

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° 2 - Capítulo 3

El instrumento Logrado

Elaborado por:

Sofía Jácome Liévano
Gabriel Jaime Otálvaro Castro
Febrero de 2004

Item	Pág.
Cap. 3 El instrumento logrado	26
3.1 Estructura de la prueba	26
3.1.1 Estructura y especificaciones de la prueba	26
3.2 Proceso de construcción del Instrumento	29
3.3 Carácter aproximativo de los ECAES	38
3.3.1 Desde la naturaleza del objeto	38
3.3.2 Desde el concepto de competencia	40
3.3.3 Desde el concepto de contexto	40
3.3.4 Desde la idea de prueba psicométrica	41
3.4 La mirada de los estudiantes	43
3.5 Reflexiones y experiencias vividas al interior de las facultades, previas a la realización del examen	45

3.1 Estructura de la prueba

3.1.1 Estructura y especificaciones de la prueba

La prueba consta de 150 preguntas distribuidas en tres áreas de formación las cuales fueron establecidas por parte del consejo directivo y los coordinadores de cada programa de la ACFO, siendo estas las básicas biomédicas, las básicas sociales y humanas y la disciplinar-profesional, con una participación del 30%, 23,3% y 46,7% respectivamente; entendida el área de formación como espacios demarcados que reúnen conocimientos organizados dentro de un componente y que cumplen unos propósitos formativos específicos

A vez se formularon doce campos problemáticos, conformados a partir de la agrupación de 42 contenidos, áreas, asignaturas y temáticas que propusieron los equipos o delegados regionales, por lo cual cada campo recoge múltiples temáticas, contenidos o asignaturas que no son exclusivas en ninguno de los campos y pueden estar presentes en cada uno de ellos.

Entendiendo el concepto de campo problemático como una agrupación o un conjunto de conocimientos y problemas de una o varias áreas en donde se articula lo teórico y lo práctico. Aún cuando estas denominaciones son idénticas a algunas asignaturas tradicionales de los planes de estudios, de acuerdo con los propósitos de integración teórico práctica convergen allí: contenidos, asignaturas, temáticas, entre otros.

Se proponen tres campos en el área de las básicas biomédicas: Patología, Farmacología y terapéutica y Fisiología. Tres campos en el área de las básicas sociales y humanas: Salud Pública, Administración en salud y Ética/bioética. Y seis campos en el área disciplinar-profesional: Rehabilitación, Crecimiento y Desarrollo, Periodoncia, Endodoncia, Cirugía y Cariología.

Se enuncian a su vez, seis competencias que pretenden ser evaluadas en cada una de las áreas de formación y campos problemáticos. Estas surgen de asumir inicialmente un concepto de competencia para la educación como “un saber hacer y saber actuar entendiendo lo que se hace, comprendiendo como se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos a favor del bienestar humano”⁷.

Estas se formulan, además, a partir de la clasificación y análisis de los propósitos de formación de las instituciones de educación superior en Odontología, expresados por estas en sus proyectos educativos. Estos propósitos podrían ser agrupados en dos grandes modalidades, una primera modalidad referida al desarrollo de ciertos conocimientos, habilidades y destrezas específicas del ámbito disciplinar, allí ubicamos tres competencias: La competencia disciplinar en Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad; la competencia disciplinar diagnóstica y la competencia disciplinar en Tratamiento y Terapéutica.

⁷ ¿Son las Competencias el nuevo enfoque que la educación requiere? I.Montenegro A. Rev. Magisterio Educación y Pedagogía N° febrero-marzo 2003. pp 19-20.

Los propósitos de formación en la segunda modalidad traspasan el ámbito disciplinar y surgen como necesidades particulares del contexto, expresadas en la intención de formar a profesionales con capacidades para el desempeño administrativo, con capacidades, habilidades y destrezas investigativas que le permitan explicar y comprender las realidades problemáticas y complejas propias de nuestra realidad; y finalmente, la intención explícita de formar a ciudadanos transformadores propiciando el desarrollo de un pensamiento crítico. Por esto de allí ubicamos tres competencias: La competencia Investigativa, La competencia Administrativa y La competencia Social.

En síntesis se puede presentar un esquema resumen, así:

Estructura de los ECAES Odontología 2003

Áreas de formación	Campos problemáticos	Nº de Preguntas	Componentes					
Básicas Biomédicas	Patología	15	Promoción de la salud y Prevención de la Enfermedad	Diagnóstica	Tratamiento	Investigativa	Administrativa	Social
	Farmacología y Terapéutica	15						
	Fisiología	15						
	Subtotal área	45						
Básicas Sociales y Humanas	Salud Pública	15						
	Administración en Salud	10						
	Ética / Bioética	10						
	Subtotal área	35						
Disciplinar y Profesional	Rehabilitación	15						
	Crecimiento y Desarrollo	15						
	Periodoncia	10						
	Endodoncia	10						
	Cirugía	10						
	Cariología	10						
	Subtotal área	70						
TOTAL		150	34	36	34	19	15	12

Tabla especificaciones ECAES Odontología 2003

Área de formación	Campos problemáticos	# Preguntas	% en Área	% en examen	Competencias											Total
					Disciplinares				Subtotal Disciplinar		Trandisciplinarias			Subtotal Transdisciplinar		
					Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad		Diagnostico	Tratamiento y Terapeutica			Investigativa	Administrativa	Social			
					PS	PE			# Preguntas	# Preguntas				# Preguntas	# Preguntas	
					# Preguntas	# Preguntas	# Preguntas	# Preguntas	# Preguntas	%	# Preguntas	# Preguntas	# Preguntas	# Preguntas	%	
BASICAS BIOMEDICAS	PATOLOGIA	15	33,3	10,0	1	1	6	4	12	26,7	3	0	0	3	6,7	15
	FARMACOLOGIA	15	33,3	10,0	1	1	5	5	12	26,7	2	0	1	3	6,7	15
	FISIOLOGIA	15	33,3	10,0	1	1	6	5	13	29,0	2	0	0	2	4,4	15
SUBTOTAL AREA		45	100	30,0	3	3	17	14	37	24,7	7	0	1	8	5,3	45
BASICAS SOCIALES Y HUMANAS	SALUD PUBLICA	15	42,9	10,0	3	3	1	0	7	20,0	3	2	3	8	22,9	15
	ADMINISTRACION EN SALUD	10	28,6	6,7	0	0	1	1	2	5,7	0	6	2	8	22,9	10
	ETICA/BIOETICA	10	28,6	6,7	0	1	1	3	5	14,3	1	2	2	5	14,3	10
SUBTOTAL AREA		35	100	23,3	3	4	3	4	14	9,3	4	10	7	21	14,0	35
DISCIPLINAR-PROFESIONAL	REHABILITACION	15	21,4	10,0	0	3	4	4	11	15,7	2	2	0	4	5,7	15
	CRECIMIENTO Y DESARROLLO	15	21,4	10,0	3	3	3	3	12	17,1	2	0	1	3	4,3	15
	PERIODONCIA	10	14,3	6,7	0	3	2	2	7	10,0	0	2	1	3	4,3	10
	ENDODONCIA	10	14,3	6,7	0	3	3	3	9	12,9	1	0	0	1	1,4	10
	CIRUGIA	10	14,3	6,7	0	3	3	3	9	12,9	1	0	0	1	1,4	10
	CARIOLOGIA	10	14,3	6,7	1	2	1	1	5	7,1	2	1	2	5	7,1	10
SUBTOTAL AREA		70	100	46,7	4	17	16	16	53	35,3	8	5	4	17	11,3	70
TOTAL	12 Campos Problemáticos	150		100	10	24	36	34	104	69,4	19	15	12	46	30,7	150

3.2 Proceso de construcción del Instrumento

La construcción del instrumento fue un proceso de construcción colectiva donde se trabajó paralelamente teoría y metodología. Se definió en la medida que avanzaron las discusiones al interior de las facultades a través de diferentes fases, en un ejercicio de acción-reflexión:

Fase de fundamentación y preparación

- Reuniones con el ICFES.
- Revisión teórica.
- Reuniones de discusión y socialización con la comunidad académica sobre la evaluación y su sentido.
- Talleres de capacitación en las cinco regionales, con 18 programas de Odontología, 120 docentes

Para el proceso de capacitación de los 120 docentes de las Facultades de Odontología se realizaron seis talleres cada uno de dos días, en cinco regionales del país siguiendo el cronograma propuesto en el plan general de trabajo, como sigue:

Bucaramanga: Universidad Santo Tomás

Cartagena: Universidad de Cartagena, Universidad Metropolitana de Barranquilla, Corporación Universitaria Rafael Núñez, Corporación Universitaria del Sinú, Universidad del Magdalena

Medellín: Universidad de Antioquia, Instituto de Ciencias de la Salud CES, Universidad Cooperativa de Colombia

Cali: Universidad del Valle, Universidad Autónoma de Manizales, Universidad Santiago de Cali.

Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Fundación Universitaria San Martín, Universidad Antonio Nariño, Pontificia Universidad Javeriana, Colegio Universitario Colombiano, Universidad El Bosque.

Los talleres se realizaron posterior a la socialización del proceso en cada una de las regionales donde se compartió con la comunidad académica información sobre la temática de las competencias, definición de las competencias y campos problemáticos que contemplaría el examen al igual que el formato y lista de verificación para la realización de preguntas.

Definida la tabla de especificaciones del examen, se delegó a cada facultad la realización de un número de preguntas, definiendo la competencia y el campo correspondiente. Estas preguntas se llevaron al taller de capacitación y fueron el material sobre el cual se trabajó durante los dos días.

Se contempló un tiempo de entre 15 y 20 días, posterior al taller, para trabajar y pulir las preguntas, las cuales se tamizaron en talleres regionales.

Los talleres de capacitación en Evaluación, Coordinados por el Profesor Guillermo Torres Zambrano y apoyados por Gabriel Jaime Otálvaro Y Sofía Jácome Liévano, se propusieron como objetivos principales:

El primero, de carácter inmediato, pretendió dar elementos básicos para la formulación de las preguntas del ECAES y el segundo, a mediano plazo, pretendió brindar elementos técnicos y de reflexión conducentes a mejorar los procesos evaluativos que se desarrollan día a día en la práctica docente en las Universidades.

Los tópicos más relevantes tratados en estas jornadas fueron:

Aspectos conceptuales de la evaluación

El sentido de las pruebas evaluativas

El concepto de competencias

Evaluación de competencias en la formación del profesional en odontología

Aspectos técnicos relacionados con la formulación de las preguntas

Orientaciones específicas para la formulación de las preguntas

Para facilitar la redacción de las preguntas se entregó:

- El "Formato para la redacción de las guías" el cual debió ser reproducido de tal manera que se empleara un formato para cada una de las guías o preguntas elaboradas.

- La "Lista de verificación para valorar la calidad de las guías". Se trató de un control aplicado a cada guía una vez hecha la primera formulación. La respuesta a cada pregunta de la lista de verificación debería ser "SI". El responder de manera afirmativa significó que la pregunta, en un aspecto particular, fue aceptada. Si la respuesta fue "NO", ese aspecto particular debió revisarse. Una guía determinada, únicamente se consignó en el "Formato para la redacción de las guías" cuando la respuesta a todos los aspectos contemplados en la lista de verificación fue positiva.

Formato para la redacción de las preguntas ECAES Odontología

(Debe disponerse de un formato para cada pregunta. Fotocopie el formato según el número de preguntas que debe elaborar. Diligencie el formato en letra Times New Roman, 12 puntos)

Pregunta N°: _____ Fecha de elaboración: _____
Día Mes Año

Elaborada por: _____

Institución: _____

Competencia que evalúa:

1. Promoción Salud/Prevención Enfermedad: Promoción () Prevención ()
2. Diagnostica ()
3. Tratamiento y terapéutica ()
4. Investigativa ()
5. Administrativa ()
6. Social ()

Área de formación que evalúa:

1. Básicas Biomédicas ()
2. Básicas Sociales y Humanísticas ()
3. Disciplinar —Profesional ()

Campo Problemático que evalúa:

- Patología ()
- Farmacología y Terapéutica ()
- Fisiología ()
- Salud Pública ()
- Administración en Salud ()
- Ética/Bioética ()
- Rehabilitación ()
- Crecimiento y Desarrollo ()
- Periodoncia ()
- Endodoncia ()
- Cirugía ()
- Cariología ()

(Si la base contiene gráficos, dibujos o fotografías emplee una hoja anexa indicando el número de la guía)	
<u>Alternativas</u> (ATENCIÓN: Señale con un asterisco la alternativa acertada)	a. b. c. d. e.
(Escriba una fundamentación suficiente)	
que soporta la alternativa escogida	
(De 10 estudiantes cuantos podrían responder acertadamente esta pregunta)	

Nota: Recuerde que para el Taller, cada uno de estos formatos, debidamente diligenciado, debe presentarse en un disquete en un archivo en Word para que pueda ser visualizado en una pantalla por todos los participantes y criticado.

Lista de verificación de preguntas ECAES odontología 2003

LISTA DE VERIFICACIÓN PARA VALORAR LA CALIDAD DE LAS PREGUNTAS											
ECAES ODONTOLOGÍA 2003											
	ASPECTO A REVISAR	PREGUNTA No									
ASPECTOS GENERALES	1. Tiene claridad sobre el objetivo educativo que se quiere evaluar con la pregunta?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	2. Ha realizado las consultas bibliográficas y profesionales suficientes para elaborar una pregunta fundamentada e importante?										
	3. La pregunta formulada permitirá valorar de forma adecuada la competencia?										
Aspectos Relacionados con la Formulación de la base	4. El enunciado tiene suficiente información sobre lo que se quiere preguntar?										
	5. El enunciado plantea una sola pregunta?										
	6. El vocabulario del enunciado es comprensible para un odontólogo general										
	7. El enunciado está redactado con frases completas, evitando un estilo telegráfico?										
	8. Se han evitado en el enunciado palabras como "siempre" ó "nunca"?										
	9. Las siglas o símbolos utilizados se explican?										
	10. Existe congruencia gramatical entre el enunciado y las alternativas de respuesta?										
	11. Se evita que el enunciado sugiera la respuesta?										
Aspectos Relacionados con las Alternativas	12. Cada una de las alternativas es plausible y lógica?										
	13. Las alternativas guardan relación con el enunciado?										
	14. El número de las palabras de cada una de las alternativas es similar?										
	15. Se han evitado alternativas como "todas las anteriores" o ninguna de las anteriores?										
	16. Las alternativas están en orden alfabético ó numérico?										
	17. Está satisfecho con la formulación de la pregunta?										
	18. Cree que un estudiante dispone de todos los elementos necesarios para responder esta pregunta? (redes de conceptos, habilidades, etc)										

Los talleres de capacitación se convirtieron en un espacio de reflexión y discusión alrededor de la evaluación, por parte de los docentes de las diferentes facultades.

A continuación se presentan en un cuadro resumen los puntos más relevantes de la discusión categorizados en fortalezas, dificultades, inquietudes, preocupaciones y sugerencias.

Asociación Colombiana de Facultades de Odontología
Evaluación de los talleres de capacitación - ECAES de Odontología 2003

Fortalezas	Dificultades	Inquietudes y Preocupaciones	Sugerencias
<p>El paso de conocimientos a competencias es un avance en el proceso evaluativo. Se crearon inquietudes en lo referente al deber ser del profesional en términos de competencias. El examen es una posibilidad de comenzar a explorar lo que se está haciendo desde el profesorado La reflexión frente a lo que para cada facultad significan las competencias propuestas para el examen ha permitido dar inicio a procesos de autoevaluación de los currículos y tener ideas más claras frente a los cambios necesarios para acercarnos al ideal de calidad en la educación.</p>	<p>El hecho de estar cuadrículados en métodos de enseñanza y evaluación por conocimientos ha dificultado la elaboración de las preguntas enfocándolas desde las competencias. El saber hacer: competencia, solo puede ser valorado en la acción misma. Esto no se puede evidenciar en una prueba de lápiz y papel, ya que así solo se llegaría al saber conceptual y no al saber procedimental. Es complicado estimar adecuadamente qué se va a evaluar Imposibilidad de generar reuniones periódicas con los profesores, necesarias para el éxito del proceso</p>	<p>Todavía falta aprender más acerca de la metodología de realización de preguntas. Esto ejercicio debe continuar por parte de ACFO La realización de un examen por competencias en este momento, implica que se debe implementar la enseñanza por competencias a nivel universitario? ¿el modelo docente y el evaluativo que utilizamos es el más adecuado para el momento actual? Preocupa la sustentación bibliográfica de la pregunta que evalúa la capacidad de análisis con varios elementos y que no están en los libros. ¿No sería válida?</p>	<p>Transmitir la información recibida en los talleres, a todo el profesorado por medio de multiplicadores/ capacitadores. Realizar el taller en fin de semana para poder dedicar tiempo completo y tratar de realizar el examen ó al menos el primer tamizaje en grupo. Debería haber más tiempo para este proceso. Que la ACFO entregue los informes luego del examen, indicando los valores y deficiencias de cada programa Continuar el análisis de las pruebas ECAES, a manera de feed-back, para quienes hemos realizado el curso</p>
Fortalezas	Dificultades	Inquietudes y Preocupaciones	Sugerencias
<p>La capacitación para la evaluación por competencias se constituyó en una ganancia que rompe paradigmas que con</p>	<p>La forma como el ICFES está manejando la participación de las universidades puede llegar a ser problemática y servir para</p>	<p>Se considera que el tiempo de un día es muy corto para que el estudiante responda 150 preguntas de este tipo,</p>	<p>Se espera que el trabajo que se ha realizado pueda ser evaluado nuevamente y que talleres como éste no solo sean programados por</p>

<p>seguridad facilitarán un mejor tránsito en la profesión docente y que sin duda se verá reflejada en el quehacer pedagógico trayendo consigo beneficios para los estudiantes, el currículo y la institución.</p> <p>Reunir a grupos de profesores de varias facultades permitiendo el reconocimiento de debilidades en la docencia y en los procesos evaluativos que se hacen al interior del aula fue algo positivo que nunca se había hecho. Las ayudas audiovisuales posibilitaron una mejor comprensión de los conceptos a manejar. La logística del taller fue muy favorable</p>	<p>que las universidades mismas sean responsables de los resultados de este proceso, que por su modalidad y forma de abordaje finalmente es imprevisible.</p> <p>El examen tiene muchas limitaciones las cuales deben ser explicitadas y conocidas por la comunidad académica, la sociedad y las Instituciones prestadoras de Servicios de Salud.</p> <p>Entre el profesorado aún no hay un consenso sobre lo que implica la formación integral.</p> <p>Es difícil en principio plantear preguntas para un Odontólogo general cuando la mayoría de los docentes son especialistas</p>	<p>considerando que los estudiantes tienen serias dificultades en comprensión de lectura. Preocupa que este examen se asuma como un referente o estándar para la profesión. La manera más adecuada de establecer un estándar no es en este examen. Se debería hacer un ejercicio de reflexión intencionado para este propósito. No se puede valorar la calidad de la educación y formación en odontología a través de una calificación de un examen. Esta valoración debe ser acompañada con otro grupo de información para aproximarnos a una conclusión sobre calidad</p>	<p>este año sino que se evalúen y se vuelvan casi obligatorios para los docentes en general, ojalá una vez por año</p> <p>Se debería ligar más la competencia al conocimiento, ya que uno de los fuertes del currículo es la epistemología</p> <p>Les gustaría que se abrieran más espacios para la discusión de los temas y que se invitaran algunos estudiantes de décimo semestre. Identificar los modelos pedagógicos utilizados por las facultades.</p>
---	---	---	--

Fortalezas	Dificultades	Inquietudes y Preocupaciones	Sugerencias
<p>Fue positiva la transferencia de información entre facultades. Se evidenció la posibilidad de realizar proyectos inter facultades para el siglo XXI</p> <p>El compartir conocimientos e inquietudes con docentes de diferentes facultades fue algo novedoso y muy constructivo</p> <p>La realización de los talleres</p>	<p>Los textos que se enviaron por parte de la coordinación del proyecto deberían ser todos en español</p>		<p>Sería bueno que en la última etapa de estos talleres se concluyera sobre las dificultades y se entrara a hacer una síntesis de los puntos relevantes que le favorecieran a los participantes la construcción final de las preguntas.</p> <p>Si bien este proceso dinamizó discusiones importantes sobre la formación en competencias sobre</p>

<p>generó procesos reflexivos al interior del profesorado La Asesoría permanente fue muy positiva para comprender el proceso. El aporte académico fue muy positivo Las intervenciones y orientaciones de los talleristas, fueron muy apropiadas, pertinentes y oportunas</p>			<p>los proyectos educativos sobre los proyectos pedagógicos, se sugiere que desde ACFO y desde el interior de cada facultad se continúe dinamizando esta discusión. Tener en cuenta el punto de vista de otros, comparar experiencias es uno de los eventos más importantes a nivel académico.</p>
Fortalezas	Dificultades	Inquietudes y Preocupaciones	Sugerencias
<p>Permitió resolver dudas, en cuanto a la redacción y elaboración de las preguntas por competencias, ya que el manejo cotidiano es de preguntas de conocimientos La metodología utilizada en el taller fue excelente, porque se fue poniendo en práctica el conocimiento recibido de una manera individualizada que luego fue socializada en grupo. Sensibilizó para el trabajo en equipo, en pro de la profesión odontológica y para transformar procesos de aprendizaje. El ejercicio simplifica la elaboración de las preguntas para desarrollar una objetividad de lo que se quiere evaluar. El taller sirvió para unificar algunos criterios entre las</p>	<p>El ejercicio de los talleres no da unas herramientas adecuadas para la claridad y fundamentación de nuestras futuras preguntas, enfocadas a los odontólogos competentes con fundamentación. Muy corto el tiempo que se tiene entre este taller y la entrega de preguntas (15 días). Dificultad para efectuar reuniones periódicas con otras facultades Se encontró al interior del profesorado una gran dificultad en realizar preguntas orientadas a indagar la competencia investigativa, ya que en la mayoría de las facultades la investigación se centra en gran medida en el proyecto de grado. Las preguntas tuvieron muchas</p>		<p>Las preguntas es mejor revisarlas todas en orden, es decir por competencias, con un determinado tiempo por cada pregunta, un determinado tiempo de Discusión y un determinado tiempo por universidad, sobre el campo abonado. El tiempo es muy corto ACFO, y específicamente la división de Educación, debería continuar el liderazgo de procesos de intercambio y discusiones futuras sobre el campo abonado. Sugiero que las preguntas hay que realizarlas teniendo en cuenta que son para estudiantes de Pregrado y no de postgrado. Deben ser hechas en lenguaje claro, cortas y sin lugar a confusión, deben ser universales, muy generales y no específicas de ciertas escuelas o facultades, por lo tanto no deben complicar sino</p>

universidades y permitió un crecimiento con los grupos de trabajo de otras instituciones.	críticas y faltó tiempo para poder arreglarlas durante el taller.		facilitar.
Fortalezas	Dificultades	Inquietudes y Preocupaciones	Sugerencias
<p>La realización del taller ayuda de manera importante para el trabajo técnico sobre las preguntas.</p> <p>El desarrollo del taller fue apropiado, pues se contextualizó a la gente desde la parte teórica. Es muy importante resaltar la discusión y el cuestionamiento que hubo sobre la pertinencia de los exámenes, la forma de abordar la evaluación por competencias y prever los resultados del examen.</p> <p>El taller interdisciplinario e inter facultades permite fortalecer muchos conceptos respecto a los ECAES. Excelente nivel de aprendizaje. La información ha sido dada en forma concreta, pertinente y amena. El proceso permitió una autoevaluación por parte del profesorado.</p>		<p>Una inquietud muy propia, es que creo que las preguntas deben tener un nivel de exigencia de los conocimientos superior al promedio, para que la profesión sea nivelada por lo alto y no por lo bajo. ¿no le parece?</p> <p>No existen modelos pedagógicos establecidos como tal al interior de las facultades, lo que existen son modelos pedagógicos estables, existen estructuras curriculares formales difícilmente, y eso dificulta pensar en un modelo de examen único.</p> <p>Les preocupa que las preguntas tuvieron muchas críticas, pero definitivamente faltaron cosas para saber si las modificaciones hechas son las verdaderas. La prueba no pretende establecer un estándar para la profesión pero se corre el peligro de que así se asuma.</p>	<p>Sugiero que en la parte de la socialización se deberían aclarar todas las dudas al respecto y en las reuniones de capacitación discutir y capacitar únicamente.</p> <p>Se debe por parte de los decanos continuar un análisis de las propuestas curriculares más allá de la prueba obligatoria de los ECAES. Este avance depende de las facultades y no debe supeditarse a las normativas implementadas por el Estado.</p> <p>El análisis de resultado debe hacerse con respecto a los proyectos educativos de cada facultad.</p> <p>El valor del examen no debe ser concluyente y se debe dimensionar hasta donde la misma prueba lo permite.</p> <p>El proceso vale la pena. Se debería asumir el reto y sacarle el mejor provecho haciendo de cada enseñanza una oportunidad y de cada debilidad una posibilidad de cambio hacia el mejoramiento.</p> <p>Se espera que estos exámenes conduzcan a un mejoramiento de los planes académicos y despierten</p>

			la conciencia de los estudiantes y profesores sobre la importancia del desempeño de acuerdo a las competencias, en donde el pensamiento pasará de ser concreto a ser abstracto, es decir que se deben dejar de lado los conocimientos memorísticos, poco prácticos y que se olvidan día por día y al otro día de cualquier prueba.
--	--	--	--

Fase de construcción de preguntas

Posterior a las sesiones de capacitación, los docentes se dieron a la tarea de elaborar las preguntas siguiendo las especificaciones de la prueba y con especificaciones para cada una de ellas, pero siendo este proceso una decisión que adoptó cada una de las facultades a su interior, en cuanto al número de docentes encargados de construir preguntas y la modalidad para hacerlo.

En algunas de las regiones, los docentes de diferentes instituciones en un área similar realizaron un ejercicio colectivo de construcción de preguntas, mientras en otras, el proceso de construcción fue delegado a docentes en particular, sin ninguna interacción con otros docentes de su área o de las demás, tanto de su institución como de las otras.

Fase de tamizajes

En la mayoría de facultades se realizó en primera instancia una selección de preguntas a su interior, con el fin de generar un consenso en la comunidad académica respecto a los contenidos que tendrían que estar incluidos en la prueba según la estructura de la misma. Posteriormente se realizaron tamizajes regionales en cada una de las cinco que fueron programadas, allí el proceso pretendió poner en común las construcciones realizadas en cada una de las facultades y por un lado seleccionar aquellas que resultaran parte del consenso de los docentes en cuanto a contenidos a incluir en la prueba, y por el otro, depurarlas en cuanto a la forma y estilo de la mismas. Para este ejercicio se utilizó un software en el cual se registró el proceso de discusión y selección desarrollado con cada una de las preguntas.

PREGUNTAS		EXAMEN DE CALIDAD DE EDUCACIÓN SUPERIOR ECAES	
Código	102	Fecha	22/03/03
Estado	5.RECHAZADA EN TAMIZAJE FINAL		
Autor	MARQUEZ MOLINA NANCY-UNIVERSIDAD SANTO TOMAS		
Fuente de Datos	TALLER DE TAMIZAJE - BUCARAMANGA (5 Y 6 DE MAY/03)		
Dimensión	ADMINISTRATIVA - GENERAL		
Subárea	ADMINISTRACIÓN EN SALUD - BÁSICA	Sustentación Pregunta	El código sustantivo del trabajo refiere el derecho a prima cuando se ha laborado 90 días seguidos en un mismo semestre
Descriptor	Mirar alternativas	Sustentación Competencia	El conocimiento de las normas de contratación es fundamental para conocer los derechos contractuales de cualquier empleado
Tópico	Contratación Salarial	% Dificultad	DOCENTE 5
Bibliografía	Derecho laboral. Universitaria de Santader. UDES, Especialización en		TAMIZAJE REGIONAL 6
Enunciado Pregunta			* 0
Usted estuvo vinculado en una EPS adscrito al departamento de urgencias bajo contrato laboral de término fijo a dos meses. En el momento de su liquidación usted tiene derecho a:			
Alternativa de Respuesta		Vista previa	

Con las preguntas seleccionadas en los tamizajes regionales se procedió a realizar un proceso final de tamizaje con 10 expertos. Este grupo estuvo constituido por docentes de diferentes áreas del quehacer profesional, vinculados a diferentes facultades de Odontología, reconocidos en cada una de ellas por su trayectoria y aportes en el campo de saber

específico y que adicionalmente estuviesen vinculados con el proceso de discusión y construcción de los ECAES.

En este último ejercicio los docentes se dividieron en dos grupos y procedieron a un último ejercicio de selección de preguntas y depuración en forma y estilo de las mismas.

Como producto del proceso de construcción de preguntas y al haberse estimado construir 1050 preguntas, se obtuvieron 300 preguntas que respondían a las especificaciones del examen.

3.3 Carácter aproximativo de los ECAES ⁸

No solamente los ECAES por si solos son insuficientes para emitir un juicio para valorar la calidad de la educación superior; también para valorar lo que le es específico, los aprendizajes de los estudiantes, el instrumento evaluativo supone unas limitaciones, relativas a todo instrumento, que es necesario reconocer para concluir en coherencia con las mismas. A continuación se enuncian cuatro tipos de argumentos para su consideración previa a la emisión de juicios, que exponen el carácter aproximativo de la prueba.

3.3.1 Desde la naturaleza del objeto

Si la prueba pretende acercarse a los saberes de los estudiantes, luego de un proceso formativo, entonces el objeto de la evaluación son los aprendizajes. Pero en la educación superior esto tiene una particularidad que es necesario destacar. Si bien allí se dan efectivamente aprendizajes, también es cierto que se enfatiza en el desarrollo de la esfera procedimental de los saberes; es decir, aprendizajes de tipo práctico para la solución de problemas. Sin embargo, los ECAES pretenden evaluar los aprendizajes de los estudiantes de la educación superior, en su mayoría con pruebas “de lápiz y papel” (en atención a los costos, entre otros), con las cuales difícilmente puede valorarse el saber procedimental. No quiere decir esto que los aprendizajes no procedimentales sí puedan ser observados y manipulados como un hecho empírico, pues son igualmente construcciones que hacen los sujetos en contextos particulares, procesos complejos y multideterminados en los que confluyen factores de diversa naturaleza (biológicos, psicológicos, socio-antropológicos, etc.). Quiere decir que la diferencia no se expresa en la forma única de evaluar.

De tal manera, si en la educación básica los aprendizajes se han sometido a una “medición” que descuida estas propiedades, en la educación superior el error se duplica, pues, de un lado, se toma el primer tipo de aprendizaje como un objeto medible y, de otro lado, los aprendizajes en la modalidad procedimental no se valoran mediante una observación sistemática de las acciones mismas a lo largo de un tiempo suficiente.

Entonces, a lo sumo, los ECAES podrán acercarse a los saberes declarativos de tipo comprensivo, donde se hacen explícitos unos enunciados de los qué, para qué y los cómo que subyacen como saberes declarativos a los procedimientos mismos. Poco se podrá averiguar sobre los saberes procedimentales, pues no existe una relación lineal entre la apropiación de un saber declarativo y de un saber procedimental, ni viceversa. Así como hay distancias entre el saber y la acción práctica, una ejecución técnica brillante no siempre está

⁸ **Otálvaro Gabriel, Jácome Sofía, Bustamante Guillermo.** El tránsito de los propósitos a los efectos en la evaluación masiva de la educación superior, Revista de la Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional “Pedagogía y Saberes”. 19:95-104 Dic. 2003

precedida de una sólida fundamentación teórica (aspecto fácilmente demostrable en la práctica odontológica). Avanzar en la valoración de los saberes declarativos en una aproximación comprensiva, más allá de lo memorístico, es un logro; sin embargo, no podría con ello asegurarse que se valoran los aprendizajes propiciados por la educación superior, en tanto éstos, para una gran proporción de disciplinas y saberes, enfatizan en los saberes procedimentales.

De otro lado, tal manera de evaluar subvalora la mediación de la relación afectiva que se establezca con el saber y con sus agentes facilitadores, asunto fundamental para entender la apropiación de cualquier saber, según los planteamientos contemporáneos de la psicología educativa y cognitiva [Ausubel, Novack & Hanesian, 1983: 347-375]; [Zubiría, M. 2002].

También debe referenciarse la naturaleza específica del objeto de estudio y trabajo en cada profesión. La variación de las características de una a otra, determina diferentes modalidades de apropiación, enunciación y exposición de un saber. Para las profesiones del campo de trabajo de la salud, por ejemplo, el objeto de estudio y trabajo es el proceso salud/enfermedad, que es una expresión individual y colectiva multidimensional, donde opera la variabilidad biosicosocial. No se trata, entonces, de un objeto similar al de las ciencias exactas ni físicas.

Frente al objeto de estudio y trabajo de la práctica odontológica, el proceso salud enfermedad [Breilh, J. 1994. Citado en: Nieva, BC. Jácome, S. Cendales, L. 1998] expone lo siguiente:

Los estudios económicos, demográficos, históricos y sociológicos han confirmado el hecho de que el comportamiento de los procesos humanos de adaptación, llamados enfermedades por nosotros, han cambiado a través de la historia... así mismo, la antropología ha mostrado que la respuesta de los individuos ante un mismo proceso de cambio no es siempre la misma y que existen elementos culturales que influyen en la percepción de los síntomas y en el comportamiento frente a ellos. Es decir, que “el contexto sociocultural interactúa con lo genético, lo biológico y lo psíquico en el proceso de organización de las formas mismas de presentación, representación y modificación de los procesos vitales del individuo.

La responsabilidad profesional se orienta hacia la constitución de un conjunto de saberes y prácticas que ofrezcan soluciones a este proceso de variabilidad – alternativas para una realidad compleja y heterogénea que no son únicas y excluyentes– . Una prueba como los ECAES permite explorar unas posibilidades de respuesta restringidas a los condicionamientos que otorga el instrumento; una prueba “de papel y lápiz”, de selección múltiple y única respuesta, con un tiempo definido para su resolución, aún en los mejores intentos, es un pobre reflejo de los contextos de acción profesional en la resolución de problemas. Estos contextos, más bien, están marcados por múltiples posibilidades, opciones complementarias, todas con campos de validez relativos, de acuerdo con las condiciones, necesidades y requerimientos del contexto y de los sujetos; allí los tiempos son flexibles y los recursos para acompañar la decisión de las opciones tomadas son múltiples. El ejercicio de simulación de situaciones problemáticas en la prueba resulta interesante, pero absolutamente insuficiente para dar cuenta de lo complejo que resulta la acción profesional en la práctica.

3.3.2 Desde el concepto de competencia

Las competencias (objeto de evaluación), se pueden entender de dos formas [Torrado, 1999: 30]:

Como conocimiento abstracto, universal e idealizador; algo que está en el ámbito de lo esencial y alude a teorías sobre capacidades abstractas e innatas de la mente, y que debería ser expresado por el individuo en las pruebas, independientemente de las situaciones a las que se enfrente.

Una segunda forma, de mayor adopción en nuestro país, asume las competencias como una capacidad de realización situada y afectada por el contexto en el cual se desenvuelve el sujeto y la actuación misma. En ese caso, las competencias se piensan en consideración con los contextos que las hacen posibles, mediados por lo cultural, el lenguaje y los modos de hacer. Según Marín [2003: 101] esto no alude a una capacidad preformada o preconstituida, sino a un despliegue y creación de sus posibilidades dadas por la provocación de situaciones específicas.

Para cualquiera de las dos acepciones no se puede pretender que el desempeño, la realización, la conducta o la acción que se evidencia – como las respuestas en una prueba– corresponden a la condición llamada “competencia” (o capacidad, inteligencia, potencialidad, etc.). En este sentido, diferentes disciplinas, como la filosofía, la psicología y la sociología han manifestado que no existe tal relación simétrica e isomórfica, que en términos del examen, equivaldría a relacionar los resultados de una prueba única de lápiz y papel con la posesión de una competencia determinada, propiciada ésta por procesos formativos intencionados por la educación superior; tal posición encuentra arraigo en posturas tradicionales y hegemónicas en el dominio de la ciencia y la producción de conocimientos, que caracteriza Díaz [1996: 176] de la siguiente forma:

“El paradigma dominante de la evaluación escolar parte de la ideología positivista de la generalización empírica verificable del aprendizaje de un saber, o de una actuación segmentada (destreza, habilidad, etc.). El saber o la actuación segmentada se asumen como aprendizajes uniformemente asimilados... en este sentido, la evaluación verifica o confirma el aprendizaje. La generalización (saber - no saber) se basa en la recolección u observación de los hechos (el comportamiento observable de los sujetos evaluados)”.

3.3.3 Desde el concepto de contexto

Hecha la claridad anterior, asumimos, como lo expresa Díaz, [1996: 182], que “los procesos de adquisición o aprendizaje del conocimiento están histórica, social, cultural y contextualmente determinados”; o, como lo menciona Marín [2003:107], que “aunque se dice explícitamente que las competencias son capacidades individuales, es indudable que dichas capacidades se generan o tienen sus condiciones de posibilidad dados unos marcos históricos, socioculturales determinados”. Si es así, tendríamos que concluir que es muy limitada la capacidad de los exámenes para indagar por el contexto en el que se produce el aprendizaje; y, de otro lado, que es necesario interpretar dicho contexto en relación con el país y con la educación que tenemos. La forma como se entienda la noción de *contexto* será

definitiva para la referencia analítica que se pueda obtener con los resultados de la prueba. Entender el contexto de una forma o de otra, orienta la interpretación de los resultados en ese mismo sentido.

Al hacer referencia a las nociones de contexto asumidas por las experiencias de evaluación de competencias en Colombia, Marín – en el texto en mención– encuentra una amplia diversidad de conceptos: por contexto puede entenderse la escuela, la cotidianidad, la disciplina, el entorno cultural, las situaciones nuevas o predeterminadas y la situación del examen, principalmente.

Por otra parte, algunas de las conclusiones del proceso de “evaluación de la calidad” en educación básica [DNP, 1994] sostienen que una serie de factores propios de la institución escolar, tales como las características del plantel, los procesos pedagógicos, la cualificación de la planta docente, la dotación del plantel, la disponibilidad de textos, entre otros, están asociados a un porcentaje del rendimiento de los estudiantes, situado entre el 25% y el 30%. Esto ha sido denominado *efecto colegio*. Es decir, por más que la institución disponga de la mejor estructura, infraestructura y organización, puede explicar hasta un 30% del aprendizaje; el otro 70% está por fuera de la escuela, y consiste en la historia del estudiante, las condiciones que le han permitido llegar a conformarse como sujeto de determinada forma, relacionado con la estructura social, económica y el entorno cultural en el cual se está inmerso. En este sentido, Barrantes [2003: 164] ratifica que el efecto o fenómeno colegio, retomado de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], consiste en precisar la importancia relativa del colegio (como un todo) en la explicación de la variabilidad en el desempeño de los alumnos (SED/DNP, 1999), y que para el Distrito Capital en la relación de factores con los resultados de una prueba, (SED/DNP 1999) el 24,6% de la variabilidad del logro es explicada por las características de los planteles, el restante porcentaje 75,4% es desconocido, aún cuando supone una proporción mayor en la determinación de los logros y la calidad educativa.

Con base en esto, planteamos que los desempeños de los estudiantes no pueden ser tomados como una evidencia que opere en contra o a favor del estudiante – en tanto la prueba es individual– , o en contra o a favor de la institución – en tanto se supone que los resultados de los estudiantes se deben a la formación dispensada por ella– . Entonces, con base en estos resultados sólo se puede afirmar algo que ponga en relación unas condiciones individuales de los sujetos evaluados, con unas condiciones institucionales; y ambos, en relación con unas condiciones sociales, económicas, políticas y culturales, que les subyacen y los determinan. Por lo tanto, si con base en los resultados de los ECAES se toman acciones en contra o a favor de los sujetos o de las instituciones, sería tornar responsable a los sujetos y a las instituciones, por asuntos que existen y los determinan, más allá de sus capacidades. De allí que resulte definitiva la noción de *contexto* que se asuma en la concepción de la prueba y desde la cual se analizan los resultados.

3.3.4 Desde la idea de prueba psicométrica

Una última consideración referida a lo que exponen los estudios psicológicos respecto a la valoración de las capacidades o inteligencias. Estos estudios sostienen que el desarrollo de las capacidades depende de unas condiciones del sujeto, de tipo biológico, genético y fisiológico, pero también de unas posibilidades socioculturales, en donde el dispositivo escolar es un referente importante. De otra parte, cuando un sujeto se enfrenta a una prueba,

también entran en juego diversos aspectos relativos a la prueba y a logística misma, asuntos que se alejan de las condiciones que en la cotidianidad, que en la práctica, afronta el sujeto, razón por la cual se requieren de diversas modalidades de observación y registro, en una combinación de instrumentos, tiempos y actividades para acercarse a una valoración de las capacidades; información construida que, de todas formas, se encuentra en relación con los instrumentos y fundamentos teóricos utilizados.

Desde que se comenzaron a aplicar test para valorar las capacidades mentales, hubo controversia. Por ejemplo, a mediados del siglo XX, Wolff [1947: 225-227] afirma que en las pruebas están en juego no sólo las lógicas desde las cuales fueron construidos los test – que los análisis sociológicos y antropológicos se han encargado de cuestionar–, sino que allí también operan, como condicionantes de los resultados, el tiempo de la prueba, las aptitudes de los evaluados para relacionarse con estas, el ambiente de la prueba, incluso la forma y el orden como se presentan los ítems.

Por su parte, las teorías de las inteligencias múltiples han cuestionado aquellas pruebas que persisten sólo en el acercamiento al nivel cognitivo de las capacidades, asunto que sobredimensiona el aspecto psicológico de las capacidades mentales, simplificando la complejidad que supone la determinación de dichas capacidades, desconociendo a su paso otros factores igualmente importantes, como los de tipo biológico y socioantropológico e incluso otros niveles de la dimensión psicológica como el afectivo. Al respecto, Zubiría [2002] plantea:

Pero entre todas una sobresale, sobresale entre demasiadas otras razones porque la desterró y la envió al ostracismo el siglo de la “inteligencia”. Siglo arrodillado que reverenció la lógica racionalista fría, finalizante con la moribunda psicología cognitiva. Siglo que pensó al ser humano como manojito de pensamientos, razonamientos y computaciones. Y aunque la psicología cognitiva representó un paso adelante contra la visión mecanicista promovida por el conductismo, no bien, ella misma comienza a ser superada por una nueva interdisciplina, la neurociencia encargada de develar la mente.

En Pedagogía Conceptual el sistema afectivo define una dimensión fundamental de la mente humana, que, curiosamente, recién se descubre. El sistema afectivo aporta las motivaciones, las actitudes, los intereses, las expectativas que echan a andar, orientan, dirigen y sostienen al Sistema Cognitivo. ¿Hay algo con mayor valor que comprender el motor mismo de la mente? El sistema afectivo regula los aspectos vitales y significativos existenciales de todos los individuos.

Adicional a poner las motivaciones, las actitudes, los intereses, las expectativas, el sistema afectivo cognitivo orienta las relaciones con los otros. Y las relaciones satisfactorias con los otros son definitivas... Subjetividades difusas y dispersas, dotadas con variadas edades, tamaños, jerarquías, talentos, preparación, etc. Subjetividades con creencias, sentimientos, que desempeñan numerosos roles, las más contradictorios. Subjetividades u “objetos dotados con mente” complejísima de descifrar e inteligir... el sistema afectivo permea la vida de todos los seres humanos y prácticamente en todo momento. Todo desempeño social meritorio (importando poco si es científico o tecnológico o artístico) involucra al Sistema Afectivo. Trátese de formular una teoría electrónica original o de presentar una sinfonía o mercadear un programa para computador o elegir a la mejor mujer para construir una familia o armar un equipo de fútbol o dirigir un colegio con metodologías innovadoras. Cualquier

actividad humana significativa pasa por la mente afectivo-interpersonal, la atraviesa de principio a fin.

Entonces, en atención a la posibilidad de valorar sólo algunas dimensiones del potencial de los estudiantes, se deben explicitar los alcances de las pruebas, de forma tal que no se conviertan en un elemento de segregación, en primera instancia, al sobredimensionar aspectos que están potencialmente mejor desarrollados y distribuidos en algunos sujetos, dadas unas posibilidades de acceso y utilización de unas herramientas culturales; y, en segunda instancia, al olvidar el papel que juegan, en la apropiación de un saber, otras esferas que pueden estar tanto en los mismos sujetos como más allá de ellos.

3.4. La mirada de los estudiantes

Se aplicó una encuesta de opinión a los estudiantes previa a la divulgación de los resultados, con el propósito de indagar su percepción de la prueba y del proceso vivido. En ella se preguntó por la percepción de la claridad en la formulación de las preguntas y opciones de respuesta, los campos problemáticos en los cuales se sintieron mejor y menos preparados, así como los aspectos que fueron que a su consideración, no fueron contemplados en la prueba y los considerados no pertinentes. Finalmente se indagó por los aspectos que desde su experiencia, tanto en el proceso como en la presentación de la prueba, fueron los más destacados.

Se encuestaron 673 estudiantes de 16 Instituciones, (62.1% décimo semestre y 35.4% noveno semestre). Frente a la pregunta por la percepción de claridad en las preguntas y opciones de respuesta el 67,9% de los estudiantes encuestados afirmó que fueron enunciadas con claridad.

Frente a la pregunta por los campos problemáticos en los cuales se sintieron mejor preparados las dos terceras partes destacaron principalmente los campos problemáticos de endodoncia, periodoncia, cirugía y rehabilitación. (Tabla N° 1)

Por el contrario, tres cuartas partes refirieron los campos problemáticos de Salud Pública, Administración en Salud, Farmacología, Ética y Fisiología como aquellos campos en donde se sintieron con menor preparación. (Tabla N° 2)

Los aspectos considerados como no pertinentes, estuvieron referidos principalmente a algunas temáticas de administración, salud pública y ética; una proporción menor expresó la no pertinencia en temáticas de fisiología, crecimiento y desarrollo, investigación, cirugía y epidemiología. Para la mitad de los encuestados todos los temas resultaron pertinentes.

Al interrogar sobre cuáles fueron las temáticas que a su parecer son importantes y no fueron planteadas en el examen, la mitad de los estudiantes consideró que no existieron contenidos importantes que no fueran considerados. La otra mitad plantea que algunos contenidos de las básicas como anatomía, embriología, histología, inmunología, microbiología son importantes y no fueron contemplados, al igual que algunos contenidos del área disciplinar como biomateriales, operatoria, Implantología, anestesia, trauma, urgencias y prótesis principalmente.

Como aspectos destacados por los estudiantes frente al proceso previo a la presentación del examen, se consideró que la preparación para el mismo fue positiva. Recibieron apoyo y acompañamiento de los docentes en las fases de preparación en temáticas específicas en las que se sentían inseguros y en aquellas que fueron detectadas con debilidades en los “precaes” realizados al interior de las facultades. De otro lado, se expresó que vivieron momentos de estrés y angustia en los días previos al examen, producto de la presión que en algunos momentos ejercían las facultades por el desempeño de un muy buen papel en el mismo. También se manifestó la incertidumbre que representa el no vislumbrar los efectos que sobre ellos pudieran tener los resultados del examen.

Tabla N° 1. Campos problemáticos en los cuales los estudiantes refirieron sentirse mejor preparados. Encuesta de opinión ECAES Odontología 2003.

Campos problemáticos en los cuales se sintieron mejor preparados
Encuesta de opinión ECAES Odontología 2003

Campo problemático	%
1 Endodoncia	22
2 Periodoncia	17.4
3 Cirugía	14.2
4 Rehabilitación	11.4
5 Cariología	8.4
6 Crecimiento y desarrollo	6.6
7 Patología	5
8 Farmacología	4.8
9 Ética	4.4
10 Fisiología	2.6
11 Salud pública	2.1
12 Administración en Salud	1.1

Tabla N° 2. Campos problemáticos en los cuales los estudiantes refirieron sentirse con menor preparación. Encuesta de opinión ECAES Odontología 2003.

Campos problemáticos en los cuales se sintieron menos preparados Encuesta de opinión ECAES Odontología 2003

Campo problemático	%
1 Salud Pública	20
2 Administración en Salud	19.4
3 Farmacología	12.8
4 Ética	11.2
5 Fisiología	10.6
6 Patología	7.3
7 Crecimiento y desarrollo	5.7
8 Cariología	4.8
9 Rehabilitación	3.2
10 Periodoncia	2.3
11 Cirugía	1.8
12 Endodoncia	1.1

Finalmente respecto a la experiencia de la presentación del examen, aquellos que afirmaron que esta fue positiva lo expresan a partir de la posibilidad de realizar un diagnóstico individual de aspectos en los que hoy consideran que deben profundizar más, aquellos que no la consideraron como una experiencia positiva, lo refieren a partir de la imposibilidad que una prueba como la de este tipo pueda afirmar algo, respecto a la competencia de los estudiantes de último año de los programas de Odontología.

3.5 Reflexiones y experiencias vividas al interior de las facultades, previas a la realización del examen

La presente información, recoge las reflexiones y experiencias que tuvieron lugar al interior de las facultades de Odontología posterior a la socialización, capacitación, elaboración de preguntas y procesos de tamizaje individuales y regionales en el marco de los ECAES para Odontología y previas a la realización del examen.

Estrategias utilizadas con los estudiantes para la difusión del examen y para la preparación de los estudiantes frente al mismo

Posterior a la socialización realizada por la coordinación del proyecto, las facultades realizaron jornadas con los estudiantes de último año con el objetivo de motivarlos y

sensibilizarlos frente a las implicaciones, alcances y aporte académico del examen de Estado.

Se socializó grupalmente la Guía de orientación para el ECAES y se mostraron los tipos de preguntas a realizar. Al respecto se generaron discusiones académicas donde se discutió con los estudiantes el concepto de competencia, las especificaciones del examen, los modelos evaluativos actuales implementados en las diversas facultades. Algunos estudiantes plantearon la importancia de incluir preguntas abiertas para el desarrollo de ciertos temas donde no consideran pertinente las preguntas cerradas con única opción de respuesta.

Se programaron y desarrollaron seminarios y clases magistrales que buscaron permitirle al estudiante la posibilidad de recordar y afianzar una serie de conocimientos aprendidos anteriormente así como que ellos establecerán vínculos entre una asignatura y otra.

Las facultades que no hicieron obligatoria la asistencia a los seminarios y cursos de repaso por parte de los estudiantes, expresan que hubo mucho ausentismo y poca motivación por parte de los mismos a pesar de la difusión y socialización que se realizó previamente. La receptividad y asistencia de los alumnos a los seminarios de refuerzos no fue la esperada.

Se realizaron jornadas de tutoría con los estudiantes que lo requirieron con el fin de trabajar en temas específicos en los que quisieran profundizar.

Casi la totalidad de las facultades, realizaron pruebas escritas utilizando la metodología propuesta para el ECAES y bajo las mismas especificaciones, con el fin de familiarizar a los estudiantes con la prueba, conocer las fortalezas y las debilidades presentadas por los estudiantes en los diferentes tópicos evaluados, y así hacer un programa y cronograma de actividades.

Con base en los resultados obtenidos se programaron seminarios de refuerzos en las tres áreas de formación establecidas para los ECAES. Así mismo se propició por parte de los docentes responsables de los diferentes seminarios y repasos, espacios para la discusión y solución de preguntas formuladas en las pruebas aplicadas.

Una experiencia interesante de preparación para este tipo de examen fue la desarrollada por la facultad de odontología de la Universidad Javeriana donde, se asignaron los temas de los seminarios; los estudiantes debían preparar tales temas y confeccionar por grupos preguntas del tipo ECAES u otros tipos de preguntas (para ello hubo un entrenamiento previo y asesoría permanente durante los seminarios). Se mantuvo en este trabajo la inclusión de la definición de las competencias, la estructuración de las preguntas, el análisis de las respuestas correctas e incorrectas, y el conocimiento requerido para poder responder cada pregunta. Estas preguntas eran discutidas en clase con el profesor asignado para cada temática y el asesor metodológico en evaluación. El propósito de este trabajo fue que los estudiantes entendieran la dinámica de la evaluación y el tipo de razonamiento que se debe hacer para escribir y responder una cuestión escrita. En un momento del semestre, la fórmula de hacer preguntas y discutir las en clase por grupos se agotó, pues se evidenció que los alumnos necesitaban refuerzos en algunos tópicos; entonces se viró a destinar el tiempo inicial de las clases a aclarar las dudas de los alumnos con cada docente sobre el tema del día y según la bibliografía que les había sido sugerida. Esta actividad se tornó en un buen

panel de expertos. La segunda parte de la sesión, los alumnos continuaban con la revisión de las preguntas, esta vez con mayor claridad. Cada grupo hacía sus preguntas independientemente y las entregaba en formato electrónico a sus profesores. Una semana antes de la fecha del ECAES, se aplicaron cuatro exámenes de simulación con preguntas efectuadas por ellos mismos y por los profesores. La semana del examen, se corrigió cada uno de estos exámenes y se analizaron en plenaria las preguntas y las respuestas.

Esta experiencia de preparación aportó elementos académicos no solo a los estudiantes sino a los profesores, los cuales en general trabajaron en el proceso de una manera comprometida. El diagnóstico derivado de estas pruebas preparatorias permitió comenzar a replantear metodologías de enseñanza, pertinencia de contenidos y sistemas de evaluación entre otros.

Actividades realizadas con los docentes a propósito de los ECAES.

Al interior de algunas facultades se realizaron con los docentes diversas actividades como: reuniones de socialización, explicaciones del alcance de la prueba, conferencias sobre competencias dictadas por expertos externos a las Facultades, invitaciones a reflexionar sobre las estrategias evaluativas y los modelos pedagógicos. El objetivo de estas socializaciones se centró en general en la discusión y actualización sobre modelos evaluativos, reflexiones acerca de la evaluación por competencias y motivación a los docentes para ser partícipes de este tipo de reformas en las facultades.

Se realizaron discusiones sobre currículos basados en competencias y se estudiaron en algunas facultades experiencias de facultades de otros países que han diseñado los currículos por competencias en Odontología.

Entre las conclusiones a que se llegó, posterior a estas reuniones se encuentran:
Posibilidad de lograr una verdadera formación integral en la medida que la misma evaluación sea integral y no fragmentada o parcializada.
Hay una actitud positiva al cambio para un nuevo modelo de evaluación por competencias y no por conocimientos.
Se evidenció cómo al interior del cuerpo docente existe desinformación sobre la Evaluación misma.
Surge la necesidad de capacitación permanente.
Se concluye que las competencias no se enseñan, se deben brindar los escenarios necesarios para que estas se desarrollen.
La evaluación por competencias no es coherente con el sistema de evaluación, con el que se ha venido trabajando al interior de las facultades.
Se cuestiona si este tipo de evaluación por competencias realmente evalúa la calidad de los profesionales
Algunos docentes de diversas facultades cuestionan que con 150 preguntas se pueda valorar la calidad de la formación
El examen de alguna manera intenta homogenizar la formación y esto contradice los diferentes perfiles propuestos por las facultades
Una sugerencia importante para el desarrollo de la prueba es que se incluyan diversos tipos de preguntas y no solo la utilización de preguntas de selección múltiple. Se sugiere la

utilización de diagramas, dibujos, fotografías, videos, especialmente se sugiere la utilización de destrezas manuales o de pruebas como tallado, encerado, etc.

Se aclara por parte de algunos docentes que la evaluación no puede depender de los resultados cuantitativos del orden nacional, sino que debe someterse a un trabajo específico de valoración en cada Facultad, con respecto a lo que ella al interior ha establecido.

La forma de preguntar con opciones de múltiple escogencia es posible como lo dice la UNAM de México, que no sea la mejor alternativa para evaluar a nuestros estudiantes. Pero mientras esta sea la seleccionada, todos los profesores y los estudiantes deben estar muy familiarizados con ella.

Se debe estar muy pendientes y alertas sobre las nuevas normatividades para que no pretendan homogenizar la profesión, de manera que no se absoluticen y se conviertan en norma coercitiva de vigilancia y control. Se vislumbra como un trasfondo de homogeneización, que atentaría contra la autonomía universitaria, ya que se debe respetar la impronta de cada facultad.

Se aclara que las competencias se verifican en la práctica, por lo que un examen de esta naturaleza no es la mejor medición que se pueda realizar, solo es parte de uno de tantos mecanismos, como lo es también la autoevaluación con miras a la acreditación, los estándares de calidad, la graduación de los estudiantes como idóneos por parte de una institución. El Estado a través de las universidades es quien se encarga de darle el “visto bueno” a los futuros profesionales.

Qué reflexiones se han suscitado hasta el momento, frente al currículo, el plan de estudios, y los modelos pedagógicos, a partir de los ECAES.

Los docentes, posterior a la experiencia de capacitación, formulación de preguntas y tamizajes, manifiestan su compromiso con el mejoramiento en las técnicas de evaluación en las asignaturas y la necesidad de fortalecer la gestión académica en cada una de las áreas del currículo con el fin de hacerlo realmente integral.

Consideran que es fundamental realizar una capacitación permanente para aplicar estrategias que conduzcan a que el estudiante realmente se sienta responsable de su propio aprendizaje. También es necesario realizar los ajustes administrativos pertinentes para impulsar el compromiso docente con las propuestas de mejoramiento.

Se propone por parte de los docentes de algunos programas, revisar el tipo de evaluación de carácter cuantitativo el cual está desactualizado frente a los procesos pedagógicos que poco a poco se han ido implementando. Las pedagogías actuales intentan responsabilizar más en su proceso de aprendizaje al estudiante pero los procesos evaluativos siguen siendo tradicionales, predominantemente memorísticos y propician poco la reflexión por parte del estudiante.

Posterior a esta experiencia, la necesidad de la conformación de comunidad académica se hace mas evidente. La relación, discusión y propuesta de manejo de temáticas de manera conjunta e integral se hace fundamental no solo para el fortalecimiento del proceso educativo de los estudiantes sino para cualificar al mismo cuerpo docente que a causa de la especialización, ha olvidado conceptos básicos o está desactualizado en temas que no

corresponden a su especialidad pero que son vitales para hacer real y coherente el proceso de formación y atención integral explícito en los diferentes proyectos educativos.

Hay una propuesta generalizada respecto a la formación y evaluación por competencias. Este no ha sido un modelo de formación preponderante en las facultades y se reclama la necesidad de formar a los docentes en esta nueva propuesta.

En este momento muchas instituciones están exigiendo a los docentes la realización de capacitación en docencia y a partir del modelo del ECAES se pretende incluir en estos cursos la evaluación por competencias.

Los programas actualmente y a partir de la implementación del sistema de créditos académicos está iniciando la implementación de nuevas pedagogías que favorezcan la formación por competencias y el trabajo autónomo de los estudiantes.

Expectativas que existen frente al manejo de los resultados y sus posibilidades, por parte de - estudiantes, -docentes y -directivos.

Respecto al manejo de los resultados en general tanto estudiantes, docentes y directivos plantean la importancia de la transparencia con la que se ha de publicitar la información a la sociedad. Esta información debe ser entendible, clara y veraz para evitar malas interpretaciones. que pueden generar un efecto negativo y falso de la calidad de los programas que no estén dentro de esta categoría.

De igual forma advierten que se debe ser cuidadoso en el manejo y publicación de los resultados numéricos, para evitar una posible manipulación negativa de la información por los medios de comunicación que no conocen el contexto ni el proceso que ha tenido lugar para la construcción de la prueba. Se debe tener claro también a nivel académico y de la sociedad que los resultados del examen no se constituyen en el único indicador de la calidad de un programa.

Se expresa por parte de los docentes y directivos de las facultades, una preocupación por las jerarquizaciones que se puedan realizar con estos resultados ya que la sociedad no tiene una información clara de cuáles son las posibilidades y limitaciones de la prueba. En la profesión cobran vital importancia los aspectos actitudinal y procedimental los cuales no se están evaluando en este tipo de examen.

Entre las expectativas expresadas por los estudiantes de las diferentes facultades se encuentran:

Que existan estímulos reales y efectivos para los estudiantes que obtengan excelentes resultados en el examen.

El replanteamiento de las metodologías evaluativas al interior de las facultades

Para los docentes las posibilidades e incertidumbres brinda el examen por si mismo, y el análisis de los resultados son muchas. Se destacan entre otras las siguientes:

Es una oportunidad para identificar en que áreas se encuentran mayores dificultades de aprendizaje y para revisar la pertinencia de contenidos. Es igualmente una oportunidad valiosa que servirá a cada facultad para evaluar sus propios procesos y detectar debilidades en el proceso educativo.

Los resultados permitirán establecer mejoras en los planteamientos curriculares, estrategias pedagógicas y actitud de docentes y estudiantes

Es un espacio oportuno para estrechar lazos académicos entre áreas al interior de la facultad y de estas con otras facultades del país

La experiencia de elaboración de preguntas hizo explícita la necesidad de incorporar procesos de capacitación docente de manera permanente en aspectos como técnicas evaluativas, pedagogías de enseñanza y procesos evaluativos

Sería importante y pertinente, contrastar la experiencia de los ECAES con experiencias similares a nivel internacional en el campo de la Odontología

Es importante incentivar una participación permanente de las facultades de las diferentes regiones en la construcción de preguntas y análisis de resultados con el fin de generar mecanismos efectivos de intercambio académico por medio de la utilización de redes y otros mecanismos informáticos

Las facultades están interesadas en una evaluación cualitativa de acuerdo con las fortalezas y debilidades, y no una evaluación numérica que no dice nada cuando no está enmarcada dentro de un contexto que tome en cuenta factores asociados a la educación.

Este primer examen debe ser asumido como una prueba piloto, y tanto el ICFES como la ACFO deben estar abiertos a realizar los correctivos pertinentes que sean necesarios para pruebas posteriores basados en esta experiencia.

La reglamentación gubernamental imparte políticas a las Instituciones de Educación Superior, que para el orden nacional son en su mayoría de tipo privado, con gran cantidad de exigencias como son requisitos mínimos, Acreditación y ahora exámenes de estado, sin contemplar algún tipo de compromiso estatal para con los estudiantes, para las instituciones, para los programas y para los futuros profesionales que cumplan de forma exitosa con estos requerimientos.

No queda claro cuál va a ser el papel real y la intencionalidad de estos exámenes de calidad, puesto que hay programas académicos que se han sometido al proceso de auto-evaluación para la Acreditación y no se conoce en donde y cómo se articularán la evaluación de procesos (Acreditación) y la evaluación de resultados (ECAES).