



Exámenes de Calidad de la Educación Superior en Odontología 2004

Documento de fundamentación de la prueba

Sección N° 2 - Capítulos 6 al 10

6. Experiencias y referentes internacionales de la evaluación
7. Objeto de estudio de los programas académicos
8. Definición y caracterización de las competencias y estructuras conceptuales y temáticas objeto de evaluación
9. Especificaciones de la prueba
10. Acerca del análisis y presentación de resultados
Bibliografía

Elaborado por:

Sofía Jácome Liévano
Gabriel Jaime Otálvaro Castro
Equipo coordinador del Proyecto
Bogotá, Junio 11 de 2004

Item	Pág.
Cap. 6 Experiencias y referentes internacionales de la evaluación	59
6.1 Aspectos generales frente a la evaluación de la educación superior en América latina	59
6.2 La evaluación en Odontología	70
6.2.1 Norte América	70
6.2.2 Europa	72
6.2.3 La experiencia en Colombia 2003	73
Cap. 7 Objeto de estudio de los programas académicos	80
Cap. 8 Definición y caracterización de las competencias y estructuras conceptuales y temáticas objeto de evaluación	84
Cap. 9 Especificaciones de la prueba	89
9.1 Ejemplos de preguntas	89
9.1.1 Ejemplo 1	89
9.1.2 Ejemplo 2	90
9.1.3 Ejemplo 3	90
9.1.4 Ejemplo 4	91
9.1.5 Ejemplo 5	92
Cap.10 Acerca del análisis y presentación de resultados	95
Bibliografía	98

6.1 Aspectos generales frente a la evaluación de la educación superior en América latina

Considerando que los Exámenes de Calidad de la Educación Superior ECAES, son asumidos como una de las estrategias para la valoración de la calidad, es necesario poner en contexto las experiencias internacionales desde lo que en cada país se ha establecido respecto a esa valoración, asumiendo aspectos que involucran los mecanismos de acreditación y evaluación de los diferentes programas y los diferentes entes estatales y aspectos normativos que las rigen, con el fin de establecer un marco de referencia que permita dimensionar la experiencia que por primera vez se está iniciando en nuestro país para la profesión Odontológica.

Se realizó una indagación sobre el estado actual de los procesos y mecanismos implementados en América Latina para la evaluación y acreditación en Educación Superior (19).

En la región se han desarrollado diversas experiencias de evaluación y acreditación de programas e instituciones universitarias. Sin duda, ellas han sido influenciadas por los paradigmas desarrollados en los sistemas norteamericano y europeo. En el primero, que lleva ya cien años de existencia, el peso de la sociedad civil es decisivo. Las 2.800 instituciones universitarias existentes obtienen una licencia de los estados federales para otorgar grados académicos. Luego, las asociaciones regionales de universidades organizan la evaluación de las universidades, que es obligatoria cada diez años para mantener su acreditación. Finalmente, los colegios profesionales otorgan la habilitación profesional con un examen de aquellos programas ya acreditados por el colegio profesional. Es decir que el sistema de evaluación es privado, la evaluación depende de varias organizaciones, la acreditación otorgada a las universidades no es permanente y todas deben someterse al mismo proceso de evaluación. En Europa, con variaciones entre países, la fuerte tradición estatal determina que son los estados nacionales los que organizan los procesos de evaluación, generalmente a través de un organismo intermedio y especializado entre el Gobierno y las universidades, estableciendo estándares y procedimientos. Las evaluaciones son obligatorias y tienen gran importancia en la asignación de los recursos estatales y en las modificaciones académicas periódicas.

En América Latina el debate sobre la evaluación tiene un largo recorrido y, de hecho, se ha concretado en estructuras estatales formales encargadas de llevar adelante los procesos. Sin embargo, son pocos los países que pueden mostrar resultados significativos. Ello está vinculado con el hecho de que el sistema latinoamericano posee rasgos híbridos. Basado inicialmente en el sistema francés de alto control estatal, ha sido fuertemente impactado por el desarrollo del sector privado y por el sistema de formación norteamericano. Además, la masificación de las universidades ha consolidado comunidades docentes de gran poder social, que ofrecen gran resistencia a procesos de diferenciación por calidad, al igual que muchas instituciones de baja calidad. Ello explica las dificultades de instrumentación de sistemas estables de evaluación de la calidad.

En México el gran crecimiento del presupuesto destinado a la educación superior entre 1989 y 1993 fue asociado a procesos de evaluación de la calidad a través de la evaluación del desempeño de los académicos, de los programas de licenciatura, de las instituciones y del

sistema en su conjunto. Los mismos afrontaron serios problemas vinculados con la falta de difusión de los resultados de las evaluaciones, la falta de transparencia en lo que se refiere a la vinculación entre financiamiento y resultados de la evaluación y la falta de integración de las políticas generadas por los diversos organismos estatales vinculados en el nivel federal y estatal con la evaluación y con relación al sistema universitario. El sistema de postgrado fue evaluado a través del CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología), estableciendo criterios genéricos basados en la experiencia científica-académica de las ciencias básicas, lo que marginó a las restantes disciplinas y restringió la evaluación al ámbito académico sin tomar en cuenta las actividades profesionales.

En Brasil, la experiencia de evaluación que ha funcionado en forma continua es la de la CAPES (Coordinación y Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior). Creada en 1976 e inspirada en el modelo de las evaluaciones conducidas en los Estados Unidos por el Council of Graduate Schools y por el American Council of Education, el modelo de evaluación de la CAPES ha dominado el escenario de la evaluación en el sistema educacional brasileño. A partir de una fuerte decisión política y de una gran cantidad de recursos presupuestarios adicionales, el sistema brasileño se inspiró en el sistema norteamericano, redujo la duración de la mayor parte de las carreras de grado a 4 años y estableció una secuencia ascendente de Maestrías y Doctorados. Todo ello construido dentro de las distintas instancias administrativas de las universidades estatales, con un sistema instalado de evaluación permanente de los postgrados y en coordinación con los organismos de financiamiento de la investigación científica. Esto implicó un rápido desarrollo del sistema de postgrado, aunque este esquema acentuó el peso de las organizaciones estatales y sus niveles de exigencia. Como Brasil mantuvo un sistema de limitación al ingreso masivo a estas universidades, ello provocó la rápida expansión institucional de instituciones privadas que salieron al encuentro de esta demanda social insatisfecha.

Las autoevaluaciones realizadas por la CAPES permiten apreciar ciertas debilidades del proceso evaluativo, lo que debe ser tenido en cuenta en otras experiencias nacionales:

El alcance de la evaluación de los postgrados es limitado, porque se restringe a las maestrías y doctorados, dejando de lado a las especializaciones. De esta forma, sólo participan en las evaluaciones 130 universidades sobre 900 instituciones existentes. Además, el centro del análisis está centrado en los puntos de vista académicos, dejando de lado los aspectos profesionales de las actividades.

La evaluación otorga una alta importancia a la información cuantitativa, lo que supone una gran recolección de información que luego es dificultosamente analizada por los pares académicos.

Las visitas a los postgrados son aleatorias y se debilita mucho el aspecto formativo de la relación entre los pares académicos y las actividades evaluadas.

La asignación de becas y recursos directamente por la entidad evaluadora implica una gran presión sobre los comités evaluadores. Los mismos sufren una fuerte influencia de las comunidades académicas, lo que ha provocado una concentración exagerada de calificaciones en las categorías máximas de la calidad. Tampoco es demasiado claro si las categorías corresponden a parámetros nacionales o internacionales.

El debate en la CAPES se plantea con el objetivo de lograr cierta descentralización y flexibilización del sistema de evaluación y su plena adecuación a parámetros internacionales de calidad.

Recientemente se ha implantado en Brasil una prueba final a los estudiantes que egresan. El resultado de la misma no es vinculante para los estudiantes pero permite calificar la calidad

de las instituciones de donde egresan los mismos. Esta experiencia está teniendo una gran repercusión en la sociedad brasileña.

Otra experiencia significativa en la región es la de CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) en Argentina. Establecida por la Ley de Educación Superior, ha avanzado significativamente en un plazo de 5 años. Por un lado, ha detenido la creación masiva de universidades privadas de baja calidad y escasos recursos que habían proliferado en la primera mitad de la década de 1990. Con evaluaciones sistemáticas ha rechazado la presentación de alrededor de 50 instituciones, acreditando menos de diez. Un segundo efecto ha sido la promoción de la autoevaluación y la evaluación externa con comités de expertos de las universidades, habiéndose concretado ya siete evaluaciones. También se ha iniciado el proceso de evaluación y acreditación de las carreras de Pregrado vinculadas con la salud, el derecho y la seguridad de la población, iniciándose el proceso por la de Medicina.

Pero donde CONEAU indudablemente ha desarrollado una rápida y notable actividad ha sido en la evaluación de las carreras de postgrado. Basándose en diversas experiencias, entre ellas la de CAPES, la CONEAU inició en 1997 el proceso de evaluación con base a las siguientes características:

La acreditación, que es obligatoria según lo establece la ley, incluye a las carreras de especialización, maestría y doctorados, que suman algo más de 1.700 en todo el país.

Los estándares y criterios de acreditación han sido aprobados por el Consejo de Universidades que agrupa a los representantes de las Universidades públicas y privadas.

La respuesta de las Universidades al llamado a acreditación ha sido muy importante: será evaluado el 75% de los postgrados.

Al igual que CAPES, CONEAU realiza la evaluación por Comités de Pares. A diferencia de la CAPES, que evalúa cada 2 años, CONEAU acredita por 3 años, o por 6 si el postgrado ha tenido ya una acreditación previa.

A estas experiencias nacionales se suman evaluaciones en curso a las que se hace referencia en el anexo, muchas de iniciativa pública y otras, como la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria y la FIMPES (Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior) mexicana, de universidades privadas. En estos casos, las universidades miembro deben superar un proceso de acreditación por comité de pares, luego de una autoevaluación en base a parámetros inspirados en la SACS (Southern Association of Colleges and Schools) estadounidense.

Es evidente que la tendencia a evaluar los procesos universitarios responde a necesidades imperiosas de los estados nacionales y de los diversos organismos de apoyo a la academia y la ciencia para poder canalizar adecuadamente los recursos. Al mismo tiempo, las comunidades académicas de calidad apoyan estas perspectivas que evitan confundir a quienes reciben las ofertas educativas, al tiempo que impiden que una oferta indiscriminada valore adecuadamente las diferentes capacidades.

Sin embargo, estos procesos no son lineales. Habíamos destacado la resistencia desatada en las universidades mexicanas a raíz del avance de los primeros intentos nacionales de evaluación de los docentes. En Argentina, la Universidad de Buenos Aires se ha retirado de la segunda etapa de evaluación de postgrados de CONEAU, a pesar de haber participado activamente en su primera parte presentando gran cantidad de postgrados y siendo muchos de sus académicos convocados como miembros de los Comités de Pares. Si bien no fue acompañada por ninguna de las otras 35 universidades estatales ni por las universidades privadas, ello ilustra las resistencias a la evaluación por parte de sectores que mantienen

fuertes posiciones de control en las universidades y que, dado el sistema de elección de las autoridades, pueden resistir el desarrollo de estas políticas.

Los sistemas de educación superior latinoamericanos se encuentran actualmente en una etapa marcada por la necesidad de implantar efectivamente la cultura y práctica de la evaluación continua. Ello sólo puede ser producto de activas y permanente políticas estatales y regionales. E implica, además, avanzar, en la medida en que se consolidan los procesos, hacia mecanismos de descentralización de la evaluación acompañados por adecuados controles sobre la actividad de las agencias evaluadoras. Supone también la consolidación de equipos técnicos de alta calidad que den continuidad estatal a estas tareas. Si bien en los países avanzados se desarrolla hoy una discusión sobre aspectos vinculados con la labor de estos técnicos, debe tenerse en cuenta que esta crítica se realiza en sistemas como el norteamericano que llevan más de cien años de actividad. Trasladar mecánicamente estos debates a los países latinoamericanos -que, en su gran mayoría, no han logrado implementar adecuadamente estos procesos- puede obstaculizar la principal tarea a desarrollar, que es la de asentar los sistemas de evaluación y legitimar su existencia con el consenso de las comunidades de las universidades públicas y privadas interesadas en transitar senderos vinculados con la calidad.

Examen general de calidad profesional en México

Un aspecto central de la evaluación de resultados de las instituciones de educación superior es la evaluación de la formación integral que tienen los estudiantes cuando concluyen sus programas de estudios. Evaluar esta formación es la finalidad de los Exámenes Generales de Calidad Profesional (EGCP), los cuales consistirán en conjuntos de pruebas idóneas, aplicadas a los egresados de las instituciones de educación superior del país, con el objeto de medir y evaluar los conocimientos y habilidades de su formación académica y profesional. Los principales objetivos de estos exámenes son: informar a la sociedad mexicana acerca de la calidad en la formación académica de los nuevos profesionistas, contribuir a la evaluación de la calidad de la educación superior, aportar información que permita definir acciones eficaces para mejorarla, ampliar el conocimiento del que disponen las instancias gubernamentales para establecer políticas de apoyo y asignación de recursos y fundamentalmente informar al propio sustentante acerca del nivel de formación alcanzado. Los exámenes generales desempeñarán funciones esencialmente constructivas y educativas, en lugar de la función meramente calificadora, excluyente y penalizadora que frecuentemente se ha atribuido a la evaluación del conocimiento.

Para el sustentante el examen general significará: a) conocer en detalle las características y el alcance de su formación, en relación con el perfil profesional que proporcionará el EGCP; b) someterse a un examen de alta calidad, de carácter formativo, que incorporará elementos de apoyo didáctico (guías de estudio, bibliografías, etcétera) adecuados a los requerimientos de cada área; c) contar con un comprobante de su formación académica (perfil profesional) plenamente reconocido por los empleadores e instituciones de apoyo académico (becas y financiamiento para la investigación) nacionales y extranjeros; d) ampliar sus posibilidades de una inserción adecuada en el mercado de trabajo.

Para las instituciones educativas el examen significará: a) incorporar un elemento adicional de información confiable y significativa sobre la calidad de la formación de sus egresados; b) ampliar los datos que les permitan definir con mayor precisión las acciones necesarias para elevar la calidad educativa; c) determinar las necesidades específicas de innovación

educativa en áreas críticas; d) agregar parámetros de comparación respecto a los resultados obtenidos por otras instituciones de educación superior; e) integrar un elemento de comprobación de la calidad de los resultados del proceso educativo con reconocimiento internacional.

Para las autoridades educativas gubernamentales el examen general significará: a) un medio para fortalecer el interés de las instituciones de educación superior en el mejoramiento de la formación integral de sus egresados; b) ampliar las garantías sobre la calidad y actualización de los servicios profesionales que recibe la sociedad; c) promover el mayor cuidado por parte de los propios profesionistas sobre su formación; d) recibir información que le permita establecer políticas educativas más congruentes con la realidad de las instituciones de educación superior, orientar con mayor precisión la aplicación del presupuesto para la educación superior y evaluar la calidad de los profesionistas extranjeros autorizados, conforme a la reglamentación correspondiente, para ejercer en México. Para la sociedad, particularmente para los empleadores, los exámenes generales significarán: a) extender las garantías sobre la calidad de la formación de los egresados de las instituciones de educación superior; b) verificar el rendimiento de la inversión en educación superior; c) un mejor conocimiento del perfil profesional de quienes ingresan al mercado de trabajo; d) ampliar sus elementos de juicio para tomar decisiones de índole laboral; e) dirigir con mayor precisión las aportaciones para el apoyo de las instituciones de educación superior.

Lineamientos generales de operación

Exámenes como el EGCP tienen diversas finalidades y usos en los distintos países en los que éstos se aplican. Pueden ponerse en práctica como factor determinante para la habilitación profesional, o como instrumento para acreditar que el sustentante demostró poseer un nivel determinado en su formación académica para el ejercicio de su profesión. El Examen General de Calidad Profesional tiene los siguientes lineamientos:

- a). Su presentación sería requisito para la obtención de la cédula profesional en aquellas carreras y profesiones que establezca la Ley.
- b). Lo presentarán los egresados de las carreras en las que sea establecido, indistintamente antes o después de que se hayan titulado.
- c). Se asume que la suficiencia en cuanto a preparación para el ejercicio profesional es garantizada por los procesos de titulación que realizan las instituciones de educación superior por lo que los exámenes generales sólo determinarán las calificaciones que tiene el sustentante por encima de tal nivel de suficiencia.
- d). A fin de que el examen se constituya en un real instrumento de evaluación el cual debe asegurar el máximo esfuerzo del sustentante y que a su vez proporcione elementos para mejorar los procesos educativos, el resultado del examen deberá expresar el perfil de conocimientos y habilidades del egresado. Las calificaciones que conformarán dicho perfil se integrarán en un certificado nacional de calidad profesional.
- e). El examen podrá ser presentado cuantas veces lo desee el interesado con objeto de incrementar el nivel de calificaciones en el certificado, conforme a las normas que se establezcan al respecto.
- f). El organismo que operará el examen (Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior) podrá instrumentar versiones que permitan a los usuarios darle otros usos y obtener beneficios adicionales del propio examen. Por ejemplo, el EGCP podría servir además como opción de titulación si así lo decide la institución educativa, dado el caso.

- g). En las mismas circunstancias, se podrían preparar versiones parciales del EGCP que los estudiantes de las licenciaturas sustentarían progresivamente, por ejemplo en cada tercio de su plan de estudios. Los exámenes parciales sólo tendrían propósitos diagnósticos.
- h). Eventualmente, y de conformidad con las disposiciones legales aplicables, el examen general podría servir para acreditar los conocimientos obtenidos mediante actividades no escolarizadas.
- i). El Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior brindará a los sustentantes de las IES y a los empleadores el servicio de análisis y asesoramiento sobre el buen uso de los exámenes y sus resultados.

La evaluación en el Perú

En el país vecino del Perú, la evaluación como principio generador de programas de calidad y como principio de verificación de la calidad de la Educación Superior vigilada a través del estado no se ha dado. Sin embargo, la Asamblea Nacional de rectores realizada en Tacna — Perú en 2002, organizó el primer seminario Nacional de “Evaluación y Acreditación de las facultades de Estomatología de las Universidades del País” con miras a establecer un proceso de evaluación de programas de Estomatología.

En Perú, las instituciones de educación superior son reguladas por el Consejo Nacional de Funcionamiento de las Universidades, dependiente del Consejo de Rectores, pero no existe oficialmente un sistema de regulación de la calidad. Existen, sin embargo, experiencias producto de la iniciativa de algunas universidades. El Consorcio de Universidades ha sido muy activo en este ámbito: en 1998 diseñó un sistema de autoevaluación para instituciones de educación superior, y se han aplicado encuestas en las 4 universidades miembro. Además, se ha elaborado un "Manual de Autoevaluación" que se pondrá a disposición de las instituciones universitarias interesadas.

La experiencia en Cuba

El ministerio de Salud Pública de Cuba, tiene como objetivo fundamental mantener un Sistema único de Salud, encargado de garantizar atención de salud a todos los sectores de la población y elevar cada vez más la calidad de la atención y la especialización de los servicios. Este deseo y exigencia de la sociedad de promover estilos de vida saludables, obliga a analizar y perfeccionar la calidad de atención y de los servicios de salud que se prestan, mediante la evaluación del nivel de competencia y diseño de profesionales y técnicos

Se trabaja sistemáticamente en la calidad de la formación de recursos humanos en salud y en su superación permanente así como en la calidad de los planes y programas de estudio y del proceso enseñanza aprendizaje.

En la actualidad la evaluación que más se ha aplicado a los planes de estudio ha sido la correspondiente al proceso de diseño, que se realiza por comisión de expertos externa a la comisión que elabora el programa o proyecto y en diferentes momentos del proceso de planificación.

Se realizan además tareas de evaluación de planes de estudio, como las valoraciones al rendimiento académico dados por los índices de promoción y retención, por la evaluación a través de talleres o paneles de evaluación, los que se realizan cada dos años para analizar la experiencia que los profesores han acumulado en la aplicación del plan de estudios en el que

se tiene en cuenta también el rendimiento académico y se hacen propuestas de cambio o inclusiones a los programas que se están desarrollando.

De forma aislada también se realiza la evaluación del nivel de competencia y desempeño de los egresados en diferentes instituciones, pero esta última no ha sido realizada por personas implicadas en la elaboración de los planes de estudio. Además se realiza una evaluación de Instituciones donde se imparte la docencia (Acreditación docente)

Por lo general estas formas de evaluación no ven el plan con su aplicación en el contexto institucional y su comunidad y el desempeño del egresado con su impacto social. Las dificultades se detectan aisladamente y los cambios se producen luego de haber egresado los alumnos.

La metodología de la Evaluación de la calidad de un plan de estudios en las especializaciones en ciencias básicas y estomatológicas han tenido en cuenta las entrevistas abiertas a estudiantes y profesores, el registro y la descripción de las incidencias que se den en los módulos, encuestas de opinión a la población que recibe la atención, el impacto social y la satisfacción de la población entre otros.

En Cuba el proceso de evaluación (que, en este caso, equivale a supervisión) de la educación superior es piramidal: a) las unidades ejecutoras de programas de estudio elaboran sus planes anuales en función de políticas gubernamentales nacionales; b) todos los responsables de cada nivel elaboran periódicamente informes de gestión que se discuten en encuentros presididos por la máxima autoridad de cada nivel; c) este proceso incluye inspecciones del Ministro de Educación Superior, que en encuentros trimestrales con los rectores de cada región trata los problemas y logros en materia de docencia, investigación y postgrado.

El caso de Puerto Rico

En Puerto Rico hay desde hace más de 10 años un sistema de acreditación de la calidad de los programas, a cargo de un organismo público, el Consejo de Educación Superior (CES). La evaluación se realiza cada 5 años y cubre toda la oferta de grado. Las solicitudes de licencia son evaluadas por grupos de asesores denominados juntas consultivas, compuestos por personal docente y administrativo de las instituciones públicas y privadas de educación superior autorizadas. El proceso incluye autoevaluación y evaluación externa, con énfasis en esta última. Asimismo, subraya la supervisión sobre la promoción de la calidad. Se evalúa tanto en función del proyecto asociado al programa como de estándares determinados por el organismo acreditador. El proceso no supone incentivos y sus resultados son públicos. Por otra parte, para ciertos programas profesionales rige en Puerto Rico un sistema de habilitación profesional a cargo de juntas examinadoras. Se realiza a través de un examen o, en ciertos casos, directamente a través de la validación de credenciales. La examinación se realiza combinando el proyecto de la institución con estándares generales y sus resultados son confidenciales.

La evaluación en la República Argentina

En Argentina, a partir de la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias (1993), las iniciativas de los mecanismos de Evaluación y Acreditación, han provenido del ámbito gubernamental más que de las propias instituciones. Entre 1991 y 1996 el Ministerio de Cultura y Educación promovió la firma de convenios con universidades para el desarrollo voluntario de procesos de evaluación. Se firmaron 17 convenios que concluyeron en la

evaluación externa de 3 universidades. Paralelamente se creó una Comisión de Acreditación de Posgrados, que en 1995 evaluó casi 300 maestrías y doctorados presentados voluntariamente, de los cuales se acreditó y categorizó al 60%. Finalmente, desde 1996, establecido por la nueva Ley de Educación Superior, se organiza un sistema completo de evaluación y acreditación de las actividades de educación superior.

Para ello se creó la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria). La misma es un organismo público autónomo y descentralizado que funciona bajo la jurisdicción del Ministerio de Cultura y Educación (MCyE); está integrado por 12 miembros designados por el Poder Ejecutivo Nacional a propuesta del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (3), el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (1), la Academia Nacional de Educación (1), la Cámara de Senadores de la Nación (3) y el MCyE (1). El Consejo Regional de Planificación Superior se ocupa de la equivalencia automática y recíproca de estudios parciales de licenciaturas y títulos profesionales universitarios.

Las funciones de la CONEAU son diversas. Por un lado evalúa a las Universidades para ayudar a la mejora de su calidad. El proceso comprende una autoevaluación seguida de una evaluación externa por parte de pares nacionales e internacionales. La evaluación se realiza tanto en función del proyecto de la institución como de estándares fijados por el organismo acreditador. El énfasis está puesto en los procesos y tiene como objetivo principal la promoción de la calidad, haciendo recomendaciones para su mejoramiento. Ello no está asociado a incentivos directos, y los resultados son públicos.

Una segunda función es la evaluación de programas: la Ley de Educación Superior obliga a la acreditación ante la CONEAU de las carreras de grado reguladas por el Estado (aquellas que comprometan la seguridad, la salud y el derecho de los habitantes). Las evaluaciones son periódicas y sus resultados podrían tener consecuencias sobre la validez nacional de los títulos. Los estándares son fijados por el Ministerio de Cultura y Educación en consulta con el Consejo de Universidades. Actualmente se encuentran en proceso de evaluación las carreras de Medicina.

Una tercera función es la evaluación con carácter vinculante de los nuevos proyectos de creación de universidades e instituciones privadas y de aprobación de los planes de trabajo de las nuevas universidades públicas creadas por el Congreso de la Nación. También lleva adelante la acreditación de las carreras de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados) en base a los estándares establecidos por el Consejo de Universidades. La acreditación de los postgrados es obligatoria por ley y se encuentran en proceso de acreditación alrededor del 75% de los mismos, que sumaban 1.700 actividades durante el año 2000. La evaluación la realizan Comités de Pares Académicos del país y del exterior, en base a la presentación de documentación por las universidades y la visita previa de expertos a las actividades.

En lo que se refiere a evaluación institucional, en 1995 se estableció en Bolivia la organización de un Sistema Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (SINAMED) administrado por el Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (CONAMED), y en 1996 se firmó un acuerdo con UNESCO para promover sus tareas, que abarcarían a todo el sistema educativo, público y privado, en forma obligatoria. En la práctica estos organismos no lograron funcionar, principalmente a causa de la resistencia universitaria, que llegó hasta la Suprema Corte de Justicia.

Por su parte, las universidades -reunidas en una organización nacional denominada Universidad Boliviana- habían comenzado en 1987 se a llevar a cabo, con grandes dificultades, un proceso de diagnóstico institucional y académico. Algunas de ellas, como la Universidad Mayor de San Simón, realizaron un proceso completo de evaluación

institucional. En 1995 las universidades crearon su propio Consejo Nacional de Acreditación, que no ha logrado funcionar aún. Pese a todo algunas universidades, incluida la Universidad Privada de Santa Cruz, han desarrollado procesos sistemáticos de autoevaluación.

En cuanto a la evaluación de programas, algunas universidades públicas han intentado desarrollar en 1998/99 procesos de "acreditación" centrados en las carreras o facultades, pero éstos no son reconocidos por el Estado y hay dudas sobre la validez de sus procedimientos. La reglamentación aprobada por las universidades autónomas establece un Comité Central de Evaluación y Acreditación compuesto por delegados de las mismas y representantes de la sociedad civil; el procedimiento es voluntario, no establece incentivos ni sanciones y apunta sobre todo a la promoción de la calidad. Sólo una facultad ha sido "acreditada condicionalmente" bajo estas normas.

La evaluación en Brasil

En Brasil, funciona desde mediados de los 70 la evaluación para los programas de postgrado e investigación científica; fue el primer sistema latinoamericano que instaló una estructura formal y exitosa de evaluación. Otro punto novedoso es que a principios de los noventa comenzó a intentarse su extensión al resto de la educación superior.

En Brasil el seguimiento y la evaluación externos son indirectos, en consideración de la autonomía universitaria. Los establecimientos privados están sujetos a la supervisión del Consejo Federal de Educación; los estados, que mantienen universidades desde hace algunos años, pueden supervisar a los demás establecimientos (estatales o municipales) bajo su jurisdicción; finalmente, la CAPES (Coordinación y Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior), agencia autónoma del Ministerio de Educación, evalúa los postgrados. Respecto de los programas de grado, hay exigencias legales respecto de su duración y características.

Ciertas carreras, como la abogacía, tienen regulaciones especiales. A causa de la enorme variedad de los programas de grado, no ha sido posible hasta el momento establecer para ellos un sistema de seguimiento o una evaluación institucional sistemática como la que existe a nivel de posgrado. La evaluación de los postgrados es realizada por comisiones de pares evaluadores en rotación continua y se basa en la información recolectada anualmente mediante cuestionarios estandarizados y en los informes de las Comisiones de Evaluación que visitan periódicamente las universidades. Los programas son evaluados alternadamente cada dos años.

La CAPES durante sus primeros años (1975-82) involucró en las evaluaciones fundamentalmente a su propio personal técnico, a consultores contratados y a los administradores de los programas de postgrado. En 1982 fue reorganizada y desde entonces cumple distintas funciones: otorgamiento de becas en Brasil y en el exterior; cooperación internacional; recolección y divulgación de información; seguimiento y evaluación, y acreditación del postgrado. Desde 1983 se ocupa también de la evaluación de universidades (Programa de Avaliação da Reforma Universitaria). A partir de 1985 hubo varias experiencias de evaluación de los programas de Pregrado en las universidades públicas. En 1986 se creó en el Ministerio de Educación el Grupo Ejecutivo para la Reformulación de la Enseñanza Superior (GERES).

La atención de la Secretaría de Enseñanza Superior del Ministerio se centró en la evaluación de las universidades públicas, aunque también se trató de impulsarla en algunas privadas. Se crearon programas para impulsar la evaluación de los profesores por los alumnos y la evaluación institucional. Hasta 1990 hubo experiencias de evaluación en el 59% de las

universidades (especialmente públicas, con alta participación de las federales; sólo participó un tercio de las privadas). Las evaluaciones fueron de distintos tipos: de diagnóstico, de proceso y de resultados. Recientemente se ha incorporado una prueba final a los estudiantes del grado universitario, que no es vinculante para los mismos pero que permite evaluar indirectamente la calidad de las instituciones.

El caso de Chile

El sistema de educación chileno comprendía ocho universidades (dos estatales y seis privadas) hasta 1981, año en que se crearon las Universidades Regionales (estatales), los Institutos Profesionales y los Centros de Educación Técnica y se autorizó la creación de nuevos centros, institutos y universidades. De ese modo, en 1996 había en Chile 49 universidades, 74 Institutos Profesionales y 122 Centros de Educación Técnica, todos privados: un sistema de educación superior heterogéneo y fragmentado que no cuenta con procesos nacionales de acreditación bien establecidos y con cobertura total.

Desde 1990 existe un sistema de evaluación institucional. Se trata de un sistema de supervisión a cargo de un organismo autónomo, el Consejo Superior de Educación (CSE), y cubre exclusivamente a las universidades e institutos profesionales creados después de 1981 que han optado por esta evaluación en vez del sistema de examen por parte de una universidad tradicional o derivada de ésta, a que estuvieron sujetos durante los años '80.

Existe también el mecanismo de "verificación" que el Ministerio de Educación aplica a los Centros Técnicos. Los institutos y universidades privados creados a partir de 1990 deben someterse obligatoriamente al sistema encabezado por el CSE. El sistema consiste en una autorización de funcionamiento y supervisión por un tiempo determinado (mínimo de 6 años extensibles a un máximo de 11, momento en el cual la ley determina si la institución obtiene su plena autonomía o cesa en su funcionamiento), e incluye un autoevaluación y una evaluación externa sobre la base tanto del proyecto de la institución como de los estándares fijados por el Consejo. Se consideran tanto insumos como procesos, se enfatiza el control de la calidad, y los resultados son públicos.

En lo que se refiere a los programas, se estaba gestando (1999) una Comisión de Acreditación de Programas (CAP) para manejar la acreditación voluntaria de programas a través de un proceso cíclico. Se prevé enfatizar la promoción de la calidad; el proceso tendrá en cuenta tanto procesos como resultados y es basará en estándares fijados por la CAP. Los resultados serán públicos sólo cuando se obtiene la acreditación.

La experiencia en Costa Rica

En Costa Rica funciona desde 1993 un Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) creado por el Consejo de Rectores (CONARE). Hasta ese momento y desde 1984 existía un sistema de evaluación de carreras y programas que procedía a través del licenciamiento, por medio del cual se autorizaba la existencia del programa o carrera por un plazo determinado, en general de 5 años.

El proceso cubría sólo a las carreras o programas autorizados por el CONARE (todos los creados por las universidades públicas a partir de 1978). Actualmente, en cambio, participan voluntariamente las universidades tanto públicas como privadas. La acreditación es por un plazo no mayor a 5 años. Hasta ahora el SINAES agrupa a 8 universidades, 4 públicas y 4 privadas, y ha recibido la solicitud de afiliación de otras 7 privadas. El proceso de

acreditación se inició en el área de ciencias de la salud y de ciencias sociales y se esperaban para 1999 las primeras acreditaciones.

El proceso incluye: autoevaluación (en la que se pone gran énfasis); evaluación externa en la que participan pares internacionales, quienes contrastan con la realidad el contenido del informe de autoevaluación, de acuerdo con el marco de referencia del SINAES; por último, el pronunciamiento del Consejo Nacional de Acreditación (CNA). La evaluación incluye la revisión tanto de resultados como de procesos, y se realiza en función tanto del proyecto asociado al programa como de estándares fijados por el organismo acreditador. No está asociada a incentivos directos y los resultados son públicos sólo si se otorga la acreditación. Finalmente, la regulación de las nuevas universidades privadas está a cargo del Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), adscrito al Ministerio de Educación.

La evaluación en Uruguay

En Uruguay existe desde 1996 un sistema de evaluación institucional que combina la acreditación con la supervisión, se aplica sólo a las instituciones privadas y está a cargo de un organismo público de gobierno. La solicitud es presentada ante la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura y la decisión emana del Consejo Consultivo del Ministro, integrado por 8 miembros (2 propuestos por el Ministerio, 3 por la Universidad de la República, 2 por las universidades privadas y 1 por la Administración Nacional de Educación Pública). Las autorizaciones se otorgan inicialmente con carácter provisional y por cinco años con actualizaciones anuales de información; luego las actualizaciones son trianuales y pueden siempre ser revocadas total o parcialmente. No se incluye proceso de autoevaluación.

Se evalúa en función del proyecto institucional y de estándares fijados por el organismo acreditador. Se enfatizan los procesos y la promoción de la calidad. Los resultados son públicos y no suponen incentivos directos. Para la evaluación de la calidad de los programas, existe también desde 1996 un sistema de acreditación cíclico (anual durante los primeros cinco años desde el reconocimiento y luego cada tres años) a cargo de un organismo público bajo la órbita de Educación y Cultura. El sistema es coordinado por el Área de Educación Superior del Ministerio y cubre todo tipo de programas.

Se incluye un a autoevaluación y una evaluación externa con pares nacionales e internacionales. Se enfatizan la evaluación externa, los procesos y la promoción de la calidad. La evaluación se realiza en función del proyecto asociado al programa, no hay incentivos directos involucrados y los resultados son públicos.

La evaluación en Ecuador

En Ecuador funciona desde 1998 un sistema de evaluación de la calidad. Se trata de un sistema de acreditación cíclico (cada 10 años), a cargo de un organismo público autónomo, el SEAES, que opera en coordinación con el Consejo de Educación Superior. Abarca a todas las instituciones de educación superior.

El SEAES da las pautas para un proceso de autoevaluación, comprueba la calidad a través de un Comité de Evaluación Externa, y finalmente toma las decisiones de acreditación. En el proceso participan pares tanto nacionales como internacionales, y el énfasis está puesto en la evaluación de los procesos y en la promoción de la calidad. Se consideran tanto el proyecto de la institución como los estándares fijados por el organismo acreditador. Los

resultados son públicos sólo cuando se otorga la acreditación, y existen incentivos de carácter económico.

En cuanto a la evaluación de programas, en 1998 se ha puesto en marcha un sistema de evaluación integral que, posteriormente, incluirá una evaluación de unidades académicas, las cuales serán sometidas a acreditación por el SEAES. La acreditación será cada diez años, con criterios similares a los de la evaluación institucional.

6.2 La evaluación en Odontología

6.2.1 Norte América (20)

La acreditación de los programas de odontología

Desde 1956 la Asociación americana de Dentistería —ADA —comisión de acreditación dental y la comisión de acreditación dental de Canadá —CDAC —iniciaron un proceso de trabajo conjunto y retroalimentación para el reconocimiento de los programas por cada una de estas agencias. Bajo estos acuerdos las dos comisiones acordaron acreditar sus respectivos programas con similares características en los requisitos para la elección y certificación de sus afiliados.

La licenciatura

En los EEUU y en Canadá, la autoridad competente para la licenciatura son los estados o las autoridades provinciales-locales. Todos los candidatos a licenciatura deben contactar las autoridades competentes para solicitar los requisitos.

Requisitos para licenciatura inicial

Estados Unidos

Debe tener un título de un programa de educación odontológica acreditado por la ADA, comisión de acreditación dental y por la CDAC de Canadá.

Haber completado los NDBE (National Dental Board Examinations) parte I y II y un examen clínico federal o regional. Una comisión de la ADA administra los NDBE I y II en conjunto con algunas escuelas de odontología. La parte II es ofrecida tanto en papel como en medio electrónico, siendo este último administrado por Sylvan Technology Testing Centers.

Los exámenes son administrados por 4 regionales y 10 estados, son ofrecidos cada año y en múltiples tiempos de acuerdo a lo dispuesto por cada agencia evaluadora. Cada examen federal determina por los resultados de la evaluación clínica quienes son aceptados para la licenciatura. Algunos estados aceptan los resultados de más de una evaluación clínica. Pacientes, maniqués y formatos escritos son usados en el examen clínico. En todos los estados los candidatos con mejores resultados en las pruebas escritas y clínicas son elegidos para la licenciatura. Algunos estados, tienen criterios adicionales como exámenes jurídicos.

Canadá

Debe tener un título de un programa de educación odontológica acreditado por la ADA, comisión de acreditación dental y por la CDAC de Canadá.

Completar los NDEB de Canadá, la prueba escrita y el examen objetivo clínico estructurado EOCE dentro de los siguientes 7 años de la graduación. Estos exámenes son ofrecidos tres veces al año en las escuelas dentales. Los EOCE son unas pruebas situadas y los pacientes

no son utilizados en esta. Los candidatos deberán revisar temas como rayos x, historias clínicas, modelos, etc. para responder preguntas del tipo múltiple respuesta. El candidato deberá contar con la graduación de una escuela dental y completar satisfactoriamente la prueba escrita y el EOCE, luego podrá ser certificado. La posesión de la certificación del NDEB es obligatoria para la licenciatura en nueve de las diez provincias canadienses, solo Quebec exige una de las dos pruebas. Los candidatos posterior a la certificación del NDEB aplican para la licenciatura dental. Algunas provincias exigen algunos criterios adicionales como un examen de ética, entre otros.

Requisitos Para Licenciatura de Los Acreditados

Estados Unidos

Actualmente, los boards de odontología son ofrecidos en 37 estados y solo el distrito de Columbia tiene autoridad para licenciar a dentistas acreditados previamente para ejercer su practica profesional en otra jurisdicción, por un periodo de tiempo determinada, sin adelantar los exámenes teóricos o clínicos, siempre y cuando los boards de odontología determinen que el aplicante tiene una licenciatura vigente en algún estado y esta es equivalente con la solicitada. Algunos estados exigen una prueba jurídica antes de otorgar la licencia. En algunos estados y en pocas ocasiones los candidatos deben realizar el NDBE parte II si han transcurrido mas de 10 años desde la aplicación de la primera prueba.

Canadá

Los profesionales están autorizados para ejercer de un estado a otro, si están previamente acreditados, y si sus licencias son anteriores al 1 de julio de 2001, en aquellos casos en que no, deben cumplir los requisitos aplicados para el otorgamiento de licencia inicial. Siete de las diez provincias permiten la movilidad de todos los odontólogos licenciados como especialistas anteriores al 1 de julio de 2001. Dos de las tres provincias restantes exigen el Examen Nacional de Especialidades Odontológicas —NDSE —que es administrado por el Colegio Real de Odontólogos de Canadá (Royal College of Dentists of Canadá). Tanto para los odontólogos generales como para los especialistas, las autoridades provinciales regulatorias exigen condiciones adicionales, como un examen de ética, entre otros.

Requisitos para la licenciatura de odontólogos graduados en el exterior (programas no acreditados)

Estados Unidos

La mayoría de estados exigen la graduación y la aprobación de los boards estatales como criterios para la licenciatura. Actualmente 16 estados y el distrito de Columbia, otorgan la licencia a los graduados de programas extranjeros (excepto de Canadá), posterior a haber completado dos años de educación suplementaria en un programa de una escuela dental acreditada, junto a la aprobación satisfactoria de las pruebas teóricas y clínicas. Solo pocos estados otorgan la licencia a los graduados internacionales sin haber cursado los dos años de educación suplementaria.

Canadá

Los graduados de programas no acreditados requieren una certificación de la CDAC y dos años de un programa de cualificación para participar en el mismo proceso de certificación que los graduados de programas acreditados.

6.2.2 Europa (21)

Los estándares de enseñanza y práctica, no son uniformes a través de todas las ciudades europeas y el número de odontólogos de la Unión Europea esta relacionado con movimientos migratorios entre países.

Experiencia educacional y competencias de graduados de la Unión Europea

El sector directivo de medicina y odontología introducido en 1978, incluye directivas 78/686 - 688/EC las cuales están designadas para coordinar enseñanza por lista de individuos para cursos dentales, establecidos en el reconocimiento mutuo de diplomas y organizaciones de comités consultivos en la enseñanza de odontólogos en ejercicio. Esto fue propuesto por estos medios para asegurar el eventual logro de estándares comunes de enseñanza y práctica del total de odontólogos a través de la Unión Europea. ¿Pero esto ha sido realizado?, Las escuelas dentales han conformado a través de Europa la directiva 78/687 (contenido en el currículo del universitario no graduado) en 1997. Shanley y otros publicaron el resultado de un cuestionario enviado a todas las 127 escuelas europeas, de las cuales solamente 30 hicieron algo para contestar. El papel aún entre las 30 respuestas muestra una amplia disparidad en currículos y desviación considerable del programa de estudios deducidos con las directivas. Allí fue más evidente por divergencia que por convergencia. Sin embargo aún, sí el examen fue mostrado o expuesto considerablemente por convergencia de currículo, esto no es un medio de conocimiento sí el nivel de competencia en graduados en escuelas dentales, muestra la habilidad para practicar independientemente la odontología, es uno u otro uniforme o equivalente para los estándares de competencia alcanzada, por ejemplo en las escuelas del Reino Unido. Esto no es para inferir que todos los grados dentales a través de la Unión Europea son de una calidad inferior. No es claramente el caso. Varios países tienen un largo y bien establecido registro de educación e investigación dental. Los niveles de competencia de los nuevos graduados en algunos países de la Unión Europea no tienen registros. Sin embargo tienen un esquema comparable con el nuestro.

España

Se han hecho propuestas de evaluación de un plan de estudios a través de la medición del rendimiento académico, en el que se consideren además de formas cuantitativas, el análisis de los diferentes componentes que inciden en el proceso enseñanza aprendizaje, con los que se obtienen escalas de calificación.

En la década de los años 60s surge la evaluación de los planes de estudio o evaluación curricular como un campo independiente dentro de las ciencias de la educación, en el que se distinguen tres momentos objetivos educacionales, experiencias de aprendizaje y exámenes de rendimiento. Estos últimos permiten evaluar el logro de los objetivos y la correspondencia entre estos y las experiencias de aprendizaje surgidas en la práctica. De este modelo surgen algunas críticas que llevaron a modificar la evaluación con mayores resultados no solo se tiene en cuenta los resultados, sino el proceso, la búsqueda de datos para la toma de decisiones.

6.2.3 La experiencia en Colombia 2003

Los planteamientos realizados a partir de la experiencia en el diseño, implementación y análisis del ECAES 2003 en cuanto a la discusión y conclusiones fueron:

Las discusiones respecto a la evaluación de la calidad de la educación superior vía ECAES las hemos agrupado en cuatro niveles, que nos permiten problematizar de forma específica, los diversos aspectos que están implicados en las prácticas evaluativas. Estos niveles hacen referencia a las intenciones o propósitos, a la instrumentación u operativización, a los efectos producidos por el uso de unos resultados producto de un instrumento y su modelo de análisis y finalmente a las proyecciones.

En el NIVEL DE INTENCIÓN O DE PROPÓSITOS ubicamos las discusiones respecto al sentido de los ECAES, así como a los alcances propuestos por dicha estrategia en el marco de la política educativa en la cual esta se inscribe.

En el NIVEL DE INSTRUMENTACIÓN U OPERATIVIZACIÓN ubicamos las discusiones respecto a las características, posibilidades y limitaciones del instrumento de evaluación y su modelo de análisis, asuntos en los cuales se explicitan las posturas y se concretan los propósitos de las prácticas evaluativas.

En el NIVEL DE LOS EFECTOS ubicamos las discusiones respecto a los usos posibles de unos resultados, dados por diversos agentes que entran en relación con ellos y las implicaciones que deriva de esto en los sujetos, grupos e instituciones que fueron sujetos de la evaluación.

En el NIVEL DE LAS PROYECCIONES se ubican las discusiones respecto a otras alternativas de evaluación, el futuro de la estrategia de evaluación de la calidad de la Educación Superior y las propuestas de las facultades conducentes al mejoramiento de la calidad de la formación.

Discusión en el nivel de intención o de los propósitos

El ECAES adquiere un valor no tanto por los resultados que arroja el instrumento, sino por la intención de reconocimiento y discusión desde la cual la ACFO y las instituciones avanzaron en el proceso, y mas importante aún, por lo que esto puede movilizar en cuanto a la conformación de una comunidad académica disciplinar.

El sentido del ECAES no puede ser el mismo que el otorgado al examen de estado para el ingreso a la educación superior, dado que su propósito no es seleccionar para el ingreso, ya sea al mundo laboral o a las IES respectivamente.

La discusión respecto hacia donde caminan los ECAES, a qué le sirven y cómo se espera que operen en el contexto de realidad que tenemos, parece que encuentra cierta identidad entre la comunidad educativa partícipe del proceso.

Frente a esto, las discusiones parten de la búsqueda del por qué aparece la evaluación como un elemento central e imprescindible de la actual política educativa y a qué le apuesta dicha intención, develando en el lenguaje y en los usos que promueven, más que en los mismos propósitos enunciados, el sentido de la misma.

Los propósitos desde los cuales se anuncian los ECAES pretenden el fomento de la calidad de la educación superior mediante el aporte de información para procesos de discusión entre instituciones, estado, sectores productivos y comunidades académicas y científicas. Definen como objetivos la comprobación del grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado y se disponen como fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación del servicio público educativo, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales, la formulación de políticas y faciliten el proceso de toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo (23).

Desde este propósito se construye una prueba única estandarizada con un modelo de análisis que permita la comparabilidad entre sujetos, tanto entre instituciones como en el tiempo, asunto que resulta en unos usos posibles no desligados de la forma en que se producen los resultados y que conducen en otra dirección a la que ha sido anunciada en los propósitos y objetivos del proceso de evaluación de la educación superior, no en el sentido de fomento de la calidad de la misma, sino en una función de disponer en el contexto de mercado a los sujetos del hecho educativo.

Aquello que subyace en la modalidad de evaluación promovida, no tanto desde lo enunciado en las intenciones, sino en lo que se concreta mediante el instrumento de prueba, como en el modelo de análisis, que no fue producto de las decisiones de las comunidades académicas, sino que se instaló como decisión del ente promotor y director del proceso, el ICFES, pretende un proceso de estandarización a partir del cual permitir la comparación de los sujetos e instituciones, lo cual desencadena por un lado, en un forzado intento de homogeneización de los programas, como en un mecanismo para disponer información para que se produzca una selección de los sujetos evaluados en el mercado.

Esto último se constituye entonces, en un factor de inequidad, habida cuenta que se parte de un contexto de heterogeneidad estructural, tanto desde la procedencia de los estudiantes, como de propuestas curriculares, promovidas desde el marco normativo mismo, y ante lo cual los resultados obtenidos no serían producto de las capacidades de los sujetos, sino de las condiciones históricas y materiales en las cuales tuvo lugar el hecho educativo. Diversos estudios han dispuesto evidencia acerca de que resultados diferenciados son producidos en contextos marcados por la heterogeneidad (24). De allí que dichos resultados diferenciados no podrían operar en contra de los sujetos, pues de entrada se tendría que aceptar que esto ocurriese, dadas unas condiciones estructurales existentes, que incluso son promovidas desde la normatividad vigente.

Las discusiones respecto a la intencionalidad de los ECAES resultan del orden de lo complejo, ya que se entrecruzan acciones derivadas de decisiones que están por fuera de la autonomía de las instituciones, de las asociaciones y de las profesiones, en tanto que son pruebas externas instaladas desde la norma y promovidas por los agentes del modelo político-económico hegemónico, con aquellas derivadas de las decisiones de las comunidades académicas por participar en dicho proceso, para direccionarlo según los acuerdos producidos en el interior de la misma. Dichas acciones discurren en un proceso dinamizado acorde a unos recursos dispuestos para ello, que no necesariamente son suficientes para lograr los propósitos definidos por estas últimas. Donde los recursos otorgan las condiciones en las cuales son posibles dichas construcciones.

Discusión en el nivel de instrumentación o de operativización

Se destaca, que la discusión no se hace contra la evaluación, no es contra ella por si misma. Está en discusión una forma especial, que es hegemónica, de hacer evaluación. Una forma a la cual se le han opuesto argumentos científicos, caso UNAM, que cuestiona la validez técnica del ejercicio evaluativo con estas características, pero también argumentos económicos. El costo social que representa gastar 3 mil millones de pesos en una prueba, que dada las características del instrumento, construido para realizar una mirada comparada mediante un proceso de estandarización, es insuficiente para valorar de forma concluyente un proceso complejo como lo son los aprendizajes propiciados en la educación superior.

La relación entre los desempeños obtenidos a lo largo del proceso de formación profesional y los obtenidos en la prueba, aunque no es conocida con precisión, parece que demuestran una intuición frente a su posible correlación, desde la cual se podrían preguntar dos cosas; la primera: ¿Se invalidan entonces las discusiones frente a las limitaciones del instrumento? y la segunda: ¿vale la pena invertir cuantiosos recursos para decir lo que cada facultad ya ha validado a su interior?

De otro lado, existe una preocupación en el sentido de que el instrumento aplicado se convierta de facto, en un estándar. Aún cuando el propósito desde el cual comienza a operar la evaluación, no hizo explícito que aquello que finalmente fuera producido, fuese el estándar de la profesión, en la práctica puede comenzar a mirarse como tal, tanto al interior como por fuera del sector, convirtiéndose esto en un efecto no deseable de este proceso.

Este proceso no fue diseñado para construir un estándar para la odontología, entendido este, como aquello que se considera un patrón formulado desde el deber ser de la formación profesional. Esta construcción tendría un carácter y un proceso totalmente diferente al que tuvo lugar. No considerar este asunto, podría fomentar un efecto perverso que ya comienza a asomarse, que la prueba se constituya en un orientador de los programas del país, que los enfoques que subyacen en la prueba se conviertan en los criterios de las transformaciones curriculares de las mismas.

El proceso de construcción del instrumento, podría leerse como un ejercicio que buscó el acuerdo mínimo en cuanto a los contenidos que tendrían que hacer parte de cualquier proceso de formación profesional en Odontología en el país y que serían susceptibles de evaluación en el dominio de lo cognitivo. Este asunto lo alejaría de cualquier consideración a un estándar. Este es un acuerdo sobre los mínimos, y que aún bajo ese propósito, en razón a los recursos y la dinámica del proceso, resultó insuficiente para construirlo en la complejidad que merece, habida cuenta, que esto implicaría no solo poner en dialogo las diversas recontextualizaciones que sufren los discursos en cada área del saber, por razones geográficas y culturales, sino también las diferentes escuelas que disputan desde lo teórico y lo práctico en cada área del conocimiento disciplinar.

Una prueba única que pretenda constituirse en un acuerdo mínimo, tendría que permitir que las diversas escuelas hagan presencia, y esto no ha tenido lugar, y para que llegase a tenerlo, tendría que hacerse a partir de la amplia discusión de las comunidades académicas del país. Igualmente la construcción de un acuerdo mínimo pasa por reconocer que el

contexto de la educación superior opera a partir del reconocimiento de la autonomía y que en virtud de ello las propuestas curriculares son heterogéneas, asunto que complejiza la posibilidad de construir mínimos para la profesión. Discursos, escuelas y propuesta curriculares tendrían que converger en un diálogo para definir un acuerdo mínimo en la formación profesional en odontología, desde el reconocimiento de la autonomía universitaria.

Discusión en el nivel de los efectos

Existe preocupación por los efectos, preponderantemente el que recae sobre los sujetos de la evaluación. Dado que lo que este instrumento puede decir está referido a procesos curriculares particulares y no a asuntos que están por fuera de esto, como por ejemplo este no es un instrumento que pueda decir algo respecto a la selección de sujetos para el mercado laboral.

Aún cuando se han hecho explícitas y son legítimas las discusiones respecto a las limitaciones del instrumento, se rescata como efecto positivo, que en el proceso de construcción del mismo se han generado dinámicas que están promoviendo un tipo de relaciones que tienen un incipiente desarrollo en las instituciones, como lo relativo al encuentro académico entre docentes de diferentes instituciones y las discusiones al interior de las instituciones en la búsqueda de la integración teórico práctica de las diversas áreas constituyentes en los proyectos de formación profesional.

De otro lado, se hizo explícito el tema de la comparabilidad. Es evidente que la posibilidad de comparar algo pasa por la asunción de que aquello que es comparado tiene unas características comunes que lo hacen susceptible de tal ejercicio.

En la práctica evaluativa promovida en los ECAES, aquello que termina siendo comparado son los sujetos, las instituciones, los programas y las profesiones. Aún cuando no aparezca enunciado en los propósitos, es una consecuencia promovida por la manera en que se procesan y difunden unos resultados, que encuentra eco rápidamente en los actores, tanto del sector como por fuera de el, y es allí en donde se instrumenta y hace cotidiana la política educativa.

Frente a la comparación de las profesiones, el mismo ICFES reconoce la imposibilidad de realizar tal ejercicio, esto en razón a que las escalas de calificación utilizadas en cada programa son independientes entre sí ⁽²⁵⁾ dado que estas se construyen desde una estructura de prueba y unos niveles de dificultad que son específicos a cada profesión.

Frente a la posibilidad de comparar ya sea a los sujetos, las instituciones o los programas, no existe tal homogeneidad que permita hacerlo, el mismo diagnóstico de la educación superior en Colombia expone un contexto de heterogeneidad, ^(26, 27) de orden estructural, que impide cualquier opción comparativa; donde la cobertura en educación superior no supera el 20%, ubicándose por debajo del promedio latinoamericano, y donde aproximadamente el 70% de los estudiantes se encuentra en instituciones de carácter privado y el 30% en instituciones de carácter oficial, siendo la disponibilidad de ingresos el principal limitante para acceder al sistema educativo. Se reconoce así mismo, que el sistema de educación superior continua siendo inequitativo, incluso reportando un incremento para la información disponible entre 1993 y 1997, para este último año solo el 9% de la población mas pobre tenia acceso a la

educación superior, mientras en la población de mayores ingresos este porcentaje alcanzaba el 65%. Adicionalmente refieren estos informes como existe una oferta desigual en cuanto a la calidad, asociada con el crecimiento desordenado de la oferta, asunto promovido por el estado mismo, que se profundizó desde la década de los noventa.

Es en este contexto de heterogeneidad estructural en el cual se producen los aprendizajes, lectura desde la cual no es posible ningún ejercicio comparativo. La intención de comparabilidad es un efecto del instrumento y de su modelo de análisis e instrumenta la política educativa en los sujetos que pretende la misma. Este asunto estaría así mismo soportado desde las miradas que resultan hegemónicas, que hacen carrera en la discusión y prácticas evaluativas y que están construidas desde paradigmas positivistas que están fuertemente arraigados en todos los sujetos del hecho educativo.

Otro efecto no deseado sería la conformación de un currículo único “basado en competencias”, dado que la forma en que se construye Universidad pasa por las búsquedas particulares que se jalonan desde la autonomía, y que se vislumbra como un efecto que acompaña implícitamente a la norma, como un producto derivado de los requerimientos de la globalización y su búsqueda de estandarización/homogeneización para favorecer la movilidad y flexibilidad en un contexto de mercado.

Discusiones respecto a la proyecciones

Se rescata el papel que jugó la Asociación en el proceso, lo que podría capitalizarse para, en las proyecciones que se propongan, mantener y fortalecer dicho papel. Desde allí, una práctica evaluativa externa bajo el control de la Asociación, transformaría el sentido de la prueba hacia un ejercicio de autorregulación de la profesión lo que posibilitaría un uso restringido de los resultados a aquellos escenarios en los cuales estos son pertinentes, y se opondría a una utilización de los mismos por fuera de ellos. La posibilidad de jugar un papel de regulación en el contexto de mercado que tenemos, permitiría relacionarse a la profesión, de una manera diferente a como lo hace el sector de la prestación de los servicios.

Aún hace falta que acompañe el efecto positivo enunciado, la posibilidad de construir disciplina, que la discusión y proyección trasciendan hacia lo cotidiano, como parte del debate público de la institución, entre sus actores y procesos. Para a partir de ello asumir discusiones de la envergadura de cómo afrontar los efectos que sobre los sujetos puede tener un instrumento como estos, para enfrentar lo que posiblemente trae cargado implícitamente la norma; asuntos como el reconocimiento de las diversas escuelas desde las cuales se construyen los saberes en las diferentes áreas y la posibilidad de valorar dichas escuelas en una prueba única estandarizada.

El llamado a que la Asociación redimensione su papel en la construcción de la disciplina tendría que acogerse no solo en lo que respecta a la evaluación, sino a todos los escenarios y estrategias en las cuales participa y promueve la misma.

Las facultades expresan que ACFO puede ser el actor mediador para que las diferentes facultades compartan sus fortalezas académicas permitiendo así un jalonamiento de la calidad de toda la profesión odontológica.

No obstante, no es suficiente que las facultades sean concientes de las dificultades, debilidades y obstáculos que impiden mejorar la calidad. Es necesario para que esto cambie, que exista una voluntad política institucional que ofrezca los escenarios necesarios para que desde las facultades las propuestas de mejoramiento que existan, puedan ser viables. Uno de los aspectos más importantes es lo concerniente a los tipos de contratación los cuales hoy lesionan altamente las posibilidades de mejoramiento al interior de cada programa.

Resultaron como conclusiones producto del proceso de discusión de las comunidades académicas:

a). Los Exámenes de Calidad de la Educación Superior se proponen como parte de una estrategia mas amplia de evaluación de la calidad de la educación, por lo anterior el uso de estos resultados, no puede estar desligado de la información que ha sido construida desde las otras estrategias. Frente a esto, hace falta que se presente un debate nacional, liderado por los organismos competentes, donde los actores e instituciones de la educación superior, participen en la construcción de los instrumentos y procesos que pongan en relación dichas estrategias y que sean incorporados elementos de otros ordenes, como la política educativa y la historia construida alrededor de ella, para comprender el estado de calidad de la educación superior en el país.

La posibilidad de encontrar en los procesos evaluativos externos, un sentido de transformación ligado a los procesos particulares y los actores de estos, pasa por reconocer los contextos y relaciones en los cuales estos ocurren, de allí que abordajes estandarizados y modelos de análisis consecuentes con ello, deriven en usos y efectos no deseados, que contradicen los propósitos desde los cuales se anuncia dicha estrategia.

b). Las limitaciones del instrumento de prueba le otorgan a los resultados una posibilidad restringida de uso. Aquello que resulta el objeto de la evaluación son los aprendizajes propiciados por la educación superior, sin embargo, desde el instrumento propuesto, solo es posible valorar una dimensión de estos saberes —la dimensión cognitiva, que aunque es indiscutible su importancia, deja de lado dimensiones (como la procedimental y la axiológica) que definen la calidad de los aprendizajes logrados.

La intención con la cual se construye el instrumento de prueba, pretende avanzar desde una aproximación memorística de los saberes hacia un abordaje problemático de los mismos; sin embargo el instrumento propuesto, del tipo selección múltiple única respuesta, le confiere a este abordaje limitaciones dadas por la reducción de lo complejo que ocurre al instrumentarse en esta modalidad.

No podría negarse, adicionalmente, que las disciplinas y profesiones apenas incurren en un debate y acción respecto a la evaluación de este tipo, lo que sumado a las características del instrumento evaluativo, le confieren a la prueba unas dificultades que solo serán superadas mientras se mantenga la discusión y construcción al respecto.

c). Desde las limitaciones que han sido reconocidas en el instrumento y los propósitos que se enuncian, los usos posibles de los resultados producidos por el instrumento de prueba, tienen un uso pertinente solo relativo a las dinámicas y procesos de formación de los programas académicos. No están dispuestos para un uso por fuera de estos escenarios, como por ejemplo, para la selección de profesionales en el mercado. Estos pueden ser efectos ligados a visiones hegemónicas, dispuestas para favorecer la movilidad y flexibilidad

en contextos de mercado. Usos de este tipo profundizan la inequidad que aún mantiene el sistema educativo colombiano, trasladándola a los escenarios laborales.

d). Como parte de la instrumentación de la prueba, opera el modelo de análisis. Frente a esto se hace necesario que este asunto, trascienda el ámbito de los expertos y permée las discusiones y construcciones de quienes fundamentan y diseñan los procesos evaluativos, así como de los mismos sujetos evaluados. El nivel de discusión promovido al respecto, fue incipiente, por lo cual la interpretación de las escalas ha resultado imprecisa y promotora de lecturas que poco aportan a la comprensión de los procesos de formación y por ende de las propuestas que se derivan de esto.

El efecto que resulta de las lecturas de los resultados están atravesados por el modelo de análisis, desde allí que resulte indispensable discutir y construir marcos analíticos consecuentes con los propósitos de la prueba.

e). La posibilidad de construir comunidades académicas se constituye en el valor central de un proceso de construcción colectiva, que se movilizó en esta ocasión a partir de los ECAES. Este asunto, así mismo, se interpreta como condición para el mejoramiento de los procesos de formación profesional. En atención a lo anterior, la búsqueda de una comunidad académica deliberante, requiere de escenarios, tiempos y recursos para construirse en la acción misma.

Desde estas construcciones se han explicitado otras alternativas desde las cuales es posible valorar la calidad de los procesos de formación profesional, que tendrían mayor potencia para comprender lo complejo del hecho educativo.

La práctica odontológica (22)

La práctica odontológica está constituida primariamente por un grupo de personas que realizan actividades comunes, más como una ocupación de dedicación permanente que como un ocio; ocupación que ha llegado a ser institucionalizada y que, además sirve como actividad de lucro y/o subsistencia a las personas que la ejercitan. Como profesión mantiene una relativa independencia en relación con otros tipos de prácticas, independencia que por lo menos se expresa en legitimizar y controlar a quienes pueden realizar dicha ocupación.¹ De esta forma, la práctica odontológica es un trabajo social que ha logrado un completo proceso de profesionalización.

Como un proceso de trabajo social, la odontología puede simplificarse con el esquema siguiente: Sujeto - medios - objeto de trabajo.

Los anteriores elementos y su sistema relacional apuntalan el concepto de proceso de trabajo dialéctico e histórico, entendido como una diversidad de relaciones que el hombre ejerce sobre la naturaleza y sus mismos congéneres. De esta manera, la odontología aparece como una serie de actores concientes de una finalidad funcional sobre un objeto de trabajo, que para el caso, hace parte del objeto de trabajo médico: el componente bucal humano. Dicha finalidad funcional requiere de unos medios de trabajo, como corporeidad inorgánica, que está sustentada por una legitimidad social derivada de una aparente necesidad natural, la llamada salud y enfermedad bucal.

No está de más reiterar que los elementos del esquema propuesto han tenido una evolución permanente con cambios cualitativos que ameritan ser expuestos. Así, por ejemplo, no existe algo que desde el origen de la especie humana pueda llamarse homogéneamente como historia de la odontología. También puede decirse, que los medios científicotécnicos e ideológicos se han ido modificando acorde con los procesos culturales y las regulaciones ético - normativas de la sociedad. Lo mismo puede decirse de su objeto de trabajo y de la finalidad ocupacional y social de la odontología, que no han sido los mismos ni siquiera en el presente siglo.

Componentes y funciones de la práctica odontológica

Tres son los componentes de la práctica odontológica:

- a). El productor de recursos humanos. Se refiere a aquellas instituciones encargadas de formar profesionales y auxiliares odontológicos.
- b). El prestador de servicios. Se refiere a aquellas instituciones o subsectores de la oferta encargados de prestar servicios públicos.
- c). El legitimador o gremial. Se refiere a aquellas organizaciones cuya función consiste en legitimar la ideología profesional y propugnar frente al Estado por el monopolio operativo.

Estos componentes cumplen con una serie de funciones internalizadas derivadas de sus relaciones con la estructura y el trabajo sanitario, es decir, aquéllas que se refieren a los procesos educativos y asistenciales (producción de recursos, de servicios y de conocimientos). Pero la práctica odontológica cumple con otras funciones derivadas de sus relaciones con la estructura social y que pueden ser resumidas de la manera siguiente: la función económica o aquélla que está determinada por la naturaleza de la sociedad y que consiste en que por medio de acto odontológico se contribuye a la productividad y al mantenimiento de la fuerza de trabajo. Bajo esta misma función, la práctica odontológica

también sirve como consumidora e intermediaria de los productos del complejo industrial odontológico. Finalmente, la propia organización de los servicios está dominada por el modelo económico dominante que, asumiendo la forma de un negocio, se rige por la ley de la libre oferta y demanda.

Teniendo en cuenta lo anterior, parece superfluo que la práctica odontológica continúe siendo definida como la "medicina de la boca", que sólo tiene bajo su cuidado las enfermedades, lesiones y deformidades de ésta y de los órganos y tejidos que se encuentran en íntima relación o considerada como una ciencia, técnica y arte cuya exclusiva finalidad es responder por una presunta salud bucal de las personas.

La producción de conocimiento: ¿componente o función?

La definición de la práctica odontológica por medio de sus elementos y sus componentes parece facilitar lo que precisamente se propone: la síntesis definitoria. O sea, que si vamos a hablar de los elementos y componentes de la práctica odontológica, en mi opinión éstos serían, primariamente, los actores sociales o las personas que la constituyen, y secundariamente, los espacios o lugares de trabajo y reproducción en donde estas personas interactúan. En efecto, más que componentes, la formación de recursos humanos, la producción de servicios y la producción de conocimientos son funciones de diferentes e innumerables espacios de la práctica odontológica y éstas son parte de funciones más globalizantes.

Por otra parte, estas funciones parciales no se excluyen entre sí, ni siquiera en cuanto a los espacios en donde se realizan. Así, por ejemplo, la producción de conocimientos está implícita tanto en las instituciones formadoras como en las de servicio y en las gremiales. La producción de conocimientos es una especie de función genérica que cobija a todos los componentes. Aunque en los países del primer mundo, la evolución histórica nos permite identificar la investigación científica principalmente a manos de la industria al margen de las instituciones educativas y de servicios, no tiene sentido hablar de un componente productor de conocimientos separado de los otros, a menos que se esté pensando en el complejo médico -odontológico- industrial como un cuarto componente.

Si la pretensión es definir lo que es la práctica odontológica, parece más lógico hacerlo por medio de los elementos de un proceso de trabajo y los componentes donde ésta se produce y reproduce. En este caso, los espacios de producción y reproducción de la práctica serían aquellos lugares necesarios para el cumplimiento de su finalidad y funciones. Se sabe que no es posible hablar de finalidad y funciones sin elementos ni componentes, lo que demanda una permanente recomposición dialéctica de la totalidad, sobre todo en aquellos aspectos que la integran al sistema social, para poder elaborar una definición mucho más completa. Ninguna mesa podía ser definida con el simple enunciado de que está constituida por 5 tablas. Esto es sólo una cuestión de apariencia.

El objeto de la práctica odontológica

El objeto de trabajo de la odontología contiene aquellos aspectos biológicos del componente bucal humano y los vínculos de la individualidad somática con su entorno ecológico y social. Teniendo en cuenta el entorno situacional -entendido como una serie de niveles de socialización- tanto del sano como del enfermo y de las prácticas de salud, la especie humana ha construido más allá de su normatividad biológica su propia normatividad sobre lo sano y lo patológico, en la búsqueda de una conservación de la sociedad. Bastaría con

considerar la diversa percepción y reacción frente a la morbilidad y la diversa apreciación subjetiva de la cosmetología en salud. *Samaja* (1992) señala que el malestar del nivel inferior (lo natural) no sugiere o indica las pautas del nuevo orden de regulación, es decir, que las ideas médicas no son indicadas o sugeridas por la enfermedad. El nuevo plano desde donde surgirán las acciones reguladoras del plano inferior aparece por creación humana y no por un simple revelado de un plan organizado subyacente.

Considerando lo anterior, se puede afirmar que el objeto de trabajo de la práctica odontológica no es un objeto puro, derivado de un orden natural; es también una manera de ver y de controlar lo que se constituye como un desorden para la reproducción social. Dicho de otra manera: no toda enfermedad humana es percibida de un solo modo desde diferentes ámbitos culturales; no toda enfermedad humana es objetivamente real. Con estas últimas afirmaciones no se pretende ocultar que en una organización social avanzada, las prácticas de salud no hayan intentado deslindar entre una construcción ideológica y una construcción lógica y sistemática. Lo que se quiere afirmar es que a pesar del Discurso Médico Institucional, las sociedades albergan "ilegitimidades" que superan a los procesos naturales que forman parte, de una u otra manera, del quehacer de las prácticas sanitarias.

Lo mismo puede decirse en cuanto a la existencia de diferentes culturas de necesidades y de consumo. Sabemos que en nuestro tiempo se modela la creación y satisfacción de ciertas y cambiantes necesidades bucales, estéticas, etcétera, y se llega incluso, a trastocar la verdadera significación que tiene la boca desde la Anatomía y la Fisiología (necesidades biológicas), imponiéndole un uso social simbólico de belleza y de distinción social.⁴ Lo cierto es que opera una deformación al exterior del cuerpo humano de la necesidad somática por el efecto de la necesidad social establecida en torno a la primera.

Esta configuración compleja del objeto de la práctica odontológica justifica sobremanera una mirada interdisciplinaria y multiprofesional. Ya no es posible hablar del proceso salud-enfermedad como un hecho estrictamente natural. La dimensión biológica de este proceso ha quedado suprimida, pero conservada por las diferentes organizaciones sociales. La jerarquía y la regulación son 2 elementos cuantificativos que se presentan en los diferentes niveles de nuestra organización biológica y social.

No obstante lo expresado, la práctica odontológica persiste y difunde la idea de la construcción de un objeto sin contexto psicosocial. La obsesión biomecanista la ha llevado a la consideración de una supuesta salud oral al margen de la integridad orgánica y social de todos los individuos. La dimensión social de los problemas constitutivos de la salud y la enfermedad humanas, por supuesto, sigue siendo conflictiva y marginal en la formación de los recursos humanos para la odontología. De este modo, no solo se ha desagregado la biología humana, sino que, con discutibles superespecialidades, se ha potenciado aún mucho más dicha desagregación.

Se ha afirmado en diferentes escritos que la práctica de la medicina mantiene un determinismo biologista predominante. Pero la odontología ha recurrido a un reduccionismo o determinismo mucho más desintegrador, al explicar las leyes de la biología en consonancia con las leyes de la mecánica y al considerar la "cavidad oral" como un sistema cerrado, suficiente y exclusivo. Reflejo de esta ingeniería biológica son los conceptos de "aparato masticatorio", "piezas dentarias", "salud oral" y "mortalidad dentaria", entre otros.

Curioso es observar cómo los cariólogos han desfigurado la de por sí determinista explicación ecológica de la salud y la enfermedad. Me refiero a la llamada tríada ecológica en la que el huésped humano fue remplazado por los órganos dentales y el medio ambiente por una "ecología oral". El problema no está, por supuesto, en una construcción abstracta o analítica de los procesos bucales. Este aparece cuando se convierte en un modelo suficiente

que explica el objeto de trabajo de la práctica odontológica. De la anterior manera, algunos investigadores de la odontología han potenciado su ejercicio de una manera desintegrada. Esto explica que aún hoy, el diente en singular, siga siendo el epicentro y diámetro de una práctica que desde hace varias décadas ha declarado y aceptado la importancia de lo semiológico. De lo que se trata es que los especialistas, dedicados al estudio cada vez más particular y específico, practiquen modelos que tengan una permanente referencia y contrarreferencia con modelos más totalistas. Sólo así será posible desentrañar las circunstancias que unen la biología humana con la conducta y la sociedad.

El cuestionamiento que aquí se ha elaborado sobre el enfoque tradicional del objeto de trabajo de la práctica odontológica, no pretende desconocer las contribuciones científico-técnicas que han colocado a la profesión en su condición de legítima autoridad en la explicación de los procesos biológicos y sociales que ocurren en cuanto al componente bucal de la enfermedad y la salud humanas. Aspiramos a que los que estudian las particularidades y las especificidades de objetos parciales en el caso odontológico, practiquen enfoques y modelos que tengan en cuenta contextos mucho más complejos. Lo curioso es que todavía existan amplias franjas de la práctica odontológica latinoamericana que no reconocen la importancia de esta controversia. La mirada reduccionista, que aquí hemos criticado, ha conllevado a un científicismo que es una ciencia descontextualizada, una ciencia que le falta apoyo de una realidad a partir de la cual formula sus problemas, sus métodos, sus estrategias y sus resultados.

Es posible afirmar que en nuestro tiempo falta una teoría, o si se quiere, una nueva "filosofía" de la práctica odontológica. Con esto no quiere decir que la odontología no tenga una "filosofía". Lo que deseamos es reconstruir una que se anteponga a aquélla que se mantiene implícita e inmutable. Desde luego, esta circunstancia hace a nuestra crítica un propósito difícil, reductible y hasta peligroso. No obstante, debemos indagar, bajo criterios científicos y metodológicos, el terreno sobre el que se ha cimentado la odontología. Soy consciente de que este paso teórico no es el que va a dar la práctica en su conjunto. Por eso estas líneas no pretenden contribuir con el desarrollo de la odontología en general, sino que están dirigidas a aquellos estudiosos que con una macrovisión, observan como descontextualizado el discurso tradicional.

Capítulo N° 8: Definición y caracterización de las competencias y estructuras conceptuales y temáticas objeto de evaluación

De acuerdo con la resolución 2772 de 2003, que define las características específicas de calidad para la formación académica profesional en Odontología, las propuestas curriculares de los programas del país y la experiencia previa de formulación y ejecución del ECAES 2003 en odontología, se definen como asuntos pertinentes de evaluación en el esquema y enfoque definido por la autoridad competente (ICFES) tres áreas de formación, 10 campos problemáticos y 5 competencias.

Tres áreas de formación, entendida esta como un espacio demarcado que reúne conocimientos organizados y que cumple unos propósitos formativos específicos siendo estas las básicas biomédicas, las básicas sociales y humanas y la disciplinar-profesional.

Cada área de formación contiene unos campos problemáticos que le son específicos, conformados a partir de la agrupación de diversos contenidos, áreas, asignaturas y temáticas que se exponen en los proyectos curriculares, por lo cual cada campo recoge múltiples temáticas, contenidos o asignaturas que no son exclusivas en ninguna 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 a 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. Dos campos en el área de las básicas sociales y humanas: Salud Pública y Ética. Y cinco campos en el área disciplinar-profesional: Rehabilitación, Crecimiento y Desarrollo, Periodoncia, Endodoncia, Cirugía.

Se enuncian a su vez, cinco competencias que pretenden ser evaluadas en cada una de las áreas de formación y campos problemáticos.

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 Prevención de la Enfermedad; diagnóstica y en Tratamiento y Terapéutica.

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 y con capacidades, habilidades y destrezas investigativas que le permitan explicar y comprender las realidades problemáticas y complejas propias de nuestra realidad. Por esto de allí ubicamos dos competencias: las competencias investigativa y administrativa.

Se puede presentar un esquema resumen, así:

Estructura de los ECAES Odontología 2005 - 2006

Áreas de formación	Campos problemáticos	Nº de Preguntas	Componentes							
Básicas Biomédicas	Patología	20	Prevencción de la Enfermedad	Diagnóstica	Tratamiento	Investigativa				
	Farmacología y Terapéutica	20								
	Fisiología	20								
	Subtotal área	60								
Básicas Sociales y Humanas	Salud Pública	20								
	Ética	20								
	Subtotal área	40								
Disciplinar y Profesional	Rehabilitación	20								
	Crecimiento y Desarrollo	20								
	Periodoncia	20								
	Endodoncia	20								
	Cirugía	20								
	Subtotal área	100								
TOTAL		200								

Los programas han formulado una serie de logros esperados según los propósitos de sus ejes de formación, que complementan los aspectos a partir de los cuales se evidencia el despliegue de determinadas competencias.

Entendida la prevención de la enfermedad (PE) como: " En esta construcción de modelos más complejos para entender la enfermedad, se desarrollaron las ideas de las redes causales, los determinantes multifactoriales y, en últimas, la epidemiología de los factores de riesgo. Con base en estos esquemas, se estableció una lógica para abordar la acción de política en salud la cual se centra en la enfermedad, en la medida en que intenta enfrentar las causas de la enfermedad o las condiciones de posibilidad de los procesos patológicos... En este sentido, la lógica que se fabrica para orientar la acción en salud tiene como primer escalón la identificación del problema, definido como la enfermedad (o discapacidad) que se busca controlar; en segundo lugar se busca establecer la causa de dicha enfermedad, asumida como una combinatoria de factores de riesgo asociados a la enfermedad; en tercer lugar se piensa en las intervenciones a efectuar para controlar la enfermedad y por último se diseña la manera de implementar estas acciones " (Eslava, JC). En donde la competencia en prevención de la enfermedad se visualiza como el despliegue de un hacer que permita:

- a). Identificar redes causales, determinantes y condicionantes multifactoriales, asociadas a la aparición de los procesos patológicos.

b). Proponer diferentes opciones de acción de acuerdo con la identificación de situaciones problemáticas del proceso vital humano.

La competencia diagnóstica definida como una habilidad interpretativa, que trasciende lo biológico y que integra lo simbólico, tanto de los aspectos físicos, psíquicos y socioculturales. Habilidad que permite explorar, identificar y clasificar fenómenos sociales, físicos, biológicos, entre otros, de acuerdo con unos patrones previamente establecidos. La competencia diagnóstica se visualiza como el despliegue de un hacer que permita:

Reconocer el proceso de diagnóstico en sus diferentes momentos, fases y etapas.

Conocer y diferenciar las dimensiones que inciden en el diagnóstico tanto relativas a los contextos como a los sujetos.

Conocer y diferenciar las distintas estrategias técnicas e instrumentos diagnósticos.

Aplicar y en su caso elaborar y validar instrumentos y estrategias de exploración sabiendo seleccionar los procedimientos adecuados en cada ocasión.

Elaborar los oportunos informes y comunicar los resultados de un proceso diagnóstico.

Trabajar en equipo y estar en actitud de cooperar con otros profesionales para realizar de forma colaborativa la actividad diagnóstica.

Comprobar y estudiar la eficacia de los instrumentos diagnósticos.

Conocer y aplicar la metodología científica al campo del diagnóstico en sus diferentes modalidades y contextos en que tiene lugar.

La competencia en tratamiento y terapéutica entendida como la acción complementaria que traduce lo diagnosticado en función propositiva. Propuesta conducente a dar alternativas de respuesta o solución a la problemática previamente identificada y clasificada La competencia en tratamiento y terapéutica se visualiza como el despliegue de un hacer que permita:

Capacidad de aplicar el conocimiento en procesos de transformación que incida en la calidad de vida de la población.

Capacidad para generar una propuesta (tratamientos) que, de forma concertada y compartida, pueda ser desarrollada por los actores (Odontólogo - Individuo - Familia - Comunidad)

Asumir la responsabilidad que encarna la acción propositiva (tratamiento) en su definición, seguimiento y evaluación.

La competencia investigativa entendida como la apuesta de producción de conocimientos en las universidades, desde una opción curricular que contemple el pensamiento crítico, como elemento relevante del perfil profesional, "donde prima la reflexión, el análisis de contextos y la práctica docente". Esto remite a una tradición por la pregunta, la configuración problemática y la búsqueda de su resolución, que se traduzca en una serie de habilidades como: La tradición por el entendimiento cifrado en la capacidad de interrogarse y contestarse, comprobar la consistencia interna de una información, juzgar y deducir, descubrir sesgos y procedencia de fuentes, distinguir entre lo esencial y lo incidental, juzgar la solidez de los argumentos, controlar su propio pensamiento, reconocer la adecuación de los datos al problema, entre otros" (Jaramillo, G). La competencia investigativa se visualiza como el despliegue de un hacer que permita:

a). Comprender las condiciones que hacen posible el conocimiento.

b). Comprender la utilidad de la investigación para la resolución de problemas y para la mejora de la práctica.

- c). Contribuir a la construcción del conocimiento.
- d). Respetar las convenciones éticas y científicas que se han establecido por la comunidad en la aportación del conocimiento.
- e). Reconocer los diferentes modos de acercamiento a la validación y producción de conocimientos, comprendiendo sus lógicas y recorridos.
- f). Seleccionar y/o elaborar los instrumentos y las técnicas más adecuadas para enfrentar una situación problemática
- g). Seleccionar y/o elaborar información.
- h). Analizar e interpretar datos e informaciones.
- i). Comunicar de forma adecuada a las distintas audiencias.
- j). Conocer los modelos de evaluación y realizar investigaciones evaluativas acerca de las acciones intencionadas y cotidianas desarrolladas en la práctica profesional.
- k). Desarrollo permanente de un pensamiento crítico que le permite trascender los niveles de apariencia e individualización de los fenómenos en salud bucal, hasta llegar a la comprensión de los hechos como procesos generales y universales.
- l). Capacidad de apropiarse en forma permanente y sostenida del conjunto de conocimientos a través del desarrollo y aplicación de procesos.
- m). Presencia de espíritu crítico —investigativo que le permita indagar, cuestionar y crear nuevas opciones de desarrollo personal.
- n). Capacidad de formular hipótesis como un ejercicio cotidiano en su práctica odontológica y predisposición para conjeturar juicios acertados sobre el paciente, la familia, la comunidad y el mundo en general.
- n). Generar y aplicar procesos de investigación diagnóstica adaptados y adecuados a la diversidad de demandas, situaciones y necesidades.

La competencia administrativa entendida como la capacidad de diseñar, organizar, coordinar y llevar a la práctica programas y/o proyectos orientados a gestionar la salud oral de individuos y colectivos, a partir de una postura comprensiva, crítica y propositiva frente al sistema general de seguridad social colombiano. Implica el desarrollo de acciones en equipo, la interacción con otras disciplinas y especialidades, desde planteamientos pertinentes académica y socialmente en lo relativo al campo de la salud oral. La competencia administrativa se visualiza como el despliegue de un hacer que permita:

- a). Liderar y dirigir equipos de trabajo orientados hacia la gestión con calidad y el servicio a los demás.
- b). Comprender el proceso de cambio permanente de los sistemas de seguridad social del país y en el mundo, y las lógicas bajo las cuales estas operan al igual que las implicaciones que conllevan.
- c). Capacidad para tomar decisiones y resolver problemas en diferentes niveles de complejidad, de acuerdo con una valoración de costo-beneficio, que más allá del componente económico, considere aspectos éticos, sociales, políticos, entre otros.
- d). Manejo racional de recursos y tiempos de acuerdo a una situación problemática identificada a la cual se proponen acciones intencionadas de respuesta.
- e). Es capaz de presentar una propuesta, que corresponda a conflictos administrativos de diversos niveles de complejidad con sentido crítico.
- f). Con esta competencia el profesional de la odontología planea, hace, verifica y actúa en coherencia con las posibilidades del contexto, tanto en lo referente a la situación de salud-enfermedad bucal, como a la disponibilidad real y potencial de recursos (Físicos, técnicos,

económicos, y humanos); no solo desde una visión limitante del contexto, por el contrario, que a partir de la identificación y comprensión crítica de las limitaciones y posibilidades del mismo, se pueda ser un agente transformador.

ESPECIFICACIONES DE LA PRUEBA

La prueba consta de 200 preguntas distribuidas en tres áreas de formación, siendo estas las básicas biomédicas, las básicas sociales y humanas y la disciplinar-profesional, A vez se formularon doce campos problemáticos,

TABLA ESPECIFICACIONES ECAES ODONTOLOGIA 2005-2006								
AREA DE FORMACION	CAMPOS PROBLEMATICOS	# PREGUNTAS	COMPETENCIAS					TOTAL
			PE	Diagnostico	Tratamiento y Terapeutica	INVESTIGATIVA	ADMINISTRATIVA	
			# Preguntas	# Preguntas	# Preguntas	# Preguntas	# Preguntas	
BASICAS BIOMEDICAS	PATOLOGIA	20						20
	FARMACOLOGIA	20						20
	FISIOLOGIA	20						20
SUBTOTAL AREA		60						60
BASICAS SOCIALES Y HUMANAS	SALUD PUBLICA	20						20
	ETICA/BIOETICA	20						20
SUBTOTAL AREA		40						40
DISCIPLINAR-PROFESIONAL	REHABILITACION	20						20
	CRECIMIENTO Y DESARROLLO	20						20
	PERIODONCIA	20						20
	ENDODONCIA	20						20
	CIRUGIA	20						20
SUBTOTAL AREA		100						100
TOTAL	12 Campos Problemáticos	200						200

9.1 Ejemplos de preguntas

9.1.1 Ejemplo 1

Área de formación: Básicas biomédicas

Campo problemático: Fisiología

Competencia: Diagnóstica

Base (Pregunta)

Al realizar el examen físico de un paciente en su consulta, usted diagnostica normalidad en los pares craneales. Esto implica que el paciente

Alternativas

Presenta respuesta motora de los músculos del velo del paladar dada por décimo par craneal.

Responde adecuadamente a los estímulos dolorosos en la lengua dado por el quinto par craneal.*

Tiene sensibilidad gustativa en el tercio posterior de la lengua dada por el tercer par craneal.

Tiene sensibilidad en el maxilar superior dada por el séptimo par craneal.

Tiene reflejo de deglución y náuseas dado por el hipogloso.

Fundamentación de la alternativa

El quinto par craneal es un nervio sensitivo y motor que da la sensibilidad. El futuro odontólogo debe conocer la fisiología de los pares craneales y su forma de evaluación semiológica para demostrar competencia en el diagnóstico de un paciente sano y evidenciar los fenómenos de enfermedad.

9.1.2 Ejemplo 2

Área de formación: Disciplinar- profesional

Campo Problemático: Periodoncia

Competencia: Diagnóstica

Base (Pregunta)

A su consultorio llega una paciente de raza negra, de 17 años de edad. Al examen intraoral se observan bolsas Periodontales que alcanzan los 10 mm. a nivel de 16, 26, 36, 46, 11 , 21, 31 y 41 y movilidad dental grado II y III. Se encuentra escasa presencia de placa bacteriana y de cálculo dental con bajo índice de caries. Este es un caso de periodontitis

Alternativas

- a) Agresiva generalizada
- b) Agresiva localizada *
- c) Asociada a factores sistémicos
- d) Crónica
- e) Refractaria

Fundamentación de la alternativa

La respuesta es Periodontitis agresiva localizada, ya que esta patología se caracteriza porque, excepto la presencia de periodontitis, los pacientes son sanos sistémicamente, hay una rápida pérdida de inserción y pérdida ósea que conserva el patrón del síndrome incisivo molar. Su edad de inicio está dada en la etapa circuns-puberal;, y su prevalencia se ha visto aumentada en la poblaciones de raza negra. Este término entró a reemplazar el término periodontitis juvenil localizada” desde 1999.

9.1.3 Ejemplo 3

Área de formación: Básicas sociales y humanas

Campo problemático: Salud Pública

Competencia que evalúa: Promoción de la salud

Base (Pregunta)

Los escolares matriculados en dos escuelas públicas del municipio donde usted realiza el Servicio Social Obligatorio, padecen de las enfermedades buco- dentales más prevalentes. Qué acción de promoción de la salud implementaría como apoyo a la fase preventiva y terapéutica.

Alternativas

Capacitar a profesores y acudientes
Identificar factores de riesgo
Implementar programas de fluorización y sellantes
Prohibir la venta de alimentos dulces
Propiciar ambientes escolares saludables*

Fundamentación de la alternativa

La educación en salud y un ambiente saludable apoyan un buen servicio de salud escolar. La promoción de la salud es cualquier combinación planeada de apoyos educativos, políticos, reguladores y de organización para acciones y situaciones que conduzcan a mejorar la salud de las personas, grupos o comunidades.

El conocimiento en salud, la capacidad para interpretar y comprender las necesidades básicas de la comunidad escolar, la habilidad de comunicación son importantes para lograr ambientes saludables en la escuela. La educación por sí sola no funciona, sin el apoyo político que ayude a mejorar el ambiente: higiene, servicios básicos, capacitaciones entre otros.

9.1.4 Ejemplo 4

Área de formación: Disciplinar - profesional
Campo problemático: Crecimiento y Desarrollo
Competencia que evalúa: Diagnóstica

Base

Un paciente de 5 años asiste a su consulta porque “hace una hora se cayó de un árbol y se pegó en la boca”. Usted encuentra normalidad en el examen extraoral. En el examen intraoral se observa desplazamiento de las coronas del 51 y 61 hacia palatino, creando una mordida cruzada. Los tejidos blandos de la zona están enrojecidos y la mamá le comenta que inicialmente hubo sangrado a nivel de los dientes involucrados. Cuál sería el diagnóstico presuntivo:

Alternativas

- a) Concusión
- b) Luxación extrusiva
- c) Luxación intrusiva
- d) Luxación lateral*
- e) Subluxación

Fundamentación de la alternativa

La luxación lateral se considera como una lesión traumática donde hay un desplazamiento del diente ya sea hacia vestibular, palatino, mesial o distal y hay hemorragia.

9.1.5 Ejemplo 5

Área de formación: Básicas Biomédicas

Campo problemático: Fisiología

Competencia que evalúa: Diagnóstica

Base: (Pregunta)

A su consulta llega un paciente de 35 años que se siente preocupado por su marcada halitosis la cual ha alterado su desempeño social. Al realizar el interrogatorio encuentra un paciente con historia de infecciones múltiples de 2 años de evolución, con demora en la cicatrización, mareos al cambiar posiciones de súbito, sensación de hormigueo o entumecimiento al permanecer en la misma posición durante tiempo prolongado, polidipsia, micciones frecuentes, algo obeso y de movimientos aletargados. De acuerdo con los datos encontrados, fisiológicamente qué sistema se encuentra más afectado

Alternativas

- a. Cardiovascular
- b. Digestivo
- c. Endocrino*
- d. Linfático
- e. Neurológico

Fundamentación de la alternativa

“La hiperglucemia determina una excreción de glucosa en la orina, lo que se traduce en aumento del volumen urinario. La mayor pérdida de líquido a través de la orina puede determinar deshidratación y pérdida de electrolitos”

“Las principales manifestaciones de la diabetes, contribuyen a la incapacidad de los diabéticos no controlados para controlar las infecciones y curar las heridas”

Formato para la redacción de las preguntas. ECAES odontología

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

Elaborada por: _____

Institución: _____

Competencia que evalúa:

- 1. Prevención Enfermedad: ()
- 2. Diagnostica ()
- 3. Tratamiento y terapéutica ()
- 4. Investigativa ()
- 5. Administrativa ()

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 ()
- Ética ()
- Rehabilitación ()
- Crecimiento y Desarrollo ()
- Periodoncia ()
- Endodoncia ()
- Cirugía ()

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

Lista de verificación de preguntas ECAES Odontología 2003

LISTA DE VERIFICACIÓN PARA VALORAR LA CALIDAD DE LAS PREGUNTAS											
ECAES ODONTOLOGÍA											
	ASPECTO A REVISAR	PREGUNTA No									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ASPECTOS GENERALES	1. Tiene claridad sobre el objetivo educativo que se quiere evaluar con la pregunta?										
	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?										
Aspectos Relacionados con las Alternativas	11. Se evita que el enunciado sugiera la respuesta?										
	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)										

Antes de mencionar lo relativo al marco analítico de la prueba, es importante tener presentes algunas consideraciones a partir de las cuales enmarcar dicha propuesta.

La primera consideración es, que la prueba se inscribe como una de las actividades de la estrategia para la evaluación de la calidad de la educación superior y uno de los indicadores al lado de los procesos de acreditación y los estándares de calidad. De esta forma, el examen por sí mismo, no es un elemento concluyente para hablar de la calidad de la educación y esto tiene que estar siempre presente. Esta prueba hace parte de una estrategia, la cual tiene limitaciones. Por lo tanto los resultados tienen que ser coherentes, tanto con las limitaciones inherentes a la prueba, así como a otros elementos de la estrategia de valoración de la calidad de educación superior.

Una segunda consideración a tener en cuenta, es que existen diversas posturas desde las cuales problematizar un objeto de estudio, entendiendo que hay diferentes posturas frente a la evaluación, cada una de ellas con referentes conceptuales, epistemológicos y lógicos específicos. Así mismo, la odontología actúa en un marco histórico específico, en un contexto de reforma sectorial, que obedece a requerimientos que están a su vez, por fuera del sector sanitario; la evaluación está relacionada con ese contexto, la evaluación no está puesta allí como una construcción disciplinar, no surge como una construcción de la educación superior ni del sector educativo, está puesta en consideración a otros requerimientos, tanto internos como externos ; Aún así, es responsabilidad de la academia preguntarse si lo va a hacer, y si lo hace, cómo hacerlo.

Una tercera consideración para reflexionar es la dirección hacia donde se dirigen las pruebas, porque las consecuencias que se derivan de su aplicación y uso están estrechamente relacionadas con el diseño y el modelo de análisis de la misma; reflexionar acerca de las consecuencias, a la luz de un contexto social y un momento histórico de la profesión y de la educación superior; es en ese contexto en el que las pruebas tendrán que proponer e interactuar con la realidad.

Acerca de algunas lógicas de análisis de resultados ⁽²⁸⁾

Al reconocer la heterogeneidad en el sector, tanto de sujetos como de instituciones, el carácter complejo y multideterminado del objeto de la evaluación, también tendría que hacerse la pregunta respecto a la lógica de análisis de los resultados de la prueba, la pregunta por cómo operan dichos modelos, cuáles son los supuestos bajo los cuales mantienen su rigor metodológico.

Ubicamos entonces que el análisis estadístico ha sido y es la herramienta analítica de mayor uso, no sólo en cierto tipo de investigación empírica, sino también en la evaluación psicométrica que opera bajo similares concepciones. Frente al uso de dicha herramienta, Páramo [1999:32] menciona que las restricciones de un análisis bajo un modelo estadístico lineal convencional suponen que los objetos que hacen parte de este análisis, requieren de un número similar de variables, requieren que la disposición de la información sea idéntica, requieren de regularidades. Y que debido a la eficiencia de los computadores y la elegancia matemática, los modelos estadísticos se han restringido para aquellos datos que están

basados en el principio de tener dimensiones lineales, y que consecuentemente generan modelos explicativos dimensionales.

Por su parte, Simiand [1998:232,234], al entender el método estadístico como una forma del método experimental, afirma:

La primera precaución que debemos tomar para no engañar a otros, ni engañarnos a nosotros mismos con nuestras abstracciones estadísticas consiste en preocuparnos porque nuestras expresiones de hechos complejos, nuestras medias, nuestros índices, nuestros coeficientes, no sean resultados de cómputos cualesquiera, de combinaciones arbitrarias entre cifras y cifras, sino que modelen a partir de la complejidad concreta, respeten las articulaciones de lo real... para que tenga alguna correspondencia con la realidad, la primera condición es que nuestras expresiones estadísticas estén establecidas sobre una base que presente cierta homogeneidad, o también sobre una base que tenga una extensión apropiada, una extensión oportuna.

Finalmente, se pregunta: “¿no se les debe utilizar en complemento recíproco o en un cotejo útil, para poner de relieve los límites de su valor y de su legítimo empleo?”. Pues bien, al revisar los métodos utilizados para la evaluación en educación, se encontró el modelo de Rasch como uno de los que más se publicita en este momento. Dicho modelo se define [Ceneval, 1999:3] como

Un modelo que establece la probabilidad de respuesta de una persona ante un estímulo dado, en términos de la diferencia entre la medida del rasgo de la persona (lo medido) y la medida del estímulo utilizado. El modelo establece que la medida del rasgo de la persona es independiente del conjunto de estímulos aplicados. Así mismo, se dice que la medida de cada estímulo es independiente del conjunto de personas a las que se le somete. En rigor es la diferencia de medida de rasgo y medida de estímulo la que es independiente del instrumento o de la población. El modelo requiere que la variable sea unidimensional, ordenada e inclusiva.

Consideraciones que, contrastadas con los elementos expuestos hasta aquí, no serían las más adecuadas para el acercamiento a un fenómeno complejo como lo es el aprendizaje. Otros investigadores [Bustamante y Díaz, 2003], al exponer la manera como se utiliza la estadística para la evaluación de la calidad en Colombia, identifican por lo menos dos tipos de problemas: a) que los criterios técnicos condicionan en gran parte los criterios teóricos, pedagógicos y educativos (de donde la educación cede su especificidad a aquella de la estadística)... el hecho de reducirla a los elementos más asequibles, al margen de su relevancia. Y b) que las lógicas internas de los modelos estadísticos se violentan para ajustar los resultados a lo deseado: selección y descarte arbitrario de variables, asunción de correlaciones de variables que no son de la misma naturaleza, operación con puntajes que no son equiparables (dado que no son parte de un mismo objeto ni comparten la escala de análisis particular), y la asignación de causalidades en la realidad educativa a partir de correlaciones de cifras, sin establecer las mediaciones entre ambas.

Bajo el supuesto de otorgar validez a los resultados, se apela a modalidades de análisis que bajo el ropaje de cientificidad de los discursos y métodos hegemónicos procuran trasladar la discusión respecto a la legitimidad de la interpretación de los resultados al plano de lo técnico, como asunto propio de los expertos, dejando al margen cualquier referencia a los supuestos de los métodos mismos y a los asuntos de contexto y proceso que explican la

emergencia de cierto tipo de resultados, relacionado directamente con el instrumento y modelo analítico utilizado.

1. **Mantilla Cortéz, 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.
2. **Díaz Villa, Mario.** Flexibilidad y educación superior en Colombia; Serie Calidad de la educación Superior N° 2 ICFES, Bogotá, 2002.
3. **Gago Huguet, Antonio.** La experiencia del Ceneval en México. "Los exámenes generales para evaluar a quienes concluyen un programa de formación profesional. En: Encuentro "Exámenes de Calidad de la educación Superior - Una visión latinoamericana
4. **Vidal, Rafael.** Encuentro "Exámenes de Calidad de la educación Superior - Una visión latinoamericana", Bogotá 23 de Agosto de 2001.
5. **MEN.** Revolución Educativa, plan sectorial 2002-2006, Bogotá. Agosto de 2003.
6. **Rodríguez C. Abel.** Un análisis de la revolución educativa. Revista Colombiana de Educación, Bogotá, N° 44: pp. 82-119, junio de 2003.
7. **Atehortúa C. Adolfo.** La "revolución educativa": momentos y perspectivas. Revista Colombiana de Educación, Bogotá, N° 44: pp. 120-145, junio de 2003.
8. **Pacheco, Iván F.** Nuevo Compendio de Normas sobre la Educación Superior. ICFES, Bogotá. Octubre de 2001.
9. Parra P., Mario Orlando. Reflexiones en educación universitaria II: Evaluación. Grupo de apoyo pedagógico y formación docente, Facultad de Medicina. Universidad Nacional, Bogotá. Noviembre de 2002.
10. **Madeido Clavijo, Nohra.** Reflexiones en educación universitaria II: Evaluación. Grupo de apoyo pedagógico y formación docente, Facultad de Medicina. Universidad Nacional, Bogotá. Noviembre de 2002.
11. **Díaz Barriga, Frida.** Hernández Rojas, Gerardo. "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista". UNAM. Mc Graw-Hill. México 2002.
12. **Consejo Nacional de Acreditación.** Lineamientos para la Acreditación, Segunda Edición, Santa Fé de Bogotá, Junio de 1996.
13. **Universidad de los Andes.** La formación integral. Bases para una Política de Estado en materia de Educación Superior. Congreso Educación Superior, desafío global y respuesta nacional. Bogotá, Colombia, junio 21 y 22 de 2001,

14. **Otálvaro C., Gabriel, Jácome Sofía.** El tránsito de los propósitos a los efectos en la evaluación masiva de la educación superior. Revista Pedagogía y Saberes N°19. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, 2003, pp. 95-104
15. **Frida Díaz Barriga, Gerardo Hernández Rojas.** Op. Cit.
16. **ASEFODUA.** La práctica Odontológica como una Práctica Social. En: 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
17. **López Cámara, Víctor. Lara Flores, Norma** La enseñanza de la odontología en México. Resultados de un estudio en 23 facultades y escuelas públicas. México, 2002
18. **Baylor College of dentistry.** Competencias del odontólogo, 1988.
19. **Barsky, Osvaldo. Domínguez, Ricardo. Pousadela, Inés.** Algunas experiencias exitosas de evaluación y acreditación. Avances y retrocesos. Condiciones para su consolidación. La educación superior en América latina. Entre el aislamiento insostenible y la apertura obligada. Documento presentado al Seminario "Opciones Estratégicas para la Reforma Académica y la Movilidad en América Latina", Columbus-Aula-Cre, Florianópolis, Argentina, Agosto de 2000
20. **American Dental Association.** Council on Dental Education and Licensure. December 2001
21. **Scott, J. Educación dental y el contexto europeo.** British Dental Journal , Vol 186 Número 12, Junio 1999)
22. **Payares, G. Carlos.** ¿Es la práctica odontológica un trabajo social descontextualizado? Rev. Cubana Estomatol. 1997;34(2):96-102
23. **Decreto 1781** por el cual se reglamentan los Exámenes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior.
24. **OCDE.** Conocimiento y habilidades para la vida. Primeros resultados de la prueba PISA 2000. Colección cuadernos del seminario en Educación. Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Colombia, Bogotá 2003: 35-36
25. **ICFES.** Informe Nacional de Resultados ECAES 2003. Disponible en www.icfes.gov.co
26. **DNP.** Reunión Técnica El futuro de la Educación Superior en Colombia. Enero de 2002.
27. **MEN.** Revolución Educativa, plan sectorial 2002-2006, Bogotá. Agosto de 2003.
28. **Otálvaro C., Gabriel, Jácome Sofía.** Op.cit.