



Especialización en Docencia Universitaria

**ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN EN LA PRÁCTICA FORMATIVA  
ASISTENCIAL EN EL ESCENARIO DEL HOSPITAL MILITAR  
CENTRAL DE BOGOTÁ PERIODO 2017**

**LILIANA AMANDA SUAREZ LAVERDE**

**Código 1501222**

**Universidad Militar Nueva Granada  
Especialización en Docencia Universitaria**

**Bogotá D.C.**

**Marzo 23 de 2017**

**ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN EN LA PRÁCTICA FORMATIVA  
ASISTENCIAL EN EL ESCENARIO DEL HOSPITAL MILITAR CENTRAL DE  
BOGOTÁ**

Autora: Liliana Amanda Suárez Laverde<sup>1</sup>

Institución Participante: Hospital Militar Central<sup>2</sup>

**Resumen**

Se entiende por evaluación del estudiante universitario aquel proceso que permite valorar el avance y los resultados a partir de evidencias de éste y que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad como lo señala el Ministerio de Educación (2016). El presente ensayo argumentativo se guía por la pregunta ¿cuáles son las estrategias evaluativas en la práctica de fisioterapia en el Hospital Militar Central de Bogotá periodo 2017 por las universidades Manuela Beltrán, Universidad del Rosario y Escuela Colombiana de Rehabilitación. Para responder a ella se siguió una metodología cualitativa para dar cuenta de las diferentes estrategias de evaluación en el campo de la práctica de fisioterapia en el Hospital Militar Central de Bogotá, Se Entrevistó a tres docentes de práctica del Área de Rehabilitación de Fisioterapia y se encontró que la estrategia de evaluación con la que los estudiantes se sienten mejor evaluados es el Caso Clínico y Club de Revista dado que pueden dar su opinión, defender

---

<sup>1</sup> Fisioterapeuta Área Medicina Física y Rehabilitación, Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Militar Nueva Granada. Autora para correspondencia correo electrónico: u1501222@unimilitar.edu.co.

<sup>2</sup> Sede Bogotá: Traversal 3 No. 49-00.

sus puntos de vista y no están tan limitados como en la evaluación escrita con la cual se sienten presionados, restringidos porque no pueden expresar y debatir libremente sus puntos de vista. Por ello con este estudio se pudo identificar con cuales estrategias evaluativas los alumnos se sienten más cómodos al momento de ser evaluados.

Palabras clave: evaluación, docente, práctica universitaria, área asistencial, fisioterapia.

### **Introducción**

De acuerdo a los modelos pedagógicos descritos por Julián de Zubiría (2016), la evaluación universitaria o institucional, busca determinar el nivel de asimilación de los conocimientos y normas transmitidos por el docente; la evaluación "no es utilizada para diagnosticar, sino para promover, estimular o facilitar la adquisición de conocimientos" (Zubiría, 2006, p. 61). Las estrategias evaluativas, definidas como el conjunto de procedimientos apoyados en técnicas de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de valorar el plan anual académico (Lafrancesco, 2005), lo cual le permite al docente comprender el nivel alcanzado por cada nivel educativo (Zubiría, 2016).

Según lo indica Simoneau, la evaluación corresponde a un "conjunto de prácticas, métodos, conocimientos bien diversificados y progresivamente desarrollados en el transcurso de los años con el objeto de dar respuesta a una necesidad específica: la de una mejor gestión de las universidades" (Simoneau, 1992, p. 1), y para efectos de esta investigación.

En este sentido Rodríguez (2002) señala que la evaluación "es uno de los elementos

clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, por el volumen de información que facilita al profesor y por las consecuencias que tiene para el docente, el alumnado, el sistema educativo en que está integrado y la sociedad" (p. 58).

Al ser la evaluación un componente fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje implica un procesual dinámico en el que se pueden diferenciar los tipos según el agente evaluador: interna, externa, autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Las evaluaciones como un estándar de comparación implican dos tipos: evaluación normativa y evaluación criterial. De acuerdo a la finalidad o función la evaluación puede ser: diagnóstica, formativa o sumativa (Yvanosky, 2013).

La evaluación en ocasiones se toma como algo externo pero realmente forma parte del mismo proceso de la formación universitaria, porque cuando se inicia la fase evaluativa en el aula a la vez se evalúa el nivel de compromiso del estudiante, quien se ve forzado a tomar la iniciativa de prepararse en conocimientos para afrontar acertivamente el proceso evaluativo demostrando qué tanto ha aprendido y qué tan receptivo ha sido a los conocimientos adquiridos durante su formación académica. De acuerdo al Ministerio de Educación Nacional:

La evaluación es una de las herramientas educativas más poderosas para promover el aprendizaje efectivo, pero debe usarse de manera adecuada. No hay evidencia de que aumentar la cantidad de pruebas lo reforzará; en lugar de ello, el foco debe estar en ayudar a que los profesores usen la evaluación como parte de la enseñanza y del aprendizaje, de tal modo que aumente los logros de los estudiantes (2008, p. 1).

Villardón (2006) define que las consecuencias de la evaluación plantean aproximaciones evaluativas que promueven el aprendizaje del estudiante, dentro de la

propia cultura de la evaluación hacia el aprendizaje, lo cual supone una coherencia entre los objetivos de aprendizaje y los objetivos marcados para la evaluación sin llegar al extremo de saturar al estudiante de evaluaciones. Así mismo se involucra la retroalimentación respecto a la forma como asimilan el aprendizaje y avanzan los estudiantes. Tanto la gestión de las universidades como sus procesos educativos, incluyendo las evaluaciones a los estudiantes, forman parte de la organización académica de las mismas. Daft (2007) la cual señala que los elementos clave de la organización universitaria no son un conjunto de políticas y procedimientos, dado que están formadas por personas y por las relaciones entre los actores a través del desempeño de sus funciones esenciales.

Recientes tendencias administrativas en la educación superior, en Colombia muestra un crecimiento de la matrícula que según el sistema Nacional de Información de la educación superior (SNIES) con corte a 31 diciembre de 2013 ha tenido un crecimiento promedio en 8% en todos sus niveles educativos.

La importancia de los recursos humanos y de la evaluación de los mismos; en su mayor parte, los nuevos enfoques teóricos están diseñados para ofrecer mayores oportunidades de aprender y contribuir a la organización mientras los actores trabajan conjuntamente en el logro de metas comunes.

En este sentido el artículo 20 del Decreto 2376 del 2010 describe la importancia de los procesos de evaluación de los escenarios de práctica universitaria en todos los contextos (estructurales, ambientales y de conocimiento) (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Actualmente existe un creciente interés por conocer las expectativas que tienen

tanto los docentes como los estudiantes universitarios acerca de las condiciones para mejorar el proceso educativo (Perrenoud, 2013), y en aras de colaborar en la construcción de un marco de referencia para la reflexión y toma de decisiones inherentes a toda labor de mejora de la enseñanza superior en Colombia, se hace imperioso analizar el nivel de eficacia de las estrategias evaluativas aplicadas a los estudiantes (Alba, Ramos & Hernández, 2014).

Además, resulta necesario analizar la complejidad que implica la aplicación de diferentes enfoques metodológicos de evaluación universitaria, para determinar si el nivel de los mismos conduce verdaderamente a mejorar la calidad de la educación (Caballero, 2011), identificando a la vez si el nivel de satisfacción de dichos sistemas evaluativos es el esperado por los docentes para que sus estudiantes se sientan acertadamente calificados (Celman, 2013).

Las interacciones durante las evaluaciones se dan en doble vía donde, tanto el docente como el estudiante participando activamente en el proceso constructivo de enseñanza-aprendizaje a través del intercambio de conocimientos, inquietudes y necesidades que parten de un interés, necesidad o curiosidad, dándole un mayor significado a los contenidos y reforzando las vivencias académicas (Soler, 2006).

La satisfacción de la evaluación supone una valoración subjetiva del éxito alcanzado, ya que está más enfocada hacia las percepciones y actitudes que hacia criterios concretos y objetivos. Se trata de un fenómeno que proviene de la persona, de su percepción, y de sus intereses y a pesar de presentar limitaciones en su estudio, ha demostrado ser un indicador para evaluar la calidad de la educación (Jiménez, Terriquez & Robles, 2011).

De otra parte, cabe mencionar que para esta reflexión el tipo de investigación se siguió un ejercicio investigativo cualitativo dado que resulta pertinente por la necesidad de

proporcionar información a la comunidad académica universitaria que se encuentra en procesos de practica dentro del Hospital Militar Central en el periodo 2017, una serie de datos de consulta y de reflexión sustentados en posiciones definidas y con carácter general por estudios previos y hallazgos de expertos en evaluación universitaria, en el que se presentan inquietudes como la importancia y la valoración de la evaluación académica dentro de las instituciones universitarias (incluidas las entidades donde se prestan los servicios de práctica clínica), el sentido de las evaluaciones en las prácticas universitarias para verificar el nivel de aprendizaje de los practicantes, ponderación de las evaluaciones en el procesos de enseñanza-aprendizaje como herramienta fundamental para este proceso de formación; así como discutir los principios y criterios definatorios de una evaluación de calidad.

Sin embargo, en la búsqueda preliminar de antecedentes para este estudio se encontraron investigaciones que aportan al concepto teórico de las evaluaciones y su aplicación en determinados modelos académicos, que según Leclercq, (2006) abarca dos dimensiones principales: la evaluación formativa y la evaluación correctora. Donde la evaluación formativa hace referencia a una actividad sistemática y continua que tiene por objeto proporcionar la información necesaria sobre el proceso educativo en la educación superior; y la evaluación correctora o correctiva involucra el conjunto de acciones para eliminar las causas de una de una no conformidad detectada u otra situación indeseable, con el propósito de evitar que se vuelva a presentar (Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos, 1981).dejando de lado la descripción de estrategias utilizadas en el proceso de evaluación

así como la definición sobre cuáles metodologías evaluativas el estudiante se siente más cómodo y seguro. Los antecedentes encontrados generalmente se centran en temáticas relacionadas con las opiniones que se tienen sobre las diferentes estrategias evaluativas y en la identificación los tipos de evaluación sin tener en cuenta la opinión expresada por los estudiantes.

Actualmente la comunidad universitaria de la ciudad de Bogotá es de aproximadamente 7.674.366 estudiantes con una cobertura del 33% en las universidades públicas y del 67% en las universidades privadas (Ministerio de Educación, 2015) y según cifras del Ministerio a abril de 2016 la tasa de graduación en educación superior fue del 35.5% para la formación universitaria (Ministerio de Educación, 2016).

Según lo indica el informe del Observatorio de la Universidad Colombiana (2013) a pesar de los progresos en el sector educativo, aún queda mucho por hacer para afrontar algunos desafíos en aras de fomentar la equidad en el entorno académico, dentro de lo cual está implícita la forma como se evalúa al estudiante y de acuerdo a estudios desarrollados por el Observatorio, la evaluación que predomina en el ámbito de la educación superior es la evaluación escrita respecto a la evaluación oral, pese a que ésta última es la que tiene gran aceptación entre los estudiantes. Por ello se hace necesario indagar sobre metodologías que faciliten una gestión más adecuada al momento de evaluar al estudiante universitario, para mejorar las herramientas evaluativas existentes con el fin de elevar el nivel de la calidad en la educación superior. .

Igualmente es necesario indicar que dicho Observatorio no ha publicado



información alguna sobre las diferentes estrategias de evaluación ni tampoco ha realizado estudios sobre el impacto de las metodologías evaluativas actualmente utilizadas por las instituciones de educación superior del país.

Esto resulta de vital importancia dado que, independientemente de la propuesta de futuro de la educación que se construya, ésta sin duda involucrará en menor o mayor medida, aspectos como la calidad y la satisfacción académica del estudiante y, por ende, las propuestas deben llenarse de contenido consensuado para que se conviertan en un referente para la construcción de indicadores y la medición de la gestión universitaria (Universidad Nacional de Colombia, 2014). De esta forma se daría cumplimiento al inciso D del artículo 36 de la Ley 30 de 1992 el cual establece que el Consejo Nacional de Educación Superior debe colaborar con las instituciones de Educación Superior para estimular y perfeccionar sus procedimientos de autoevaluación (Congreso de la República, 1992).

Dentro de estos procedimientos se deben incluir cuatro actividades principales para el desarrollo de modelos de evaluación académica que según Leclercq (2006), abarca dos dimensiones principales: la evaluación formativa y la evaluación correctora. Dónde.

La evaluación formativa hace referencia a una actividad sistemática y continua que tiene por objeto proporcionar la información necesaria sobre el proceso educativo en la educación superior; y la evaluación correctora o correctiva involucra el conjunto de acciones para eliminar las causas de una no conformidad detectada u otra situación indeseable, con el propósito de evitar que se vuelva a presentar (Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos, 1981).

Además, el proceso evaluativo comprende dos actores por lo que es de doble vía: el sujeto evaluador y el sujeto evaluado, por lo que la relación docente-alumno implica una interacción en la que el docente aporta conocimientos, experiencia y sabiduría, y el estudiante aporta su disponibilidad de aprender, de aprovechar las lecciones, la sensibilidad para captar la realidad, la capacidad para aprender a pensar críticamente sobre las situaciones planteadas y a comprometerse con el docente y el proceso de aprendizaje de manera constructiva (Peláez, 2014). La evaluación es dialéctica porque, en la medida que el docente evalúa, él también se evalúa en un sentido mucho más amplio de una concepción lineal, dado que en el aprendizaje de dichos sucesos el docente tiene la oportunidad de modificar sus apreciaciones, prácticas, técnica, teorías entre otros lo cual facilita el proceso enseñanza-aprendizaje en aras de la calidad, como lo afirman López y Basto (2010).

En este modelo de evaluación académica de doble vía los intercambios son procesuales, es decir se desarrollan sobre la base de un proceso continuo que implica cambios; son complejos y sistemáticos porque incluye procesos metódicos y planificados. De esta forma el docente siempre se encuentra en la acción y proceso de evaluar bajo tres componentes: competencias comportamentales (relacionadas con la acción de logro, ayuda, servicio, impacto, influencia, liderazgo y dirección); competencias pedagógicas (facilitan la articulación de contextos del estudiante a la práctica educativa); y competencias disciplinares (el docente como orientador que define contenidos, condiciones, capacidades y actitudes) (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

Dichas competencias igualmente requieren de un alto grado de ponderación, que

hace referencia a la consideración de circunstancias, ventajas y riesgos; la emisión de juicios implica análisis basado en un conjunto particular (personal o general) de contextos a fin de poder identificar un modelo de evaluación en la educación superior que forme parte de los planes de mejoramiento académico de mantenimiento del plan de calificación de los alumnos (Cadavid, 2013).

Esto supone situarse desde un enfoque formativo de la evaluación en un sistema de competencias del alumno asociado a diseños curriculares y pedagógicos, emergentes y actuales (Raposo & Martínez, 2014). De esta manera la correlación positiva entre autoevaluación y orientación al problema resulta coherente desde la perspectiva de que un alumno con buen desarrollo de su función de autorregulación, ante una situación generadora de estrés y ansiedad como lo es el momento de la evaluación, tenderá a emplear estrategias que le permitan afrontar el desafío con mayores recursos aprendidos buscando aumentar su probabilidad de éxito (Furlan, Kohan, Piemontesi & Heredia, 2008).

Dicha capacidad de autoevaluación y orientación de parte del docente está influenciada por la forma como éste aplique y aproveche las competencias antes citadas, dado que de su capacidad de resolución de situaciones confusas o conflictivas y del método o de los recursos que utilice para tales efectos, dependerá igualmente el grado de percepción propositivo del estudiante ante dichas situaciones.

Un estudio desarrollado en una institución de educación superior de México por Zamorano, Gurruchaga, Mejías y Flores (2013) permitió definir que al evaluar el nivel de calidad de los sistemas de evaluación se puede identificar el grado de compromiso de los

docentes junto con el nivel de satisfacción del estudiante. Se destacó igualmente que analizar estas dimensiones brinda un punto de partida para poder generar un plan estratégico para mejorar la experiencia del docente y del estudiante en la institución. De realizarse las medidas necesarias para elevar el desempeño en cuanto a satisfacción se refiere, muy seguramente se tendrá la repercusión en el ámbito de competencia con el reconocimiento del mejor enfoque esperado en aras de la calidad académica.

Sin embargo y como lo demostró el estudio desarrollado por Alba, Ramos y Hernández (2014), aún no existe una conexión clara entre las necesidades del estudiante y las expectativas del docente en cuanto a la forma más eficiente de medir el rendimiento académico de sus alumnos, lo cual constituye una limitación para el desarrollo de la educación superior del país.

Un estudio del Ministerio de Educación Nacional (2009) determinó que dentro de los factores por los cuales los estudiantes abandonaban sus estudios se encontraba primero la tasa de repitencia, seguido por el descontento de los modelos evaluativos con los que se sentían mal evaluados porque éstos no lograban medir verdaderamente sus conocimientos.

Los logros en la equidad también significan nuevos retos para la educación superior del país, pues la calidad, pertinencia, inclusión y satisfacción del estudiante con su proceso académico, implican su permanencia en las aulas de clase. En un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico del Banco Mundial (2014) se determinó que las tasas de permanencia en pregrado en el año 2002 eran del 24.4% y al comparar la cifras con las del año 2014 se observa un aumento en la permanencia

universitaria del 46% y el Ministerio de Educación (2016) indicó que la tasa de permanencia fue del 70%, reflejando que los esfuerzos del gobierno nacional por aumentar la cobertura y disminuir la deserción, han sido satisfactorios.

De esta forma se puede hablar de calidad académica en el enfoque de la percepción del nivel satisfacción tanto para el docente como para estudiante debido a que, lo que hasta hace algunos años fue dominio exclusivo de la administración de la universidad y de los entes rectores de la educación superior, ahora es un territorio de competencia abierta que obliga a todos los actores universitarios (incluidos el estudiante y el docente) a redefinir su papel en el futuro académico de la educación superior a corto y largo plazo (Salinas, Morales & Martínez, 2008).

Igualmente es importante señalar que la evaluación en la academia sigue siendo un tema bastante polémico, porque existe la duda de si los informes solicitados y las evaluaciones a los estudiantes, comunican la realidad académica de la labor desempeñada o si por el contrario, hay variables de carácter subjetivo y contextual que también influyen y restan objetividad al resultado (Lambertini, 2003).

La evaluación es el tema que más preocupa no solo a los alumnos a lo largo de sus estudios universitarios en relación a si se hace con justicia, si hay que memorizar, si hay que razonar, es decir, cómo quiere el profesor que se le demuestre que se ha asimilado lo aprendido, sino también a los docentes en cuando a la forma como ésta se debe realizar para evaluar acertadamente la comprensión de los conocimientos adquiridos por el estudiante (Rubio, Gallego, Suárez & Cueto, 2014).

Los docentes a la hora de evaluar deben comprobar y medir de la forma más objetiva el rendimiento académico de los estudiantes en determinada asignatura..

Esa perspectiva sobre el papel del docente a la hora de evaluar a los estudiantes suele resultar útil si se piensa que el objetivo de la evaluación y calificación es diferenciar los mejores estudiantes de los mediocres. También resulta útil si los docentes asumen que el objeto de eso que se denomina evaluar no es sino más que el proceso de calcular una calificación, ajustándola de la forma más objetiva y menos problemática posible (Universidad de Valencia, 2007).

De acuerdo a todo lo anteriormente expuesto este artículo argumentativo tiene como objetivo identificar las estrategias de evaluación en la práctica formativa asistencial en el escenario del área de rehabilitación de fisioterapia del Hospital Militar Central de Bogotá.

### **Metodología**

Para el desarrollo argumentativo se tuvo en cuenta una revisión bibliográfica la cual se complementó con una primera aproximación a campo con la población de los docentes de práctica de fisioterapia; donde se escogieron tres docentes como muestra intencional de las universidades Manuela Beltrán, Universidad del Rosario y la Escuela Colombiana de Rehabilitación, a quienes se entrevistó aplicando una entrevista semiestructurada previa firma de un consentimiento informado.

El formato de encuesta semiestructurada se diseñó de acuerdo a un guión de preguntas abiertas de acuerdo a unas categorías de análisis que corresponden a las

preguntas previamente planteadas para el estudio.

Las docentes de práctica de las universidades seleccionadas se contactaron personalmente dentro de las instalaciones de HMC sede Bogotá. Cada una de las entrevistas tuvo una duración máxima de 30 minutos en los cuales se realizaron 10 preguntas abiertas

En general el estudio comprendió las siguientes tres etapas: primero se realizó una revisión bibliográfica de la literatura sobre las temáticas de estudio. En segundo lugar se diseñó el guión de la entrevista semiestructurada dirigida a una muestra intencional de tres docentes con estas características: donde se indagó sobre aspectos sociodemográficos, académicos y laborales, junto con diez preguntas relacionadas con las estrategias de evaluación utilizadas por cada una de las docentes de las universidades Manuela Beltrán, Universidad del Rosario y Escuela Colombiana de Rehabilitación. se hizo un primer análisis y descripción de las mismas a cerca de los resultados obtenidos analizando las debilidades y fortalezas de cada uno de los modelos de evaluación previstos por dichas universidades, lo cual correspondió a la tercera etapa del estudio.

## **Resultados**

Los docentes entrevistados presentaron las siguientes características: la docente de la Universidad del Rosario, de género femenino de 45 años de edad, manifestó llevar 16 años en carrera docente de los cuales hace seis años y medio se encuentra dando cátedra de práctica en octavo semestre de fisioterapia; al momento del estudio tenía bajo su tutela académica a siete estudiantes. La docente de la Universidad Manuela Beltrán, de género

femenino de 53 años de edad, manifestó llevar 20 años en carrera docente de los cuales hace cinco años se encuentra dando cátedra de práctica en octavo semestre de fisioterapia; al momento del estudio tenía bajo su tutela académica a ocho estudiantes. La docente de la Escuela Colombiana de Rehabilitación, de género femenino de 25 años de edad, manifestó llevar un año en carrera docente dando cátedra de práctica en octavo semestre de fisioterapia; al momento del estudio tenía bajo su tutela académica a ocho estudiantes.

A la pregunta ¿cuáles son los principales parámetros de las estrategias de evaluación utilizadas por su universidad para realizar el proceso de evaluación de sus estudiantes? se pudo identificar que la docente de la Universidad del Rosario es la que cuenta con una mayor estructuración para la realización de las evaluaciones dado que no solamente califican el desempeño del estudiante sino también las competencias según el cronograma de actividades de la universidad; la docente la Escuela Colombiana de Rehabilitación donde se observa que igualmente se califican las competencias pero a un nivel más genérico que incluye el conocimiento, la habilidad de aplicar las técnicas adquiridas y la capacidad de desenvolverse en determinado escenario; en cuanto a las competencias transversales se refieren a aquellas que involucran las capacidades y habilidades dentro de una determinada área o ciencia de estudio; y las competencias específicas son las que se adquieren con la trasmisión y retroalimentación de conocimientos adquiridos durante las primeras etapas de la educación. Docente de la Universidad Manuela Beltrán - UMB fundamenta su evaluación en los propósitos y objetivos establecidos en el respectivo currículo académico, sin embargo, el mayor recurso utilizado es la reflexión por parte del estudiante en una situación determinada para que éste pueda sacar sus propias conclusiones; desde esta perspectiva, la forma de evaluación utilizada por la UMB se



basa en una metodología analítica.

A la pregunta ¿con qué actividades de metodología responde mejor el alumno? todas las tres docentes encuestadas coinciden en afirmar que las mejores estrategias de evaluación deben partir de los Casos Clínicos y Club de Revista en donde son los propios estudiantes quienes exponen lo aprendido y lo llevan luego a la práctica ante el paciente y el docente, de esta forma las docentes manifestaron que los estudiantes se sienten más seguros, más cómodos y mejor evaluados utilizando esta metodología respecto a las evaluaciones escritas. Un aspecto importante referido por la docente de la Universidad del Rosario hace referencia a que durante el proceso de evaluación en Casos Clínicos que se realiza por medio de una exposición ante los compañeros, se refuerza el proceso de intervención de un paciente desde las fases de revisión y análisis de la historia clínica, dada la búsqueda previa de antecedentes de la patología en estudio, pasando de la evaluación fisioterapéutica al planteamiento de las hipótesis del diagnóstico y pronóstico fisioterapéutico del paciente hasta el planteamiento de las estrategias terapéuticas de intervención adecuadas para cada caso en particular.

A la pregunta ¿considera que la metodología con la que responde mejor el alumno desde la perspectiva académica? Es la más conveniente se encontró que para las tres universidades el estudio de caso es la metodología con la cual se sienten mejor evaluados los estudiantes, la docente de la Escuela Colombiana de Rehabilitación al respecto considera que una estrategia muy conveniente para la aplicación de conceptos previos aprendidos además de que garantiza una mejor asociación de las bases teóricas a la práctica clínica. La docente de la UMB considera que la metodología es muy propositiva porque el estudiante se da cuenta de sus fortalezas y oportunidades de cada uno de sus procesos durante la formación académica

profesional. La docente de la Universidad del Rosario manifestó que la metodología con la que responde mejor el alumno es la más conveniente dado que el tipo y el nivel de la práctica en octavo semestre está desarrollada como un elemento esencial en la formación de pregrado y el objetivo que se persigue es que el estudiante desarrolle competencias en la intervención en el área clínica a partir de los conceptos básicos de la evaluación clínica e intervención que han sido adquiridos en semestres anteriores.

A la pregunta ¿con qué tipo de evaluación cree Usted que sus estudiantes se sienten mejor más seguros ? la docente de la Escuela Colombiana de Rehabilitación describe que las evaluaciones donde los estudiantes se sienten mejor evaluados son aquellas donde éstos pueden expresar libremente lo que sienten frente a la forma de evaluación, porque permiten brindar retroalimentación constante al proceso evaluativo de docente - estudiantes, es decir, en un entorno de actuación dinámica en ambos sentidos. Para la docente de la UMB la mejor estrategia es la Coevaluación definida como aquella la realizan entre los mismos estudiantes de una temática definida. La docente de la Universidad del Rosario indicó que la evaluación de Caso Clínico permite que los estudiantes desarrollen un mismo estudio de caso en forma oral pero frente al paciente y al paciente, y por ello puede demostrar y defender la adquisición de las habilidades y destrezas necesarios para un alto desempeño en el área clínica.

A la pregunta ¿su universidad planea algún cambio en las estrategias evaluativas? la docente de la Escuela Colombiana de Rehabilitación manifestó que su universidad realizó el cambio de la evaluación cuantitativa a la evaluación cualitativa. La docente de la UMB indica que al finalizar las rotaciones semestrales se toma en cuenta la opinión de los estudiantes y docentes para evaluar las estrategias del ciclo académico y así poder realizar cambios en

aspectos que lo requieran. La Universidad del Rosario realizó el último cambio en las estrategias de evaluación en el mes de junio del 2016.

A la pregunta ¿qué tan seguido su universidad actualiza los sistemas de evaluación? la Escuela Colombiana de Rehabilitación de forma permanente y a través de los Consejos Asesores se evalúan los sistemas de evaluación de los estudiantes a fin de generar estrategias de mejoramiento del proceso académico de estudiantes y docentes. La UMB realiza una revisión general cada semestre finalizando la rotación de la práctica estudiantil. La Universidad del Rosario desde el mes de enero del 2014 aplicó un modelo de evaluación que se reformó en junio del 2016.

A la pregunta ¿cuál es el sentido de la evaluación académica para Usted como docente? la docente de la Escuela Colombiana de Rehabilitación considera personalmente que las evaluaciones académicas son importantes siempre y cuando, el estudiante pueda demostrar la capacidad de análisis y resolución de los problemas planteados. La docente de la UMB considera que el mayor propósito de las evaluaciones es permitir revisar si los estudiantes cuentan con las habilidades requeridas para llevar a cabo la mejor atención de los pacientes a su cargo, bajo parámetros de reflexión y argumentación de los procesos clínicos realizados. La docente del Rosario considera que la evaluación académica es un mecanismo que permite determinar el nivel de desempeño del estudiante y de los avances que va demostrando en su proceso de formación académica.

A la pregunta ¿cuáles son los aspectos evaluados por el docente? la docente de la Escuela Colombiana de Rehabilitación considera que los aspectos a evaluar dependen de las competencias genéricas, transversales y específicas respecto al saber, saber hacer y saber ser,

con cuyo caso es importante que el estudiante cuente con conceptos previos éticos, legales entre otros, que los apliquen regidos por normas de comportamiento así como el uso del uniforme, el trato a los pacientes y a sus colegas, seguimiento estricto de protocolos clínicos, bioseguridad entre otros, y para tales efectos la Escuela cuenta con un formato de 21 ítems que contempla los anteriores puntos. Para la docente de la UMB son importantes la actitud y aptitud del profesional en formación, las relaciones interpersonales, habilidades comunicativas, nivel de proactividad, capacidad de trabajo equipo, liderazgo así como la habilidad para examinar y evaluar al paciente, revisión de la historia clínica, interpretación de paraclínicos, evolución de la historia clínica diaria; la UMB cuenta con un formato que incluye la evaluación del proceso de intervención del paciente con base en la interpretación de los resultados del examen la evaluación del caso clínico, junto con otros aspectos de normatividad legal (consentimiento informado, de bioseguridad, asistencia, compromiso, puntualidad entre otros. La Universidad del Rosario para el caso de los estudiantes de práctica se evalúan las competencias clínicas que incluyen el razonamiento clínico, el juicio profesional del estudiante y los productos que presente el estudiante durante el desarrollo de su práctica (Casos Clínicos y Club de Revista).

A la pregunta ¿desde su punto de vista considera que los anteriores aspectos son suficientes para la evaluación académica? la docente de la Escuela Colombiana de Rehabilitación indicó que son amplios los aspectos que abarca la evaluación e incluso hay puntos que son similares y podrían fusionarse para facilitar el proceso de evaluativo haciéndolo más práctico. La docente de la UMB considera que los aspectos citados anteriormente para evaluar a los estudiantes son suficientes porque permiten evaluar las competencias disciplinarias a nivel cognitivo, procedimental, psicoafectivo entre otros, que son esenciales

para ejecutar un buen proceso de atención. La docente de la Universidad del Rosario considera que adelante y dependiendo de los cambios que a nivel de formación se presenten en la Universidad o en las entidades reguladoras de educación, se pueden hacer ajustes que permitan resultados objetivos en los diferentes procesos de formación.

Finalmente y como un comentario generalizado de las tres docentes encuestadas se destaca que los estudiantes no se sienten cómodos, satisfechos y bien evaluados cuando se aplica un modelo de evaluación escrita porque en este tipo de metodologías evaluativas no pueden argumentar su punto de vista.

### **Discusión**

Los hallazgos de esta investigación respecto a las tres docentes encuestadas, permiten verificar el modelo de evaluación académica de Leclercq, (2006) en cuanto a la importancia de abarcar la evaluación formativa como dimensión principal para lograr la mayor retroalimentación de los conocimientos de parte de los alumnos.

Asimismo y contrario a los hallazgos del estudio desarrollado por Alba, Ramos y Hernández (2014), en este caso las tres docentes encuestadas son muy conscientes de las necesidades del estudiante y de las expectativas que cada universidad ha planteado como objetivos a lograr en cada ciclo académico, y por el contrario se puede afirmar que los modelos evaluativos utilizados por Universidades como la Manuela Beltrán, Universidad del Rosario y la Escuela Colombiana de Rehabilitación pueden convertirse en una herramienta eficiente de medir el rendimiento académico de sus alumnos como un aporte

para el desarrollo de la educación superior del país.

Igualmente los resultados de este estudio se contraponen con los hallazgos del año 2009 del Ministerio de Educación Nacional en donde se determinó que dentro de los factores de insatisfacción de los estudiantes en fase de repitencia se encontraban los modelos evaluativos que no lograban medir verdaderamente sus conocimientos, por lo que en este sentido se puede afirmar que para el caso de las tres universidades evaluadas los cambios generados en los últimos años por parte de las instituciones han permitido una mejor comunicación en el binomio docente - estudiante lo cual ha facilitado que los estudiantes expresen libremente con qué metodologías se sienten mejor evaluados.

Lo anteriormente citado ratifica los resultados del estudio realizado en México por Zamorano, Gurruchaga, Mejías y Flores (2013) en donde se identifica que el grado de compromiso de los docentes junto con el nivel de satisfacción del estudiante son factores fundamentales para elevar la calidad en la educación superior, y por ello esta circunstancia debe convertirse en un referente para la construcción de indicadores y para la mejor medición de la gestión universitaria, como lo afirma el estudio de la Universidad Nacional de Colombia (2014).

### **Conclusiones**

Las docentes entrevistadas presentan los mismos objetivos pese a que sus estrategias de evaluación reportan diferencias, las cuales no son tan significativas en relación al cumplimiento de los objetivos que las propias universidades han implementado, algunas en relación a los contenidos propios de la práctica y otras por los requerimientos curriculares

### Propios de las asignaturas.

La meta común de las evaluaciones universitarias sin importar sus estrategias tienen en común que apuntan a mejorar la calidad en la formación superior en rehabilitación donde la opinión de los estudiantes se tiene en consideración para trabajar las formas de evaluación que más les satisface, siendo la expresión libre de sus conocimientos adquiridos en el proceso formativo, bien sea en Clubes de Revista o Caso Clínico donde pueden sustentar sus puntos de vista.

Las tres universidades comparten un nivel de participación en los procesos de evaluación por parte de los estudiantes de manera significativa, sin embargo en el caso de la Universidad Manuela Beltrán se profundiza más esa participación, por lo cual es pertinente que se conozca en otros escenarios donde se pueda aprender de ella.

En este ensayo argumentativo se pudo identificar que las estrategias de evaluación con las que los estudiantes se sienten mejor evaluados cumplen a cabalidad los principios que rigen el concepto de evaluación; es decir, se trata de evaluaciones dinámicas, procesuales, de doble vía, que facilitan evaluar el proceso educativo, permiten al docente percibir el nivel de interés y satisfacción del estudiante en todas sus áreas

Estos aspectos son esenciales porque facilitan el ajuste de las metodologías evaluativas a los procesos y cambios propios de la práctica clínica universitaria y la búsqueda de herramientas innovadoras que apunten al mejoramiento en la calidad de la educación superior del país.

## Referencias

- Alba L, Ramos J & Hernández P (2014). La educación superior en Colombia: Situación actual y análisis de eficiencia. *Borradores de Economía*, 808:1-51. Recuperado de [http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura\\_finanzas/pdf/be\\_808.pdf](http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/be_808.pdf).
- Caballero K (2011). Academics' satisfaction level towards evaluation systems. *Revista de Educación*, 360(124):1-18. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/360\\_124.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/360_124.pdf).
- Cadavid M (2013). *Metodología de autoevaluación Institución Universitaria Pascual Bravo*. Medellín: Institución Universitaria Pascual Bravo. p. 1-30.
- Celman S (2013). Evaluating evaluation: sense tensions at university level. *Revista Investigación Arbitrada*;12(46):777-783. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31261/1/articulo21.pdf>.
- Congreso de la República (1992). Ley 30. (28, diciembre). Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. *Diario Oficial*. Bogotá;40700:1-28.
- Daft R (2007). *Teoría y diseño organizacional*. 9 ed. México: Thompson. p. 1-620.



Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos (1981). *La calidad de la educación: exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. p. 1-244.

Furlan L et al. (2008). Autorregulación de la atención, afrontamiento y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Revista Académica*;32(3):245-247.  
Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-032/306.pdf>.

Jiménez A, Terriquez B & Robles F (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Fuente*;3(6):46-56.  
Recuperado de <http://fuente.uan.edu.mx/publicaciones/02-06/8.pdf>.

Lafrancesco G. (2005). *La evaluación integral y del aprendizaje: fundamentos y estrategias*. Bogotá: Coomagisterio. p. 1-164.

Lambertini R (2003). Pruebas objetivas. Síntesis de 20 productos del Currículo Paralelo. *Blog Saber y Ciencia*;1-18. Recuperado de  
<http://www.nalejandria.com/akademeia/rbarale/pruebasobjetivas.htm>.

Leclerq D (2007). Cinco problemáticas de la evaluación de las competencias. En:  
*Seminario de Evaluación de Competencias*. MECESUP. Pucón, Chile.

López, B. y Basto, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Revista Aquichan*, 1-8. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1699/225>  
8.

Ministerio de Educación (2015). *Educación superior 2014: síntesis estadística de departamentos y Bogotá*. Bogotá: El Ministerio. p. 1-5.

Ministerio de Educación. (2016). Estadísticas de educación superior. *Blog Subdirección de Desarrollo Sectorial*, 1-4. Recuperado de [http://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212350\\_Estadisticas\\_de\\_Educacion\\_Superior.xls](http://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212350_Estadisticas_de_Educacion_Superior.xls).

Ministerio de Educación (2016). Evaluación. *Blog MinEducación*, 1-2. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-179264.html>.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Usar la evaluación en el aula para mejorar. *Blog MinEducación*, 1-5. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-162385.html>.

Ministerio de Educación Nacional (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior*

*colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención.* Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. p. 1-158.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Por medio del cual se regula la relación docencia - servicio para los programas de formación de talento humano del área de la salud. *Diario Oficial.* Bogotá. p. 1-12.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Evaluación de competencias para el ascenso o evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el decreto Ley 1278 de 2002.* Bogotá: el Ministerio. p. 1-37.

Observatorio de la Universidad Colombiana (2013). Para OECD y Banco Mundial, Colombia ha avanzado significativamente en educación superior. *Blog Liderazgo*;1-13. Recuperado de [http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3492:para-oecd-y-banco-mundial-colombia-ha-avanzado-significativamente-en-educacion-superior&catid=16:noticias&Itemid=198](http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=3492:para-oecd-y-banco-mundial-colombia-ha-avanzado-significativamente-en-educacion-superior&catid=16:noticias&Itemid=198).

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2014). *Evaluaciones de políticas nacionales de educación. La educación superior en Colombia, 2012.* Bogotá: Banco Mundial. p. 1-350.

Peláez, J. (2014). *Participación estudiantil en la vida universitaria Javeriana*. Bogotá: PUJ. p. 1-16.

Perrenoud P (2013). *Evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. 2 ed. Buenos Aires: Colihue. p. 1-27.

Raposo M & Martínez M (2014). Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. *Revista Educación*;17(3):499-513. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5450678.pdf>.

Rodríguez, J. (2002). La evaluación en la universidad. La evaluación del aprendizaje de los alumnos universitarios. En *Mayor C. (coord.). Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro. p. 1-305.

Rubio R et. al. (2013). Evaluación del alumno mediante nuevas técnicas en pruebas objetivas (tipo test). *Blog Escuela Universitaria de Ingenieros Industriales de Gijón*;1-9. Recuperado de <http://www.epsevg.upc.edu/xic/ponencias/R0047.pdf>.

Salinas A, Morales J & Martínez P (2008). Satisfacción del estudiante y calidad universitaria: un análisis explicatorio en la unidad académica multidisciplinaria agronomía y ciencias de la universidad autónoma de Tamaulipas, México. *Revista de Enseñanza Universitaria*;31:39-55. Recuperado de

<http://institucional.us.es/revistas/universitaria/31/4SalinasGuti.pdf>.

Simoneau R (1992). La evaluación institucional: conceptos teóricos. *Revista de Educación*

*Superior*, 79(2):1-8. Recuperado de

[http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista79\\_S2A8ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista79_S2A8ES.pdf).

Soler, E. (2006). *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Caracas: Equinoccio.

p. 1-162.

Universidad Nacional de Colombia (2014). Estadísticas e indicadores de la Universidad

Nacional de Colombia. *Revista del Oficina Nacional de Planeación*;19:1-147.

Recuperado de

[http://www.onp.unal.edu.co/ADMON\\_ONP/ADJUNTOS/20141211\\_112012\\_2013%20Revista%20Indicadores%20y%20estadisticas%202014dic11.pdf](http://www.onp.unal.edu.co/ADMON_ONP/ADJUNTOS/20141211_112012_2013%20Revista%20Indicadores%20y%20estadisticas%202014dic11.pdf).

Universitat de Valencia (2007). *Evaluación de los estuantes en la educación superior:*

*apuntes de buenas prácticas*. España: Mañez. p. 1-117.

Yvanosky, J. (2013). Tipos de evaluación educativa. *Blog Instituto Politécnico “Santiago*

*Mariño*, 1-31. Recuperado de <https://es.slideshare.net/josevazquez7503/tipos-de-evaluacin-educativa-24819024>.

Zamorano, C et. al. (2013). Medición de la satisfacción estudiantil universitaria: un estudio



Especialización en Docencia Universitaria

de caso en una institución mexicana. *Iberoamerican Journal of Industrial Engineering*;5(9):261-274. Recuperado de <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/IJIE/article/download/2595/pdf>.

Zubiría, J (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. p. 1-250.

Zubiría, J (2016). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias?: Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. p. 1-272.