-28 Edificio HUBiEX, Universidad El Bosque, Bogotá.

Teniendo en cuenta la información anterior y si usted decide participar en alguna de las actividades descritas en este formato, por favor indíquelo marcando con una equis la actividad en la que quisiera participar.

- Estoy de acuerdo con participar _____

Yo, _____ declaro que he leído este consentimiento y que entiendo propósito de la investigación. Asimismo, declaro que acepto participar y que los términos de la participación y el tratamiento de los datos son de mi conocimiento.

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____

Muchas gracias por su colaboración