

Asociación Colombiana de Facultades de Odontología



Exámenes de Calidad de la Educación Superior en Odontología 2003

Análisis e interpretación de los resultados globales

Sección N° 1 - Capítulos 1 y 2

1. Antecedentes
2. Referentes Conceptuales de la Prueba

Elaborado por:

Sofía Jácome Liévano
Gabriel Jaime Otálvaro Castro
Febrero de 2004

Item	Pág.
Presentación	4
Cap. 1 Antecedentes	5
1.1 Antecedentes de los exámenes de estado de la educación superior ECAES	5
1.2 Antecedentes de los exámenes de estado de calidad de la educación Superior - ECES	6
1.3 Algunos referentes teóricos desde los cuales fueron planteados los ECAES	7
Cap. 2 Referentes conceptuales de la prueba	10
2.1 El concepto de calidad de la Educación	10
2.2 Generalidades de la evaluación	12
2.3 El concepto de competencia	17
2.4 Acerca de la práctica odontológica	24

El presente informe presenta el proceso de construcción de los exámenes de estado de Odontología desarrollado a lo largo del último año por las comunidades académicas de los programas de formación profesional en el país. Este proceso dio inicio a la construcción de un discurso y práctica propia respecto de la evaluación de la Educación Superior, al interior de las mismas.

A todas luces este ejercicio resulta aún incipiente y requiere ser continuado en el tiempo y extendido a todos los actores del hecho educativo para estructurar prácticas evaluativas que le den coherencia al sentido transformador que desde un inicio pretendió darle la asociación a este proceso.

El informe traspasa la mirada de los datos producidos por la prueba y pretende contextualizar dichos resultados en un análisis complejo de las condiciones curriculares y administrativas, de las diferentes facultades del país, en las cuales se producen los aprendizajes, objeto de evaluación en esta estrategia.

Resulta necesario destacar que las discusiones generadas a partir de este proceso, ya han comenzado a propiciar transformaciones en las estructuras y procesos curriculares de los programas del país y han trazado un referente desde el cual se podría movilizar la discusión respecto al futuro de la práctica odontológica, que le permite colocarse por delante de los procesos históricos del momento.

Invitamos a los docentes, estudiantes y directivos de los programas de odontología en el país, así como a los actores sociales e instituciones que tienen relación con los procesos evaluativos de la educación superior a que, a partir de la información producida en este proceso de construcción, se movilicen las discusiones y acciones coherentes con ella, para elevar la calidad de los procesos de formación profesional colombiana.

1.1 Antecedentes de los exámenes de estado de la educación superior ECAES¹

En el período de gobierno 1998-2002 fue prioritario, en el tema de la educación superior, fomentar el mejoramiento de su calidad integrando acciones orientadas a establecer en las instituciones y en los programas académicos estándares mínimos de calidad, sistema de créditos (tiempo dedicado al estudio a través de Créditos académicos); la acreditación previa, voluntaria e institucional; el ejercicio de la inspección y vigilancia; los exámenes de estado de calidad de la educación superior ECES y la formulación de una política de flexibilidad de la educación superior en Colombia, como medio de producción de una nueva cultura académica en las instituciones de educación superior.²

Específicamente en el área de la evaluación es notorio que esta se ha inscrito en una serie de presupuestos básicos como los siguientes:

La evaluación de las instituciones no puede ser simple, sino que debe incluir diversas aproximaciones por lo cual se requiere un SISTEMA bien diseñado e instrumentado.

Un acercamiento exhaustivo que capte de manera perfecta la realidad, es imposible de alcanzar.

Evaluar no es sencillo, pero es posible, si se combinan inteligentemente una Gama adecuada de procedimientos metodológicos complementarios.

La evaluación no es un fin en sí misma, sino un medio de proporcionar información a diferentes usuarios para tomar decisiones adecuadas.

La evaluación es indispensable pero no suficiente para mejorar la calidad. Si no se sabe si algo está bien o mal, en qué aspecto y medida, no se pueden desarrollar estrategias de superación.

La calidad de las instituciones es "algo" muy complejo.

La evaluación interna es esencial; ninguna otra puede ser más fina, y cualquier otra, si no posee componente interno, no dará resultados de mejoramiento.

La evaluación externa resulta indispensable también, porque complementa a la interna enriqueciendo sus resultados; es distante e independiente; valida la evaluación interna que puede ser objetiva, pero también parcial, y permite una comparabilidad que la evaluación interna no puede lograr.

En este contexto se dan diferentes niveles de evaluación: institucional, de programas, de cursos y de personas, con enfoques cualitativos y cuantitativos, desde las perspectivas interna y externa. Sin embargo, como es evidente que los alumnos son elementos centrales de la calidad educativa, esta se define en buena medida en términos del aprendizaje y logros de los estudiantes. En este sentido, contar con instrumentos para evaluar los aprendizajes de los alumnos, resulta indispensable para que un sistema de evaluación pueda pretender ser razonablemente completo. Para ello las metodologías de evaluación se han enriquecido desde los enfoques cualitativos y cuantitativos en las perspectivas interna y externa.

¹ Mantilla Cortés, Magdalena. "Los Exámenes de Estado de la Calidad De la Educación Superior" En Elementos de Política para la Educación Superior Colombiana, ICFES, julio de 2002. Bogotá. Pg 97

² Díaz Villa, Mario. Flexibilidad y educación superior en Colombia; Serie Calidad de la educación Superior

Desde la evaluación externa está la alternativa de los exámenes a los alumnos que complementan las imprescindibles evaluaciones del aprendizaje que realizan los profesores ya que una institución de educación superior no debe depender exclusivamente de las evaluaciones hechas por sus propios docentes para fundamentar juicios sobre el nivel alcanzado por los alumnos de un programa.

Colombia, por fin, después de varios intentos desde hace algunas décadas, ha optado por introducir la evaluación externa de los alumnos a través de los exámenes de estado de calidad de la educación superior ECES.

Los exámenes se construyen desde lo académico y con académicos bajo condiciones indispensables: que sean elaborados, aplicados, calificados, procesados y analizados sus resultados según estándares técnicos de calidad muy exigentes.

1.2. Antecedentes de los exámenes de estado de calidad de la educación Superior - ECES

En 1966, el Plan Nacional para la educación Superior en Colombia, conocido como "Plan Básico", recomendó la realización de exámenes para profesionales a nivel de graduados con el fin de solucionar problemas concretos relacionados con la acreditación académica de las facultades, transferencia de estudiantes, selección de estudiantes para estudios de postgrado o para cargos específicos. En 1981, a partir de la reforma de la educación superior de 1980, se proponen desde el ICFES, como una opción complementaria en la evaluación de programas académicos de Pregrado. La carrera de Medicina se observa a través del tiempo como la más oponible para ser objeto de los exámenes con el propósito de asignar residencias, becas, distinciones o beneficios. Desde entonces, el interés por el tema lo han compartido el Ministerio de Salud, el Ministerio de educación y el ICFES. No obstante, es ASCOFAME la que desde hace ya varios años (1990) puso en marcha el proyecto de exámenes para estudiantes que realizan el internado.

En 1989 el ICFES realizó una consulta sobre la viabilidad de realizar exámenes para profesionales con la cooperación de facultades y departamentos y con academias de profesionales respectivas. En 1991 la dirección de la Carrera Judicial le plantea al Ministerio de educación la posibilidad de hacer exámenes para profesionales del derecho como elemento del ejercicio de la inspección y vigilancia que le corresponde al Estado y ante las deficiencias de formación observadas en concursos para jueces.

El Plan de Gobierno 1990 - 1994 señala como una de sus políticas educativas centrales para elevar la calidad de la educación el establecimiento del examen de estado para el ciclo básico universitario para todas las carreras. El ICFES adelantó un proyecto que contempló el estudio del tema en general y acciones concretas en Medicina, Derecho y contaduría. Hasta principios de 1994 se trabajó en el asunto y se dejaron resultados importantes, como las estructuras de los exámenes de Derecho y Medicina que en la actualidad son documentos de partida y análisis. Durante este período, el gobierno propone como política de educación superior, evaluar los aspectos básicos de las carreras con mayor impacto social. Recomienda completar el proceso adelantado en los programas de Derecho y Medicina y realizar convenios con asociaciones profesionales.

En 1995, el informe final de la Misión Nacional para la modernización de la Universidad Pública propone establecer la obligatoriedad de los exámenes de estado para los egresados del pregrado, como un elemento del Sistema Nacional de información de la educación Superior. Opina la misión que estos exámenes no deben tener implicación legal sobre los derechos de las universidades ni sobre los de carácter académico.

En septiembre de 1997 se realiza el seminario para exámenes de profesionales particularmente en ingeniería, organizado por ACIEM y ACOFI agremiaciones que inician con el ICFES en 1998 el proyecto de exámenes para ingenieros, particularmente en el programa de Mecánica. Como resultado del proceso seguido se elaboraron los exámenes, los cuales se experimentaron y quedaron listos para ser aplicados a egresados o alumnos de último año de ingeniería Mecánica. El Plan "Cambio para Construir la Paz", incluye los exámenes para profesionales, los cuales forman parte del Plan estratégico de educación 2000-2002 como uno de los programas orientados al mejoramiento de la calidad y la transparencia en la educación superior. De esta manera, el Gobierno 1994-1998 dispone y asume, como una estrategia que lleva a la práctica, la realización de exámenes a quienes egresan de la educación superior.

1.3 Algunos referentes teóricos desde los cuales fueron planteados los ECAES

Se ha advertido que dentro de la evaluación externa, los exámenes de quienes egresan de la educación superior, se consideran un elemento complementario de otros sistemas como la acreditación de instituciones y programas y la evaluación dentro de la inspección y vigilancia que ejerce el Estado para regular y garantizar la calidad de la educación superior. No obstante, también debe considerarse que, con respecto al estudiante, la tendencia durante muchos años ha sido controlar sus características de "entrada", en algunas instituciones de manera muy cuidadosa y, en otras, con descuido notorio. En cambio, en cuanto a la "salida" la característica ha sido el no prestar suficiente interés a los resultados particularmente en el aprendizaje y desarrollo de competencias de los estudiantes que se gradúan.

Esta observación se hace sin desconocer que el tiempo dispuesto dentro del currículo para el estudio, así como las calificaciones en el proceso formativo son muy útiles para reflejar la competencia de los alumnos que completan sus estudios superiores.

La calidad de la educación tradicionalmente ha sido juzgada en términos de recursos institucionales enfatizando en dotación, inversión, gastos, amplitud y profundidad de la oferta curricular, logros intelectuales de los docentes, exigencias en las pruebas de ingreso de los estudiantes y selectividad en las admisiones.

Es cierto que todas estas condiciones influyen directamente en el aprendizaje de los alumnos, pero ninguna de ellas nos dice lo que los estudiantes realmente aprenden o cuánto se desarrollan como efecto de la educación superior. Entonces, para tender hacia la excelencia de la educación superior desde el punto de vista evaluativo se requiere también medir las mejoras demostrables en la adquisición de conocimiento, capacidades y destrezas de los estudiantes entre el ingreso y la graduación.

Medidas adecuadas de la calidad educativa deben estar expresadas en términos de resultados de los estudiantes, principalmente resultados académicos como conocimientos,

capacidades intelectuales y habilidades. Esta necesidad es satisfecha en numerosos países a través de exámenes para profesionales. Así, desde hace varios años, países como México y Brasil han optado por aplicar exámenes de manera voluntaria en el primero, y obligatoriamente en el segundo.

Las condiciones que justifican su empleo se refieren fundamentalmente a la inconformidad con la formación, el decrecimiento de la confianza ante la titulación galopante, la necesidad de rendir cuentas y, en especial, el interés de proporcionar a las instituciones de educación superior y demás instituciones educativas un instrumento de medición válido y confiable que les permite comparar sus propias mediciones del aprendizaje logrado por sus alumnos con la medición hecha a la luz de un estándar externo.³

Para que la evaluación externa a través de exámenes logre sus propósitos debe hacerse siguiendo rigurosamente las mejores técnicas disponibles.

"Las pruebas son ante todo instrumentos de medición y la primera responsabilidad de quien elabora instrumentos de medición es que éstos sean válidos, confiables y que rindan datos con la precisión esperada. La responsabilidad es grave, porque quien hace uso de los servicios y resultados de la prueba generalmente confía en que ésta ha sido bien elaborada y en consecuencia que la medición derivada de ella es correcta",

Afirmaba Rafael Vidal en el Encuentro "Exámenes de Calidad de la educación Superior - Una visión latinoamericana", realizado en Bogotá el 23 de Agosto de 2001.

Como antecedentes de los ECAES en Colombia, se señalan los siguientes:

1966. El plan básico, como parte del Plan Nacional para la Educación Superior en Colombia recomendó desarrollar exámenes para graduados con el fin de solucionar problemas de acreditación de programas, transferencias y selección de estudiantes para postrados.

1981. El ICFES, a partir de la reforma de la educación superior de 1980, consideró la posibilidad de realizar exámenes, como una opción complementaria a la evaluación de programas de Pregrado.

1989. El ICFES realizó una consulta con el Ministerio de Educación, sobre la viabilidad de realizar exámenes para profesionales con la cooperación de facultades y academias profesionales.

1990. Medicina mostró ser la carrera más opcionada para iniciar los exámenes, debido a su responsabilidad social, y a la trayectoria de sus graduandos. ASCOFAME, empieza a trabajar en ello.

1991. La Dirección de la carrera Judicial plantea al Ministerio de Educación la posibilidad de realizar exámenes para profesionales de Derecho.

³ Gago Huguet Antonio. La experiencia del Ceneval en México, Exámenes de calidad de la Educación Superior, una visión Latinoamericana.

1990 - 1994. El plan de gobierno 90 —94, señala como política, los exámenes de Estado para el ciclo básico de todas las carreras.

1995. La Misión para la Modernización de la Universidad Pública propone la obligatoriedad de los exámenes de Estado para los egresados de Pregrado.

1997. Se inicia el proceso de preparación de exámenes, con Ingeniería Mecánica.

2000-2002. El Plan “Cambios para Construir la Paz” incluye los exámenes como instrumento de la mejora de la calidad de la Educación Superior.

2001. Se adelantan diferentes acciones para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior. Se realizan los primeros ECAES.

2002. Se realizan ECAES para Medicina, Ingeniería Mecánica y Derecho. Se inicia el proceso con otras carreras entre ellas, con Odontología.

2.1. El concepto de calidad de la Educación

- El concepto de calidad de la educación superior (CNA)

Para hablar del concepto de calidad es pertinente referenciar en primera instancia, lo asumido por el Consejo Nacional de Acreditación como marco para la definición de los lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de los programas de Pregrado. (En el libro “Lineamientos para la Acreditación, Segunda Edición, Consejo Nacional de Acreditación Santa fé de Bogotá, Junio de 1996)

“El conjunto de las normas mencionadas evidencia el interés del Estado por el mejoramiento de la calidad del servicio educativo; interés que coincide con la toma de conciencia por parte de las instituciones de la importancia que hoy tiene rendir cuentas ante el usuario y la sociedad global sobre las condiciones internas de operación de las mismas con base en criterios que expresen, en su conjunto, el nivel de desempeño esperable por parte de un programa académico cualquiera. Alcanzar la calidad y mantenerla es entonces el reto central que jalona la acción del Estado y convoca la voluntad de las instituciones para lograrla.

Entender la naturaleza de la calidad y llevarla a la práctica no es siempre fácil en virtud de la complejidad que su comprensión encierra y en razón de los determinantes que la afectan, algunos de los cuales dependen de las condiciones internas de las instituciones, en tanto que otros están en relación estrecha con el contexto global en que ellas se encuentran. En cualquier caso, es necesario señalar la importancia que tiene para el país realizar un esfuerzo por comprender la calidad en toda su complejidad, sin dejar de lado los factores que inciden en que ella se dé ni los procesos y resultados que de tal esfuerzo pueden derivarse.

Al observar la literatura y las experiencias de otros países en materia de evaluación de la calidad, se puede observar que se utilizan modelos construidos sobre sólo uno de los aspectos que la constituyen. Así por ejemplo: se juzga que existe calidad en una institución por su reputación, o se asume que hay calidad cuando se dispone de los recursos académicos o financieros adecuados, o por los resultados obtenidos por la institución en una de sus funciones sustantivas, o por el valor intrínseco de los contenidos académicos, o por la apreciación del valor agregado de la educación ofrecida, es decir, por lo que el estudiante aprende durante su permanencia en la institución. En otros casos, se identifica la calidad con la mayor o menor satisfacción de los estándares fijados por las asociaciones profesionales, o las agencias de acreditación, o por la satisfacción manifiesta de los empleadores.

Con base en tales preferencias, se eligen las metodologías y estrategias de evaluación de la calidad, condicionando de esta manera los alcances de sus resultados y la amplitud del concepto de calidad.

De aquí la importancia de precisar el alcance que el Consejo Nacional de Acreditación otorgará al concepto de calidad, al tomarlo como base de su modelo teórico-metodológico.

- Aproximación al concepto de calidad

La calidad, en un primer sentido, se entiende como un atributo integral de algo, resultado de una síntesis de los componentes y los procesos que lo producen y distinguen. Alude, de una parte, a las características universales y particulares de algo, y de otra, a los procesos a través de los cuales tales características se configuran. La calidad de algo es aquello que le corresponde necesariamente y que al faltarle afecta su naturaleza, su ser propio. El concepto de calidad no es absoluto; las propiedades en que se expresa se dan en el tiempo y se encuentran relacionadas, en su devenir, con el contexto. A partir de esas propiedades se consolida la identidad de algo, es decir, su concepto, en un proceso histórico.

En un segundo sentido, la calidad de algo es la medida en que ese algo se aproxima al prototipo ideal definido históricamente como realización óptima de lo que le es propio según el género a que pertenece.

La calidad es, entonces, un concepto análogo; es decir, que se predica de algo en parte idéntico y en parte distinto. La identidad corresponde a lo que es común al género al que se pertenece. La diferencia alude tanto a la posibilidad de distinguir un miembro de los demás del género como a la distancia entre cada uno de los miembros y el prototipo definido para ese género. Así se puede hablar de un mayor o menor grado de calidad efectiva. Un factor de calidad que también debe evaluarse en términos de la distancia a un prototipo es la mayor o menor diferencia entre lo que una institución es y lo que ella ha definido como su misión que es parte sustancial de su identidad.”

- El concepto de calidad en la Educación Superior.

“El concepto de calidad aplicado a las instituciones de educación superior hace referencia a un atributo del servicio público de la educación en general y, en particular, al modo como ese servicio se presta, según el tipo de institución de que se trate.

Para determinar la calidad de una institución o programa se tendrán en cuenta:

- Las características universales expresadas en sus notas constitutivas. Estas características sirven como fundamento de la tipología de las instituciones y constituyen los denominadores comunes de cada tipo.
- Los referentes históricos; es decir, lo que la institución ha pretendido ser, lo que históricamente han sido las instituciones de su tipo y lo que en el momento histórico presente y en la sociedad concreta se reconoce como el tipo al que esta institución pertenece (la normatividad existente, las orientaciones básicas que movilizan el sector educativo).
- Lo que la institución singularmente considerada define como su especificidad o su vocación primera (la misión institucional y sus propósitos).

Estas referencias básicas configuran un proyecto institucional en el que cada institución se reconoce y por el cual es reconocida socialmente.

Una institución se reconoce, en principio, a través de tres elementos:

- Las características de su comunidad académica en relación con el campo de acción en que opera (Art. 7 de la Ley 30 de 1992), campo que está referido al tipo de conocimiento que cultiva.
- Las disciplinas, las profesiones, las ocupaciones, o los oficios para los cuales forma.

- La relación que guarda con el medio externo.

Un programa tiene calidad en la medida en que haga efectivo su concepto, tanto en relación con sus características universales como en relación con las características específicas que surgen de su propio proyecto, del campo en que opera y del tipo de institución a que pertenece. Para que la calidad se haga operativa se requieren condiciones adecuadas de organización, administración, gestión y clima institucional.

La calidad de la educación superior es la razón de ser del Sistema Nacional de Acreditación; reconocerla, velar por su incremento y fomentar su desarrollo otorga sentido a la acción del Consejo Nacional de Acreditación. La calidad, así entendida, supone el esfuerzo continuo de las instituciones por cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones. Estas funciones que, en última instancia, pueden reducirse a docencia, investigación y proyección social, reciben diferentes énfasis de una institución a otra, dando lugar a distintos estilos de institución.

Al hablar de la evaluación de la calidad se distinguen tres aspectos:

- La evaluación que la institución hace de su desempeño con el objeto de mantener su calidad y mejorarla.
- La evaluación de la calidad propiamente dicha, que debe realizarse por parte de aquellos que pueden penetrar en la naturaleza de lo que se evalúa.
- El reconocimiento de la calidad, por el cual se da fe pública de ella.

La autoevaluación institucional, la evaluación por pares y la evaluación síntesis son componentes del proceso de acreditación; expresan, para ese propósito, un modo de darse la distinción antes establecida y diversos énfasis en cada uno de sus elementos.

La autoevaluación consiste en el auto-estudio llevado a cabo por las mismas instituciones o programas, sobre la base de los criterios, características, variables e indicadores definidos por el Consejo Nacional de Acreditación; la institución asume el liderazgo de este proceso y propicia la participación amplia de la comunidad académica en él. “

La evaluación por pares, o evaluación externa, que utiliza como punto de partida la autoevaluación, identifica las condiciones internas de operación, verifica los resultados de la autoevaluación y concluye en un juicio sobre la calidad del programa”.

2.2 Generalidades de la evaluación⁴

La evaluación es un proceso, que se define como: "El enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto" (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981). Caracterizado por ser un estudio sistemático, planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a juzgar o perfeccionar el valor o el mérito de un elemento problema.

⁴ **Mario Orlando parra Pineda** "Reflexiones en educación universitaria II: Evaluación" Grupo de apoyo pedagógico y formación docente, Facultad de Medicina. Universidad Nacional, sede Bogotá. Noviembre de 2002

Los criterios básicos que se deben tener en cuenta para un correcto diseño y realización de la evaluación son:

Brindar una información que responda a las necesidades o las expectativas de los sujetos interesados. La evaluación es un proceso orientado a contestar los interrogantes del sujeto acerca del objeto de estudio. A mayor complejidad del problema, mayor complejidad del proceso.

Establecer en forma previa unos valores y unos criterios que permitan determinar la calidad del proceso a evaluar.

Establecer la pertinencia y la necesidad del proceso. Un proceso puede ser de gran calidad, pero de poca utilidad para su medio.

Considerar el balance costo beneficio del proceso en cuanto a la utilización del tiempo y los recursos disponibles, así como su viabilidad social y política.

Determinar la viabilidad del proceso. Deben reconocerse las limitaciones cognitivas e instrumentales que se poseen al evaluar una situación específica. Por ejemplo, muchas veces se pretende evaluar en su totalidad el proceso de aprendizaje del estudiante; cuando aún se desconoce gran parte del mismo y se carece de los instrumentos para ello en la práctica diaria, en el aula de clase.

Velar por la equidad del proceso, para garantizarles las mismas oportunidades a todos los participantes.

La evaluación, para ser válida, debe cumplir cuatro condiciones básicas, en todas sus etapas (el diseño, el desarrollo, la presentación y la aplicación de las conclusiones), que han sido explicitadas por el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981).

Debe ser útil, al proporcionar la información que se necesita en forma clara y oportuna.

Debe ser factible, al seleccionar el modelo más pertinente para el contexto.

Debe ser ética, basada en el respeto por el otro.

Debe ser exacta. Su información será lo más objetiva posible acerca de las características del objeto que se está estudiando, y reproducible en las mismas condiciones.

La evaluación es un proceso específico, no neutral, pues obedece a las necesidades o las expectativas de una persona o grupo de personas que previamente determinan sus criterios. De acuerdo con ellos, la evaluación está en la posibilidad de utilizar diferentes formas de valoración, tan válida una como la otra. No existe un método evaluativo ideal, sino pertinente a cada situación. De igual manera, la validez de su información sólo se garantizará por el cumplimiento de las condiciones expuestas, en todas sus etapas, y no sólo por el medio empleado para evaluar (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

Se han identificado tres propósitos para la evaluación, según (Stufflebeam y Shinkfield, 1987)

El perfeccionamiento: La evaluación busca asegurar la calidad o el mejoramiento de un proceso, mediante la comprensión del mismo y la búsqueda de soluciones a través de la reflexión, el compromiso, el diálogo, la participación y la cualificación de un proceso que no se conoce o en el que no se está interesado en mejorar; ambas condiciones son indispensables para alcanzar esta meta. Este plan de evaluación se caracteriza por la flexibilidad y la participación de todos los sujetos involucrados en el desarrollo del programa.

La evaluación desde esta perspectiva permite promover el progreso de las actividades, suministrar información sobre el avance de las mismas y servir de base para la planeación.

La recapitulación: Es un análisis retrospectivo acerca de los procesos, los programas o los productos ya acabados, que busca determinar fundamentalmente la utilidad y eficiencia del proceso, generalmente en comparación con otros. Esta información va dirigida especialmente al personal directivo y a los usuarios del servicio, para la toma de decisiones especialmente de carácter administrativo. En educación, la evaluación fundamentalmente ha estado orientada a este fin, preocupada más por los resultados que por los procesos y orientada más a la toma de decisiones administrativas y disciplinarias que a la cualificación de sus miembros, lo que ha provocado el rechazo de la comunidad educativa.

La ejemplificación: Es un análisis fundamental comparativo, que busca señalar las fortalezas y debilidades del proceso con respecto a sí mismo, o a otro que se toma como modelo.

Se entiende la educación como un proceso intencional de carácter social, cuyos fines han variado de una época a otra, de una cultura a otra, de una clase social a otra, determinados en gran parte por los sistemas sociales, políticos, económicos, filosóficos, éticos y religiosos que le han dado origen. Sin embargo, sus objetivos comunes son: La socialización, la búsqueda de la adaptación social del hombre al grupo, a su cultura y a sus instituciones; y la individuación, la promoción del sujeto para su realización, según sus propias aspiraciones (Not, 1993). Por tanto, su problemática se sitúa en la búsqueda del equilibrio entre estos dos aspectos complementarios entre sí, más que contradictorios; teniendo en cuenta el carácter individual y social del hombre.

Los modelos pedagógicos básicos que han dado respuesta a esta problemática son la heteroestructuración, la autoestructuración y la interestructuración; cada uno de ellos identificados con una concepción distinta del hombre, en donde el proceso de evaluación es responsabilidad de un estamento diferente de acuerdo con el modelo: en la heteroestructuración, la evaluación es deber de "el otro"; en la autoestructuración, del sujeto que aprende; y en la interestructuración, de toda la comunidad.

La heteroestructuración: Basada en la teoría conductista, reconoce al ser como producto de los estímulos externos de su medio ambiente. Su objetivo es la formación de un modelo definido de hombre a través de la transmisión del conocimiento. Conocimiento seleccionado e impuesto por terceros y asimilado en forma pasiva, mecánica, arbitraria y verbalista por el individuo (Pozo,1989). En donde la evaluación es diseñada y aplicada por el otro, para la valoración del grado de reproducción del conocimiento acumulado o la aproximación al estereotipo ideal que debe ser alcanzado por el sujeto. Las tendencias evaluativas más utilizadas son el juicio de expertos, la mediación y la cuantificación, el análisis de congruencia, la emisión de juicios y la identificación de fortalezas, debilidades y la toma de decisiones.

La autoestructuración: reconoce en el sujeto el autor de su propio desarrollo y al constructor de su propio conocimiento. Es decir, la persona es quien debe encontrar en sí misma la motivación suficiente para sostener su propio progreso hacia el saber, descubrir por sí misma el conocimiento que por definición ignora y hacerse de la metodología adecuada para ello. En este modelo, la única evaluación posible es la autoevaluación, de acuerdo con las

necesidades e intereses del sujeto. Posición totalmente individualista, limitada a una visión unilateral del mundo, centrada sólo en el interés y el afecto de l individuo para la acción, y confiada en su capacidad para rehacer todo el conocimiento de la humanidad, hasta hoy, por sí solo (Not, 1993).

La interestructuración: basada en la psicología cognitiva europea, asume una posición organicista y constructivista, en donde al sujeto se le reconoce una organización cognitiva propia, una identidad, con base en la cual se halla nuevas formas de organizar o estructurar sus conocimientos, más adaptadas a las estructuras del mundo externo, a través de un proceso activo de reestructuración de su saber, como resultado de sus interacciones con los objetos y su medio social. En ella, la evaluación es un proceso dialógico entre sus miembros, que les permite comprender y explicar su realidad, para su transformación (Díaz, 1984).

Principales tendencias evaluativas en educación

Se expondrán las características de los modelos de evaluación más utilizados en educación, dentro de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, entorno a los cuales giran diversas posturas filosóficas y epistemológicas.

La evaluación como juicio de expertos: Es la más antigua y de más amplio uso, dada la facilidad para su implementación. Se define como el dictamen de un juicio sobre algo, y quien emite el juicio es un sujeto considerado con el conocimiento y la experiencia suficiente como para decidir sobre un aspecto determinado. Su principal autor Eisner. Algunos autores se oponen a su empleo por considerarla no científica, al no satisfacer parámetros de objetividad y validez. Sin embargo, sigue siendo imprescindible en algunas áreas del conocimiento como en la medicina y el arte.

Es evidente que en estos juicios puede darse un alto contenido de subjetividad, pero lo más importante es reconocerla y no tratar de disfrazarla. Su utilización exige establecer y comunicar previamente los criterios de evaluación que se utilizarán, buscando que sean lo más precisos posible.

En ningún caso se trata de desechar este enfoque evaluativo, más bien se trata de ubicarlo en relación con sus alcances y limitaciones.

La evaluación como mediación y cuantificación: Los principales impulsores de este enfoque fueron Thorndike y Hagen, quienes afirmaron: "buenas técnicas de medición proveen la base sólida para una evaluación acertada". Teniendo en cuenta el énfasis en lo mensurable, algunos críticos sostienen que este enfoque es mecánico y sólo está en la capacidad de evaluar aquellos aspectos para los cuales se han desarrollado instrumentos de medición, dejando a un lado los aspectos cualitativos, cuya preponderancia en algunas actividades es innegable. Sin embargo otros autores afirman que gracias a los avances de la teoría de la medición se ha hecho posible trabajar estadísticamente y con precisión una gran cantidad de datos que de otra manera serían inmanejables. Además, se dice que los datos resultantes de la medición facilitan la comunicación de los resultados, la clasificación y la jerarquización objetiva de los datos, e indirectamente, de los objetos y personas. Estas características han hecho de este modelo de evaluación uno de los más aceptados en educación, e implementado para aplicar a un gran número de estudiantes (Exámenes del ICFES). Los

instrumentos de evaluación que utiliza son la observación estructurada, las pruebas orales y las escritas.

La evaluación como análisis de congruencia: Tyler afirma: "la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas de currículo y la enseñanza". En otras palabras, busca establecer el grado de congruencia existente entre los objetivos propuestos y los resultados obtenidos mediante el análisis de las conductas resultantes como el criterio básico para determinar el éxito de una actividad de aprendizaje, definiéndose como logro el mínimo aprendizaje que debe construirse u obtenerse para que se considere alcanzado un objetivo (Cerde, 2000).

Igualmente, se presenta como un medio práctico para la retroalimentación y mejora de los objetivos del proceso educativos en todas sus etapas. Algunos críticos señalan como limitación de este modelo ser un proceso centrado casi exclusivamente en el estudiante y sus cambios, y no en el proceso educativo en general. En cualquier caso, se debe reconocer que este enfoque ha tenido una amplia difusión y aceptación en el campo educativo. Además, ha dado lugar a que se manifieste en una forma creciente la necesidad de contar con elementos cada vez más claros para la formulación de objetivos, como medio para facilitar el desarrollo de los procesos y la evaluación general de la tarea educativa.

La evaluación como toma de decisiones: Stufflebeam diseñó el modelo CIPP: Contexto - Insumo- Proceso- Producto, en donde la evaluación debe ser una acción integrada en forma constante al quehacer educativo, desde su planeación hasta el análisis de los resultados. Su propósito es dar información útil para la toma de decisiones que permitan el "perfeccionamiento" de la actividad educativa. Haciendo énfasis en la necesidad de la evaluación a lo largo de todo el proceso educativo, reconociéndolo su carácter dinámico, su naturaleza compleja y su influencia en la planeación y desarrollo de aprendizajes posteriores. Para algunos autores la aplicación del método se ha restringido a la generación de instrumentos de evaluación y la obtención de información.

La evaluación por competencias: Un concepto muy utilizado en el área de gestión de recursos humanos y selección de personal, que ha venido cobrando importancia en el campo educativo a partir de la década de los noventa.

Las competencias hacen referencia a "todo un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, sentimientos y valores que se requieren para desempeñar con éxito o con un determinado nivel de perfección, una tarea o conjunto de tareas" (Cerde,2000:239 - 240), que responden a las necesidades de una realidad específica. Su objetivo es una visión más global del proceso educativo, que tenga en cuenta la complejidad del ser humano, contextualizada a su entorno social particular. Al respecto, se anota la dificultad de planificar una evaluación y diseñar un instrumento que permita englobar todos sus aspectos; definir el nivel de suficiencia de una competencia, puesto que su potencial es ilimitado, con un mayor o menor grado de exigencia; y utilizar criterios teóricos en la definición de las competencias, que no tienen en cuenta la realidad en que se pretende enmarcar el proceso.

La evaluación como emisión de juicios: Scriven basa su enfoque en la necesidad de evaluar, emitir juicios, no sólo sobre los resultados que se observan, sino también sobre el programa

y sus procesos. En donde la evaluación debe trascender su objeto de estudio, para constituirse en un juicio de valor acerca del mismo proceso de evaluación (metaevaluación) y de la pertinencia del programa, acorde a los principios éticos y las necesidades sociales (para-evaluación). Su propósito es tomar decisiones eficaces para mejorar el planteamiento, desarrollo y resultados de los programas, y los procesos de evaluación.

La evaluación, un proceso dialógico para la comprensión y la mejora: Díaz (1984), sin desmeritar el papel fundamental de la evaluación en la mejora de los procesos educativos, identifica como su problema básico la comprensión y la explicación de una situación educativa, que trasciendan la mera consecución de información útil. En esta perspectiva, lo que se pretende destacar es la necesidad de una teoría de la educación que se reconozca de manera explícita sus fuentes conceptuales y se estructure como un campo de conocimiento, desde las perspectivas de las ciencias humanas y sociales, en donde la comprensión es un elemento esencial para lograr entender la totalidad del fenómeno y poder transformar de manera eficaz la realidad, teniendo en cuenta sus características sociales, históricas y pedagógicas particulares. Igualmente, reconoce la evaluación como un proceso social y democrático, en donde sus integrantes - maestros, alumnos, institución y contexto social - son los participantes activos del mismo y el diálogo, la discusión y la reflexión compartida, su instrumento.

2.3 El concepto de competencia⁵

Parece necesario precisar qué es la competencia, puesto que si no se define lo que es la competencia, es decir lo que se desea medir, es imposible hacerlo. La competencia es un constructo complejo, multifacético, multivariado, multidimensional, a menudo en relación con una situación multidisciplinaria, en particular en el campo de la medicina. Lo que hace que la investigación sobre la evaluación de la competencia clínica o de los mecanismos del razonamiento clínico sean tan fascinantes para los que investigan en estas áreas, es la complejidad misma del tema que se aborda, ya que siendo tan complejo, crea desafíos enormes, en particular en lo que concierne a su evaluación.

Existen dos elementos primordiales:

1) Sólo se puede evaluar lo que se puede observar; 2) siempre hay que identificar y definir los objetivos que los estudiantes deben alcanzar al final de una actividad de formación. Es indispensable explicitar la meta a alcanzar para lograr desarrollar los instrumentos necesarios para poder evaluar de la mejor manera posible el alcance de esos objetivos. Aunque parezca sorprendente, este aspecto de la enseñanza se olvida muy a menudo. 3) No porque tienen algunos instrumentos a mano o porque sean familiares con algunos de ellos, su utilización está justificada. Una regla fundamental de la psicometría es que se deben utilizar los instrumentos pertinentes a la competencia que se desea evaluar.

Esta historieta parece ser una anécdota divertida. Sin embargo es interesante hacer el paralelo con situaciones reales. El granjero podría ser un médico y la pregunta sería: ¿Es difícil ser médico? Y la respuesta: "...no, especialmente cuando se conoce bien su

⁵ Educación médica, evaluación de las competencias Prof. Dr. Carlos A. Brailovsky, MD, MA (Ed), MCFP (Hon) Aportes para un cambio curricular. Canadá

profesión...”, y su comentario de competencia autoproclamada, es decir que lo que él cree que es su competencia, no corresponde más a su realidad que lo que era para el granjero.

Ahora bien, ¿qué es la competencia? Se han propuesto muchas definiciones, algunas más operacionales que otras. Probablemente la más simple es: “La capacidad de hacer alguna cosa o la capacidad de cumplir una tarea.”

Se trata de una definición simple, pero tan general que es difícil imaginar evaluarla de manera realista. Schon, en 1987, propuso un modelo que todavía se utiliza en ciertos medios: “El modelo de la racionalidad técnica”. Este autor define la competencia como “la capacidad de resolver problemas seleccionando, aplicando y ajustando los conocimientos para afrontar problemas en contextos estables”. A pesar de que es un enfoque que se utiliza muy de moda, de las “competencias”. Personalmente prefiero hablar de habilidades; un conjunto de habilidades forman la competencia.

Cuando se habla de competencia y de la importancia de su evaluación, no está de más presentar una pequeña historieta derivada de las aventuras de un “turista” noruego en uno de sus viajes de conquista a Francia. Recorriendo la campiña francesa, nuestro amigo noruego encuentra un granjero con quien entabla conversación. En un determinado momento le pregunta: ¿Es muy difícil ser granjero? ¡Para nada!, contesta el otro. Y agrega: Sobre todo si se conoce bien la profesión. La conversación continúa y el granjero agrega: bueno, se hace tarde y tengo que ir a ordeñar mis gallinas.

Esta historia nos permite cuestionarnos acerca de la importancia de una evaluación objetiva y externa de la competencia autoproclamada.

La definición de Kane (1992) es mucho más dinámica e interesante. Este autor define la competencia profesional, para un individuo dado, como: “...el grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio asociados a la profesión, en todas las situaciones que se pueden confrontar en el ejercicio de la práctica profesional.”

Aquí encontramos una nueva dimensión que es fundamental: el buen juicio, la capacidad de razonar para tomar decisiones. Además, Kane introduce otra noción importante: “todas las situaciones de la práctica profesional”, es decir, el aspecto dinámico del constructo.

Si deseamos esquematizar la definición, podríamos decir que: la competencia profesional representa la capacidad de un profesional de utilizar su buen juicio así como también los conocimientos, habilidades, actitudes asociadas a la profesión para solucionar los problemas complejos que se presentan en el campo de su actividad profesional. Esta enumeración contiene todos los elementos que se deben “medir” cuando se desea evaluar la competencia. A partir de aquí, hay que decidir si se deben evaluar los elementos de manera independiente o global. Sin embargo, cualquiera sea la decisión, los elementos deben estar siempre contextualizados, asociados a una situación profesional. No hay que olvidar que la competencia no existe al exterior de un contexto particular y profesional.

Esta definición corresponde al constructo mencionado al comienzo, es decir, un modelo multidimensional y multifacético, lo que plantea desafíos importantes para su evaluación. En particular, puesto que un constructo es por definición un concepto, *no es accesible de*

manera directa. Se pueden definir indicadores de buena o mala competencia y a partir de la “medida” de los indicadores, inferir que la competencia corresponde a un nivel determinado.

La “competencia” es un constructo que es accesible de manera parcial, a través de aspectos que se pueden medir, como los conocimientos, las habilidades técnicas, las actitudes, la capacidad de solucionar problemas, el razonamiento, los conocimientos, la capacidad de comunicar (con los pacientes o con los colegas, etc.). El problema mayor que se plantea es que midiendo los aspectos accesibles se tiene una visión muy parcial del cuadro global. No sólo se dejan de lado las interacciones simples entre elementos de la competencia, sino que además tampoco se observan las interacciones múltiples entre ellos. Inferir niveles de competencia a partir de la medida de aspectos parciales de la misma es muy impreciso. Desgraciadamente, la mayor parte de los instrumentos que se utilizan actualmente para evaluar la competencia clínica no permiten más que una visión parcial de la misma.

¿Por qué hay que evaluar la competencia?

Hay muchas razones para evaluar la competencia de los estudiantes o de los profesionales. Entre ellas podemos enumerar las siguientes:

1. La evaluación forma parte integrante del proceso educativo
2. Para certificar la competencia (evaluación sumativa)
3. Para dar retroacción (evaluación formativa)
4. Para evaluar los programas de formación
5. Para confirmar los valores y los estándares de la profesión
6. Por la responsabilidad e imputabilidad frente a la sociedad

Las cuatro primeras conciernen muy particularmente a las instituciones de formación profesional, colegios o universidades. No hay duda de que es necesario saber cómo y a dónde han llegado los estudiantes al final de un proceso de formación; por lo tanto, hay que evaluarlos.

Las dos últimas conciernen a los colegios médicos encargados del control de la calidad del ejercicio profesional. Efectivamente, los colegios deben certificar que los profesionales están en condiciones de ejercer la profesión de manera autónoma, segura y de acuerdo con criterios preestablecidos.

¿Qué preguntas hay que hacer cuando se trata de evaluar la competencia?

1. ¿Por qué evaluar?
2. ¿Qué evaluar?
3. ¿Quién evalúa?
4. ¿Cómo se evalúa?
5. ¿Cuándo se evalúa?
6. ¿Para quién se evalúa?

Son preguntas que parecen evidentes y sin embargo, cuando se trabaja con docentes que preparan exámenes, muy a menudo no tienen una idea muy clara de las razones de la evaluación. Respecto de la primera pregunta, las respuestas podrían ser: para dar

retroacción a los estudiantes, con fines de toma de decisión, porque es “obligatorio”, con fines de promoción, etc. La segunda pregunta concierne al contenido de lo que se evalúa: lo que se dijo en clase, lo que está en los apuntes, lo que aparece en los libros de texto recomendados, ¡el “yo se” lo que los alumnos “deben saber”!, etc., pero como a menudo los objetivos de evaluación no han sido definidos al comienzo del curso, las respuestas son en general muy vagas. La tercera pregunta se presta a grandes controversias. No necesariamente es el docente a cargo del curso quien debe evaluar los estudiantes. Dependiendo del instrumento que se decida utilizar, pueden ser colegas, personas exteriores al sistema, etc.

En cuanto a cómo se evalúa, la respuesta depende del instrumento que aparezca como más apropiado y congruente con las estrategias pedagógicas utilizadas y con lo que se desea medir. Si se ha tratado de desarrollar el sentido crítico y el razonamiento científico de los estudiantes, las preguntas escritas a elección múltiple no representan el mejor modelo de instrumento a utilizar. La quinta pregunta está en relación con el momento ideal de la evaluación: exámenes parciales luego de cierto período, exámenes semanales, exámenes terminales. Finalmente, hay que tener en cuenta la diferencia entre una evaluación con fines de promoción o de titulación al interior de una institución de enseñanza, un concurso por un puesto, un examen de certificación, etc.

Durante el resto de la presentación, aunque los criterios de elección y de control de calidad de los instrumentos de medida son comunes a todas las evaluaciones que se deseen efectuar, el acento será puesto en particular sobre *la evaluación de la competencia clínica*.

¿Dónde se está actualmente respecto de la evaluación de la competencia?

Georges Miller ha desarrollado un modelo de competencia profesional representado por una pirámide compuesta de varios niveles. En la base se sitúan los conocimientos (el saber) sobre los que se apoya la competencia (el saber cómo). A un nivel superior se encuentra el desempeño (mostrar cómo) y finalmente la acción en la práctica real (el hacer). Este modelo resume bien el constructo de la competencia y permite operacionalizar su evaluación y en particular la elección de los instrumentos de medida.

La confiabilidad

Se trata de un concepto complejo, que se puede definir y medir de distintas maneras, pero del que se pueden describir ciertos atributos.

1. Es la expresión cuantitativa de la reproducibilidad con la que un instrumento mide el mismo atributo, el mismo constructo.
2. Representa la medida en que los ítems individuales se comportan de manera similar (covarían) al interior de un examen.
3. Es la constancia con la que un examen mide lo que se supone que debe medir.

La confiabilidad de un instrumento, que se representa con un coeficiente llamado alfa de Cronbach, depende de la dimensión del muestreo.

En un proceso de evaluación es fundamental explorar (muestrear) muchos contenidos y aspectos de los problemas o de las situaciones clínicas que se desean evaluar. No sólo hay que preocuparse de la dimensión de la muestra (el número de situaciones), sino que, cuando se eligen distintos problemas hay que evitar que los contenidos se superpongan demasiado a través de los distintos problemas clínicos. La situación ideal es aquella en la que hay mucho contenido independiente y parte de contenido que es común. Por otra parte es muy importante muestrear bien las áreas de interés. ¿Qué quiere decir eso?

Cuando el área de interés a evaluar es muy extensa, si tenemos pequeñas muestras, enfrentamos una situación desventajosa, tanto desde el punto de vista de la psicometría como del de validez de contenido. Sobre todo cuando se trata de un constructo de gran complejidad como es la competencia clínica.

Cuando se evalúa la competencia clínica, se produce un fenómeno muy bien descrito en la literatura que se llama “la especificidad de la situación clínica”. Este fenómeno implica que el desempeño de cierta calidad frente a una situación clínica no permite predecir la calidad del desempeño frente a otra situación. Es decir que un buen candidato frente a una situación clínica dada, puede ser un mal candidato frente a una situación clínica distinta. Lo que señala, por ejemplo, que hay que tener muestreos relativamente numerosos, tanto en contenidos como en dimensiones a medir cuando se evalúa una materia tan extensa como Clínica Médica.

Esto quiere decir que no se debe, de ninguna manera, tomar la decisión de aprobar o aplazar a un estudiante evaluándolo en una sala de hospital con un caso clínico único, al lado de la cama de un enfermo.

Es legítimo y defendible utilizar este tipo de evaluación durante las pasantías y para la evaluación continua de los estudiantes durante la formación clínica, pero su uso es a proscribir totalmente en el momento de los exámenes terminales.

Uno de los problemas que se plantea con este tipo de examen es la falta de confiabilidad de las evaluaciones y de concordancia entre los distintos evaluadores. D. Swanson, responsable de los exámenes de evaluación de la competencia clínica del National Board of Medical Examiners de los Estados Unidos, ha demostrado en un trabajo publicado en 1987 que los exámenes orales clásicos, aun aquellos de una duración de cuatro a seis horas y con 4 a 8 situaciones clínicas, no consiguen mostrar un coeficiente de confiabilidad superior a 0,47. Hay que comparar este coeficiente con el coeficiente mínimo aceptable para tomas de decisión. ¡Este coeficiente no debe ser menor que 0.70! De toda evidencia, el problema es mucho más agudo cuando se utiliza un solo caso puesto que es imposible, desde el punto de vista estadístico, medir su coeficiente de confiabilidad, que es prácticamente nulo. Esto se debe al hecho de que la confiabilidad de un examen depende de la varianza del mismo. El número de casos y de dimensiones de la competencia que se miden aumenta en general la varianza de los scores.

La validez

Es otro aspecto de la calidad de un instrumento de medida de la competencia.

1. Muestra hasta que punto un examen mide “realmente” lo que se espera que mida.

2. El grado es el que un instrumento de medida cubre o muestrea en todos los aspectos de lo que se pretende medir. Está basada sobre la opinión de expertos.
3. Para la evaluación de la competencia clínica, la validez de contenido debe basarse sobre:
 - Las habilidades que se desean evaluar;
 - El contenido clínico, que debe estar en relación estrecha con la esfera de peritaje esperada;
 - El instrumento utilizado, que debe ser congruente con la estrategia pedagógica utilizada y la habilidad que se desea medir.

Existen distintos aspectos de la validez, pero en esta presentación los aspectos que nos interesan son: la validez de contenido y la congruencia de [los instrumentos de evaluación con los aspectos de la competencia que se desean evaluar.

Se puede decir que la validez de los instrumentos de medida está en relación con los estratos de la pirámide de Miller. No hay duda que la calidad profesional global se incrementa a medida que se trepa la pirámide.

La complejidad taxonómica aumenta desde los simples conocimientos hasta la acción, la actividad en la vida real. Tener conocimientos (saber) no significa saber explicar cómo utilizarlos (decir lo que se debe hacer). Y..., decir lo que se debe hacer no implica saber desempeñarse; y saber desempeñarse en una situación de evaluación no implica necesariamente actuar con sabiduría y profesionalismo en la vida real, es decir, de manera autónoma con verdaderos pacientes. Por lo tanto, si queremos categorizar estos niveles de la pirámide, los dos inferiores (en la base) representan los conocimientos, mientras que los dos superiores, mostrar y hacer, representan los comportamientos.

Esto condiciona distintas maneras de abordar los dos aspectos.

En el lenguaje de la evaluación se dice que la validez de la misma está en relación con la trepada de la pirámide: cuanto más alto se sube en la pirámide más válido será el modelo de evaluación que se debe utilizar.

¿Cómo se trepa la pirámide? O de la buena utilización de los instrumentos de medida

El saber clásicamente se mide antes de medir la calidad de los desempeños. En general se utilizan exámenes de elección múltiple, aunque también se pueden utilizar “ensayos” o redacciones cortas o aun exámenes orales, pero todas estas evaluaciones se practican de manera descontextualizada y miden principalmente la memorización de hechos. El saber cómo se puede medir con modelos clínicos compuestos por preguntas contextualizadas, es decir a partir de una situación clínica simple, una pequeña viñeta pone en contexto “real” la situación.

Los desafíos son mucho más complejos cuando se va trepando la pirámide; cuando queremos evaluar el mostrar (desempeño), enfrentamos situaciones taxonómicas de otro nivel, mucho más complejas, en las que no sólo se describe cómo, sino que se muestra cómo. Se entra en una dimensión totalmente diferente de la evaluación.

Lo que precede muestra los errores potenciales que pueden cometerse cuando se infiere la presencia de competencia a partir de exámenes que miden conocimientos y dejan de lado la medida de desempeños.

Un ejemplo que apoya lo anterior. Con uno de mis colegas hicimos una experiencia que nos permitió efectuar observaciones interesantes, confirmando a qué punto es importante distinguir la etapa de “saber cómo” de la de “mostrar cómo” antes de inferir a partir de los resultados observados el nivel de competencia del “estudiante” evaluado.

Con mi colega de estudios de doctorado en psicometría diseñamos un protocolo de investigación aprovechando el hecho de que él es profesor de educación física y entrenador de un equipo universitario de esquí. Yo me presté como cobayo de la experiencia. Debo aclarar que a pesar de vivir en un país de largos inviernos y mucha nieve, nunca he esquiado. Para nuestra experimentación, durante la primera etapa, mi colega me familiarizó, desde el punto de vista teórico, con técnicas de base y avanzadas de esquí. Durante la segunda etapa de la experiencia, los estudiantes de su grupo (n=31) me hicieron pasar un examen oral sobre técnicas de transferencia de peso para tomar curvas en el slalom.

No necesito insistir en el hecho de que mis resultados fueron muy buenos y los “examinadores” consideraron que podía ser categorizado como ¡experto! Por suerte no se les planteó ir un poco más allá y pasar a la etapa siguiente: “Bueno, ahora vamos a la pista de esquí donde usted va a ponerse los esquís y nos va hacer una demostración de cómo efectúa la transferencia de peso para mantener una buena velocidad durante una bajada.”

Estos resultados no son anecdóticos puesto que formaron parte de las experiencias que compusieron el trabajo de tesis de mi colega. Este ejemplo nos lleva al nivel siguiente de la trepada de la pirámide, a la evaluación del desempeño “in vitro” en la que utilizan distintas situaciones que imitan lo que ocurre en la vida real, pero en un contexto homogéneo y controlado. Para la evaluación de los desempeños, se utilizan distintas técnicas y modelos. En este momento, el más popular y probablemente el mejor estudiado y validado es el Examen Clínico Objetivo Estructurado (ECO), que en la literatura de habla inglesa se representa con la sigla OSCE. Este instrumento de evaluación de la competencia clínica está compuesto de una serie de casos clínicos muy bien estructurados, en los que se utilizan grillas de evaluación estandarizadas y pacientes actores “simulados”, quienes juegan el papel correspondiente. Para ello aprenden un guión que les permite actuar y comportarse como verdaderos pacientes.

Finalmente, termina la trepada y se llega a la cúspide de la pirámide, es decir, la evaluación de los profesionales en la práctica real, frente a verdaderos pacientes. Una manera de proceder es utilizando la observación directa en consultorios donde se dispone de espejos unidireccionales de manera de interferir lo menos posible en la consulta. Por supuesto, por razones éticas, se necesita el acuerdo de los pacientes que consultan. Las consultas se pueden grabar en video y más tarde pueden ser vistas por los estudiantes o los residentes de manera individual o en presencia del supervisor de manera de analizar lo que ha pasado durante la consulta. Otra manera de proceder es utilizando pacientes simulados anónimos, que piden consulta sin que los médicos a evaluar sepan quiénes son.

Por supuesto, por las mismas consideraciones éticas, los médicos que reciben estos “pacientes” en consulta, aunque no puedan identificarlos, han debido aceptar prestarse a este tipo de evaluación. Para completar las evaluaciones de la competencia, se utilizan auditorias en las que se analizan legajos o historias clínicas en relación con patologías

prototípicas de manejo clínico y se encuentra a un cierto número de pacientes que corresponden a las historias analizadas.

La conclusión en esta etapa es que la autenticidad educativa o profesional representa el punto fundamental de la evaluación, al interior y a través de los niveles de la pirámide.

Un último elemento a retener es que en general los instrumentos no poseen un valor intrínseco que indique que son mejores o peores que otros. Es sobre todo la manera de utilizarlos lo que causa problemas.

2.4 Acerca de la práctica odontológica

La práctica Odontológica como una Práctica Social⁶

La práctica Odontológica está reducida, merced a la presión que ejercen la tecnología y los medios de producción a un saber-hacer biotécnico, a la utilización de técnicas cada vez más sofisticadas, tanto como para el diagnóstico, como para el tratamiento, que relegan al paciente al anonimato. La adquisición del conocimiento sobre el organismo del hombre, sumada a la capacidad científica que se transforma en técnica, ha llenado, al parecer, las expectativas del profesional y lo han llevado a preocuparse más por la búsqueda de las causas que determinan la enfermedad que por el hombre mismo.

No obstante lo anterior, no se puede desconocer que una disciplina aplicada como la odontología, requiere, sin duda alguna, de conocimientos científicos que le permitan fundamentar, pero sobretodo superar el hacer técnico; es decir, la ciencia aporta a la Odontología los conocimientos necesarios para llegar al saber - hacer.

Hoy, sin embargo e infortunadamente, la profesión responde merced a la presión que ejerce el mercado de capitales sobre los seres humanos -, fundamentando su saber-hacer en el concepto mecanicista del rendimiento. De continuar así, limitándose a la técnica y a lo que es producto solo de la rentabilidad, el odontólogo no tendrá oportunidad de saber qué es lo que realmente le demanda el otro, el semejante, el paciente, se perderá de saber cuál es, fundamentalmente, el propósito de su práctica odontológica, que es una práctica social.

No se pretende con lo anterior, que el odontólogo se desprenda de su saber-hacer técnico sobre lo orgánico del cuerpo, que hace de la Odontología una profesión digna y que da respuestas a necesidades particulares y colectivas de los seres humanos. Se pretende sí que el Odontólogo mire más allá del organismo al que se enfrenta, que comprenda que los así llamados pacientes, también, son cuerpo, a los que no solo se les responde resolviéndoles necesidades orgánica; que entienda que el arte de curar, no se limita a poseer un cúmulo de conocimientos biomédicos o Biotecnológicos, sobre el curso y el poder de la enfermedad, como tampoco, a las acciones terapéuticas de los fármacos, ni a las acciones instrumentales sobre el organismo.

⁶ ASEFODUA. "Hacia una formación integral del odontólogo" Grupo de estudio de la Asociación de egresados de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia. Medellín. 2000

No es suficiente que una institución educativa cualquiera que ella sea, tenga como propósito educativo que sus estudiantes, adquieran conocimientos o desarrollen destrezas sin un compromiso social claro. El propósito, es la intención que anima a una persona o a una institución para realizar una tarea, teniendo claridad sobre lo que desea obtener con ella; es decir, tiene que ver con el “para qué” del conocimiento y de la destreza; en otras palabras, con la pertinencia social de los mismos.

Una profesión como la Odontología tiene posibilidad de transformarse cuando surja en cada uno de sus miembros el deseo por el cambio; cuando cada uno de los integrantes de la comunidad académica o gremial hagan su propia reflexión sobre el lugar que ocupa en el mundo y sobre la importancia de establecer el vínculo social, una relación ínter subjetiva con el otro, con el semejante.

La transformación de la odontología tendrá una mejor posibilidad si el profesional logra comprender mejor la dimensión de su práctica, entendiendo por esta, no el hacer técnico, sino la capacidad de decidir, con idoneidad, con criterio ético y de una manera competente, cómo poner al servicio de otros, todo ese cúmulo de conocimientos y de saberes adquiridos durante el periodo de su formación.