

RELACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES CON
LA PROPUESTA CURRICULAR DEL PREGRADO DE LA FACULTAD DE
ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

ELIZABETH LLANO SÁNCHEZ

Especialista en Odontología Integral del Niño y Ortopedia Maxilar

Docente de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia

ANA JULIA HOYOS GONZÁLEZ

Post-doctora en Gestión Curricular

Doctora en Ciencias de la Educación

Asesora de Investigación

Trabajo presentado para optar el título de
Magister en Educación Superior en Salud.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE MEDICINA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN SALUD

MEDELLÍN, NOVIEMBRE DE 2020

Correo de contacto: elizabeth.llano@udea.edu.co

Contenido	
Introducción	4
Resumen	6
Tabla de gráficas	7
Capítulo 1. Problematización	8
1.1. Problematización	8
1.2. Objetivos	11
1.2.1. Objetivo general	11
1.2.2. Objetivos específicos	11
Capítulo 2. Marco Conceptual	12
Capítulo 3. Metodología	26
Capítulo 4. Resultados y análisis	31
4.1. Los lineamientos curriculares y las prácticas de evaluación de los aprendizajes	32
4.2. El lugar de los sujetos y las interacciones en las prácticas de evaluación de aprendizajes	34
4.3. Sobre las estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes de cara a los lineamientos curriculares	48
4.4. El lugar de lo profesional con respecto al lineamiento	61
Capítulo 5. Discusión	66
Conclusiones	89
Recomendaciones	90
Referencias bibliográficas	93
Anexos	103

Agradecimiento

A Dios, porque me ha dado el potencial para alcanzar mi proyecto de vida.

A mi familia, porque ha sido mi inspiración en el campo de la educación al querer seguir su mismo camino, por acompañarme y alentarme día a día, por haberme inculcado la responsabilidad, el placer de aprender cada día y a mejorar como persona, a reconocer mis fortalezas y superar las limitaciones o dificultades.

A la Universidad de Antioquia, por darme la oportunidad de mejorar en mi práctica docente al incursionar en temas tan complejos, pero a la vez tan necesarios en el mundo de la educación. A los docentes y estudiantes, quienes voluntariamente aceptaron ser parte de este proyecto de investigación y con sus discursos permitieron encontrar un foco y camino a seguir en función de una educación más humanizada.

A la docente y asesora PhD. Ana Julia Hoyos González, por creer en mí, por sus enseñanzas y su guía permanente, por sus ánimos a continuar, sus pistas para enfocarme en el camino, por dejarme perder y luego orientarme para retomar, por sus precisiones y cuestionamientos que me han permitido ver la luz.

A los docentes y compañeros amigos de la maestría, especialmente a Leonardo Arias Cardona, porque con su alegría, historias y experiencias de vida, personal y profesional, me han permitido crecer como persona y ampliar el panorama de la educación. Al profesor PhD. Julián Alberto Uribe García, un amigo incondicional, un apoyo permanente en el proceso que también permitió mejorar mi proyecto.

Introducción

Esta investigación parte de una reflexión personal del quehacer docente que comenzó hace varios años motivada por la impotencia para lograr una receptividad por parte de los estudiantes en la trasmisión de conocimientos en odontología, producto del desconocimiento de los procesos educativos y la falta de conciencia de los cambios actuales del papel del maestro en una institución.

El cuerpo del trabajo, en el primer capítulo, contextualiza el problema, derivado del desconocimiento y la desarticulación que se presenta entre las concepciones y prácticas evaluativas y los planteamientos curriculares plasmados en los lineamientos que orientan los proyectos de formación de los estudiantes en educación superior; a la vez que plantea los objetivos que se pretenden cumplir para dar respuesta a la pregunta de investigación.

El segundo capítulo, profundiza sobre el concepto de currículo como una construcción social y sobre uno de sus componentes, la evaluación como el proceso en el que se deben reflejar las orientaciones curriculares. La multidimensionalidad de la evaluación de los aprendizajes precisa la elección de una postura curricular, al ser el objeto sobre el cual recae la mayor profundización de este trabajo que, aunque parece muy positivista, es una manera de ir entendiendo las posibles formas de darle el giro a la balanza si se pretende una práctica en función de una propuesta evaluativa más integral y humanizada.

El desarrollo metodológico, en el capítulo tres, da cuenta de las creencias, mitos, valores y emociones que impulsan las prácticas evaluativas que cotidianamente emplean los docentes del pregrado de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia. Y son estas precisamente las que permitieron al investigador interpretar la existencia o ausencia de las orientaciones curriculares en la evaluación de los aprendizajes.

El análisis de registros, en el capítulo cuatro, permitió analizar e interpretar el proceso de evaluación del aprendizaje y repensar el quehacer docente. Presenta la necesidad de hacer parte activa a los agentes del proceso de evaluación como lo promueve el lineamiento curricular de la Facultad bajo una postura crítica, para superar la evaluación tradicional, en donde el docente se convierte en propietario casi exclusivo de la práctica y fragmenta en el estudiante su condición de sujeto, limitándola más al control que a la regulación de su aprendizaje. Adicionalmente, muestra la relevancia que tiene la evaluación desde una apuesta de pedagogía crítica para el proceso educativo, que supera la transmisión de unos conocimientos en una profesión para alcanzar verdaderos procesos formativos de sus agentes, en búsqueda de una transformación individual y social. Esta apuesta supone la transformación las prácticas evaluativas en dos sentidos: el primero referido a la actitud del docente frente al conocimiento y frente al estudiante, y el segundo, referido a la finalidad que el docente tiene cuando evalúa los aprendizajes. Además, fortalece la problematización de la separación entre la teoría curricular y la práctica, pero aporta luces para ir disminuyendo esta brecha.

Del último capítulo, la discusión, llama la atención que tener conocimientos y experticia en una profesión no es suficiente para que el docente guíe con responsabilidad el aprendizaje y la formación de sus estudiantes, si la práctica no se hace bajo una reflexión permanente que posibilite su transformación como sujetos y del mismo docente como parte integrante del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, se requiere de una apuesta institucional en pro de la capacitación permanente de los docentes, para que con más consciencia puedan actuar en el mismo sentido de la propuesta deseada.

Resumen

La presente investigación indagó acerca de las prácticas evaluativas de los docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia; se encontró que, en general, estas se enmarcan en sus propias concepciones debido a la complejidad, desconocimiento, confusión o desconexión de ellas con la intención curricular institucional. La investigación con enfoque histórico-hermenéutico se llevó a cabo desde una mirada cualitativa, haciendo uso de entrevistas semiestructuradas y grupos focales con docentes y estudiantes que estuvieran activos en el pregrado; se emplearon elementos de la teoría fundada para llegar a la codificación y categorización, para posteriormente contrastar con los lineamientos institucionales.

Los resultados evidencian relaciones de desigualdad donde se destaca el poder del docente casi exclusivo en función del control y la asimilación de unos contenidos, lo que genera un lugar en el estudiante impotente, nulo en su capacidad de indagación o invisible, en muchas ocasiones, desde la planeación, el desarrollo y valoración de la apuesta evaluativa. Se evidenciaron prácticas evaluativas que disminuyen la brecha del currículo pre-escrito y el real, como consecuencia de la actitud reflexiva de un número de docentes que problematizan y privilegian la evaluación formativa y la evaluación de ellos mismos en su condición docente; le dan un lugar visible al estudiante al utilizar estrategias diversas y potenciar la construcción del conocimiento, con el acompañamiento en el proceso. Lo que se interpreta en avances y mejoras en función de la propuesta curricular crítica, aunque predomina la evaluación tradicional con una práctica fragmentada, desdibujándose así la real participación del estudiante en este proceso.

Tabla de gráficas

Gráfica 1. Relación de inequidad entre estudiante y docente.	43
Gráfica 2. Relaciones de equidad y propiciadoras del desarrollo humano y profesional. ...	44
Gráfica 3. Contraste entre los lineamientos curriculares de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia y las prácticas evaluativas reales de los docentes que favorecen un currículo tradicional y un currículo crítico.	65
Gráfica 4. Lucha por el poder a espaldas de la potenciación del desarrollo humano y profesional	72

Capítulo 1. Problematización

1.1. Problematización

La Universidad orienta y dirige intencionalmente las acciones educativas y esto tiene que ver con la voluntad, la actuación y el deseo de todos los que participan en el proceso formativo de los estudiantes. Por tal razón, configurar previamente las prácticas en función de la propuesta institucional exige que se cuestione qué y cómo ordenar los procesos, agentes y recursos para favorecer el efecto formativo que se espera. Es en este punto donde tiene sentido el currículo como un proyecto articulador de todo lo que entra en juego para formar a los estudiantes en una institución (Álvarez, 2010). En su fase pre-activa o de representación, lo curricular se entiende como la construcción propia de la institución educativa y como aspecto mediador entre el proyecto educativo y las acciones que en la institución desarrollan docentes y estudiantes a través de las diversas prácticas educativas, las cuales responden de una manera u otra al proyecto histórico cultural de la sociedad donde se inserta la institución (Jackson, 1992).

Lo ideal de un currículo es que favorezca el aprendizaje y que permita la formación integral de las personas para enfrentar los cambios que ocurren en la vida; pero a pesar de los cambios y avances logrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje permanece en los discursos, plasmados en las cartas de navegación y en la cotidianidad de las universidades, gran parte de la concepción tradicional de la educación, específicamente, en el campo de la evaluación, al ser antagónico a lo deseado, según diferentes estudiosos del tema: la subvaloración y desconocimiento de las funciones formativas de la evaluación (Hernández-Nodarse, 2017), la confusión entre lo que se enseña, la manera cómo se lleva a cabo y el

propósito o finalidad con que se enseña, en interrelación con el currículo (Álvarez Méndez, 2010).

En una institución es muy importante analizar la propuesta curricular escrita, pero también la que se lleva al aula, porque, si bien es cierto que no existe una simetría entre la teoría curricular y la práctica (Stenhouse, 1984), es importante que la brecha no sea demasiado amplia para no distorsionar el currículo como intención, y en la práctica evitar trabajar de espaldas a la teoría, es por esto que se deben fomentar mecanismos que aminoren esta separación.

La desvinculación mencionada anteriormente tiene repercusiones en todos los componentes curriculares, la evaluación del aprendizaje, como uno de esos componentes, es considerada más ampliamente como marco de referencia formativo y es una tarea presente en todo proyecto y proceso educativo y, por tanto, funciona y es útil para el docente y el discente en la medida que se concibe y practica integrada al currículo. Por eso es inminente que la evaluación y el currículo cumplan con su meta de fomentar un aprendizaje significativo e integral. Sin embargo, a nivel internacional, a pesar de las nuevas propuestas que se realizaron en evaluación para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en donde se pasa de un paradigma centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje, no se observan grandes mejoras; en investigaciones revisadas se encuentra que persiste la diferencia entre lo que se pregona en el lineamiento y las estrategias de evaluación que proponen los docentes. Esta situación trae como consecuencia que el docente atribuya al estudiante una falta de compromiso y que el estudiante rotule al profesor por no seguir lo expuesto en las guías docentes (Santos-Pastor, Castejón-Oliva y Martínez-Muñoz, 2014). En otras investigaciones se muestra cómo las guías escasamente se relacionan con la adquisición de competencias, se

implementa poco la autoevaluación y la coevaluación, no se evidencia una evaluación continua y el examen final sigue siendo el más importante (San Martín Gutiérrez, Jiménez Torres, & Sánchez-Beato, 2016).

En estudios sobre prácticas de evaluación en Latinoamérica se concluye que, aunque los docentes están de acuerdo con la evaluación formativa, se continúa con una visión muy positivista, donde prima la estandarización y se recalca la necesidad de recibir apoyo y formación para que los docentes puedan desarrollarla en las aulas; se observan obstáculos como la cantidad de estudiantes en sus cursos, la falta de tiempo, además de la excesiva calificación que pretenden con los instrumentos de evaluación (Martínez-Rizo & Mercado, 2015). Poner en práctica nuevas metodologías de evaluación va más allá de una propuesta legal o de una institución, como ocurre con el proceso del EEES ya que, si no se tienen en cuenta los factores y los agentes internos y externos, alrededor del microcosmos que es un aula universitaria donde se realiza la interacción entre docentes y estudiantes, es muy probable que no se llegue a resultados favorables a los deseados (Santos-Pastor et al., 2014).

A nivel regional, al analizar la percepción de los estudiantes sobre la evaluación de su aprendizaje en universidades públicas y privadas, se encuentra que los docentes utilizan principalmente estrategias muy tradicionales, con preguntas muy teóricas e inclusive confusas sin aplicación práctica (Rodríguez-Espinosa, Restrepo-Betancur, & Luna-Cabrera, 2016).

En la política establecida por la Universidad de Antioquia se promulga la evaluación formativa, como proceso continuo que busca no sólo apreciar las aptitudes, actitudes, conocimientos y destrezas del estudiante frente a un determinado programa académico, sino también lograr un seguimiento permanente que permita establecer el cumplimiento de los objetivos educacionales propuestos; pero igualmente se da autonomía al docente para proponer

la estrategia de aprendizaje en el curso que tiene a su cargo, y de la misma manera tiene la libertad de elegir la estrategia de evaluación.

Surge entonces la inquietud de si los docentes de la Facultad están pensando el proceso de evaluación bajo los lineamientos curriculares y desde su intención y quehacer en función de mejorar la manera en que los estudiantes aprenden, amparados en una postura crítica, propuesta desde hace más de 30 años.

Por tanto, la pregunta de investigación se enfoca en responder *¿Cómo se refleja en las prácticas de evaluación de aprendizajes de los docentes la intención plasmada en la propuesta curricular de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia?*

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Reconocer la relación de las prácticas de evaluación de los docentes con la propuesta curricular de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia.

1.2.2. Objetivos específicos

Describir los modos, las estrategias y los instrumentos que utilizan los docentes del pregrado en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Develar las razones por las cuales eligen esos modos, estrategias e instrumentos.

Reconocer las percepciones docentes acerca de la satisfacción con los resultados de su propuesta evaluativa.

Contrastar las intenciones y prácticas evaluativas de los docentes con lo expresado en los documentos de la Facultad acerca de la evaluación de aprendizajes.

Capítulo 2. Marco Conceptual

La educación es un acto premeditado que conduce a que un individuo apropie las concepciones, prácticas, valores y tecnologías de la cultura en las que nace, desarrolla y proyecta su vida. Las instituciones educativas, plasman en sus apuestas curriculares el propósito de la conservación y trasmisión cultural en la que haya aprendizaje, igualmente, debe permitir la transformación de la práctica de manera recíproca (Álvarez Méndez, 2010).

El currículo es la intención que da sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje, esté escrito o no, y aunque es difícil definirlo por su complejidad, es importante entenderlo como ese camino recorrido, desde el pasado, al ser una construcción histórica; así como en el presente, pensado en el contexto actual, pero también, el futuro que guía lo que se pretende que aprenda el estudiante y en qué se desea que se convierta y mejore. Esta interpretación sugiere una dirección, una intencionalidad para lograr una finalidad, llámese aprendizaje o la obtención de alguna titulación o diploma (Gimeno Sacristán, 2010).

El concepto de currículo ha tenido diferentes acepciones a través del tiempo y este trabajo toma como referente la definición de Goodson (2003), quien lo entiende como una “construcción social” en donde se tienen en cuenta las acciones de los agentes inmersos en la educación; no solo es lo escrito sino que, para entender el currículo, hay que pensar cómo actúan e interactúan esos agentes en ciertas situaciones.

Toda propuesta cultural está mediada por unas exigencias curriculares declaradas por los órganos administrativos y por las orientaciones y normas internacionales, nacionales o regionales a las que han de someterse los docentes, que corresponde al currículo prescrito, según Gimeno Sacristán (2007); así mismo, los docentes llevan a las aulas el concepto que tienen de sí mismos, del hombre y sus concepciones acerca de los modos como se relacionan

con el mundo. Sus acciones están permeadas por la idea que tienen de la educación o del para qué de ella, de los intereses y modelos de sociedad, de las valoraciones del conocimiento y las responsabilidades, de sus concepciones políticas, sociales, económicas, las cuales en muchos momentos no coinciden con la concepción de otros docentes o de la misma institución. Por eso, el currículo es un territorio de tensiones permanentes en donde las ideologías, intereses y motivaciones de individuos o colectivos confluyen en la construcción de una propuesta curricular que puede variar y no tiene carácter universal, puede ser controvertida, conflictiva, cambiante e inacabada (Gimeno Sacristán, 2010).

El docente, como un actor principal en el currículo, es quien debe traducir, articular y proyectar la intención de la institución en pro de la formación y desarrollo profesional de sus estudiantes en los mundos actuales (Álvarez M. G., 2010) y, en este sentido, ya no es el ejecutor que permanece estático, sino sujeto activo y con iniciativa que, al programar su enseñanza, está programando su proyecto curricular (Casarini, 2008). Lleva consigo unas representaciones mentales, entendidas como las teorías implícitas que le permiten el desarrollo de un conjunto coherente de ideas, pre-concepciones y creencias, producto de la cultura y derivadas de una transmisión social, que penetran el proyecto curricular porque forman parte del sistema de conocimiento de un docente e intervienen en sus procesos de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de la acción educativa (Pozo, 2009).

Por ejemplo, para el docente que asume la “teoría implícita directa” (Pozo, 2009, p. 80), el conocimiento es una copia fiel de la realidad, así que el aprendizaje lo relaciona con la reproducción de estímulos o conductas sin la mediación de procesos psicológicos superiores y la evaluación es una fiel reproducción de los contenidos enseñados. Para el que se sostiene en la “teoría implícita interpretativa” (Pozo, 2009, p. 80), el aprendizaje es el resultado de la

actividad personal del sujeto mediante procesos cognitivos, por lo tanto, se necesita atender, buscar, seleccionar información, elaborarla y repasarla, y si bien asume un aprendizaje activo, es igualmente reproductivo a la teoría implícita directa al ser copias fieles de información procesada. El docente que se sustenta en la “teoría implícita constructivista” (Pozo, 2009, p. 82) admite la existencia de saberes múltiples, de ahí que el conocimiento sea para él una construcción contextualizada y, por lo tanto, relativa y con diferentes grados de certidumbre. El aprendizaje, por lo tanto, implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones anteriores en diálogo con el nuevo contenido, el estudiante tiene conciencia de las condiciones en las que ocurre el aprendizaje, el cual implica autorregulación de la propia actividad y un ajuste de los procesos metacognitivos que regulan su aprendizaje.

Para González (2000) el currículo se encarga de la dupla enseñanza-aprendizaje, al ser procesos simultáneos e interdependientes que no se dan de forma aislada, a la par de ellos marcha la evaluación, tarea del docente, porque al evaluar re-direcciona y reconstruye continuamente el proceso cumpliendo con su papel activo en la práctica (Jauregui Mora, 2018). Para Grundy (1998) el enfoque curricular influye en la forma de contemplar la evaluación y la valoración pero, al mismo tiempo, la forma de plantear la evaluación influye en el diseño y desarrollo del currículo.

Además del diseño curricular escrito, existen unos mensajes derivados de la cotidianidad entre la relación del docente y el estudiante que se identifican como el currículo oculto (Jackson, 1992) encubiertos y latentes, resultantes de un “conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y de todas las interacciones que suceden en el aula; sin embargo, no llegan a explicitarse de manera intencional” (Torres, 1998. p.198).

A pesar de los logros que se han obtenido en la educación a través de la historia, la evaluación es la que despierta más controversias y muestra resistencia al cambio e innovación al convertirse en «la piedra de toque» del currículo, por lo tanto si se cambian todos los componentes del proceso evaluativo pero se continúa con la misma evaluación, no se pueden esperar verdaderos cambios en el aula (Moreno Olivos, 2014). Por tanto, si se cambia el currículo oficial sin intervenir el currículo real no se generarán verdaderos cambios y permanecerán ocultos esos mensajes que promueven las mismas estructuras sociales o políticas injustas de la sociedad, o en caso más favorable para una sociedad más justa y democrática, ya que los sistemas educativos guardan una relación estrecha con la sociedad y lo que sucede en una, repercute con mayor o menor intensidad en la otra (Torres, 1998).

En la educación superior, se considera la evaluación una práctica compleja (Pérez Pino et al., 2017), debido a diversos factores como: la cantidad de información, la velocidad con la cual esta cambia en un corto periodo de tiempo, el número de estudiantes en los cursos, los cambios de la sociedad y el mundo laboral, la falta de formación de los docentes, el uso de instrumentos tradicionales que no dan cuenta de la complejidad del aprendizaje, el uso de las tecnologías para enseñar, aprender y evaluar, la complejidad de establecer relaciones y vínculos entre los agentes y la tensión permanente entre las funciones sumativa y formativa de la evaluación (Anijovich, 2017).

En este orden de ideas, al ser la evaluación uno de los componentes del sistema (Casanova, 1997), en conjunto con el problema, el objeto, el objetivo, el contenido, el método, las formas de enseñanza, los medios y los resultados, todos deben estar articulados sin demeritar ninguno y la evaluación no necesariamente debe ser pensada como el final de un proceso.

Para algunos autores la evaluación supone el corazón de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Canabal & Castro, 2012), pues actúa como el motor impulsador (Pérez, Enrique, Carbó & González, 2017) o el eje del dispositivo pedagógico (Jorba & Sanmartí, 2000); estas perspectivas están en consonancia con Fernández (2010) quien expresa que los estudiantes describen los aspectos de su actividad como si estuvieran totalmente determinados por la manera como perciben las exigencias del sistema de evaluación, aspecto que le hace pensar que cualquier tipo de evaluación envía un mensaje eficaz a los estudiantes sobre qué y cómo estudiar; por eso se considera la evaluación como potenciadora para facilitar el aprendizaje, o como manifiesta Padilla y Gil (2008) “la mejor manera de cambiar el estilo de estudio de un estudiante es cambiar el sistema de evaluación” (p.469). La distinción entre evaluación y aprendizaje es puramente metodológica o académica; en la práctica suponen dos tipos de actividades que tienen el aprendizaje como intencionalidad (Mateo, 2006).

Ahora bien, la evaluación sirve para que el docente pueda revisar los procesos de enseñanza (Molina-García & García-Farfán, 2019), así que cuando un docente ha enseñado, no significa que el estudiante ha aprendido, por eso el docente debe realizar un análisis profundo para identificar aquellas actividades que han sido favorables para los estudiantes y aquellas que no para corregir lo pertinente y aprender de ello (Pérez, Méndez, Pérez & Yris, 2017). En muchas ocasiones la ausencia del aprendizaje no es culpa del estudiante evaluado, no es su falta de inteligencia, motivación o atención, puede ocurrir porque el docente evaluador no se detuvo en el proceso para perfeccionar la enseñanza o porque los modos de evaluar no fueron los adecuados o los criterios señalados no fueron consonantes con los estilos de enseñanza y aprendizaje del docente, del estudiante o de ambos (Santos Guerra, 2002).

La visión procesual del currículo comprende una intención, una planeación y luego la acción para alcanzar lo planeado; así, es el docente quien define su proyecto en el aula, el cual incluye también la evaluación, sea final o procesual; debe ser ese el insumo para una nueva planeación y proyecto; el docente define la multidimensionalidad de la evaluación al preguntarse qué evaluar, para qué, por qué, cuándo, cómo, con qué, y quién; sus preguntas están inscritas en un proyecto institucional que él traduce, interpreta y proyecta en el aula. Y acorde con la concepción que se tenga de la multidimensionalidad, esta expresa intrínsecamente una postura curricular que se analizará en los siguientes párrafos.

¿Qué evaluar? Depende del tipo de profesión ya que cada carrera tendrá sus particularidades, según los lineamientos curriculares de cada institución y las intenciones educativas planteadas para cada caso en referencia al programa, al contexto y a la revisión del perfil profesional (Maroto Marín, 2017). En una postura técnica o tradicional, que recoge los pensamientos de Bobbit en 1918 y Tyler en 1949 (citado en Tadeu de Silva, 1999), lo que se evalúa es el resultado de la adquisición de destrezas o técnicas (Portela-Guarín, Taborda-Chaurra, & Cano-Echeverry, 2018) de manera lineal en función de unos objetivos propuestos, con una metodología específica que permite identificar si se logró o no lo esperado, o es finalmente una comprobación del logro a través de cambios en la conducta (Escudero Escorza, 2003).

En las posturas práctica y crítica cambia el paradigma centrado en la enseñanza y se preocupan más por una que esté centrada en el estudiante que trae consigo un cambio en lo fundamental, porque lo que se evalúa va más allá de un resultado puntual. En una postura práctica, debe estar enfocado en lo relevante, significativo y valioso del contenido de enseñanza y del proceso de aprendizaje; identificar cuáles son los indicios que mejor informan

sobre el aprendizaje (González Pérez, 2001) y en la crítica, lo importante es evaluar el conocimiento que el estudiante es capaz de utilizar para transformarse como sujeto (Borjas, 2014); no solo comprendiendo e interpretando el contexto sino alterando el mismo (González Brito, 2014). Dentro de las posturas críticas se considera que el sujeto no es solo conocimientos, es también emoción, pasión, creación, un ser político y social, por tanto no se piensa solo en aprendizajes sino también en la formación integral (Portela-Guarín et al., 2018).

¿Para qué evaluar? Desde una postura tradicional, se evalúa para valorar el rendimiento del estudiante, la eficacia y efectividad de la enseñanza, por eso se expresa principalmente en una evaluación sumativa. Para Scriven (1967), la evaluación es un proceso o una actividad metodológica, diferencia las funciones sumativa y formativa de la evaluación al servicio de un programa en desarrollo con el objetivo de mejorarlo, al ser una evaluación más orientada al sujeto. El autor hace una crítica a la evaluación tradicional por objetivos preestablecidos, porque considera que, si los mismos no son pertinentes, no se estaría evaluando lo indicado. Más tarde, Stufflebeam (1971) sugirió la distinción entre evaluación proactiva, que sirve a la toma de decisiones, y retroactiva, que sirve para delimitar responsabilidades. Estas diferencias en la tipología de la evaluación permiten comprender las diferentes posturas curriculares.

Desde lo curricular en una postura crítica, como lo manifiesta Borjas (2014), se evalúa para reconocer el ser, cuando el individuo es consciente que puede aprender; desde un enfoque emancipador, la evaluación se relaciona con rutas o caminos de formación y transformación en lo personal, institucional y social. De ahí que desde lo curricular, se procure una evaluación formativa que permita tomar una acción, como lo propone Grundy

(1998); así, la evaluación sirve para corregir errores sobre la marcha, variar la dirección, aumentar la intensidad o dosificar fuerzas (Arribas Estebaranz, 2017).

Por eso, desde la perspectiva de un currículo crítico la evaluación formativa predomina porque se realiza con la finalidad de detectar los progresos y dificultades en el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Pérez Pino et al., 2017); debe permitirle al estudiante reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y ayudarlo a detectar sus puntos fuertes y los que requiere mejorar (Flores Sardá, 2010). Así mismo, le corresponde al docente adecuar el currículo, según lo propuesto inicialmente, y otorgarle la posibilidad al estudiante de ajustar el proceso progresivamente (Pérez Hernandez, Méndez Sanchez, Pérez Arellano & Yris Whizar 2017); debe guiar a los estudiantes en la elección de la mejor estrategia para superar sus dificultades y potenciar sus fortalezas (Flores Sardá, 2010), así que se convierte en motivadora (Martínez Rizo, 2012). Por tanto, se concibe como una acción crítica que no distingue entre actividades de aprendizaje y actividades de evaluación, que integra tareas auténticas orientada al aprendizaje autónomo y autorregulado (Álvarez Méndez, 2010).

Y aunque no es necesario que se otorgue una calificación cuantitativa (Pérez Pino et al., 2017), es importante aún en los contextos actuales de enseñanza universitaria donde se exige un número después de todo un periodo de enseñanza. Sin embargo, cuando la evaluación formativa y la sumativa se han realizado en función de la mejora, identificando de donde se partió y a donde se llegó, dejan de ser excluyentes y se convierten en complementarias (Mateo, 2006).

¿Cómo evaluar? Bajo un currículo tradicional, la evaluación busca la estandarización con estrategias que pretendan corregir cualquier interpretación subjetiva o evitar prejuicios

supuestos, mientras que desde una postura crítica, la evaluación es subjetiva porque depende de las percepciones humanas (Calatayud Salom, 1999).

En la postura crítica, debe existir primero una recogida de información (Ahumada Acevedo, 2001), la cual se puede realizar a través de múltiples instrumentos, tanto formales como informales (Flores Sardá, 2010), que incluya no solo resultados de tipo numérico, sino también los referidos a potencialidades y dificultades que deben ser conocidos y discutidos con los estudiantes (Artiles, Mendoza & Yera, 2008).

Debe estar enmarcada en un contexto que provea un sentido de utilidad, con situaciones reales o simuladas, pero que incrementen la motivación interna del estudiante, un contexto facilita la aplicación de conceptos (Artiles et al., 2008). El reto cognitivo que suponga la realización de la actividad debe ser del mismo nivel y dificultad que el que se encontraría en una situación real (Mateo & Vlachopoulos, 2010).

Igualmente, debe haber claridad en la estrategia propuesta y en los criterios de la misma (Artiles et al., 2008), pero que permita adaptación a la diversidad (Fernández March, (2010) y Arribas Estebaranz, (2017)); este aspecto lo resalta Giroux (citado en Tadeu de Silva, 1999), donde valora las experiencias individuales de los estudiantes que construyen significado a partir de las propias experiencias.

Es necesario que las estrategias de evaluación den lugar tanto a la realimentación interna como externa y no ser simple forma de control o castigo (Artiles et al., 2008), como se vería en una postura tradicional. La retroalimentación y el logro de un efecto positivo sobre el aprendizaje es esencial si se facilita el diálogo entre docentes o tutores y estudiantes, y si se dan verdaderos procesos de interacción (Margalef García, 2014).

La estructuración de las actividades evaluativas debe contemplar estrategias que permitan la reflexión y el desarrollo de posturas personales bien fundamentadas. Por eso también se necesita que el docente esté preparado para evaluar respetando la multiplicidad de enfoques que pueden generarse de algunas preguntas abiertas, siempre y cuando las mismas sean coherentes con los contenidos abordados y que en las propias evaluaciones, además, tengan salida no solo contenidos conceptuales sino también procedimentales y actitudinales (Artiles et al., 2008).

En este sentido, es importante implementar propuestas de evaluación que sean coherentes con el tipo de aprendizajes que se quiere promover y las competencias y capacidades que se pretenden desarrollar, de manera innovadora, que permitan el trabajo autónomo, la implicación y el aprendizaje activo y colaborativo; lo anterior se logra al incorporar la evaluación a los procesos de enseñanza-aprendizaje como fuente de aprendizaje (Canabal & Castro, 2012) pero principalmente de transformación (Borjas, 2014).

Lo que se vaya a evaluar debe estar formulado de manera clara, debe ser comprendido, compartido y asumido por los agentes (Arribas Estebaranz, 2017), así se convierte en una puesta de intersubjetividades.

¿Cuándo evaluar? Para un currículo crítico, son fundamentales la evaluación inicial o diagnóstica y la procesal los cuales se integran en todo el proceso. Al recoger esta información se efectúa un diagnóstico sobre las condiciones de entrada del currículo y sus posibilidades reales de alcanzar las metas educativas (Casanova, 1992). Luego, los resultados de la evaluación inicial y la procesal servirán para examinar el proceso, que a diferencia de un currículo tradicional se evalúa al final, como lo propuso Tyler (citado en Portela-Guarín, et al., 2018), para terminar un ciclo de estudios, de una etapa formativa o al término de la carrera

(Manrique Villavicencio, 2009); para el currículo crítico, esa evaluación final, es el inicio de un nuevo ciclo, porque el aprendizaje no se termina, es inagotable. Así, en el proceso educativo se le da el andamiaje al estudiante para que pueda seguir aprendiendo a lo largo de la vida, por tanto, se puede evaluar en cualquier momento.

¿Quién debe evaluar? Para un currículo tradicional los docentes son los únicos que tienen la responsabilidad y el poder de evaluar, en donde prima la heteroevaluación (Borjas, 2014), pero con las nuevas posturas curriculares debe ser formativa, pues se concibe al estudiante como sujeto con derechos, ya no es de exclusividad de los docentes. Al tener más puntos de vista le permite, no solo al docente, sino al estudiante orientar el aprendizaje (Padilla & Gil, 2008). Ambos aportan elementos para la toma de decisiones hacia el mejoramiento continuo y debe ser la base de motivación hacia la auto-superación de los participantes, no solo del estudiante (Borjas, 2014).

La información recogida para dar el concepto evaluativo puede darse a través de la evaluación interna, aquella que es llevada a cabo por los propios integrantes de la actividad o proceso evaluado e incluye reflexiones co-evaluativas, de los estudiantes a sus compañeros; autoevaluativas, los estudiantes a sí mismos; y hetero-evaluativas, el docente o un tutor a sus estudiantes y viceversa (Artiles et al., 2008). Aun, aunque los criterios o estándares con los que van a ser evaluados los estudiantes estén muy claros y permitan la autoevaluación, comparando sus aprendizajes con lo propuesto, no se recomienda como actividad única, ya que se perdería de la retroalimentación que puede hacer un docente o tutor del proceso y de la toma de consciencia de sus errores (Taras, 2003).

¿Con qué evaluar? Para una evaluación formativa, subyace en esta dimensión múltiples formas de seleccionar los instrumentos y las técnicas debido a la variedad de

recursos curriculares o rúbricas que se han desarrollado. La determinación del tipo de instrumento que hay que aplicar para la recogida de evidencias depende de numerosos aspectos como las metas de aprendizaje que se quiere (Mateo & Vlachopoulos, 2010), los criterios y tipos de evaluación, el contexto, el nivel de profundidad o complejidad que se pretende lograr, las condiciones sociales y físicas, la disponibilidad de recursos y la preparación de los docentes (Flores Sardá, 2010).

Para un currículo tradicional, son necesarias las pruebas tipo test o de medición donde haya fiabilidad y validez, porque se busca la objetividad, entendida como esa evaluación de masas que permite la estandarización y en donde a todos se les mide en función de una comparación (Escudero Escorza, 2003). Para una adecuada escogencia de un instrumento de evaluación, el docente debe plantearse las siguientes preguntas: ¿Evalúa el instrumento aquello que quiere evaluar? ¿En qué grado lo valora? ¿Proporciona la información necesaria para el propósito evaluativo? ¿Permite determinar el paso a seguir? (Fernández March, 2010), este último punto es fundamental en un currículo crítico, en función de la acción (Grundy, 1998).

¿Por qué evaluar? Desde una postura tradicional, se evalúa para valorar el rendimiento del estudiante, la eficacia y efectividad de la enseñanza, por eso se expresa principalmente en una evaluación sumativa o cuantitativa, también llamada calificativa o acreditativa, que se realiza para formular un juicio acerca de los conocimientos al finalizar una unidad de enseñanza. Se le atribuyen los siguientes valores: certificadora, constata ante la sociedad que se han alcanzado determinados objetivos; selectiva, permite situar al estudiante en puestos diferentes y prescindir de quienes no alcanzan los mínimos exigidos en determinados momentos o etapas; comparativa, el estudiante se compara con los resultados de otros compañeros y el profesor se

compara con los resultados de otros profesores; controladora, la obligación legal del profesorado de calificar al alumnado hace que se les dote de poder y de control (Pérez Pino et al., 2017).

En este orden de ideas, la evaluación del aprendizaje en la postura tradicional se entiende como un apéndice que se deriva de lo que el docente enseña y lo que el estudiante aprende; sin embargo, las tendencias más recientes proponen ir más allá de la evaluación del aprendizaje y transitar hacia una evaluación para el aprendizaje, no es solo un cambio de etiqueta, sino que busca que la evaluación sea una experiencia de aprendizaje (Moreno Olivos, 2014), como lo propone una postura crítica, y no solo un acto para verificar lo aprendido como, lo haría la postura técnica. De ahí que cuando se evalúa también se enseña, también se aprende y también se forma, por este camino se avanza hacia el acompañamiento de una verdadera transformación.

Bajo la postura curricular crítica, la evaluación formativa permite detectar variables que antevienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, detectar carencias en la adquisición del aprendizaje y si es necesario cambiar o mantener las estrategias de evaluación para poder potenciar el aprendizaje. La evaluación ofrece a los agentes, llámense docentes, estudiantes o equipo administrativo, información del proceso de enseñanza-aprendizaje y ayuda a los estudiantes en el desarrollo del autoconocimiento, donde lejos de sancionar o premiar, como lo hace una postura tradicional, provee las herramientas necesarias para ascender por sí mismos al saber (Artiles et al., 2008). El influjo positivo de la evaluación en el estudiante depende en buena parte de la frecuencia de la evaluación, el conocimiento a tiempo de los resultados, la calidad de la corrección y la información que reciba.

La evaluación debe tener una única finalidad, la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje con un fin humanizador, “orientada a que el estudiante aprenda más y a que el profesorado aprenda a mejorar su práctica docente” (López Pastor, 2012, p.120). Al respecto menciona Borjas (2014) que,

La evaluación debe ser una reflexión sistemática, contextualizada, humanizante y transformadora, encaminada a establecer y comprender los sentidos, las potencialidades, las significaciones, las cualidades, la pertinencia, el impacto, así como también las limitaciones y obstáculos que impiden concretar las intenciones educativas e ideales de formación (p.37).

El proceso de enseñanza y de aprendizaje es cambiante a través del tiempo, por lo tanto, el docente requiere de la reflexión, actualización y rediseño permanente (Renés Arellano, 2018) a través de esa deliberación crítica, entendida como la manera de interrogarse permanentemente sobre las acciones de la vida cotidiana y los procesos de transformación que nos constituyen como sujetos.

Capítulo 3. Metodología

La investigación, de carácter cualitativo, se enfocó desde el paradigma histórico-hermenéutico y, en este sentido, se partió de la interpretación de un hecho, la práctica evaluativa, para comprenderla a partir del análisis de las narraciones que realizaron los agentes de lo que cotidianamente ocurre en el proceso de enseñanza y de evaluación del aprendizaje. Específicamente, para la codificación y categorización, se utilizaron como técnica de análisis elementos de la teoría fundada, entendida como una “teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (Strauss & Corbin, 2002, p.21).

Para recolectar la información se realizaron entrevistas semiestructuradas a profundidad con cinco docentes del pregrado de la Facultad de las diferentes comunidades académicas y diferentes niveles de formación y posteriormente dos más, para alcanzar la saturación de las categorías seleccionadas; además, se llevó a cabo un conversatorio con 12 docentes y se realizaron tres grupos focales con 22 estudiantes en total, bajo la presunción de que el relato de cualquiera de los docentes y estudiantes era importante y representativo (Becker, 2009). Se empleó una guía inicial con preguntas para las entrevistas (Anexo 1), la cual fue variando al tenor de las respuestas de los entrevistados, pues se les solicitaba ampliar aspectos según criterio del entrevistador para dar mayor legitimidad a la indagación propuesta; esta decisión se tomó tanto para las entrevistas a profundidad como para los grupos focales.

La investigación tuvo una muestra a escogencia para los docentes los cuales fueron elegidos y contactados para participar de manera voluntaria. Se contó con la participación de 11 mujeres y 8 hombres, representantes de las comunidades académicas (básicas,

investigación, socio-humanística, clínicas del niño-adolescente y clínica del adulto), además, se tuvo en cuenta que fueran docentes de larga y corta trayectoria en docencia, coordinadores de curso, docentes que tuvieran a cargo un curso de manera individual y los que tuvieran un grupo de docentes y personas que han pertenecido a diferentes Comités en la Facultad. Para la selección de los estudiantes se hizo una invitación general en todos los cursos para que participaran de manera voluntaria; 22 estudiantes (16 mujeres y 6 hombres) se organizaron en 3 grupos focales. El 27,3% de los estudiantes fueron de la primera etapa (orientación y fundamentación), el 40,9% de la segunda etapa (desarrollo de la práctica profesional) y el 31,8% de la tercera etapa (consolidación y profundización). El criterio para participar fue la permanencia activa del pregrado al momento de ser entrevistado, ya fuera como docente o como estudiante en la Facultad. Las entrevistas fueron realizadas durante el periodo 2019-1 y 2019-2.

El rango de duración de las entrevistas osciló entre 37 minutos a una hora y 37 minutos, con un total de 10 horas y 3 minutos de grabación y se realizaron en espacios en los cuales los entrevistados se sintieran cómodos, algunos en las instalaciones de la Universidad de Antioquia, otros cerca de sus viviendas, en lugares que cumplieran con condiciones de privacidad y silencio; dos entrevistas se realizaron virtualmente.

Antes de iniciar la entrevista se aclaró a los entrevistados la necesidad de leer en detalle y firmar el consentimiento informado (Anexo 2) y se dieron las instrucciones para que la entrevista cumpliera con todas las condiciones requeridas en términos de tiempo, ambiente, interacción y disposición. Se les solicitó autorización para grabar y posteriormente hacer la transcripción, aclarando la naturaleza anónima del proceso.

Para reconocer los aportes de los entrevistados se utilizó la siguiente codificación que permite aclarar cuál es el rol que cumple, el grupo focal al que pertenece y la etapa de formación: en primer lugar, a cada entrevista individual se le asignó un número (D1 a D7), que no corresponde al orden en el que fueron entrevistados; luego, se numeraron los párrafos de la transcripción (P#); a los grupos focales se les asignó la codificación GF, especificando si es el de docentes (D) o si es de estudiantes (E1 a E3).

Se hizo la clasificación y organización de la información para hallar los códigos iniciales que permitieron, de un lado nombrar algunas situaciones, en ocasiones recurrentes, que iban perfilando tendencias acerca del objeto de estudio en mención, y de otro, refinar los nombres bajo los cuales se llevó a cabo la construcción del sistema categorial.

La codificación abierta se comenzó a elaborar por objetivos, en donde se identificaron 30 códigos que fueran relacionados con la literatura común en educación. Posteriormente se hizo la relectura de los discursos y se analizaron de manera más profunda para construir la codificación axial, encontrándose 12 códigos. Para la codificación selectiva, se identificaron 4 propiedades con sus dimensiones: la primera, el lugar de los sujetos de la práctica evaluativa; la segunda, las relaciones entre los sujetos; la tercera, el centro de las estrategias y la cuarta, el lugar de lo profesional.

Una vez construido el sistema categorial inicial, y en un cuidadoso ejercicio de relectura, fue posible refinarlo de tal manera que, al nombrar cada categoría, se cumpliera con cuatro criterios: especificidad, donde cada categoría aportara a un campo temático; la mutua exclusión, donde un dato solo puede ser incluido en una categoría; complementariedad, en donde cada categoría aportara de manera ordenada la información que no contemplaran las

otras categorías y la exhaustividad, en donde se recogen todas las observaciones para no dejar por fuera ninguna que sea relevante (Galeano M., 2004).

La lectura y relectura de los registros permitió entonces nombrar algunos asuntos y alrededor de ellos agrupar aspectos bajo un nombre dado; y fue así como finalmente se arribó a la construcción del sistema categorial en el que emergieron cuatro categorías, las cuales serán desarrollados en el siguiente epígrafe. Cada categoría está conformada por varias subcategorías y por este camino fue posible la profundización y comprensión de la problemática en cuestión.

A la luz del sistema categorial refinado, se inició el proceso para contrastar los documentos institucionales con los hallazgos respecto a la pregunta y los objetivos propuestos, lo cual permitió realizar inferencias que hacen sentido y pueden ser explicadas a la luz de los registros, en los que tanto docentes como estudiantes dieron cuenta del modo como transcurre la cotidianidad en la Facultad con respecto a la evaluación.

La revisión de los lineamientos curriculares de la Facultad se hizo en función de dos situaciones: la primera, se buscaron documentos utilizados en procesos administrativos ante el Ministerio de Educación que permitieran ver la intención curricular y la segunda, al hacer la revisión se hizo un análisis del contenido temático (López-Noguero, 2002), buscando que los fragmentos seleccionados fueran replicables y significativos como marco de referencia con respecto al tema de evaluación y que se relacionaran con las categorías seleccionadas de los datos de las entrevistas.

Se desarrolló la investigación con un riesgo mínimo, pues no se trataba de realizar ninguna intervención o modificación intencionada de variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participaron en el estudio; esta clasificación es

específica según los lineamientos éticos locales, nacionales e internacionales para la investigación en humanos, y específicamente en la Resolución No. 8430 de 1993 para técnicas como entrevistas en donde pueden tratarse aspectos sensitivos de la conducta. Además, se realizó bajo los principios éticos expresados en el informe Belmont de 1979 y la Declaración de Helsinki de 2013 y el investigador explicó a cada persona los propósitos y alcances de la investigación y respetó la libertad para negarse o aceptar su participación. Se cumplió con el principio de beneficencia y no maleficencia ya que no se especificaron nombres propios o nombres de cursos que pudieran comprometer a los entrevistados garantizando al mínimo algún riesgo laboral o académico.

Capítulo 4. Resultados y análisis

La Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia expresa en sus lineamientos aprobados en el Marco Conceptual de 1988 (Arango Botero, 1990), el tránsito de un currículo tradicional a uno crítico, y se reafirma en el Documento Maestro enviado al Ministerio de Educación Nacional para la obtención del Registro calificado de 2014 (Facultad de Odontología, 2014), donde se expresa la concepción de la educación bajo el precepto de:

Explicar, en forma global el papel del hombre en la sociedad, de adquirir responsabilidad y ejercerla, de tomar decisiones y actuar en forma crítica, creadora y objetiva ante la realidad, y no solamente como la capacidad de ejecutar procedimientos predeterminados y de repetir la información recibida (Arango Botero, 1990, p.164).

Además de ratificar la Misión de la Facultad, que contempla la formación integral como norte, como también se expresa en el Informe de Autoevaluación y Autorregulación del Programa de Odontología para la Renovación de la Acreditación de 2012 (Facultad de Odontología, 2012); estos documentos sirvieron en la presente investigación para contrastar las prácticas evaluativas con lo expresado en estas cartas de navegación, y fueron el punto de referencia para comparar lo prescrito en ellos con la práctica.

Emergieron cuatro categorías que serán objeto de profundización en este aparte: la primera, se relaciona con el conocimiento por parte de los docentes de los lineamientos curriculares y las prácticas de evaluación; la segunda, el lugar de los sujetos y las interacciones en las prácticas de evaluación de aprendizajes; la tercera, sobre las estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes de cara a los lineamientos curriculares y, la cuarta y última, el lugar de lo profesional con respecto al lineamiento.

4.1. Los lineamientos curriculares y las prácticas de evaluación de los aprendizajes.

A pesar de que algunos docentes manifiestan que conocen los lineamientos curriculares en función de la propuesta curricular, expresan su dificultad por percibir en éstos la complejidad para llevarlos a la práctica, otros experimentan confusión, desconocimiento o que están desconectados de dichos lineamientos, y otros, simplemente hacen uso de la libertad de cátedra para enseñar.

La complejidad de llevarlos a la práctica deriva de un currículo cargado de contenido y de estudiantes acostumbrados a ciertas dinámicas tradicionales como lo manifiesta un docente:

Pero creo que en esos planes de estudio como el nuestro en esa multiplicidad de contenidos es difícil para un profesor poder hacerle un seguimiento verdadero, formativo al estudiante y poder tener los múltiples momentos de retroalimentación para que el estudiante logre avanzar en sus procesos de aprendizaje en el ritmo que él necesita (P5D07).

La confusión, expresan algunos docentes, empieza en el reglamento estudiantil, el cual les señala el camino para evaluar; afirman que este está desactualizado o no contempla una guía para algunos cursos como prácticas descentralizadas o actividades clínicas; otros, señalan que los lineamientos administrativos o provenientes de recomendaciones dadas en procesos de acreditación son su guía para evaluar pero afirman que estos parámetros no cuentan con alguna aprobación institucional: “En todos estos años que llevamos de transformación curricular no ha habido un acuerdo normativo que identifique exactamente los lineamientos de la evaluación” (P9GFD).

El desconocimiento de los lineamientos curriculares con respecto a la evaluación de los aprendizajes o de cómo enseñar -la didáctica- fue visible en varios testimonios. Al

respecto dice un docente: “Me siento incapaz de hacer que ellos aprendan. Como que no sé qué más métodos utilizar. Igual te digo todo esto empíricamente porque a uno nunca lo preparan para ser profesor, uno es odontólogo y termina siendo profesor” (P35D04).

Otros docentes entrevistados expresaron que los estudiantes tienen otras formas de aprender, o en ocasiones se muestran apáticos para realizar sus actividades o manejan un lenguaje escaso. Esto se convierte en un obstáculo para comunicarse adecuadamente con ellos; ante estas circunstancias, el docente experimenta sus limitaciones con respecto a las herramientas, consideradas por algunos muy viejas. Expresan que en ocasiones se agotan sus recursos para realizar la evaluación.

Puede inferirse que la evaluación se rige por la tradición que en ocasiones algunos docentes no comparten: “Hemos venido haciendo una evaluación que se transmite de generación en generación (...), no, no ha habido como una explicación, una claridad sobre que esto se evalúa así por esto, por esto, y por esto” (P2GFD).

Esto hace que el docente sea rutinario en la práctica evaluativa al utilizar estrategias tradicionales que conoce y reconoce de su pasada trayectoria como estudiante, perpetuando una forma de evaluación tradicional basada en pruebas objetivas y estandarizadas. Sin embargo, para otros, a pesar del desconocimiento de los lineamientos curriculares, su experiencia con los estudiantes le motiva al reconocimiento de que hay otros modos de aprender, que hay diferencias entre la manera como ellos aprenden y como se les enseña.

En otro grupo de docentes se evidenció desconexión con los lineamientos curriculares, pues mientras unos argumentan que ello se debía al tipo de vinculación, otros evocan la libertad de cátedra. Dice un docente: “A corazón abierto no lo tengo vigente, ni claro, ni lo

aplico” (P25D6). Y otro expresa: “Si lo estoy haciendo en el camino contrario o voy por el camino que es, no tengo ni idea. Pero tengo esa libertad” (P20D02).

El hecho de que las autoridades administrativas no conviertan en obligación el seguimiento de los lineamientos a través de reglamentación expresada en normas concretas, conlleva a que algunos no los implementen en sus prácticas y continúen desconectados de ellos, como lo expresa un docente: “Entonces como no ha habido esa normativa, esa obligación, nosotros hemos hecho y seguido haciendo todo lo que cada uno ha querido en esta Facultad” (P9GFD).

Es evidente entonces que, al considerar que la evaluación es algo complejo por el desconocimiento, la confusión, la desconexión o la asunción del proceso evaluativo desde la bandera de la libertad de cátedra, la evaluación de aprendizajes no se hace siguiendo una ruta curricular, ni los docentes perciben que haya orientaciones únicas para realizarla; prima su criterio al momento de hacerla, sus preferencias, creencias y pensamientos. Las reflexiones previas derivadas de los testimonios son un buen punto de partida para continuar profundizando acerca de las relaciones entre la intención de formar integralmente a los estudiantes y las prácticas de evaluación, en el marco del modelo pedagógico con perspectiva crítica que rezan las cartas de navegación institucional.

4.2. El lugar de los sujetos y las interacciones en las prácticas de evaluación de aprendizajes.

En los lineamientos revisados se expresa un cambio en el papel del docente, quien pasa de trasmisor a facilitador u orientador del estudiante en su proceso de aprender y hacer regulación de lo que este aprende a través de la evaluación. Ambos, docente y estudiante tienen acceso directo a las fuentes de información y a los recursos, por lo tanto, se privilegian

relaciones horizontales con respecto al conocimiento, así el estudiante es quien va logrando la incorporación de los elementos para su aprendizaje (Facultad de Odontología, 2014, p. 31 y 33).

En los discursos se evidencia la existencia de relaciones asimétricas en las que la desigualdad e inequidad son recurrentes entre docentes y estudiantes; otras en cambio son relaciones en las que se evidenció el carácter regulativo, más cercano a lo que el lineamiento señala.

De manera consciente o inconsciente se presentan relaciones de desigualdad donde prevalece el poder del docente al momento de la evaluación de los aprendizajes; esto comienza desde la planeación que, en general, es potestad del docente, los criterios no están discutidos con los estudiantes; en algunas ocasiones estos criterios no se expresan y en otras son impuestos quedando así el poder evaluativo a merced del que pone las condiciones. Así lo expresa uno de los entrevistados: “Nosotros definimos los criterios, los profesores y se los presentamos a los estudiantes el día de la inducción” (P46D7).

Inclusive, un docente no reconoció el término de criterio cuando se le preguntó, evidenciándose así que no hace parte de una práctica rutinaria evaluativa la fijación de los mismos. Hay criterios que se van formando inesperadamente como es el caso cuando se comparan trabajos entre los estudiantes sin un norte definido previamente.

Este lugar del docente como sujeto de poder pone en evidencia el lugar del estudiante como sujeto sin poder, vulnerado, impotente sin que sea consultado, solo informado, o sin que pueda reaccionar frente al poder del otro; los criterios para ser valorados no están a su alcance por ser potestad del docente y esto, que está por fuera de una actuación que posibilite el

desarrollo humano y profesional del estudiante, se vuelve una práctica normal, como se refleja en el siguiente discurso de un docente:

Los conocen porque están dentro del programa como objetivos del hacer y del saber, pero realmente sí hay una... llámémoslo así... No es tan claro, porque cada docente tiene una valoración independiente de cada uno de estos, es decir, estandarización dentro del proceso evaluativo no la tenemos como tal, porque finalmente cada docente tiene su propio criterio. (P9D01).

La evaluación de aprendizajes y los criterios para la calificación se conocen de modo posterior y no antes como debería ser si se aspira a que ella sea una importante estrategia para el mejoramiento.

El poder del docente se hace evidente en las relaciones entre colegas y en las decisiones que se toman en los cursos, pues, al no llegar a consensos, cada quien obra de modo independiente al momento de evaluar los aprendizajes; algunos llegan a considerar una amenaza a su poder frente a los estudiantes la falta de unidad; ante la potestad que ostenta el docente, el trabajo en equipo se debilita, los procesos comunicativos se desvanecen y la posibilidad de analizar los criterios para mejorar pierden el horizonte. Se puede observar ese sentir en el siguiente fragmento de una de las entrevistas:

Pero en aquellos grupos que somos tan desiguales, donde unos le dan más importancia, más relevancia a unos aspectos y los otros lo desconocen, así de frente, «Es que a mí no me gusta eso», «Es que yo no hago eso», «Es que para mí eso no es importante», «Para mí lo más importante es esto otro», entonces nosotros mismos nos estamos invalidando frente a los estudiantes y ellos lo saben, entonces las evaluaciones finales ¿cuáles son los resultados, pues? yo puedo afirmar que es bueno para mí, pero X puede decir que es horrible para él (P117GFD).

La manera como se asigna la calificación es otro indicador sobre este lugar de poder del docente en las relaciones; es normal que este realice hetero-evaluaciones y solicite a los

estudiantes que se asignen una nota; así el estudiante haya tenido los criterios definidos o inclusive se valore bajo otros criterios, si el docente piensa que la nota no es la merecida, el resultado final es lo que el docente cree y en consecuencia la modifica, negando así la voz del estudiante lo que genera en él impotencia; algunos manifiestan que los docentes no les entregan argumentos que permitan crecer, de tal manera que se pierden oportunidades de aprendizaje para que puedan ser mejores profesionales.

La retroalimentación también debe ir encaminada a que los profes miren, como, todos se equivocaron definitivamente en cuál era la etiología de esta enfermedad, esto no quedó claro en clase, pues me lo está mostrando una nota. Esto no. Y la retroalimentación con ellos se limita a: No era la a), era la b). Entonces, uno señala que era la b), pero, o sea, tú la retroalimentación realmente no la hiciste. La retroalimentación tiene que ir encaminada también a hacer esos refuerzos del conocimiento o a hacer claridad de cosas que no quedaron claras. (P35GR1E).

El poder del docente pasa también por su declaración acerca de lo que evalúa, los productos terminados, pues si bien este es un componente importante, el proceso lo es más cuando se está en formación; el camino seguido por el estudiante es el que posibilita reconocer el proceso y acompañar el desarrollo. En los testimonios de los estudiantes fue reiterativo que los docentes se quedan con la última impresión y, adicionalmente, cuando ellos encuentran estudiantes con mayores dificultades para lograr el aprendizaje, en lugar de proponerles estrategias de mejoramiento, les exigen mucho más que a los otros que ya han demostrado sus capacidades, como lo manifiesta una encuestada: “Les llevan como la mala, pues como que les tiran súper duro, les preguntan cosas que a uno nunca le preguntan, o sea es como algo ya absurdo” (P61GF1E).

Además, aunque el docente no se siente preparado o no está satisfecho con el proceso, no se evidencian nuevas posibilidades para mejorar su práctica; como se expresa en algunos

discursos docentes, se hacen cambios solo temporalmente por alguna coyuntura especial, sin valorar qué puede cambiarse definitivamente en el programa porque está más acorde con lo que necesita el estudiante para obtener aprendizajes profundos y significativos. Así lo expresa un docente:

Yo me siento completamente satisfecho. Los estudiantes yo creo que, en parte, sí... los dejo muy apretados, pero normalmente tengo muy pocas pérdidas en los grupos. «Profe, ah, pero ¿tan poquito?», «¿Y qué es poquito?, ¿cuánto aprendió?», «Profe, es que yo me sé eso, pero en el examen...», «Pero ya usted sabe». Lo importante es que sepa (P15D02).

Esta afirmación del docente, sobre su satisfacción, permite inferir que la evaluación pasa por su decisión y hace evidente su poder y el nulo espacio de participación del estudiante en los resultados y, por ende, en el proceso de aprendizaje; además, deja en evidencia que no busca otras opciones para el mejoramiento de su práctica docente y pareciera que es suficiente que él se sienta satisfecho, aunque el estudiante no lo esté. La escasa reflexividad acerca de la evaluación de aprendizajes se evidencia en el modo repetitivo y reiterado que asumen las maneras de llevarla a cabo; no importa mucho si el resultado fue bueno o malo, si la propuesta evaluativa estuvo acorde con el resultado en función del aprendizaje, se continúa haciendo lo mismo.

El poder del docente con mucha frecuencia genera tensión y temor en el estudiante, debilitando la confianza de éste para expresar dónde reconoce sus falencias en el aprendizaje, y frente a los retos que en ocasiones plantea el docente emergen interpretaciones equívocas por la falta de una interacción clara; no poner en palabras o tener la intención de movilizar al estudiante a que salga de su zona de confort es leída como que el docente “se la tiene montada”, esta situación la identifican ambos agentes del proceso: “Yo siento que los

estudiantes sienten mucho que la evaluación es del profesor, cierto, y mucho también que es un momento, un momento como tensionante” (P22D03).

Si bien en los lineamientos institucionales se encuentra la evaluación formativa como la que debe guiar los procesos evaluativos de la Facultad, para realizar la función acreditadora se utiliza la evaluación sumativa por las mismas exigencias universitarias. Sin embargo, algunos docentes manifiestan que no saben cómo hacerla, y prima entonces lo que comúnmente se hace: cada docente enseña y evalúa, y pone una nota que intuitivamente piensa que merece el estudiante, como se evidencia en este discurso de un docente: “Puede ser muy bueno, todos muy queridos, muy profesionales y muy de todo, pero vos pones puros 3, mientras que el otro también puede ser muy querido, muy bueno y de todo, y pones 4,5 y 5” (P31GFD).

Entonces se vuelve a generar la pregunta: ¿verdaderamente se lleva un seguimiento al estudiante de manera sistemática y hay una evaluación de proceso que permite ver la evolución o involución de los aprendizajes para que esa valoración cualitativa se vea representada en la calificación? Si hay un buen soporte del proceso la equivalencia numérica es posible, esta correspondencia entre ambas resulta fundamental.

Las acciones evaluativas cargadas de poder estropean de alguna manera la confianza del estudiante, disminuyen su iniciativa y desincentivan su capacidad de indagación. Ello se evidenció de varias maneras: la primera, la creencia del docente acerca de la incapacidad del estudiante para participar en la definición de criterios de evaluación, como se muestra en este testimonio: “Un estudiante no puede formar un criterio de evaluación, creo que no tiene la experiencia, no tiene el conocimiento, y creo que esos criterios se van conociendo a medida que van pasando las cosas” (P9D04).

La segunda manera se refiere a la confianza del docente en su trayectoria, su conocimiento y su experiencia profesional como baluarte que le permite asumir una posición de superioridad que hace inadmisibles en ocasiones el cuestionamiento de los estudiantes: “Vos ya quedás ahí en la hojita de evaluación con el puntico, me cuestionó tal cosa... como si lo que el docente dijera fuera la única verdad” (P137GF1E).

Una tercera manera de mostrar la superioridad con sus conocimientos consiste en preguntar algo que no es relevante, o que ni siquiera fue discutido en clase, como lo expresaron algunos estudiantes y también algunos docentes: “Porque yo recibo preguntas de muchos docentes, eh, son muy de la cáscara, de la cascarita y del detalle” (P47D04).

Por último, la creencia de que los estudiantes son incapaces de autoanalizarse y de reconocer cómo fue su proceso, o el de sus compañeros, incluso el de su docente; así lo manifiestan docentes en algunos registros: “Yo pienso que hemos fomentado en los estudiantes que ellos no hacen parte del proceso evaluativo, que es algo que se les impone y cuando se les convoca, a veces, es difícil que hagan un análisis tranquilo” (P22D03).

Las escasas menciones que hicieron los docentes frente a la capacidad del estudiante para evaluar, evidenciaron la falta de confianza en su criterio, son pocos los procesos de co-evaluación y de auto-evaluación y escaso el aprecio por lo que ellos expresan cuando se les convoca a evaluar o, simplemente, cuando por iniciativa propia ellos acuden a instancias administrativas a exponer sus reclamos sobre el modo como son evaluados, sin recibir respuestas o cambios, como se evidencia en el siguiente registro: “Yo no me atrevo a participar porque esos profesores llegan todos bravos a clínica después de las evaluaciones, y así, entonces..., y hay materias en las que uno sabe que no van a hacer nada” (P58GF2E).

En el proceso evaluativo se ponen en juego tres aspectos que pueden ser representados en la figura geométrica del triángulo, los cuales permitirán reflexionar acerca de la importancia de establecer relaciones jerárquicas equitativas en vez de relaciones jerárquicas de inequidad entre docente y estudiante cuando se enfrentan a situaciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En las situaciones analizadas, en el vértice superior del triángulo está el docente y en los dos vértices inferiores está el estudiante y el conocimiento (Gráfica 1). Esta relación deja al descubierto el poder que emana del docente frente al estudiante y frente al conocimiento, en este panorama la relación de poder conlleva a interacciones en orden descendente como las descritas, en la que se asume una unidireccionalidad del docente que sabe, impone los criterios con los cuales evalúa de manera casi exclusiva al estudiante y controla el conocimiento del mismo, además el proceso y el resultado. Igualmente, se dificulta la interacción para el mejoramiento, en la medida en que no hay horizontalidad para poder llevar a cabo un acompañamiento integral y dialógico de los avances o nuevos retos que pueden trazarse.

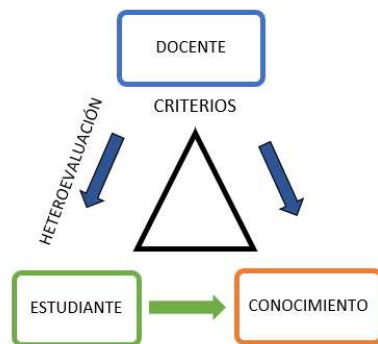
La evaluación de aprendizajes que está cifrada en la intención de acompañar al estudiante en su proceso requiere del reconocimiento como sujeto de aprendizaje, sin embargo, en los testimonios hay pasajes en los que se le invisibiliza, especialmente en las materias de clínica, donde algunos manifiestan poca atención o en ocasiones, despreocupación por parte del docente, como se expresa en este testimonio:

Falta mucho interés y compromiso de los profesores, somos poquitos estudiantes por cada profesor y realmente en las clínicas uno los ve es chismoseando, pues sí, para decir así, uno los necesita y son ahí, no están pendientes de lo que estás haciendo, por lo menos nosotros apenas estamos aprendiendo (P87GF1E).

En algunas ocasiones esta falta de compromiso se debe a la poca confianza en que el estudiante puede y debe mejorar; o a la asunción de una postura facilista y de poca implicación en el proceso por parte del docente, como lo menciona un estudiante:

El paciente queda con una resina parecida a un chicle pegada en un diente y el profesor no es capaz de decirle: «Venga, le faltó pulir ahí, haga bien esto, le faltó esto», No, «Lo hiciste muy bien, hasta luego», no le hace una retroalimentación de eso, el paciente queda mal y después termina con una pulpitis en el posgrado de endodoncia, que es lo que también he visto yo, que llegan todos los pacientes con malos procedimientos de los estudiantes por falta de una revisión del profesor (P77GF2E).

Este sentimiento, que va tomando forma en el estudiante y también en el docente, tiene en su base la falta de claridad en torno de los criterios para evaluar los aprendizajes, pues al no explicitarlos el estudiante genera su propia explicación y es muy probable que en ocasiones, equívocamente, aparezcan imaginarios sobre la falta de credibilidad del docente de sus capacidades, quizá imagina que no le simpatiza y ello afecta directamente la interacción y disposición para aprender, percepción muy nociva para la interacción en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En similar sentido, a la hora de trazar los criterios de evaluación de los aprendizajes, los docentes dejan pasar los estudiantes de un semestre a otro por temor a ser juzgados o no tener estudiantes al siguiente semestre matriculados con ellos, caso este que, de igual manera, da cuenta de la ausencia de criterios para proponer mejoras; el docente de todas maneras asigna una nota ganadora o perdedora sin el debido proceso de seguimiento y sin saber si ha logrado los resultados esperados, mostrando el poder.

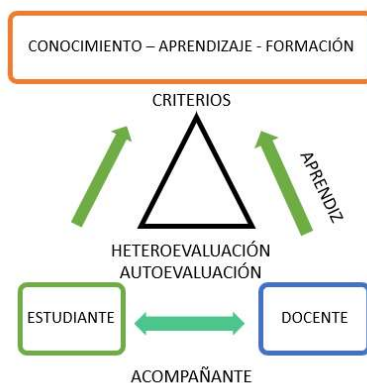


Gráfica 1. Relación de inequidad entre estudiante y docente.

Cualquiera de estos lugares en los que resulta situado el estudiante impotente, sin capacidad de indagación o invisible se constituyen en grandes obstáculos para que se generen procesos de desarrollo profesional al no fomentarse en estos lugares auténticas relaciones para mejorar los aprendizajes y avanzar hacia una mayor coherencia de la acción docente con la finalidad de la propuesta curricular de la Facultad.

Un panorama más interesante se evidenció al hallar avances significativos en los modos como algunos docentes asumen la evaluación de los aprendizajes; se hace evidente que incentivan relaciones más horizontales, más deseables, en donde en el vértice superior del triángulo se ubica el conocimiento y en los dos vértices inferiores el docente y el estudiante (Gráfica 2), ambos agentes ascienden hacia la conquista del desarrollo profesional en una relación de equidad por el saber, vigilantes ambos de que se vaya logrando un aprendizaje en el proceso, y su desarrollo profesional y humano; es a eso lo que se llama una relación pedagógica, una relación de acompañamiento a la formación y en esto se diferencia de cualquier relación de otra índole que pueda existir entre los seres humanos. Esta disposición propicia auténticas relaciones de encuentro para el aprendizaje, interacciones en las que

paulatinamente se da una mejor visibilidad y empoderamiento del estudiante frente a su proceso, hay mayor credibilidad y horizontalidad en las interacciones, incrementándose la credibilidad en la capacidad que un estudiante tiene para desarrollar sus potencialidades.



Gráfica 2. Relaciones de equidad y propiciadoras del desarrollo humano y profesional.

Se hace más fuerte aquí la reflexividad en el docente y su condición de acompañante se agudiza, se fortalece la confianza del estudiante en sus capacidades; ambos, sujetos de aprendizaje pueden participar de experiencias de indagación de nuevos saberes ante unas prácticas de enseñanza que admiten ser evaluadas para mejorar procesos de autoaprendizaje y autoevaluación. En los discursos se encontraron testimonios de docentes acerca de su capacidad para cuestionarse a sí mismos, de cuestionar su enseñanza, los conocimientos, habilidades y actitudes como persona, como profesional de su área y específicamente como docente; además de ello, reflexionaron sobre el tipo de estudiante al que están impactando, lo cual les permite proponer, adecuar o cambiar las metodologías de enseñanza al compás de las necesidades de estos; todo ello por supuesto tiene efectos importantes en sus prácticas evaluativas en las que aparece la flexibilidad, tanto en la planeación como en el desarrollo de

su curso. Al respecto afirma un docente: “Yo planeo algunas acciones, cierto, es decir, yo tengo una parte planeada en el programa, pero hay mucha que es flexible, que yo voy organizando de acuerdo a como el grupo me vaya funcionando” (P2D03).

Este lugar del docente reflexivo le permite mantener una actitud abierta en la construcción del conocimiento para guiar el aprendizaje de los estudiantes y promover relaciones de acompañamiento, de atención frente al proceso de cada estudiante y de reconocimiento, tanto del proceso como de los resultados de aprendizaje. Frente a lo anterior un estudiante expresa:

“Ve, empezaste así, me parece que todavía estás fallando en esto; deberías probar esto; te voy a acompañar más al momento de hacer las cosas; para tal procedimiento yo te voy a acompañar entonces me avisas; ¿qué paciente te falta para hacer tal cosa?”, sí me han tocado docentes así, entonces sí creo que llevan el seguimiento, pero, obviamente no todos los profes son así, no puedo hablar por todos, pero sí (P17GF3E).

Preocuparse es ya una actitud diferente frente a su curso y frente al estudiante, es un lugar de visibilización, de identificación de los modos de aprender, de reconocimiento acerca de los conocimientos que el estudiante tiene antes, durante y después, de la comprensión sobre las debilidades y las fortalezas que este tiene.

El docente visualiza que aún en trabajos en grupo puede haber una evaluación diferencial que potencia a los estudiantes; es evidente que aquí ha habido un desplazamiento importante del lugar que ocupa el docente y las implicaciones que ello tiene en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este lugar del docente reflexivo es el de quien propicia y mejora el aprendizaje de los estudiantes, y en tal sentido, es quien está en mayor sintonía con la propuesta curricular donde se expresa la importancia de la propia experiencia como

motivación y condición para el aprendizaje ya que las experiencias y la situación actual de unos y otros determinan el interés y las necesidades individuales.

La reflexión del docente también le permite sentirse como aprendiz y, en tal sentido, disponerse a aprender del proceso, a abrir espacio para la evaluación de sí mismo y de los estudiantes al ampliar su capacidad para identificar dificultades en su propuesta y emprender acciones que contribuyan al éxito del aprendizaje; el docente puede tomar distancia frente a su acción y modificarla sin sentir que esto le resta sino que le suma en oportunidades al estudiante, y de este modo, no solamente no lo culpa a él cuando el resultado del proceso evaluativo no se da como quería, sino que entiende que su apuesta evaluativa pudo ser la que no favoreció el mejoramiento continuo. Afirma una docente:

Me siento contenta con los resultados evaluativos en esos sentidos y cuando hay un resultado ya de calificación cuando no ha sido satisfactorio de un estudiante entro a hacerme mi autoevaluación, que pasó aquí y qué parte pudo haber sido de él y qué parte pudo haber sido mía como docente en esa evaluación que no es satisfactoria (P42D7).

Esta postura reflexiva del docente permite que el estudiante establezca cierta complicidad con su maestro, pues siente que puede dialogar, decir lo que piensa, se motiva a la indagación, puede cuestionar lo expresado sin problema para construir su conocimiento, sea porque tiene acceso a otras fuentes de información que le permiten afirmar o negar ciertos conocimientos impartidos o porque su experiencia le da argumentos para refutar o complementar, desplegar su capacidad reflexiva frente a sus propios aprendizajes, lo cual solo es posible si encuentra docentes que se lo permitan. Y esto fue evidente en el siguiente registro de una estudiante:

Son muchas formas de hacerlo, pero a mí me gusta más mirar como la conveniencia de las cosas, o sea, muy bien, por ejemplo, siempre preguntar al profesor: «Listo, eso es en este caso,

pero ¿qué pasa en los demás casos?», entonces ah bueno, están estas escuelas, están estos autores, están estas técnicas, y ya uno construir su propio criterio (...) intento hacer y suelo hacer. Pero tampoco despegarse del todo de lo teórico y de lo que hay, pues, establecido ¿cierto? lo que son los protocolos (P11GF3E).

Cuando el docente comparte con los estudiantes la planeación y las metas que espera desarrollar en su curso les confiere el lugar como sujetos que cuentan en el proceso, pues mínimamente pueden reconocer el modo como se evaluará lo que aprenden. Uno de los estudiantes encuestados afirma que,

Pues, uno puede opinar cuando a uno le presentan el programa a principio de semestre, le dicen cómo va a evaluar y el profesor le dice a uno: «¿Tienen alguna sugerencia?, ¿quieren modificar, de pronto, algún porcentaje o alguna forma de evaluar?» y uno sí puede participar ahí (P20GF2E).

Esto marca, de entrada, una interacción en la que ambos pueden construir juntos un camino hacia el aprendizaje, lo cual resulta más justo para el estudiante en su proceso de desarrollo humano y social.

La reflexividad sobre el proceso y la disposición a trabajar con estrategias activas de evaluación permite al estudiante actuar con mayor autonomía y hacer meta-cognición como se muestra en este testimonio de un docente:

Uno los ve como empiezan y cómo van creciendo como estudiantes, como se van apropiando como de muchas cosas, inclusive de las que yo no les he dicho, ni de las que les he enseñado yo, nada. Se van apropiando de otros conocimientos de otras maneras (P39D7).

A pesar de que las primeras relaciones expresadas entre los agentes de la práctica evaluativa no representan un acercamiento a los lineamientos, encontrar estas últimas relaciones de equidad permite mostrar que sin importar las dificultades se puede lograr una aproximación a los mismos.

4.3. Sobre las estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes de cara a los lineamientos curriculares

En los lineamientos se reconoce la evaluación como un proceso continuo, con un seguimiento permanente en función de los objetivos educacionales, como lo menciona el Reglamento Estudiantil en su artículo 79. Se reconoce al estudiante como par gestor de su propio conocimiento, el conocimiento como un discurso que se construye de manera individual y colectiva y depende de las habilidades y experiencias individuales, y el aprendizaje significativo como consecuencia lógica de la utilización de didácticas activas para fomentar la autonomía del estudiante frente al conocimiento. Se contemplan actividades de seguimiento a los logros y mecanismos de evaluación del aprendizaje del estudiante, con la implementación de planes de mejoramiento para que permitan su autorregulación (Facultad de Odontología, 2014, p. 33 y 43).

Adicionalmente, se propone el aprendizaje significativo y el aprendizaje autónomo a partir del contexto, donde se fomente la búsqueda, clasificación, interpretación y utilización adecuada de la información a la luz de la evidencia científica, la confrontación de ideas o hipótesis y la formulación de problemas; se trata de proponer actividades que propicien la discusión, la delegación progresiva de funciones y planteamiento de soluciones de manera integral, de fomentar no solo el trabajo individual, sino el trabajo colaborativo que permite la integración de la teoría y la aplicación, y ello puede ser evidencia para reconocer en el estudiante su capacidad para evaluar, intuir, debatir, sustentar, opinar y decidir (Facultad de Odontología, 2014, p. 31 y 43).

Se encuentra en los discursos que muchas estrategias, técnicas e instrumentos son usados con diferentes finalidades en la práctica evaluativa, por eso en la categoría se resalta

la finalidad más que la estrategia o el instrumento en sí y es lo que permite valorar la postura curricular presente.

Se identifica en los discursos, de manera implícita o explícita, una finalidad de comparar o controlar, por ejemplo, que el estudiante haya cumplido con una tarea, una lectura previa de algún tema, entregado el protocolo o el trabajo, que esté atento en clase o el fin sea la memorización de un contenido sin tener indicios de que se acercó al aprendizaje, como pasa con algunos exámenes, un protocolo o una exposición, porque pueden expresarlo o recitarlo sin verdaderamente haberlo entendido. Un estudiante afirma:

Tú llegas a una exposición, listo te sabes todo..., a mí me pasó, todo sobre blanqueamiento, fue súper la exposición, expliqué, tal, a la semana era el parcial, y casualmente en el parcial todo lo de blanqueamiento lo perdí ¿por qué?, porque para mí ahí no hubo, pues, como una interiorización y que uno diga: «Listo, aprendí, lo dejé para mí, lo tengo para la vida», no generó en realidad un aprendizaje (P3GF3E).

El hecho de que el estudiante realice una exposición no es garante de que lo sepa aunque lo exprese y, de este modo, el criterio no podrá ser que hizo una muy buena exposición sino que a través de la exposición el docente pudo evidenciar la calidad del aprendizaje para la vida, que mediante dicha actividad, el estudiante logró eso; esta será la condición para que el estudiante vaya enriqueciéndose en la interlocución con el experto; se trata de estar atento a la preparación, la exposición del tema y la sustentación de lo que esta contiene para, a través de ella, ver el progreso y la incorporación de ese saber al acervo ya adquirido.

Se encuentra que el instrumento más usado para evaluar es el examen que se realiza oral o escrito; de extensión variada según la necesidad: cortos, como conductas de entrada o

de salida, o largos, como parciales y/o finales. En los discursos se hace muy evidente que el examen es una prioridad por la objetividad que lo caracteriza, como lo expresa este docente:

Pero yo pienso que sí se han hecho intentos para ser más objetivos en la evaluación, porque una evaluación teórica es muy objetiva, es una enumeración. Pero qué hacemos en las clínicas, es muy difícil, me parece muy complicado dar una evaluación objetiva (P8GFD).

Y esa misma objetividad constantemente la buscan los estudiantes, los cuales muchas veces no permiten hacer cambios en las estrategias evaluativas porque ya otros grupos o compañeros han sido evaluados de esa manera.

Y si bien el examen puede ser una herramienta importante en educación, lo que hará que sea en función de la propuesta curricular es la manera como este se formula; la correspondencia de la intención con la formulación de las preguntas es la que determina si se está o no valorando el aprendizaje o solo la memoria, como lo expresa un docente: “la verdad preferimos hacerlo cada sesión como para que ellos estén más fresquitos, si así se les olvida cómo será entonces..., ¿sí me entienden?, entonces me gusta más que sea cada sesión” (P34GFD).

Se interpreta que su uso permite evaluar de manera rápida lo que el estudiante puede recordar en un tiempo corto, demostrando la necesidad de abarcar los temas y evaluarlos a la menor brevedad para poder continuar con otro tema. Es evidente en este caso que el examen tiene un propósito controlador o verificador que no se enmarca en la intención de reconocer los aprendizajes profundos ni el desarrollo de capacidades sino si se memorizó lo suficiente; en muchos discursos de los docentes y estudiantes se reconoce la necesidad de inspeccionar a través del examen solo los contenidos, dejando de lado esa evaluación formativa por la que propende el currículo, como lo manifiesta un docente:

Entonces el estudiante termina aprendiendo para el examen y ya. No aprende. No sé si esto tenga que ver, pero lo que ahorita te decía, o sea, ellos tienen rueda suelta, pero nada se integra, entonces yo creo que eso es otra cosa que hay que cambiar, como la forma de las preguntas, la formulación de las preguntas (P45D04).

Se encontró que algunos docentes, que tienen asignaturas de los cursos llamados teóricos, aluden a la preferencia del examen por el número tan alto de estudiantes, pero les gustaría estar en clínica para valorar el aprendizaje con otras estrategias diferentes; sin embargo, en los cursos clínicos se prefieren estas pruebas orales o escritas, aun cuando se podría hacer otra clase de evaluaciones que potencien mejor el aprendizaje ya que se cuenta con un número menor de estudiantes.

Otra situación importante es que los estudiantes prefieren el examen a otras propuestas evaluativas como el taller porque no tienen tiempo de desarrollarlas, e inclusive, estas últimas tienen un porcentaje mucho menor que un examen. A algunos, les parece muy buena la estrategia del examen, ya que les permite retarse y alcanzar notas altas que los obliga, según ellos, a estudiar o memorizar, porque reconocen: “Uno no estudia por aprender sino para presentar el parcial” (P100GF1E), razón por la cual al siguiente semestre no recuerdan lo aparentemente aprendido.

Hay docentes que son conscientes de que la sola forma en que preguntan lleva implícita su concepción acerca de lo que implica participar en la formación de su estudiante, como se aprecia en este registro:

Porque es la cosa más difícil que hay, incluso en los exámenes uno cree que es muy objetivo pero cómo pregunto, qué pregunto, si pregunto la molécula o hago una pregunta donde él tenga que saber la molécula para resolver un problema..., ahí hay diferencias muy grandes en la educación, incluso el formato, a mí me impresiona a veces y me siento incómoda cuando

tengo que hacer un examen donde sin el patrón no somos capaces de calificar, o sea, ni el docente contesta, y muchos, pues, y nos pasa y me pasa en los que yo hago, que sin patrón o sin el libro en la mano no soy capaz de calificar, o conteste y tres rayitas, o conteste y un espacio abierto, para mí eso ya refleja formas de ver la vida, poner las tres rayitas o dejarlo en blanco, ya ahí nos estamos jugando como incluso lo humano (P26GFD).

Los testimonios anteriores permiten observar el contraste: de un lado, una intención centrada en la eficacia y utilidad para examinar la memoria o aprendizajes superficiales y, de otro, una intención más próxima a acompañar procesos de aprendizaje.

La finalidad controladora también se expresa cuando en los discursos, los docentes y los estudiantes, manifiestan que no se hace la retroalimentación, y el factor que más se referencia como obstáculo es la falta de tiempo y un número alto de estudiantes; para muchos docentes lo usual es la asignación de la nota que toma en cuenta el resultado y que es entregada al estudiante sin que este tenga información acerca de las razones de la misma, queda solo a su intuición y evaluación de lo hecho, sin que esto signifique para el estudiante una oportunidad de mejoramiento ni seguimiento de su proceso. Un estudiante expresa: “Sí, uno conoce es la nota y la corrección, pues, del parcial, el día del parcial y ya” (P14GF3E).

Si se tuviera en cuenta el proceso, y la concepción de que la evaluación abarca el proceso y el resultado, sí se podría hacer, se encontrarían estrategias para hacerlo; esto lleva a que el mecanismo más expedito y fácil para el docente sea el control y la asignación de las notas en los momentos señalados por la institución y que en tal sentido, la filosofía y la finalidad de la evaluación sea más centrada en el resultado que en el proceso. Sin retroalimentación, de nuevo, resulta difícil hablar y acompañar la formación integral expresada en los lineamientos curriculares.

Aunque el docente quiera acompañar, si no tiene un instrumento que recoja el proceso, el estudiante se percata de ello y a pesar de usar técnicas como la observación, por ejemplo, se hace de manera poco sistematizada, sin la utilización de registros o con la utilización de diarios de campo no conocidos por los estudiantes. En los discursos se pudo leer que algunos estudiantes desconocen esos procesos que lleva el docente de su aprendizaje, en los que solo consignan un juicio retrospectivo sin plantear rutas de acciones de mejoramiento. Si no hay un registro de la observación que el estudiante vaya conociendo, se convierte en control y así es difícil que, como herramienta, esta cumpla con su función formativa y en tal sentido se anula al estudiante porque se le priva de la posibilidad de convertir la observación en herramienta visible que mejore su aprendizaje.

Los estudiantes reclamaron instrumentos evaluativos que les permitan el análisis de documentos o productos elaborados por ellos para una mejor formación que supere una concepción tecnicista de la profesión de la odontología como lo manifiesta una de las estudiantes encuestada: “A los estudiantes de odontología no nos ponen casi a escribir, a redactar algo, sino copiar y pegar, o sea que tú leas y hagas un informe de lectura, que no tienes que escribir como lo que dice ahí” (P101GF1E). Este testimonio deja ver que falta mejorar en los procesos de formación lecto-escritural y los procesos de análisis y procesamiento de información que favorezcan aprendizajes más profundos.

El control se evidenció, inclusive, en la evaluación del proceso que hacen los docentes y estudiantes al final del semestre, que están estipuladas por los órganos administrativos, donde consideran que no tiene como propósito la evaluación del aprendizaje sino el cumplimiento del requisito de orden técnico, funcional y reglamentario. Frente a este punto, un docente afirma que,

Literalmente a uno lo llaman a reunión a ver si se puede modificar, qué en realidad se puede hacer, pero cuando se entrega el producto, ya está aprobado el plan por el Consejo, entonces ya uno dice como que «Ah, bueno sí, para el próximo semestre» y el próximo semestre ya se olvida, quedó en nada (P51D04).

Realmente de lo que se trata es de revisar si la evaluación cumplió su cometido y cuál fue el cometido que cumplió. Al respecto, una estudiante dice: “Cuando uno hace una evaluación de un proceso, los profesores dicen... sigue el mismo problema, entonces uno dice, bueno es el mismo problema de todos los semestres, entonces ¿qué pasa?” (P113GF1E).

La acción de evaluar y la acción de enseñar guardan una relación estrecha y en ese sentido puede afirmarse que los docentes evalúan como enseñan: si enseñan privilegiando la memoria evalúan memoria o asimilación de aprendizajes muy superficiales como se observó en los párrafos anteriores, pero si enseñan mediante estrategias de análisis, como se verá a continuación, se favorece la construcción o reconstrucción de conocimientos. El aprendizaje se ve favorecido cuando las interacciones fomentan la cooperación y el respeto por las diferencias, y apuntan al logro de aprendizajes más integrales en los que la asociación de conceptos, la integración de experiencias a través del diálogo permite la construcción y ampliación de saberes en ambientes de aprendizaje más amigables que enriquecen al estudiante y al docente. Un estudiante expresó lo siguiente:

Hay otro curso, el del profesor X, donde él nos pone a hacer digamos que a desarrollar el tema, bueno, primero él no lo desarrolla sino que nos pone a nosotros a investigar el tema, a desarrollarlo y a darlo a manera de educación para nuestros otros compañeros, pero no en la típica exposición, no, o sea «Me van a hacer un video, me van a hacer un juego, me van a hacer esto...», entonces digamos que uno aprende enseñando, y en medio de la dinámica ellos aprenden jugando, es muy chévere (P28GF3E).

Este tipo de enseñanza, en la que se propone al estudiante generar ideas y desarrollar los conceptos para enseñarlos a otros, provoca dinámicas constructoras desde el mismo

momento en que se está planeando la actividad y se está favoreciendo el desarrollo de competencias y capacidades.

En la medida en que las estrategias y los instrumentos abran ese espacio para la conversación y la indagación sobre los aprendizajes logrados, los que están en proceso y el horizonte de desarrollo profesional, la Facultad estará alcanzando el escenario de la formación integral que promulgan los lineamientos curriculares. Aprender implica apropiarse, hacer parte de uno un conocimiento que primero fue información y solo cuando se incorpora mediante procesos reflexivos se convierte en conocimiento; el acompañamiento de este proceso a través de la pregunta y la interlocución es garante de tan importante logro y es sobre ello que debe centrarse la evaluación de los aprendizajes.

El taller, la discusión de un tema, un conversatorio o la exposición son todas estrategias que usan los docentes participantes en esta investigación, y todas son útiles para evaluar los aprendizajes, lo importante es la profundidad con la cual se usan y la dirección que adquieren al ser usadas. Y en la medida en que los docentes hacen partícipes a los estudiantes de lo que esperan lograr ellas se vuelven aún más potentes con su participación activa en el logro de los aprendizajes.

Las actividades planeadas por los docentes para los cursos de preclínicas y clínicas, con previa revisión de protocolos y prácticas descentralizadas, se constituyen en una de esas estrategias de aprendizaje significativo en la medida en que favorecen la articulación de la teoría y la práctica, pues, en ella cuando los estudiantes teorizan, practican y cuando practican teorizan, y ello se acerca más aún en la propuesta formativa en cursos de aplicación.

Si bien se está frente a una estrategia para enseñar, es la experiencia acerca de los resultados de aprendizaje lo que permite al docente inferir de ello una estrategia de enseñanza,

ratificándose así el ineludible vínculo entre estas dos actividades esenciales de la docencia: enseñar y evaluar. Cuando se evalúa también se enseña, así, por ejemplo, un aporte importante que los docentes hacen a los estudiantes es compartir su trayectoria y experiencia, favoreciendo así la integración de la teoría y la práctica en los procesos educativos; así se integran como partícipes de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, como lo manifiesta un docente:

¿Qué trato yo de darles? Aporto mi experiencia clínica con la parte teórica que ellos están viendo y esa es una muy buena integración de los conocimientos, ¿por qué razón? Porque ponen en práctica no solamente lo que están aprendiendo sino también su asociación de elementos, llamémoslo así, de la experticia, para que puedan realizar una atención muy adecuada (P18D01).

A juicio de los docentes, entre otras estrategias de enseñanza significativas están el desarrollo de proyectos de investigación, la presentación de casos clínicos o actividades que permitan avanzar en la integración de aprendizajes y conceptos con otros cursos o con otros semestres. Uno de los docentes lo expresa de la siguiente manera:

Yo planeo la evaluación tratando de que el trabajo realmente sea significativo para lo que se tiene que aprender. Es un curso muy corto y es un curso que sirve de apoyo o se planea como de apoyo a una actividad que ellos tienen en ese semestre con el curso de X, y, además, que sea la base para ellos empezar la clínica, este curso es de X semestre, y para las prácticas descentralizadas (P1D03).

Afirman los docentes que estas estrategias favorecen el autoaprendizaje porque promueven la búsqueda de información, el procesamiento, análisis, relacionamiento y reflexión, también les permite a los estudiantes auto-gestionar el conocimiento, confrontar conocimientos, discutir y debatir; todas ellas son estrategias que contribuyen de modo importante a superar la memoria y a desarrollar competencias y capacidades de los estudiantes. Los testimonios analizados muestran esa relación intrínseca que guarda la

evaluación con la enseñanza, en especial para aquellos docentes que tienen la mira puesta en que el estudiante logre aprender y no solo memorizar, acción que sin bien es importante, no resulta suficiente si no se lleva a cabo la integración para robustecer el acervo de conocimientos necesarios para la profesión.

En las estrategias mencionadas, el acompañamiento ocupa un lugar muy importante y la acción de evaluar a través de la interacción se redimensiona en función del proceso de aprendizaje del estudiante, hay en la enseñanza una condición diferente a la de entregar contenidos y de evaluar la memorización. Es importante el hallazgo de una transformación significativa que aparece en un grupo de docentes, quienes a través de sus discursos dieron cuenta de su intención de saber si el estudiante adquirió las competencias, partiendo de una evaluación diagnóstica previa. Un docente expresó:

Y otro aspecto es el seguimiento particular a cada estudiante en cada ejecución, en cada acción, o sea: «Ah, profe, es que yo voy a hacer acondicionamiento», «Ah sí, venga, repasemos, qué vas a hacer y por qué y para qué y cómo y con qué», entonces uno ya se da cuenta si realmente está preparado para enfrentarlo (P115GFD).

El control y la comprobación de si hubo o no adquisición de conocimientos son dos aspectos que se confunden entre los discursos de los docentes; sin embargo, ambos se esclarecen cuando se puede ver la intención del docente, su finalidad, cuando presenta la propuesta evaluativa; al respecto afirma un estudiante:

Eso le dicen mucho a uno los profes «Es que ustedes no saben estudiar», pero ¿sí será que es que no sabemos estudiar o es que la manera de evaluar no nos permite que sea más trascendental para la vida, sino momentáneo?, como la exposición, será que tal vez es eso, que la motivación sea hacer una exposición y ya (P5GF3E).

Es evidente que el estudiante logra descifrar que la exposición puede ser el fin en sí mismo y no el medio para lograr su aprendizaje. Y otros estudiantes agregan: “Si el objetivo

del profesor es simplemente dar sus conocimientos, va a ir al grano; y está por el otro lado el profesor que quiere que usted aprenda, de verdad, o sea que tenga el conocimiento como suyo” (P138GF1EII); “Algo como más profundo, algo como construido” (P139GF1E).

Es evidente que los estudiantes pueden ver cuál es la finalidad del docente cuando los evalúa y si hay preocupación y ocupación de éste en lo fundamental, es decir, en identificar los aspectos a mejorar, o los aspectos donde hay que intervenir, en identificar para qué realmente se evalúa, si es para que el estudiante alcance el aprendizaje significativo y avance en su proceso de formación integral y el desarrollo humano, como se muestra en el siguiente testimonio:

Entonces en el proceso de retroalimentación, obviamente al ser un llamado de atención, lo que quisimos hacer fue una oportunidad de mejora, en la cual el estudiante identificara las fallas en sí que él había tenido y cómo las podía manejar, dando las herramientas para que no volviera a pasar (...) había dos formas de manejar esa situación: pues, obviamente, la coercitiva «Tenés cero», algo así, o una oportunidad de mejora en la cual él aprendiera cómo manejar pacientes, llamados así, difíciles (P14D01).

Ello evidencia que el error precisamente es utilizado como fuente de aprendizaje, y los estudiantes lo reconocen: “Yo creo que muchas veces uno aprende de los errores. Y que uno en los exámenes aprende más en lo que me equivoqué que en lo que puse bien” (P46GF1E).

La manera de asumir el proceso también da cuenta de la posición abierta del docente de aprender que la evaluación es de oportunidades, de leer lo hecho y mejorarlo, evaluar es mejorar, es lo que se pone en evidencia en la actitud que conduce a identificar nuevas rutas, para acompañar el aprendizaje, independientemente del formato o la estrategia utilizada, como lo muestra el docente en el siguiente discurso:

Montamos un formato de, llamémoslo así, de proceso de mejoramiento o, llamémoslo así, de oportunidad de mejora, en la cual a partir de ese formato se invitaba al estudiante que él mismo, como partícipe de su proceso educativo, formulara estrategias en las cuales él pudiera

identificar las debilidades y fortalezas dentro del proceso de aprendizaje; el docente aportaba también su visión de la situación del estudiante y a partir de esto se consignaban en este formato y se establecían, llamémoslo así, objetivos para mejorar dentro del desarrollo de la clínica y dentro del desarrollo del seminario (P7D01).

El uso de estrategias y formato que permitan la realimentación mediado por el diálogo con el estudiante permite reconocer sus avances, compartir los criterios que se tendrán en cuenta para asignar la calificación, convirtiéndose así en una consecuencia y en reflejo del proceso y del progreso. Así lo afirma un docente:

Quando yo conozco al estudiante y lo veo en su proceso, tomo nota y le llevo como su historia de esto y le digo tú has mejorado mucho, tu comprensión frente al tema se ha aumentado, mira cómo escribes, cómo haces estas reflexiones, cómo haces estas preguntas. Cuando hago eso estoy trabajando un poco más desde lo afectivo, has mejorado, te has esforzado, pero en realidad tengo que llegar a la calidad de la tarea y cuando llego lo oriento en eso, el estudiante no me pide la calificación de la evaluación porque comprende y sabe que él mismo lo ha identificado (P26D7).

Esta función implícita no solo se refiere al aprendizaje del estudiante, sino también del docente que propone su práctica, porque al evaluarla podrá influir en el proceso de la enseñanza y el debido aprendizaje, y por esto es que es evidente la reflexión en los procesos de hetero-evaluación que permite de sus estudiantes y de su propia autoevaluación, y la autoevaluación de sus estudiantes, como refiere el siguiente discurso:

Yo les hago unas preguntas sobre el curso, que los incluye a ellos. Entonces, ¿tú qué aprendiste de este curso? Porque es la última sesión, entonces, y a mí esa evaluación me encanta, me sirve muchísimo para planear el siguiente semestre (P6D03).

Estrategias de acompañamiento como las tutorías o asesorías fueron evaluadas como importantes en función de ese proceso de aprendizaje, y esto se evidenció en el discurso de un docente quien las usa para orientar y ajustar con el estudiante, los procedimientos. Dicho sea

de paso, estas estrategias generan dinámicas relacionales que favorecen un mayor desarrollo profesional:

«Doctor ¿me ayuda a bajar un aparato que no me baja?», me pasó con un estudiante de décimo semestre, entonces «No, voy contigo y muéstrame qué es lo que estás haciendo, estás poniendo la pinza mal, la palanca que estás haciendo se te está resbalando, coges el tumba bandas así, lo montas, lo aseguras y bajas», efectivamente fue capaz, pero, finalmente, la idea sí es hacer esa retroalimentación cada clínica para poder ir como corrigiendo todas las dificultades que se presentaron (P14D01).

Como puede verse, el acompañamiento y los resultados de este redundan en un ejercicio de regulación que motiva y permite al estudiante su cualificación, aquí hay una evidente evaluación del proceso para su mejoramiento. Entender el acompañamiento como regulación de la acción deja una importante lección: la naturaleza del acompañamiento también cuenta, no es cualquier acompañamiento, no se trata de asumir en este una actitud paternalista que resuelve el problema al estudiante sino que le permite al docente poner en acción al estudiante para regular y permitir, en vez de empezar de cero el procedimiento, observarlo para ver qué hay que corregir y mostrarle cómo hacerlo; es una evidencia en la que él se muestra y muestra su condición de buen maestro. Lo que marca en este caso la diferencia es el modo, la ocasión en la que se perfila claramente la intención que tiene el docente cuando retroalimenta. Es precisamente lo anterior lo que hace que el acompañamiento sea una potente estrategia para provocar aprendizajes y ello, sin duda, incide en la manera como el docente encuadra la evaluación, las estrategias y maneras de evaluar, pues en este caso acude a la modelación a partir de la observación de lo que el estudiante hace. Todo lo dicho ratifica que el uso de herramientas y estrategias como fin y no como medio son los que se convierten en asuntos inconvenientes y por esto es necesario entender que, en manos de un buen docente,

cualquier herramienta usada como medio puede ser muy útil si su finalidad es el progreso del estudiante y su desarrollo personal y profesional.

Para cerrar esta categoría, en pocas ocasiones en las entrevistas a profundidad los docentes hicieron mención de los lineamientos de la Facultad al hacer uso de uno u otro instrumento o estrategia. En general se pudo evidenciar que, si bien existen avances claros en docentes que están más enfocados en que la misma estrategia permita la adquisición de aprendizajes transformadores, hay otro grupo que entiende la evaluación como la oportunidad para controlar o examinar los contenidos enseñados, con propuestas evaluativas que no permiten una mayor vinculación a experiencias de aprendizaje profundo ni el potenciamiento de competencias y capacidades para lograr la transformación de su futuro ejercicio profesional.

4.4. El lugar de lo profesional con respecto al lineamiento

Como se mencionó al comienzo, la formación integral es el norte del proyecto institucional; sin embargo, en los testimonios, algunos docentes dieron cuenta de ello en sus discursos y en sus prácticas evaluativas porque centran su ejercicio docente en la trasmisión de conocimientos y en su evaluación memorística. Se evidenció, en vez de la concepción de formación integral la fragmentación, tanto del conocimiento como de la enseñanza; prima en ellos el foco en la enseñanza de los conceptos alrededor de lo profesional; el docente le pone el peso a cada aspecto, ya sea en función de los contenidos, o de lo clínico o práctico, o con algún componente de lo humanístico, pero de manera desintegrada; lo profesional se reduce al “saber” como lo manifiesta primero un docente y luego un estudiante:

Pero mientras no logremos integrar cosas siempre vamos a encontrar atiborrados ese plan de estudios de contenidos y de evaluaciones por supuesto, porque cada profesor quiere evaluar su

pequeño contenido de 14 horas, cuando ese contenido de 14 horas se ha incorporado en otro tema. (P21D7).

De acuerdo al docente, porque uno sabe a quién le lee la bibliografía, a quién no y a quién solo hay que estudiarle las diapositivas porque sale todo lo de las diapositivas —y tal cual, o sea usted le cambia una palabra a la diapositiva y ya está malo porque eso no estaba así—. (P10GF3E).

Se identifica una fragmentación de la enseñanza donde cada docente quiere que el estudiante privilegie su contenido como si fuera el todo, pero no se piensa que el estudiante es el todo, no su contenido. Además, en algunos discursos se reafirma el proceso de aprendizaje como sumatoria de conocimiento que se refleja en una nota y no como integración, asociación y relación explicativa de fenómenos que permiten a su vez nuevos aprendizajes. Como se evidencia en el siguiente testimonio, la valoración está vinculada más al estímulo de una nota que al proceso formativo y reflexivo, por eso algunos estudiantes prefieren esta evaluación porque parece que les ayuda a pasar la materia, pero es evidente que no es esta la manera de evaluar el aprendizaje; inclusive el docente lo sabe, pero sigue haciéndolo:

Yo no llevo registro. Normalmente sé «En este grupo les he dado a cuatro 0.3», yo llevo el registro, pero mental, y hasta a los estudiantes se les olvida en el examen, es lo común «Profe, a mí se me olvidó ponerle que me debe 0.3». Hay algo curioso y es que es un incentivo que a veces se vuelve negativo, porque he tenido estudiantes que tienen 0.3, 0.3, y llega al examen y sacaron 2.4 y les dio el 3 raspado, cuando habían sido estudiantes que tenían una buena nota. Entonces, a veces, el que tengan un puntaje extra para el examen de pronto los desmotiva y se descuidan un poco en el examen (P4D02).

Para algunos docentes y estudiantes lo que hace fuerte en lo profesional es el saber clínico y por eso su evaluación va dirigida a lo clínico o lo práctico o lo posiciona como si fuera lo más importante, relacionando el “saber” o “saber hacer” con lo profesional, dejando a un segundo plano lo humanístico; por tanto, si el estudiante adquiere las habilidades clínicas está listo como profesional, es ahí donde los mismos estudiantes y docentes se evidencian

cursos descontextualizados o estrategias evaluativas poco integrales. Se encuentra en los discursos que los mismos docentes solo conocen de su especialidad y están en función de que se realicen actividades de su área, sin estar realmente pensando en las necesidades del estudiante o inclusive en la salud del paciente, como lo expresa una estudiante:

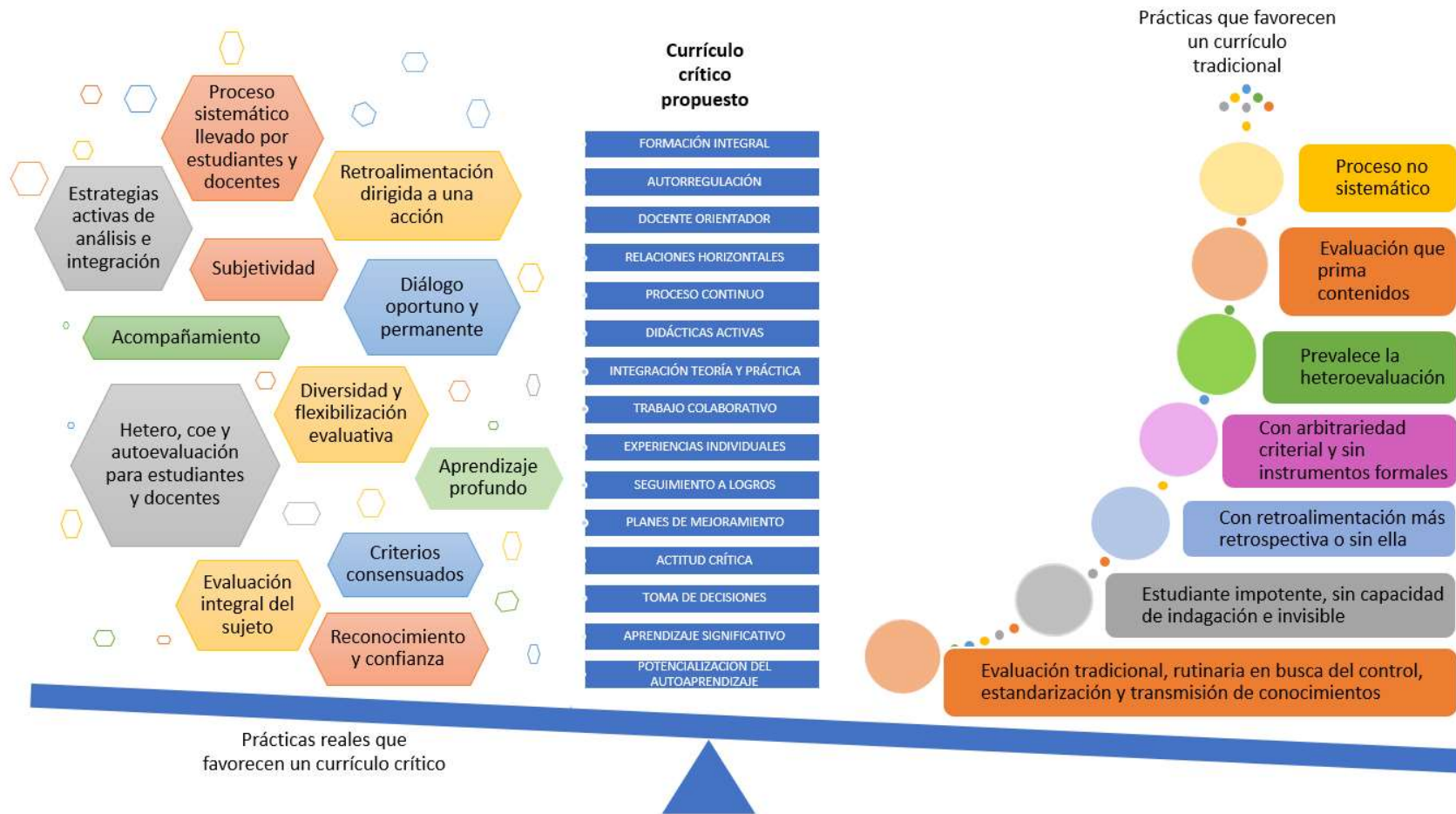
Como que profe, no mire es que no podemos avanzar con esto porque es que yo tengo que estabilizar a esta paciente. «Ah ¿Y es que tú crees que lo vas a estabilizar en un ratico? No le da, entonces usted no va a alcanzar a hacer lo mío». Entonces defienden mucho su especialidad y a lo que se dedican afuera y para lo que los contrataron acá, porque a ellos también los contratan para algo específico (P137GF1E).

En otros discursos se defiende la formación del “ser” o lo humanístico. Sin embargo, se interpreta en los estudiantes que los docentes cuando forman en lo humano, lo hacen en relación al binomio estudiante-paciente, no en la relación docente-estudiante, porque ellos sienten que no son valorados como sujetos, como lo referencia un estudiante: “Para mí, esa es una falencia grande que tienen los profesores, ven más estudiantes que humanos, que personas, que gente que está viviendo y tiene problemas alternos a la Facultad” (P105GF2E).

Y esta concepción fragmentada alcanza también la esfera de algunos estudiantes a quienes se les ha hecho “normal” esta situación, expresan en sus discursos que los docentes del área de socio humanística son los encargados de fomentar esa reflexión crítica o de cuestionar los conocimientos aprendidos; otros estudiantes asumen una postura crítica y consideran que no debería ser exclusivo de ellos sino de todo el cuerpo profesoral, así es como se evidencia un escenario de posiciones, en ocasiones contrarias; algunos docentes de socio-humanística expresan que sus cursos no son tan valorados por los estudiantes, porque privilegian los cursos teóricos o las clínicas. En los tres escenarios que aparecen, el énfasis está puesto en unos casos en los contenidos, en otros en lo clínico y en el último grupo en lo

humanístico; esto se refleja entonces en las prácticas de enseñanza y de evaluación que también son diversas y así, en vez de aparecer unos mínimos comunes en cuando a criterios orientadores de la formación integral, se desdibuja la correspondencia de la enseñanza y la evaluación con respecto a los lineamientos curriculares que la orientan. La separación desde los ejes del ideario del plan de formación, que se identifica desde los discursos, como asignaturas de básicas, clínicas o socio-humanística, muestra como cada curso aporta, desde una mirada individual, algo a la formación del estudiante, pues pierde él la posibilidad de mirada integral.

A continuación, en la gráfica 3, se muestra el contraste entre los lineamientos curriculares de la Facultad y las prácticas evaluativas de los docentes que inclinan la balanza hacia una de las dos perspectivas: la tradicional o la crítica, expuestas ampliamente en las categorías analizadas.



Gráfica 3. Contraste entre los lineamientos curriculares de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia y las prácticas evaluativas reales de los docentes que favorecen un currículo tradicional y un currículo crítico

Capítulo 5. Discusión

El carácter visionario y vanguardista que se lee en los lineamientos curriculares de la Facultad tiene como bandera la formación integral, pero, a pesar de las discusiones y el trabajo realizado en la actualización y renovación curricular de manera permanente, adolece de apropiación por parte de muchos integrantes de la comunidad académica. A partir del trabajo de reflexión, se han realizado documentos como: *Propuesta para mejorar el proceso de transformación curricular de la Facultad de Odontología, Universidad de Antioquia* (Facultad de Odontología, 2004), el cual contiene una propuesta para mejorar el proceso de transformación curricular de la Facultad; además, un documento producido por el Comité de Currículo del 2013-2014 que contiene una *Propuesta de Lineamientos curriculares de la Facultad de Odontología: principios y fundamentos que orientan la acción educativa*, ambos ratifican la vigencia del Marco conceptual de 1988, y en 2019 se presentó la cartilla *El devenir del programa de Odontología de la Universidad de Antioquia: Aproximación comprensiva a la experiencia de transformación curricular desde un enfoque apreciativo* (Facultad de Odontología, 2019), que da énfasis a un programa soportado en un pensamiento pedagógico crítico con potencial transformador; sin embargo, muchos de estos documentos no parecen ser conocidos por los actores o no se han puesto en práctica como se evidenció en los resultados, al ver el modo como se aborda el proceso evaluativo por parte de muchos docentes; así no parece respaldarse la evaluación en los principios, criterios, metodologías, instrumentos ni en las decisiones que se toman a la hora de hacerlo.

El tránsito de un currículo que enfatiza en la eficacia y la eficiencia, definido por los teóricos como un currículo técnico, hacia un currículo crítico, cuya característica principal está cifrada en su capacidad de incidir en la formación integral y transformativa, aún no se

hace frecuente en las prácticas evaluativas, estas son de corte tradicional y perpetúan la separación entre la teoría y su puesta en práctica.

A pesar de las propuestas en función de una evaluación formativa, Hernández-Nodarse (2017) analiza las razones por las cuales ha costado hacer el cambio, encontrando que parte de la responsabilidad está dada por la falta de investigaciones que tengan argumentos firmes para la concienciación debida, y por lo tanto persiste el formalismo, la rutina, los mismos esquemas y modos de actuar sin reflexión; aspecto que esta investigación develó en el análisis expuesto en las páginas precedentes. La evaluación debe permitir la mejora, por lo tanto, es necesaria la identificación de nuevas rutas y por supuesto el reconocimiento de los avances, como lo asume una propuesta emancipadora crítica tan pretenciosa, pero tan necesaria en la formación de futuros profesionales que buscan esa transformación personal y social, la humanización de la educación a través del diálogo, la adecuada comunicación y la interacción entre sujetos que aprenden y se forman cada día.

Se abre un panorama de reflexión para el cuerpo docente de la Facultad, porque se tiene un aval institucional en cuanto a los lineamientos propuestos y se dispone del aula como laboratorio para mejorar los procesos evaluativos como lo propone Stenhouse (1985). Desde una postura crítica, la docencia se convierte en una exploración constante que requiere de diversidad, flexibilidad, creatividad e innovación para ajustarse a los cambios educativos.

Como lo menciona Borjas (2014), la postura crítica concibe la educación como la posibilidad de transformar la realidad desde el sentido de vida y desde el sentido de logro; la enseñanza como el acto de posibilitar aprendizajes, y los aprendizajes, como las apropiaciones del mundo. El aprendizaje es un proceso inagotable que permite el desarrollo humano y la configuración social al estudiante, sujeto de un proyecto de aprendizaje y de formación

permanente, acompañado por un sujeto docente de igual manera, de un proyecto de aprendizaje y de formación permanente (Gráfica 2), pero con un poco más de experiencias y conocimientos que le permiten ese papel de mediador con el estudiante y el conocimiento, lo que para Freire (2012) es la dupla docente-estudiante.

Dar ese gran salto de cambiar las posturas tradicionales con las cuales muchos de los docentes se formaron a unas más críticas, es realmente difícil y mucho más en una profesión como la odontología en donde lo cuantitativo, el milímetro y las pruebas estadísticas son parte de la base de la formación científica profesional; sin embargo, en la medida en que se entiende la intención formativa o el norte de la propuesta de Facultad en función de la formación integral de los estudiantes, el proceso educativo, incluyendo las práctica evaluativas, deberá tener cambios significativos.

Con el desarrollo de la investigación se observa que en la Facultad de Odontología, los docentes acomodan las recomendaciones y directrices institucionales a las características de sus estudiantes, a sus propios intereses, a su formación profesional, al contexto en el que desarrollan su práctica o a su forma de ver la educación, como lo ha observado Fernández Sierra (1998).

Si bien hay contundencia en las declaraciones hechas en las diferentes cartas de navegación sobre el precepto de acompañar la formación de los estudiantes, hace falta en ellos una clara definición de lo que significa formación integral, y esa ausencia puede incidir en el insuficiente entendimiento de lo que pretende el currículo y, por ende, sus prácticas evaluativas. Se propone esta definición de Fichte en 1977 (citado en Ministerio de Educación Nacional Colombia, 2016), en donde se entiende como:

Esa forma de educar que va más allá de la capacitación profesional, aunque la incluye, y abarca la totalidad de la persona, no solo en su potencial cognitivo o del quehacer técnico o profesional, sino centrada en la persona humana y orientada a cualificar su socialización para desarrollar su capacidad de servir en forma autónoma del potencial de su espíritu en el marco de la sociedad en que vive y puede comprometerse con sentido histórico en su transformación. (p. 22).

Con esta definición se puede resaltar que en el proceso de enseñanza y aprendizaje son los sujetos, docentes y estudiantes, quienes en interacción avanzan en su proceso de formación integral; por lo tanto, la bidireccionalidad de todo lo que se hace en educación permanece constante.

El docente es el iniciador de procesos con la propuesta evaluativa que implementa en el aula y es quien enmarca el tipo de las relaciones que tendrá con sus estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es quien elige las estrategias, técnicas e instrumentos que en muchos casos no están intencionadas a la formación integral prescrita en la propuesta curricular; privilegian en ocasiones prácticas evaluativas que, en vez de propender por la integralidad, desintegran los modos de aprender del estudiante, dividen y parcelan lo que éstos aprenden al priorizar los contenidos o lo clínico o lo humanístico en ellas.

En la investigación se observa la rutinización de prácticas evaluativas por algunos docentes, aspecto que hace pensar, de modo equívoco, que el fracaso universitario es solo culpa del mismo estudiante, postura propia de un currículo tradicional. Adicionalmente, al intentar llenar los estudiantes de conocimientos para su graduación, se interroga poco y lo que se privilegia es la reproducción de lo que el docente sabe; postura que se relaciona con lo que Freire (2012) ha cuestionado bajo su concepción crítica: un pensamiento bancario y de transmisión.

La misma tradición y la repetición de las prácticas de enseñanza traen consigo una evaluación centrada en la repetición de contenidos, como lo mencionan Cunill, García & Oramas (2016) cuando sin una racionalidad sustancial se repite una propuesta evaluativa. Los mismos autores proponen que, como no solo el evaluador es quien juzga, sino que es el facilitador para que los sujetos implicados en el proceso evalúen, se vuelve una acción justa, ecuánime y equitativa, así que ponen en evidencia dos de los problemas éticos que se presentan en los procesos evaluativos: el poder y la objetividad, ambos encontrados en los resultados de esta investigación.

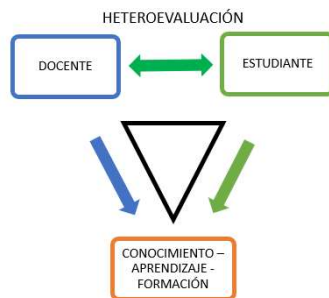
El primer problema ético expuesto es el poder en cuanto a la relación asimétrica, derivada de ideas preconcebidas, juicios prematuros o poco fundamentados y el etiquetaje; o como lo propone Max Weber, (como se citó en Montbrun, 2010), el poder es en una unidireccionalidad donde se impone la propia voluntad de un sujeto en una relación social; sin embargo, interpretando a Foucault (2000), el poder les pertenece a todos en cualquier relación, “no se sabe quién lo tiene, pero si se sabe quién no lo tiene” (p. 15) o quien no lo ejerce, de ahí a que el autor considera que el poder no es un concepto sino más bien una estrategia (p. 82), que según la intención que se tenga definirá una relación de poder y determinará la dirección de la misma.

En los tres triángulos (gráficas 1, 2 y 4) donde se muestra el poder hay diversidad de intenciones, de ahí a que se manifieste en lugares diferentes entre el docente y el estudiante y en cambios de dirección de las flechas.

Para el primer triángulo, la flecha del poder es descendente del docente al estudiante, expresada en un dominio del saber o de autoridad bajo los preceptos de seguir un determinado comportamiento o de regular una conducta, los docentes imponen pautas o modos de entender

la realidad ante los estudiantes, memorizando su discurso, como en algún momento fueron formados, imponen sus criterios, su forma de evaluar, sus posturas implícitas y su concepto de enseñanza tradicional. Mientras que, para el segundo triángulo, la flecha va en doble sentido horizontal, significando con ello que los estudiantes aceptan que el docente ejerza su poder, pero de igual manera el docente acepte que los estudiantes también lo hagan; al ser seres condicionados, pueden resistirse, expresar, opinar, evaluar y evaluarse, de ahí a que más que una dominación, como se muestra en el primer gráfico, puede usarse el poder como oportunidad de formación y transformación, vista en la investigación.

Expresa Montbrun (2010), citando a Foucault, ambos ejercen el poder porque son capaces de actuar; así sí es ético, de ahí que la distribución del triángulo de la enseñanza, expuesto en la gráfica 2 del presente escrito, tiene en su base a los agentes y en la cúspide el conocimiento hacia el que apuntan tanto el estudiante como el docente. Ahora bien, debe diferenciarse del poder que se visualiza en la gráfica 4, donde el triángulo está invertido y, aunque de manera horizontal, la intención se desvía de un sentido formativo y lo que busca el estudiante es obtener buenas notas o pasar el curso, sin importar su sentido de aprendizaje y formación como se espera en el proceso de enseñanza y aprendizaje; y el docente intimidado por su posibilidad de contratación renuncia a realizar un proceso justo de evaluación para continuar siendo contratado o no ser juzgado.



Gráfica 4. Lucha por el poder a espaldas de la potenciación del desarrollo humano y profesional.

Así es que el lugar que ocupa el estudiante en el proceso educativo como subalterno u otro más y no como el “Otro”-con mayúscula - que también tiene el lugar del poder sobre su capacidad de aprender y puede ser agente activo de su evaluación, sigue siendo uno de los principales obstáculos para que ocurra el tránsito de un currículo con enfoque técnico a un currículo con enfoque crítico. Adicionalmente, Foucault (2003) haciendo alusión a la respuesta de Kant sobre la pregunta ¿qué es la ilustración?, y donde responde que es “Eso que nos libera de esa minoría de edad, entendida como cierto estado de nuestra voluntad que nos hace aceptar la autoridad de algún otro para conducirnos en los dominios en los que conviene hacer uso de la razón” (citado por Foucault, 2003, p.74), entiende la respuesta como una obligación de modificar la relación entre la voluntad, la autoridad y el uso de la razón. Extrapolando su análisis a la relación docente-estudiante, el primero representa la autoridad y el segundo tiene la voluntad de aceptar el ejercicio de la misma sobre sí en las circunstancias en que se precisa el uso de la razón. La transformación de esta relación en función de salir de la minoría de edad (gráfico 2), implicaría que cada sujeto debe hacerse cargo de sí mismo, pero con el reconocimiento del otro, porque ambos son actores y participantes del proceso.

Para llegar a ello se necesita de una actitud crítica, en donde se pueda reconocer con un uso de razón, en el caso de la práctica evaluativa, lo que se puede evaluar, lo que se debe evaluar y lo que cabe esperar de ese proceso evaluativo, definido en unos principios, es allí donde la autonomía tiene cabida, aspecto tan importante en una postura crítica como la de la Facultad de Odontología.

Habida cuenta de que el docente es quien controla y está en función de su proyecto como docente que enseña contenidos y no toma en consideración en ocasiones al estudiante como el principal proyecto, se evidencia el reto de esta toma de conciencia que permitiría empoderar al estudiante en el proceso, confiriéndole una importante participación en la planeación, la construcción colectiva de criterios de evaluación y en la valoración de su propio proceso formativo y de construcción de conocimiento.

Lo anterior asegura su entendimiento y lo visibiliza en su participación, iniciando con el registro del avance de sus aprendizajes y de los faltantes, lo cual le permitirá identificar sus fortalezas y falencias y conversarlas con su docente, de este modo ambos podrán hacer seguimiento durante el proceso y no solo al final de la enseñanza para aplicar los correctivos a tiempo bajo la consigna de la evaluación continua y permanente. Con esta información se podrá hacer una autoevaluación en función de los criterios definidos por ambos, esto permitirá realizar la autocrítica y el reconocimiento de un campo de desarrollo profesional y humano.

Una postura ética en el proceso de evaluación de los aprendizajes parte de la relación entre el evaluador y el evaluado, cimentada en el establecimiento del lugar que cada uno de ellos ocupa y de su capacidad de apreciar, negociar, entregar conclusiones y recomendaciones que favorezcan la transformación no solo del evaluado sino también del evaluador (Cunill et al., 2016).

La autoevaluación produce beneficios educativos positivos tales como: procesos metacognitivos de supervisión (Biggs, 2005), para aprender a hacer juicios para su vida profesional (Padilla Carmona & Gil, 2008), o autorregulación y de otros (Tai, Ajjawi, Boud, Dawson, & Panadero, 2018); el desarrollo del pensamiento crítico que apoya la formación del estudiante, la responsabilidad y auto-eficiencia (Panadero, Jonsson, & Botella, 2017), como lo muestran algunas investigaciones en el área de odontología para técnicas específicas, como por ejemplo en el campo de la periodoncia (Deeb, Carrico, Laskin, & Koertge, 2019), cuando se realizan con retroalimentación por parte del docente.

Son actividades que necesitan práctica para tener adecuados resultados (Panadero, Garcia, & Fraile, 2019), pero si no se realizan procesos de autoevaluación por parte de los estudiantes, se pierde una oportunidad inmensa, identificada en la literatura, para la obtención de aprendizajes profundos importantes en la vida profesional a partir de unos criterios sólidos (Panadero-Calderón & Alonso-Tapia, 2013), pues él también está en capacidad de valorar si aprendió o no. Que el estudiante sea más consciente de su papel en el proceso de evaluarse repercute en una mayor implicación del mismo en el proceso, pero debe ser iniciada desde los primeros semestres de vida académica, reto importante para los docentes que participan desde el comienzo de la carrera y de ahí la necesidad de fortalecer las comunidades académicas, para que sean procesos de evaluación pensados en ese crecimiento personal y profesional de manera integral.

En los discursos no se percibe una preparación previa a los estudiantes cuando les piden que se autoevalúen o mejor, se autocalifiquen y, de otro lado, los estudiantes no se han formado en la práctica de autoevaluación, por eso la misma educación en la universidad debe permitirles ese aprendizaje como estrategia potenciadora de la propuesta curricular. Autores

como Pisklakov, Rimal, & Sean (2014) insisten en que la autoevaluación debe ser un proceso que van aprendiendo los estudiantes, acompañados de los docentes; así el estudiante fortalece su práctica reflexiva y crítica que será necesaria cuando esté fuera de un contexto universitario; además, si se hace como práctica aislada se pierde la retroalimentación que puede hacer un docente o tutor del proceso.

Este encuentro del estudiante y el docente, para analizar el proceso y recorrerlo juntos posibilita la formación integral en la que el docente, además de proponer preguntas de autoevaluación para que el estudiante reconozca lo que tiene y lo que le falta en su proceso, pueda identificar la calidad de su desempeño profesional y ético, de tal manera que se puede confrontar constructivamente el juicio de su autoevaluación (Artiles et. al., (2008) y Tai et. al. (2018)).

En esta investigación, como ya se mencionó, se evidenciaron pocos espacios de autoevaluación y de coevaluación; sin embargo, se identificó que cuando el docente se retroalimenta de un “Otro”, llámese estudiante o inclusive de un colega que participa del mismo curso o de las comunidades académicas, se favorece el proceso de mejoramiento, porque una práctica individualizada estanca los procesos cuando no se tiene en cuenta la voz de otro agente; siendo seres sociales requerimos de la comunicación para nutrirnos. La comunicación asertiva debe ser una característica de la evaluación en un currículo con enfoque crítico, en ella hay voluntad de los participantes de explicar y justificar los acuerdos y desacuerdos para permitir el entendimiento mutuo, a través del reconocimiento del otro (Borjas, 2014). Este es otro reto importante para cada docente en su práctica.

El conocimiento del docente de la autoevaluación que los estudiantes realizan le permitirá también autoevaluarse, sintiéndose corresponsable del éxito o del fracaso escolar,

así tendrá más herramientas para la reflexión de su quehacer como docente y podrá juzgar si su propuesta evaluativa favoreció o no el aprendizaje del estudiante (Gráfica 2). Siendo más consciente de la situación puede tomar una acción, como lo propone un enfoque de currículo crítico. La participación de ambos, propicia una acción cooperativa que mejora la planeación, ejecución y transformación de las tareas educativas (Borjas, 2014).

La objetividad de la evaluación es otro asunto que formula un dilema ético en la medida en que parte, paradójicamente, de la condición de evaluar a todos los estudiantes por igual a través de estrategias tradicionales que estandarizan resultados de aprendizaje. Si bien en los discursos de los docentes y estudiantes se reconoce la condición subjetiva de la evaluación, en la práctica hay pocos consensos acerca de lo que hay que evaluar; pareciera que existe una confusión en el discurso para entender y aplicar lo que se entiende por subjetividad y lo que esto envuelve, subjetividad que termina convirtiéndose en arbitrariedad al no evidenciarse, por ejemplo, la definición de unos criterios e indicadores hechos por los docentes y estudiantes; en ocasiones los criterios son inconsistentes y contradictorios con el precepto de formación integral y generalmente son promulgados por los docentes y aceptados sin el debido análisis por parte de los estudiantes. Los mismos docentes y estudiantes reconocen que, las demandas administrativas y en ocasiones el modo como se organiza la oferta académica impide el uso de otras estrategias evaluativas porque la estandarización de los procesos con otros grupos o compañeros impide poner en consideración evaluaciones en las que haya más apreciaciones y valoración de la individualidad y lo que en ella está presente de la subjetividad; ello por supuesto unido a la confusión sobre los parámetros para asignar una calificación que corresponda.

La estandarización pareciera evaluar a todos los estudiantes por igual, sin una valoración diagnóstica como punto de partida de las comprensiones con que llegan, sin el reconocimiento de quiénes son, de sus contextos, sus ritmos, intereses y formas de acercarse al aprendizaje; si bien toda evaluación tiene la carga subjetiva, su objetividad se desvanece aún más cuando los criterios para evaluar los selecciona el docente de manera exclusiva, generando un poder que no le permite acercarse a la parte humana del estudiante; los criterios de evaluación se deben definir mejor si se aspira a tener en la Facultad una perspectiva crítica del currículo, pues lo que para el tradicional es el punto de llegada, para el crítico es el punto de partida; así, al conocer mejor a su estudiante y reconocer el estado de sus aprendizajes, puede diversificar las estrategias en favor de la inclusión; al reconocer las diferencias, puede ocuparse mucho más de quien tiene dificultades para aprender, juntando el maderamen que necesita para potenciarlo, porque finalmente es esa clase de estudiantes la que necesita más el acompañamiento docente.

Una perspectiva crítica del currículo implica una evaluación en la que se tienen en cuenta aspectos como la claridad, transparencia, construcción conjunta y la apropiación por parte de los estudiantes de sus procesos, aspectos que menciona Weaver (2006) al referirse a la evaluación. Es precisamente la propuesta evaluativa la que puede ayudar a mejorar esa función de responsabilidad social de la universidad que promueve y potencia las competencias y capacidades de los estudiantes y su transformación.

Formar integralmente en una profesión como la odontología, en la que se involucra la tríada paciente-estudiante-docente y donde los pacientes o comunidades presentan todo tipo de comportamientos por provenir de ambientes culturales diversos con situaciones socio-económica diversas y donde se toman decisiones que involucran proyectos o tratamientos que

incluyen diagnóstico y pronóstico, implica tomar muchas decisiones por parte del odontólogo, decisiones que están modelando la actuación del estudiante cuando sea profesional y lo que hace la diferencia es la conducta del docente, quien está mostrando cuando se muestra; como afirman Restrepo y Campo (2002): “el maestro-docente, educador, profesor- cuando en-seña, muestra y se muestra” (p.56), posibilitando al otro aprender. Todas esas problemáticas y situaciones deben aprovecharse como oportunidades de propiciar formación integral y desarrollar pensamiento crítico, donde lo humano emerge y lo social se comprende mejor, permitiendo una práctica contextualizada, que está llamada a transformar a los agentes en la medida de sus capacidades (Borjas, 2014), y así superar la postura del docente enfocada en la teoría implícita directa donde el objeto de la evaluación es independientemente del sujeto (Pozo, 2009), como se evidenció en la última categoría cuando el estudiante no siente que es tenido en cuenta como sujeto, sino como estudiante y por tanto, es evaluado con pruebas estandarizadas, aparentemente objetivas por un sujeto externo a él.

En investigaciones se muestra cómo los estudiantes identifican a un docente motivador cuando le dan no solo importancia a los asuntos académicos, sino que prevalecen las relaciones interpersonales y actitudinales (Vásquez, Rojo & Navarro, 2018). En esta investigación también se evidenció cuando el docente acompañante se acerca al estudiante, no solo a través del conocimiento, sino también desde su ser, como actuante que reconoce a otro sujeto con debilidades, fortalezas y proyectos. Se vuelve así una evaluación más humanizada que no está centrada en la medición de los conocimientos como en una evaluación tradicional, sino en una interacción en función de valores constructivos y formadores (Borjas, 2014).

Los estudiantes en sus discursos reconocen que los docentes les insisten en esa atención integral cuando van a atender los pacientes, pero desafortunadamente se descuida la

relación docente-estudiante, en donde ellos sienten que no son tenidos en cuenta como sujetos; vuelve a ser importante pensar en que esa comunicación entre el docente y el estudiante es formadora y debe estar basada en la confianza y comunicación. La idea de la formación integral es vivirla desde las interacciones educativas en las aulas entre el docente y el estudiante.

Cuando se realizó la investigación, se identificó que los docentes utilizan la retroalimentación de manera indiscriminada para referirse a la evaluación de lo que pasó y/o a la identificación de unas acciones propositivas siguientes, por eso es necesario clarificar el término en la propuesta curricular con enfoque crítico. Cuando se considera de manera retrospectiva o retroactiva (Stufflebeam, 1971) es muy característico de una evaluación tradicional, donde solo se buscan responsables, mientras que cuando la evaluación se realiza de manera proactiva, se aproxima a un currículo crítico producto de la reflexión, no solo del estudiante sino también del docente (Canabal & Margalef, 2017), lo que se busca es el mejoramiento individualizado a través de la acción futura (Ossenberg, Henderson, & Mitchell, 2019). La retroalimentación deber ser frecuente, oportuna y flexible para potencializar los efectos en el mejoramiento continuo (Prashanti & Ramnarayan, 2019).

La enseñanza de la odontología ha estado marcada por un temor generalizado a las prácticas evaluativas, las cuales están basadas más en el control que en la potenciación y el mejoramiento paulatino del estudiante; esta concepción, arraigada en un paradigma positivista que se asocia a un sistema de medición, lleva implícito el enjuiciamiento, generando temor y tensión entre los sujetos evaluados (Borjas, 2014). El desarrollo de posturas críticas tiene como condición la posibilidad de que el estudiante sienta libertad y disfrute del proceso en el que está inmerso y se sienta un sujeto con capacidad de analizar y emitir juicios acerca de las

situaciones que se le presentan en su proceso académico a pesar de los errores que pueda cometer, pues en una propuesta crítica el error es considerado como potenciador del aprendizaje (Prieto Martín et al., 2018).

Cuando los estudiantes se sienten responsables de su aprendizaje y asumen un compromiso se alcanzan aprendizajes más profundos, los cuales se refuerzan con esa retroalimentación que le da el docente de manera formal y soportada, en un diálogo interactivo (Canabal & Margalef, 2017); así mismo, se ha visto cómo la evaluación proactiva genera mejores resultados cuando los docentes la realizan de manera más detallada y personalizada (Dawson et al., 2018), inclusive, cuando se hace en varias fases, con dos o tres ciclos de análisis (Carless, 2019). En cursos donde el estudiante permanece un tiempo largo acompañado del mismo docente, como ocurre en muchos cursos de la Facultad, es interesante promover esta clase de prácticas, en donde se generan planes de mejoramiento constantes y en donde en un determinado tiempo se pueda identificar lo que se avanzó, y lo que hace falta, para volver a proponer nuevas direcciones que potencian al estudiante, siempre en la búsqueda de la mejora permanente.

El presente trabajo evidenció que a pesar de que los docentes reconocen la evaluación como un proceso, hace falta en ellos claridad para reconocer ese lugar al estudiante en quien pudo leerse que anida la insatisfacción, y coinciden los hallazgos con lo que se ha evidenciado en otras investigaciones, donde la retroalimentación se hace de manera simplista, con muy poco aporte al estudiante (Van der Kleij, Adie, & Cumming, 2019), o porque solo se remiten a comentarios negativos del proceso, o está más dirigida a explicar la puntuación obtenida y se focaliza en los errores, en vez de ser dirigida a la mejora con acciones concretas para que sea más formativa (Deeley, Fischbacher-Smith, Karadzhov, & Koristashevskaya, 2019). Y

aunque se haga de manera dialógica está más dirigida a felicitar o alabar sin una vinculación al aprendizaje (Contreras & Zuñiga, 2018). De todo lo anterior, se infiere que cuando no hay unos criterios claros para evaluar se toman decisiones facilistas que en ocasiones tienen el propósito de obtener una evaluación positiva del estudiante.

Cuando se realiza una práctica evaluativa acorde con el lineamiento curricular deben resultar como producto dos procesos de mejoramiento, uno para el estudiante y otro para el docente, si no es así, se perdería la intención evaluativa de mejoramiento continuo y permanente. Para un currículo tradicional, como lo expresa Grundy (1998), controlar lo que se haga es muy importante y lograr los resultados, donde el docente perfecciona sus estrategias y aparentemente se garantizaría el proceso; para un currículo práctico, que el estudiante comprenda es lo fundamental, pero en un currículo crítico lo comprendido es el punto de partida y de ahí se despliega un proceso en donde se necesita conocer cómo se siente el estudiante, sus limitaciones y sus aciertos para encaminar una acción de mejora, la cual puede ser: repasar, relacionar lo aprendido con otros contenidos o tener más práctica.

Es necesario que el docente emprenda el proceso de innovación para acercarse más al estudiante, acompañando así su proceso de formación integral; podrá de este modo identificar dónde hay que intervenir, cómo planear y llevar a cabo procesos más satisfactorios para él y para el estudiante, además de ejecutor y evaluador puede reconocer la dirección de los cambios que se necesitan a futuro (Álvarez, 2010).

Innovar implica revisar la intención del docente al enseñar para que pueda avanzar hacia otro modelo diferente a la teoría implícita directa (Pozo, 2009), que supere la simple intención de presentar o exponer de manera ordenada unos contenidos al estudiante para que este los aprenda como fiel copia, como es el caso del docente dueño del conocimiento o el

portador del poder, ya que su resultado será una enseñanza para la reproducción, en donde el aprendizaje del estudiante será la misma realidad o modelo presentado por el docente (Monereo y Domínguez, 2014). Esta visión se relaciona con la estructura tradicional propuesta por Grundy (1998) y el planteamiento de Kember (1997) al postular que en este tipo de enseñanza los docentes están más preocupados por la estructura de los contenidos y su transmisión sistemática, aspecto que se vio muy marcado en los discursos de los docentes en esta investigación.

Cuando el docente reconoce la existencia de saberes múltiples, como ocurre bajo una teoría implícita constructivista (Pozo, 2009), y rompe con la correspondencia entre conocimiento adquirido y repetición del mismo puede entrar en el terreno de la construcción de nuevos significados, vista en la categoría tres, puede avanzar en la dirección del aprendizaje como la construcción bajo contextos, de tal manera que, según Kember (1997), el docente se interesa en potenciar la interacción con los estudiantes y ofrecer andamiajes para su comprensión, lo que se relaciona con una teoría constructiva o una enseñanza crítica.

Para Pozo (2009) tienen un alto poder repetitivo las concepciones implícitas de los docentes sobre cómo actuar en la cotidianidad, por ejemplo en la evaluación, al ser automáticas y difíciles de controlar producto de la educación informal o de las experiencias no conscientes, de ahí el poder explicativo del por qué se perpetúan haciendo más difícil su modificación; por lo tanto, es de suma importancia la formación de los docentes en educación superior a través de estrategias significativas que les impacten sus formas de aprender y les motiven a modificar o reestructurar sus formas de enseñar; consecuentemente con ello debe ser una formación permanente porque estas nuevas estructuras más científicas se pueden abandonar o cambiar fácilmente.

Desde la misma Misión de la Facultad, se hace alusión a una trasmisión de conocimientos que lleva una cultura profesional de la odontología, aunque se identifica que no es la única intención; por eso se debe buscar otras alternativas de evaluación que utilicen metodologías aplicadas, en donde se pueda realizar un proceso de análisis y reflexión que involucre al mismo tiempo la comprensión y el entendimiento, donde el mismo estudiante sea capaz de construir sus propios procesos de aprendizaje a partir de preguntas bajo contextos, resolución de casos clínicos, estrategias que favorezcan la metacognición y que no deban ser contestadas de inmediato, de tal manera que puedan ser recordados, no solo para un momento específico, sino más adelante durante su carrera profesional. Cuando el docente se involucra como participante activo del proceso de desarrollo humano y social del estudiante, las interacciones entre ambos se favorecen de manera exponencial y es en este escenario en el cual pueden hallarse estrategias emancipadoras donde el docente y el estudiante sean participativos, activos y funcionen como una dupla, es otro reto.

En la literatura existe una tensión permanente entre los conceptos de competencias y capacidades en educación, sin embargo, hay una relación muy estrecha con la acción o la actuación de un sujeto; más que un juego de palabras, desde las concepciones de lo que significa la palabra competencia en educación, algunos autores la relacionan con la sociedad economicista en función de la preparación y perfeccionamiento de los profesionales, asumiendo el rol de trabajador (Silva y Mazuera, 2019); sin embargo, algunas definiciones tienen incluida la misma palabra capacidad como lo expresan Mulder, Weigel & Collings, (2008): “La capacidad para llevar a cabo y usar el conocimiento, las habilidades y las actitudes que están integradas en el repertorio profesional del individuo” (p.18).

Como la preparación en la educación de los estudiantes no debe ser solo para la vida profesional, son necesarias esas capacidades entendidas como el “Conjunto de oportunidades para elegir la manera en que los estudiantes quieren vivir y actuar [...] que además de potenciar esas posibilidades y habilidades, permitan el espacio e interacción para participar, opinar y reflexionar en espacios políticos, económicos y sociales” (Silva y Mazuera, 2019. p.7), como es el caso del estudiante visible a quien el docente le permite tomar postura frente a su proceso educativo, ser agente político, ético y social.

De ahí que la práctica evaluativa debe ser enfocada al desarrollo humano (Silva y Mazuera, 2019) y no solo a la preparación en la educación hacia una profesión específica, aspecto que fortalece su formación integral, asunto importante en los lineamientos plasmados en las cartas de navegación de la Facultad de Odontología y de la Universidad de Antioquia.

El currículo debe estar encaminado a que los docentes generen prácticas evaluativas en las que, si el estudiante las lleva a cabo, pueden confiar en que avanzarán en su proceso, y muy seguramente de este modo los docentes podrán emplear menos estrategias de control que están más permeadas por la desconfianza en el proceso y podrán avanzar hacia la evaluación “del” aprendizaje, “para” y “como” aprendizaje de manera integrada (Zeng, Huang & Yu, 2018).

Con esta investigación se observa el mensaje oculto o el currículo oculto que subyace en las prácticas evaluativas en aquellos aspectos organizativos de la vida del aula que generalmente no son percibidos ni por los estudiantes ni por los profesores, pero reproducidos por el docente. El trasfondo de un docente de poder como figura de autoridad o dueño del conocimiento es repetir estructuras sociales injustas, “que avalan la existencia de grupos sociales dominantes, encargados de participar en la definición de lo que se considera la cultura,

y la adopción de ciertas normas y costumbres que tienen un grado de consenso y de legitimación” (Tomas, 1998, p. 89), de ahí a que se limite al estudiante a ese lugar de impotente, invisible o nulo en su capacidad de indagación. De igual modo, y de manera más formativa, el trasfondo de un docente reflexivo, acompañante y aprendiz, es la posibilidad de generar conciencia y la resistencia que le posibilite al estudiante transformar su realidad individual y colectiva, “cuando se permite al colectivo estudiantil confrontar información y puntos de vista diferentes, desarrollar pensamientos y construir conocimientos y valores que son imprescindibles para ayudar a suprimir las injusticias de la realidad que comparten” (Tomás, 1998, p. 202).

Una perspectiva crítica del currículo se enfoca en la libertad, libertad de aprender y de transformar, y esa libertad es inherente al desarrollo humano, al desarrollo personal, acoge la diversidad y favorece la igualdad (Freire, (2012), Kemmis, (1993), Giroux, (2004), Magendzo (2017) y Silva & Mazuera, (2019)). Y todo ello amplía las oportunidades de los estudiantes y potencia sus capacidades.

La idea es formar un profesional reflexivo, que pueda afrontar los problemas de la vida y enfrentarse de la mejor manera a los cambios que se avecinan, y donde a través de sus procesos de metacognición se conozca más a sí mismo y por este camino pueda controlar y saber cómo usar lo que conoce; esto sin duda desarrolla en él autonomía y le muestra que puede aprender a aprender y prepararse para estar sin un maestro a su lado en sus procesos futuros de aprendizaje (Pozo & Mateos, 2009).

Es necesario propender por prácticas evaluativas integradoras; no es lo mismo evaluar desconociendo el lineamiento o sin preparación para ser docente, que elegir maneras de evaluar de acuerdo con los contextos para alcanzar una mayor comprensión y acercamiento a

los resultados de aprendizaje desde una perspectiva integradora de los cursos que en la Facultad se imparten. No basta con que un docente tenga un conocimiento específico de la profesión de la odontología para ser docente o que tenga la motivación para serlo, se necesita una formación verdadera en el área pedagógica y capacidades personales (Moreno Olivos, 2009); como lo muestran las investigaciones el reto es doble, no solo es la constante actualización científica del saber, sino la activación de metodologías en el aula que integren la evaluación como proceso continuo de construcción de conocimiento para acompañar el acercamiento de los estudiantes a aprendizajes profundos y a su formación integral. De esta manera, se puede cambiar la balanza de un currículo tradicional como el actual a uno más crítico como el que se pretende.

Como ha sido expuesto en la presente reflexión, la evaluación para una propuesta en un currículo crítico, que privilegie la formación y el aprendizaje, envuelve su complejidad e incertidumbre en referencia a los resultados del proceso y eso no está mal, hace parte de la formación integral, que los estudiantes se formen para la incertidumbre del mañana, así que lo importante es la misma actitud de reflexión con la que se lleve el proceso, más que el resultado, para que los estudiantes aprendan a aprender, a hacer juicios en su vida, respetando la diversidad, que puedan desarrollar esa capacidad de análisis crítico. Los docentes pueden ayudar a la formación de personas responsables con ellas mismas y con su entorno para que busquen la resolución de los problemas y aunque al principio pueda ser difícil para los estudiantes adaptarse a los cambios, como lo expresaron algunos docentes en la investigación, no se debe perder el esfuerzo y el estímulo, porque ellos van aprendiendo en el proceso, ese es el reto, ser la guía y el acompañante de un camino.

El currículo, como se evidencia, está encarnado en cada acción y decisión de los docentes que le dan vida en las aulas y fuera de ellas, en cada práctica, en cada pensamiento y en cada acción; sea esta institucional, profesional o personal; esté ella orientada por las creencias y experiencias anteriores. En este orden de ideas, no basta con tener unos lineamientos escritos, si los docentes, en quienes cobra vida, no construyen e interpretan lo plasmado en las cartas de navegación, no lo adaptan y no lo llevan a sus prácticas docentes; las omisiones, sea por desconocimiento, o por las razones ampliamente expuestas, desdibujan el verdadero propósito que la Institución pretende de brindar a la sociedad un profesional con la impronta que intenciona en su ordenamiento curricular.

El currículo debe ser conocido, entendido y puesto en práctica por los encargados de llevarlo a las aulas y hacer partícipes y protagonistas a los estudiantes, de tal manera que se fortalezca el proyecto en colectivo. La administración, bajo ese camino, debe ser corresponsable de orientar al docente cuando su práctica evaluativa se desvíe de la intención que se desea en colectivo. De ahí que la reflexión colectiva para socializar y dar actualidad a lo plasmado permite tener una ruta colectiva más visible en las prácticas evaluativas y de formación integral.

Identificando esa figura de docente aprendiz, hay un llamado por parte de los docentes para que las administraciones cambien las formas de capacitarlos y utilicen otras estrategias no tradicionales, se fortalezcan espacios de comunidades de aprendizaje; de esta manera, el docente es enseñado al vivir otras experiencias dentro de su mismo proceso de mejora permanente de su rol. Los docentes entienden que la invitación por parte de las administraciones ha sido un cambio en las metodologías, la inclusión de la diversidad, al ser

una gran oportunidad de cambiar la tradición en la Facultad y parte de ese cambio debe iniciar desde las directrices de la misma.

La implementación de una evaluación formativa implica ajustes importantes en término de lo administrativo, pues como se hizo evidente en los testimonios, existen limitaciones como la falta de tiempos en colectivo, el tipo de contratación de los docentes y sus conocimientos en docencia, el número de estudiantes, las limitaciones del modelo docencia-servicio que ofrece la Facultad, que limita el número de pacientes en el proceso y su poca disponibilidad de recursos económicos, la carga académica, la falta de preparación de los docentes para afrontar los cambios generacionales de los estudiantes, de ahí el reto para abonar a la resolución de las dificultades y realizar una práctica evaluativa más acorde con el Proyecto de formación integral de la Facultad.

Conclusiones

Se evidenció que si bien hay un grupo de docentes que evalúan en consonancia con los lineamientos curriculares plasmados en los documentos maestros, también hay un grupo que declara desconocimiento o confusión y su práctica la ejerce con las convicciones y creencias individuales en función de un currículo tradicional.

Aunque el currículo pregona relaciones de horizontalidad entre el docente y estudiante, que se identifican en función de una evaluación más personalizada, dialógica y reflexiva, persiste en la concepción general y en las prácticas evaluativas la desigualdad y arbitrariedad al invisibilizar al estudiante en el proceso, al hacerlo impotente y nulo en su capacidad de indagar y de participar en su proceso.

Se privilegian las pruebas tradicionales con la pretensión de controlar o valorar la asimilación de un conocimiento más que de potencializar en el estudiante la construcción del mismo o inclusive de transformarlo.

Existe una interpretación por parte de algunos docentes consistente en entender la planeación de su curso como un ejercicio insular, en el que algunos enfatizan en el saber, otros en el hacer y otros en la formación del ser; lo que fragmenta la concepción del sujeto y dificulta entenderlo como un todo, tal como lo prescribe el programa al declarar en las cartas de navegación la formación integral, la cual debe abarcar no solo lo profesional sino también lo humanístico.

Si en la apuesta por un currículo crítico, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe estar centrado en la dupla docente-estudiante para lograr potenciar dos sujetos que en su interacción aprenden y se forman como seres humanos, ello no se reflejó como un asunto

importante para la comunidad y en tal sentido, fue evidencia que el esfuerzo y dedicación de los estudiantes no resulta suficiente si está ausente la corresponsabilidad de los docentes y las respectivas comunidades académicas que también hacen parte del currículo.

Recomendaciones

Visibilizar desde el lineamiento curricular una propuesta evaluativa que sea guía para todos los agentes que corresponda de modo más consecuente con la intención curricular de la Facultad de odontología de la Universidad de Antioquia plasmada en los documentos rectores; por eso debe ser construida, reconocida y entendida por todos para que permita el empoderamiento y sea verdaderamente norte de los procesos educativos.

La tradición puede ir cambiando si se mejoran los procesos de capacitación al docente, a través de experiencias evaluativas que se identifiquen como promotoras de un currículo crítico; con estrategias activas que favorezcan los aprendizajes significativos, donde se den a conocer nuevas formas de evaluar y se favorezca la intersubjetividad; aspecto que hay que trabajar desde las comunidades académicas, con los docentes y estudiantes.

Implementar en cada curso, por lo menos, una estrategia activa en donde el estudiante deba asociar, analizar, relacionar o crear algo con los conocimientos y en articulación con los saberes de otros cursos, para promover aprendizajes profundos y la integración de los mismos.

Diseñar, entre docentes y estudiantes, herramientas evaluativas tales como rúbricas y otras que faciliten las interacciones como estrategia de evaluación para que, con la participación de todos, se puedan ir aprendiendo en la definición de criterios en función de una evaluación participativa, en donde se incluya la autoevaluación, coevaluación y

heteroevaluación. En la medida en que se involucren otros agentes en la práctica evaluativa, se podrá mostrar las bondades que esta representa a través de investigaciones.

Instaurar la dialogicidad en las comunidades académicas para que se construyan acuerdos, sobre las maneras más apropiadas de enseñar y evaluar y que den cuenta de un proceso para potencializar al estudiante desde el primero hasta el último semestre, para que se promueva el desarrollo de las capacidades de los estudiantes según sus intereses y necesidades.

El Comité de currículo debe apoyar a los docentes en la orientación de las estrategias, modos e instrumentos de evaluación propuestos con la revisión cuidadosa de los programas y sugerir ajustes para que estén acordes con la propuesta curricular que tiene la Facultad, en función de una evaluación más formativa y humanizada, que evidencie la participación de los estudiantes.

Cada proceso evaluativo debe generar dos procesos de mejoramiento, uno para el estudiante, que puede plasmarse en un portafolio u otra herramienta, para que él mismo a través de su carrera pueda ver sus progresos, sus capacidades y necesidades de logro, y el otro para el docente, que puede plasmarse en el informe profesoral en donde analice los aciertos y desaciertos que desde su misma propuesta educativa favoreció o no el aprendizaje de los estudiantes. Además, sistematizar estos resultados a través de investigaciones permitirá mostrar las ventajas de una evaluación en función de un currículo crítico que promueve la potenciación y la transformación, no solo de los estudiantes, sino también de los docentes con una intención de mejora a través de la evaluación.

Partiendo de una postura crítica que promulga la participación democrática, se debe analizar la participación en el proceso de evaluación de otros agentes importantes en el

proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, como el paciente o una comunidad, o inclusive el personal auxiliar, enfocado siempre a la mejora de los procesos académicos.

Referencias bibliográficas

- Ahumada, P. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. *Ediciones universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso*.
[https://doi.org/10.1016/0167-8809\(92\)90091-o](https://doi.org/10.1016/0167-8809(92)90091-o)
- Álvarez, M. G. (2010). Diseñar el currículo universitario un proceso de suma complejidad. *Signo y Pensamiento*, 29(56), 68-85.
- Álvarez Méndez, J. M. (2010). El currículo como marco de referencia para la evaluación educativa. En J. G. Sacristan (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículo* (pp. 355-372). Madrid: Ediciones Morata.
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2(1), 31-38.
- Arango Botero, J. (1990). Marco conceptual de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia. En A. Arango Botero (Ed.), *La enseñanza de la odontología* (pp. 162-170). Medellín.
- Arribas Estebaranz, J. M. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4), 381-404.
- Artiles Olivera, I., Mendoza Jacomino, A., & Yera Molina, M. de la C. (2008). La evaluación del aprendizaje, un indicador para elevar la efectividad del tutor en el contexto de universalización de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(Extra 4), 4-10.
- Becker, H. (2009). *Trucos del oficio*. Buenos aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Borjas, M. (2014). La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica. *Rastros Rostros*, 16(30), 35-45. <https://doi.org/10.16925/ra.v16i30.816>
- Calatayud Salom, M. A. (1999). La creencia en la objetividad de la evaluación. *Aula abierta*, 73, 205-221.
- Canabal, C., & Margalef García, L. (2017). La retroalimentación : La clave para una evaluación

- orientada al aprendizaje. *Profesorado Revista de currículum y formación de profesorado, Extra*, 149-170.
- Canabal García, C., & Castro Martín, B. (2012). La evaluación formativa: ¿La utopía de la educación superior? *Revista Pulso*, (35), 215-219. <https://doi.org/10.qxp:Maquetaciin>
- Carless, D. (2019). Feedback loops and the longer-term: towards feedback spirals. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(5), 705-714. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1531108>
- Casanova, Maria Antonia. (1997). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, María Antonia. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Luis Vives.
- Casarini, M. (2008). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Collazos, C. A., & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el «aprendizaje colaborativo» en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61-76.
- Contreras Pérez, G., & Zuñiga González, C. G. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34327>
- Cunill López, M. E., García Capote, J., & Oramas González, R. (2016). Aspectos éticos de la evaluación del aprendizaje en las ciencias médicas. *Revista Habanera de Ciencias Medicas*, 15(6), 1005-1016.
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: staff and student perspectives. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25-36. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>
- Deeb, J. G., Carrico, C. K., Laskin, D. M., & Koertge, T. E. (2019). Influence of self-assessment on students' performance on technical assessments in periodontics. *Journal of Dental Education*, 83(4), 457-463. <https://doi.org/10.21815/jde.019.047>
- Deeley, S. J., Fischbacher-Smith, M., Karadzhev, D., & Koristashevskaya, E. (2019). Exploring the 'wicked' problem of student dissatisfaction with assessment and feedback in higher

education. *Higher Education Pedagogies*, 4(1), 385-405.

<https://doi.org/10.1080/23752696.2019.1644659>

Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista ELección de Investigación y EValuación Educativa*, 9(1), 11-43. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm%0ARevista

Facultad de Odontología (2004). *Propuesta para mejorar el proceso de transformación curricular de la Facultad de Odontología, Universidad de Antioquia*. Universidad de Antioquia. Documento de circulación interna.

Facultad de Odontología (2012). *Informe de Autoevaluación y Autorregulación del Programa de Odontología para la Renovación de la Acreditación. Pregrado Odontología*. Universidad de Antioquia.

Facultad de Odontología (2013-2014). *Propuesta de Lineamientos curriculares de la Facultad de Odontología: principios y fundamentos que orientan la acción educativa*. Universidad de Antioquia.

Facultad de Odontología (2014). *Informe para obtener el Registro Calificado. Programa de Pregrado Odontología*. Universidad de Antioquia.

Facultad de Odontología (2019). *Devenir del Programa de Odontología de la Universidad de Antioquia. Aproximación comprensiva a la experiencia de transformación curricular desde un enfoque apreciativo*. Universidad de Antioquia.

Fernández March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34.

Fernández Sierra, J. (1998). Evaluación del currículo: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En J. F. Angulo Rasco & N. Blanco (Eds.), *Teoría y desarrollo del curriculum* (pp. 297-312). Málaga: Aljibe.

Flores Sardá, C. (2010). Evaluación de los aprendizajes en educación superior. *En Blanco & Negro*, 1(1), 1-6.

- Foucault, M. (2003). ¿Qué es la ilustración? En *Sobre la Ilustración* (pp. 71-97). Barcelona: Tecnos.
- Foucault, M. (2000). *Un Diálogo sobre el poder, y otras conversaciones. El Libro de bolsillo*. Madrid: Alianza Editorial. Recuperado de <https://museo-etnografico.com/pdf/puntodefuga/181003focault2.pdf>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Galeano M, M. E. (2004). *Diseños de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En Morata (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 19-43). Madrid.
- Giroux, H. (2004). *Teorías y resistencias en educación*. México: Siglo XXI Editores.
- González Brito, J. (2014). Posmodernidad y currículum educacional: una compleja relación. *Diálogos educativos*, 14(28), 135-149.
- González Pérez, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagogía Universitaria*, 5(2), 31-55.
- González Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana de Educación Medica Superior*, 15(1), 85-89.
- Goodson, I. F. (2003). *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Hamodi, C., Pastor López, V. M., & Pastor López, A. T. (2015). Medios , técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.10.004>
- Hernández-Nodarse, M. (2017). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. *Revista Electronica Educare*, 21(1). <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.21>

- Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jauregui Mora, S. Z. (2018). La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación curricular. *Revista Boletín Redipe*, 7(11), 65-81.
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. En Graó (Ed.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje. Claves para la Innovación Educativa* (pp. 1-175). Barcelona.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- López-Noguero, F. (2002). El Análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de educación*, 4, 167-179.
- López Pastor, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 117-130.
<https://doi.org/10.25115/psye.v4i1.485>
- Magendzo, Abraham. (2017). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, (2), 19-27. <https://doi.org/10.25074/07195532.2.516>.
- Manrique Villavicencio, L. (2009). La evaluación procesal y su rol en el cambio en la educación superior. *Revista Educación*, 18(34), 19-38.
- Margalef García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educacion XXI*, 17(2), 35-55.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11478>
- Maroto Marín, O. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escenarios clínicos: ¿Qué evaluar y por qué? *Revista Educación*, 41(1), 1-18. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i1.19128>
- Martínez-Rizo, F., & Mercado, A. (2015). Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 17-32.
- Martínez Rizo, F. (2012). *La evaluación en el aula promesas y desafíos de la evaluación formativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación educativa*, 24(1), 165-186.
- Mateo, J., & Vlachopoulos, D. (2010). La nueva naturaleza del aprendizaje y de la evaluación en el contexto del desarrollo competencial, retos europeos en la educación del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 44-61. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num3/art3.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Lineamientos de Política de Bienestar para Instituciones de Educación Superior*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360314_recurso.pdf
- Molina-García, P. F., & García-Farfán, I. de los Á. (2019). El proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista científica Dominio de las ciencias*, 5(1), 394-413.
- Monereo, C., & Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educacion XXI*, 17(2), 83-104. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>
- Montbrun, A. (2010). Notas para una revisión crítica del concepto de «poder». *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 367-389. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682010000100022>
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. En *Actas del Encuentro Internacional sobre Aprendizaje significativo* (pp. 19-44). <https://doi.org/10.29057/ess.v1i1.1343>
- Moreno Olivos, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(1), 563-591.
- Moreno Olivos, T. (2014). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 53(1), 3-18. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.211>
- Mulder, M., Weigel, T., & Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-25.
- Ossenberg, C., Henderson, A., & Mitchell, M. (2019). What attributes guide best practice for

- effective feedback? A scoping review. *Advances in Health Sciences Education*, 24(2), 383-401. <https://doi.org/10.1007/s10459-018-9854-x>
- Padilla Carmona, M. T., & Gil Flores, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la educación superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 467-486.
- Panadero-Calderón, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Revisión sobre autoevaluación educativa: evidencia empírica de su implementación a través de la autocalificación sin criterios de evaluación, rúbricas y guiones. *Revista de investigación en educación*, 2(11), 172-197.
- Panadero, E., García, D., & Fraile, J. (2019). Self-Assessment for learning in vocational education and training. *Handbook of Vocational Education and Training*, 1359-1370. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94532-3_85
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Pérez Hernández, A. F., Méndez Sánchez, C. J., Pérez Arellano, P., & Yris Whizar, H. M. (2017). Los criterios de evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Revista Perspectivas docentes*, 28(63), 60-68.
- Pérez Pino, M., Enrique Clavero, J. O., Carbó Ayala, J. E., & González Falcón, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje. *EDUMECENTRO*, 9(3), 263-283. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000300017
- Pisklakov, S., Rimal, J., & Sean, M. (2014). Role of Self-Evaluation and Self-Assessment in medical student and resident education. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 4(1), 1-9. <https://doi.org/10.9734/bjesbs/2014/5066>
- Portela-Guarín, H., Taborda-Chaurra, J., & Cano-Echeverry, S. (2018). La polisemia del currículum: influencias, tradiciones y supuestos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(2), 203-237. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.2.10>
- Pozo, J. I. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: Creencias

- epistemológicas y concepciones de aprendizaje. En J. I. Pozo & M. del P. Pérez Echeverría (Eds.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 70-86). Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. & Mateos M. (2009). Aprender a aprender: hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En J. I. Pozo & M. del P. Pérez Echeverría (Eds.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 54-69). Madrid: Morata.
- Prashanti, E., & Ramnarayan, K. (2019). Ten maxims of formative assessment. *Advances in Physiology Education*, 43(2), 99-102. <https://doi.org/10.1152/advan.00173.2018>
- Prieto Martín, A., Lara, I., Díaz, D., Monserrat, J., Pérez Gómez, A., Vélez, J., & Otero, F. M. (2018). La evaluación del aprendizaje universitario: conflictos entre sus distintas utilidades y compromisos de resolución para preservar las características más esenciales en cada tipo de evaluación. *Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud (RIECS)*, 3(1), 54-64. <https://doi.org/10.37536/riecs.2018.3.1.74>
- Renés Arellano, P. (2018). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo-constructivista. *Tendencias Pedagógicas*, (31), 47-67. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/7487/9423>
- Restrepo, M. y Campo, R. (2002). El Concepto. Docente, hacer-hacer-aceptar. En M. Restrepo y R. Campo. (Ed.), *La docencia como práctica: el concepto, un estilo, un modelo* (pp. 45-71). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodríguez-Espinosa, H., Restrepo-Betancur, L. F., & Luna-Cabrera, G. C. (2016). Percepción del estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.18>
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Sáiz, M. S., & García-Jiménez, E. (2013). Autoevaluación , evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades Españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 198-210.
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S., Gaeta, M. L. (2014). Autorregulación del aprendizaje : una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798.

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aars>

- San Martín Gutiérrez, S., Jiménez Torres, N., & Sánchez-Beato, E. J. (2016). La evaluación del alumno universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula abierta*, 44, 7-14.
- Santos Guerra, M. Á. (2002). Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje. *Andalucía Educativa*, 34, 7-9.
- Santos-Pastor, M. L., Castejón-Oliva, F. J., & Martínez Muñoz, L. F. (2014). Análisis y propuestas de cambio en la metodología y la evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 7(3), 127-144.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. Tyler (Ed.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally and Company.
- Silva Carreño, W. H., & Mazuera Moreno, J. A. (2019). ¿Enfoque de competencias o enfoque de capacidades en la escuela? *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 21(e17), 1-10.
<https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e17.1981>
- Solórzano Mendoza, Y. D. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de las Ciencias*, 3(1), 241-253.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1985). *La investigación como base de la enseñanza* (Morata). Recuperado de <https://docs.google.com/document/d/1BLvvVvU7Qx9wqruanBjWwuHPfe7aNnC3QMnNIn4zmCI/edit?hl=es>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Stufflebeam, D. L. (1971). *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*.
- Tadeu de Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo* (Segunda). Belo Horizonte: Autêntica.
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing evaluative

- judgement : enabling students to make decisions about the quality of work. *High Educ*, 76, 467-481.
- Taras, M. (2003). To feedback or not to feedback in student self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(5), 549-565. <https://doi.org/10.1080/02602930301678>
- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto* (Sexta). Madrid: Morata.
- Van der Kleij, F. M., Adie, L. E., & Cumming, J. J. (2019). A meta-review of the student role in feedback. *International Journal of Educational Research*, 98, 303-323. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.005>
- Vásquez P., A., Rojo V., R., & Navarro H., N. (2018). Concepciones del docente motivador: percepción de los estudiantes de la carrera de la salud. *Investigaciones en educación médica*, 7(27), 72-81.
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394.
- Zeng, W., Huang, F., & Yu, L. (2018). Towards a learning-oriented assessment to improve students' learning — a critical review of literature. *Edu Asse Eval Acc*, 30, 211–250.

Anexos

Anexo 1

GUIÓN DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA LOS DOCENTES Y LOS GRUPOS FOCALES DE DOCENTES Y ESTUDIANTES

1. GUIÓN DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA LOS DOCENTES

A. Preámbulo.

Profesor(a), le agradezco su asistencia y deseo de participar en este proyecto de investigación. La invitación es a hacer una conversación amena, sin tensiones, sin pretender hacer juicios de valor a sus comentarios u opiniones expresadas, no hay respuestas buenas o malas, por lo tanto, puede responder con honestidad y naturalidad.

Me encuentro desarrollando este proyecto en el marco de mis estudios de Maestría en Educación Superior en la Facultad de Medicina de esta Universidad, en este trabajo espero comprender la intención que tienen los docentes a la hora de evaluar los aprendizajes de los estudiantes y cómo esta intención favorece la formación y desarrollo profesional de los mismos, para proponer alternativas que mejoren el proceso de evaluación de los estudiantes, o fortalezcan los procesos existentes.

Su participación es voluntaria y podrá retirarse en el momento que lo desee; puede interrumpir la entrevista cuando considere necesario.

La información que me suministre la manejaré confidencialmente y su nombre o algún aspecto que pueda identificarlo no aparecerá escrito en ningún registro, ni en ningún informe.

Para aprovechar la información que me proporcionará, grabaré la entrevista para ser transcrita y luego analizada, pero usted puede interrumpir la grabación cuando lo considere conveniente.

La entrevista tendrá una duración de una hora y 30 minutos aproximadamente para lograr conversar a profundidad del tema que nos convoca.

B. Entrevista al docente:

1. ¿Cómo planea la evaluación del aprendizaje de sus estudiantes? (¿durante el curso o antes de iniciarlo?)

2. ¿Cuáles estrategias de evaluación utiliza con mayor frecuencia y por qué?
3. ¿Lleva algún tipo de registro sobre los resultados de las evaluaciones? Explique.
4. ¿Los estudiantes conocen antes de la evaluación los criterios que usted tendrá en cuenta? ¿han participado en su construcción?
5. ¿Realiza realimentación a los resultados de las pruebas con las cuales evalúa?
6. ¿Qué espera usted que aprendan sus estudiantes en su curso?
7. ¿Para qué quiere que aprendan eso?
8. ¿Cómo comprueba que sus estudiantes sí aprendieron lo que usted quería que aprendieran?
9. ¿La manera en que programó su curso, considera que es la mejor para que los estudiantes aprendan? ¿por qué sí o por qué no?
10. ¿Se siente usted satisfecho con lo que arrojan los resultados sobre el aprendizaje de sus estudiantes?
11. ¿Qué dificultades ha encontrado en la planeación y ejecución de la evaluación del aprendizaje de sus estudiantes?
12. ¿Qué aspectos considera que se pueden mejorar en el proceso de la evaluación de los aprendizajes en el programa del pregrado de odontología?
13. ¿Quiere contar algo respecto al proceso de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes que no haya preguntado y le parezca importante?

2. GUIÓN DE LA ENTREVISTA PARA EL GRUPO FOCAL DE DOCENTES

A. Preámbulo, igual al guion anterior.

B. Guion de entrevista.

1. ¿Se ha hablado en el grupo profesoral sobre qué se debe evaluar en el pregrado de la Facultad de Odontología?

2. ¿Cuáles han sido los acuerdos del grupo profesoral sobre la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes?

3. ¿Cómo planea la evaluación del aprendizaje de los estudiantes del pregrado? (¿durante el curso o antes de iniciarlo?)

4. ¿Cuáles estrategias de evaluación se utilizan con mayor frecuencia y por qué?

5. ¿Se lleva algún tipo de registro sobre los resultados de las evaluaciones? Explique.

6. ¿Los estudiantes conocen antes de la evaluación los criterios que usted tendrá en cuenta? ¿han participado en su construcción?

7. ¿Realiza realimentación a los resultados de las pruebas con las cuales evalúa?

8. ¿Qué espera usted que aprendan sus estudiantes en su curso?

9. ¿Para qué quiere que aprendan eso?

10. ¿Cómo comprueba que sus estudiantes si aprendieron lo que usted quería que aprendieran?

11. ¿La manera en que programó su curso, considera que es la mejor para que los estudiantes aprendan? ¿porque si o porque no?

12. ¿Se siente usted satisfecho con lo que arrojan los resultados sobre el aprendizaje de sus estudiantes?

13. ¿Qué dificultades ha encontrado en la planeación y ejecución de la evaluación del aprendizaje de sus estudiantes?

14. ¿Qué aspectos considera que se pueden mejorar en el proceso de la evaluación de los aprendizajes en el programa del pregrado de odontología?

15. ¿Quiere contar algo respecto al proceso de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes que no haya preguntado y le parezca importante?

3. GUIÓN DE LA ENTREVISTA PARA EL GRUPO FOCAL DE LOS ESTUDIANTES.

A. Preámbulo.

Estudiantes, les agradezco su asistencia y deseo de participar en este proyecto de investigación. La invitación es a hacer una conversación amena, sin tensiones, sin pretender hacer juicios de valor a sus comentarios u opiniones expresadas, no hay respuestas buenas o malas, por lo tanto, puede responder con honestidad y naturalidad.

Me encuentro desarrollando este proyecto en el marco de mis estudios de Maestría en Educación Superior en la Facultad de Medicina de esta Universidad, el propósito es comprender la intención que tienen los docentes a la hora de evaluar los aprendizajes de los estudiantes y cómo esta intención favorece la formación y desarrollo profesional de los mismos, para proponer alternativas que mejoren el proceso de evaluación de los estudiantes, o fortalezcan los procesos existentes.

Su participación es voluntaria y podrá retirarse en el momento que lo desee; puede interrumpir la entrevista cuando considere necesario.

La información que me suministre la manejaré confidencialmente y su nombre o algún aspecto que pueda identificarlo no aparecerá escrito en ningún registro, ni en ningún informe.

Para aprovechar la información que me proporcionará, grabaré la entrevista para ser transcrita y luego analizada, pero usted puede interrumpir la grabación cuando lo considere conveniente.

La entrevista tendrá una duración de una hora y 30 minutos aproximadamente para lograr conversar a profundidad del tema que nos convoca.

B. Guion de entrevista

1. ¿Cómo planea el docente la evaluación de su aprendizaje? (¿durante el curso o antes de iniciarlo?)

2. ¿Cuáles estrategias de evaluación se utilizan con mayor frecuencia y por qué?

3. ¿Se lleva algún tipo de registro sobre los resultados de las evaluaciones? Explique.

4. ¿Ustedes conocen antes de la evaluación los criterios que se tendrán en cuenta?

¿Han participado en su construcción?

5. ¿Los docentes realizan realimentación a los resultados de las pruebas con las cuales evalúan?

6. ¿Qué estrategias utilizan para que ustedes aprendan?, identificando en los procesos de enseñanza-aprendizaje: el aprendizaje autónomo, la conciencia crítica y la formación integral.

7. ¿Cuál creen que es la intención de los docentes cuando los evalúan?

8. ¿Cómo impacta la propuesta de la evaluación que emplea el docente en su proceso de aprendizaje?

9. Si un estudiante dentro del proceso de evaluación se ve que no ha aprendido, ¿qué hace el docente?

10. ¿Qué dificultades ha encontrado en la planeación y ejecución de la evaluación del aprendizaje que hace su docente?

11. ¿Qué aspectos considera que se pueden mejorar en el proceso de la evaluación de los aprendizajes en el programa del pregrado de odontología?

12. ¿Quiere contar algo respecto al proceso de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes que no haya preguntado y le parezca importante?

Anexo 2

CONSENTIMIENTOS INFORMADOS PARA LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES

1. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL A DOCENTES

Este documento está desarrollado con base en los lineamientos éticos locales, nacionales e internacionales para la investigación en humanos: Declaración de Helsinki 2002, Resolución 008430 de 1993 del Ministerio Nacional de Salud, Normas éticas internacionales para la investigación en humanos. Decreto 2378 de 2008 y la Guía de consentimiento informado de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia.

Título del proyecto: Relación de las prácticas de evaluación de los docentes con la propuesta curricular de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia.

Si en el presente consentimiento hay palabras o conceptos que usted no entiende, puede pedir al investigador que se las explique. Igualmente, puede realizar todas las preguntas que considere sean necesarias para tomar la decisión, tómese el tiempo necesario para pensar y, si es del caso, consulte a otras personas para que le ayuden a comprender mejor las razones para aceptar su inclusión en la investigación.

Identificación del investigador:

Elizabeth Llano Sánchez.

Dirección: xxxxxx xx xxx x xx x- xx. xxxxxx (xxxxxxx).

Teléfono: xxxxxxxx

Correo electrónico: elizabeth.llano@udea.edu.co

Sitio donde se llevará a cabo el estudio: En la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia.

Entidad que respalda la investigación: La Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia.

Entidad que patrocina la investigación: La Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia y el investigador con recursos propios.

Información para el docente participante:

El estudio trata de reconocer la relación de las prácticas de evaluación de los docentes con la propuesta curricular de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia. Para lograrlo es necesario profundizar en las concepciones que usted tiene sobre el proceso de evaluación desde la planeación, su acción y las percepciones en cuanto a la satisfacción con los resultados del proceso.

Como usted sabe, la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia se encuentra en un proceso de transformación curricular y lo que derive de esta investigación es un insumo que aportará a la comprensión y mejora del proceso de evaluación de las prácticas formativas de la institución, por lo que se considera pertinente hacerla en este momento.

Se invita a participar a personas como usted, porque como docente tiene un doble papel en el proceso de evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, además de proponer el proceso, lo debe llevar a cabo; por eso, sin usted y aproximadamente otros 20 docentes de la Facultad, sería imposible realizar la investigación y mucho menos se podrían hacer propuestas de mejoramiento del proceso.

Que usted comprenda cual es la intención de la investigación y acepte la participación en el consentimiento informado es muy importante, porque implica la responsabilidad de que la información que va a suministrar es real y recoge los pensamientos actuales que tiene del proceso de evaluación de sus estudiantes en el acto de la enseñanza-aprendizaje.

Procedimientos del estudio: Su participación en el estudio es voluntaria y de aceptar se realizará, como primera fase, una entrevista semiestructurada que tomará aproximadamente 20 minutos, con 15 preguntas abiertas las cuales pueden derivar a nuevas preguntas sobre el tema. Es importante que entienda que las respuestas que suministra no serán clasificadas como correctas o incorrectas, solo son la expresión de una trayectoria como docente. La entrevista será grabada y posteriormente sus ideas se transcribirán. Una vez que se haya

revisado la entrevista, se puede presentar un segundo momento de encuentro para completar la información si fuese necesario, que cumplirá con las mismas características del primer momento.

La información que se recoja es confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las entrevistas se codificarán usando un código numérico consecutivo que reemplazará los nombres de los participantes, de tal manera que serán anónimas. Posteriormente las grabaciones se destruirán.

Durante su participación puede resolver las dudas o preguntas que tenga al respecto del proyecto y puede retirarse de igual manera en el momento que desee, sin que esto lo perjudique o genere un conflicto o afecte sus relaciones laborales. Si durante la entrevista alguna de las preguntas le parece incómoda, puede hacerle saber al investigador y no responderla. Su participación en el proyecto termina cuando las entrevistas planeadas se terminen, lo cual se esperan realizar en un período de 2 a 3 meses o cuando voluntariamente decida retirarse.

Beneficios para el docente participante: La participación no tendrá ningún costo económico para usted, ya que se harán las entrevistas en su sitio de trabajo, en el horario en que usted disponga, solo debe contar con el momento para la(s) entrevista(s), la(s) cual(es) se concretará(n) con tiempo. No existen riesgos en la participación del proyecto, según la normatividad colombiana (Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud).

Los beneficios que trae para usted es la retroalimentación que se le dará de los datos suministrados, si así lo desea, para que pueda ser más consciente de sus fortalezas, pero también de sus posibles acciones de mejora sobre la evaluación del proceso de la enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes en la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia y de esa manera pueda decidir si debe mantener o implementar acciones mejoradoras o complementarias de lo que hace en su práctica cotidiana, en beneficio de los estudiantes y de usted mismo.

Traerá, adicionalmente, un beneficio a la Facultad, en general, por las posibles propuestas que se puedan derivar de esta investigación para implementar o potencializar la evaluación formativa, que debe producir mejoras en las relaciones entre docentes y estudiantes al tomar más conciencia del verdadero significado de este proceso.

Obligaciones del investigador:

- Conocer y actuar bajo la normatividad vigente.
- Guardar la confidencialidad de sus datos.
- Actuar bajo los principios de respeto a la autonomía, responsabilidad y transparencia.
- Contactarlo con tiempo para la realización de las entrevistas, llevar al encuentro los recursos físicos necesarios, además, buscar el espacio adecuado para la realización de las mismas.
- Ser puntual a la hora de los encuentros pactados para la entrevista.
- Solucionar los problemas o inconvenientes que surjan de la investigación con las instancias legales pertinentes.
- Retroalimentarlo con el análisis de la información suministrada, si así lo desea.

Resultados esperados: La investigación permitirá identificar convergencias y divergencias entre la cotidianidad del proceso de evaluación de aprendizajes, evidenciada en los pensamientos y prácticas de los docentes, con la propuesta curricular de la Facultad; así mismo, sienta bases para reflexiones y tomar decisiones que permitan el mejoramiento de dichas prácticas a la luz de las orientaciones de la Facultad en su apuesta expresa por la evaluación formativa.

Se socializarán con la comunidad educativa en general, pero específicamente con los docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia.

Se espera que los resultados den más claridades en el campo de la evaluación, pero se espera que también conduzcan a nuevas investigaciones en el área.

Personas a contactar para cualquier tipo de información:

Elizabeth Llano Sánchez

Teléfono: xxxxxxxx

Correo electrónico: elizabeth.llano@udea.edu.co

Aceptación de la participación: Después de haber leído la información suministrada, acepto participar en la investigación. He tenido la oportunidad de preguntar sobre la misma y recibí respuestas satisfactorias. Entiendo que estoy en mi derecho de retirarme de la

investigación en el momento en el que lo considere pertinente, decisión que no me afectará en ninguna forma.

Manifiesto que no he recibido presiones verbales, escritas y/o mímicas para participar en el estudio; que dicha decisión la tomo en pleno uso de mis facultades mentales, sin encontrarme bajo efectos de medicamentos, drogas o bebidas alcohólicas, consciente y libremente.

Autorizo a la investigadora Elizabeth Llano Sánchez con C.C. XX.XXX.XXX de Envigado, a grabarme y entrevistarme, para tomar la información necesaria para la investigación.

Cada participante firma con cédula, dirección, teléfonos de contacto y fecha, aceptando la participación y el recibo de una copia del mismo.

Para constancia del proceso firman dos testigos indicando que es testigo imparcial de la aceptación del participante en la investigación, con cédula, celular o teléfono y fecha. Además, el investigador principal.

2. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA GRUPO FOCAL A DOCENTES

Este documento está desarrollado con base en los lineamientos éticos locales, nacionales e internacionales para la investigación en humanos: Declaración de Helsinki 2002, Resolución 008430 de 1993 del Ministerio Nacional de Salud, Normas éticas internacionales para la investigación en humanos. Decreto 2378 de 2008 y la Guía de consentimiento informado de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia.

Título del proyecto: Relación de las prácticas de evaluación de los docentes con la propuesta curricular de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia.

Si en el presente consentimiento hay palabras o conceptos que usted no entiende, puede pedir al investigador que se las explique. Igualmente, puede realizar todas las preguntas que considere sean necesarias para tomar la decisión, tómese el tiempo necesario para pensar y, si es del caso, consulte a otras personas para que le ayuden a comprender mejor las razones para aceptar su inclusión en la investigación.

Identificación del investigador:

Elizabeth Llano Sánchez.

Dirección: xxxxxx xx xxx x xx x- xx. xxxxxx (xxxxxxx).

Teléfono: xxxxxxxx

Correo electrónico: elizabeth.llano@udea.edu.co

Sitio donde se llevará a cabo el estudio: En la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia.

Entidad que respalda la investigación: La Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia.

Entidad que patrocina la investigación: La Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia y el investigador con recursos propios.

Información para el docente participante:

El estudio trata de reconocer la relación de las prácticas de evaluación de los docentes con la propuesta curricular de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia.

Para lograrlo es necesario profundizar en las concepciones que usted tiene sobre el proceso de evaluación desde la planeación, su acción y las percepciones en cuanto a la satisfacción con los resultados del proceso.

Como usted sabe, la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia se encuentra en un proceso de transformación curricular y lo que derive de esta investigación es un insumo que aportará a la comprensión y mejora del proceso de evaluación de las prácticas formativas de la institución, por lo que se considera pertinente hacerla en este momento.

Se invita a participar a personas como usted, porque como docente tiene un doble papel en el proceso de evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, además de proponer el proceso, lo debe llevar a cabo; por eso, sin usted sería imposible realizar la investigación y mucho menos se podrían hacer propuestas de mejoramiento del proceso.

Que usted comprenda cuál es la intención de la investigación y acepte la participación en el consentimiento informado es muy importante, porque implica la responsabilidad de que la información que va a suministrar es real y recoge los pensamientos actuales que tiene del proceso de evaluación de sus estudiantes en el acto de la enseñanza-aprendizaje.

Procedimientos del estudio: Su participación en el estudio es voluntaria y de aceptar se realizará, como primera fase, un grupo focal que tomará aproximadamente una hora y 30 minutos, con preguntas abiertas las cuales pueden derivar a nuevas preguntas sobre el tema. Es importante que entienda que las respuestas que suministra no serán clasificadas como correctas o incorrectas, solo son la expresión de una trayectoria como docente. La entrevista será grabada y posteriormente sus ideas se transcribirán. Una vez que se haya revisado la entrevista, se puede presentar un segundo momento de encuentro para completar la información si fuese necesario, que cumplirá con las mismas características del primer momento.

La información que se recoja es confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. La participación en el grupo focal se codificará usando un código numérico consecutivo que reemplazará los nombres de los participantes, de tal manera que serán anónimas. Posteriormente las grabaciones se destruirán.

Durante su participación puede resolver las dudas o preguntas que tenga al respecto del proyecto y puede retirarse de igual manera en el momento que desee, sin que esto lo perjudique o genere un conflicto o afecte sus relaciones laborales. Si durante la actividad alguna de las preguntas le parece incómoda, puede hacerle saber al investigador y no responderla. Su participación en el proyecto termina cuando los dos encuentros posibles planeadas se terminen, lo cual se esperan realizar en un período de 2 a 3 meses o cuando voluntariamente decida retirarse.

Beneficios para el docente participante: La participación no tendrá ningún costo económico para usted, ya que se harán los encuentros en su sitio de trabajo, en el horario en que usted disponga, solo debe contar con el momento para la(s) entrevista(s), la(s) cual(es) se concretará(n) con tiempo. No existen riesgos en la participación del proyecto, según la normatividad colombiana (Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud).

El beneficio que trae para usted es la retroalimentación que se le dará de los datos suministrados, si así lo desea, para que pueda ser más consciente de sus fortalezas, pero también de sus posibles acciones de mejora sobre la evaluación del proceso de la enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes en la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia y de esa manera pueda decidir si debe mantener o implementar acciones mejoradoras o complementarias de lo que hace en su práctica cotidiana, en beneficio de los estudiantes y de usted mismo.

Traerá, adicionalmente, un beneficio a la Facultad, en general, por las posibles propuestas que se puedan derivar de esta investigación, para implementar o potencializar la evaluación formativa, que debe producir mejoras en las relaciones entre docentes y estudiantes al tomar más conciencia del verdadero significado de este proceso.

Obligaciones del investigador:

- Conocer y actuar bajo la normatividad vigente.
- Guardar la confidencialidad de sus datos.
- Actuar bajo los principios de respeto a la autonomía, responsabilidad y transparencia.
- Contactarlo con tiempo para la realización de las entrevistas, llevar al encuentro los recursos físicos necesarios, además, buscar el espacio adecuado para la realización de las mismas.

- Ser puntual a la hora de los encuentros pactados para la entrevista.
- Solucionar los problemas o inconvenientes que surjan de la investigación con las instancias legales pertinentes.
- Retroalimentarlo con el análisis de la información suministrada, si así lo desea.

Resultados esperados: La investigación permitirá identificar convergencias y divergencias entre la cotidianidad del proceso de evaluación de aprendizajes, evidenciada en los pensamientos y prácticas de los docentes, con la propuesta curricular de la Facultad; así mismo, sienta bases para reflexiones y tomar decisiones que permitan el mejoramiento de dichas prácticas a la luz de las orientaciones de la Facultad en su apuesta expresa por la evaluación formativa.

Se socializarán con la comunidad educativa en general, pero específicamente con los docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia.

Se espera que los resultados den más claridades en el campo de la evaluación, pero se espera que también conduzcan a nuevas investigaciones en el área.

Personas a contactar para cualquier tipo de información:

Elizabeth Llano Sánchez

Teléfono: xxxxxxxx

Correo electrónico: elizabeth.llano@udea.edu.co

Aceptación de la participación: Después de haber leído la información suministrada, acepto participar en la investigación. He tenido la oportunidad de preguntar sobre la misma y recibí respuestas satisfactorias. Entiendo que estoy en mi derecho de retirarme de la investigación en el momento en el que lo considere pertinente, decisión que no me afectará en ninguna forma.

Manifiesto que no he recibido presiones verbales, escritas y/o mímicas para participar en el estudio; que dicha decisión la tomo en pleno uso de mis facultades mentales, sin encontrarme bajo efectos de medicamentos, drogas o bebidas alcohólicas, consciente y libremente.

Autorizo a la investigadora Elizabeth Llano Sánchez con C.C. XX.XXX.XXX de Envigado, a grabarme y entrevistarme, para tomar la información necesaria para la investigación.

Cada participante firma con cédula, dirección, teléfonos de contacto y fecha, aceptando la participación y el recibo de una copia del mismo.

Para constancia del proceso firman dos testigos indicando que es testigo imparcial de la aceptación del participante en la investigación, con cédula, celular o teléfono y fecha. Además, el investigador principal.

3. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA GRUPO FOCAL DE ESTUDIANTES

Este documento está desarrollado con base en los lineamientos éticos locales, nacionales e internacionales para la investigación en humanos: Declaración de Helsinki 2002, Resolución 008430 de 1993 del Ministerio Nacional de Salud, Normas éticas internacionales para la investigación en humanos. Decreto 2378 de 2008 y la Guía de consentimiento informado de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia.

Título del proyecto: Relación de las prácticas de evaluación de los docentes con la propuesta curricular de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia.

Si en el presente consentimiento hay palabras o conceptos que usted no entiende, puede pedir al investigador que se las explique. Igualmente, puede realizar todas las preguntas que considere sean necesarias para tomar la decisión, tómese el tiempo necesario para pensar y, si es del caso, consulte a otras personas para que le ayuden a comprender mejor las razones para aceptar su inclusión en la investigación.

Identificación del investigador:

Elizabeth Llano Sánchez.

Dirección: xxxxxx xx xxx x xx x- xx. xxxxxx (xxxxxxx).

Teléfono: xxxxxxxx

Correo electrónico: elizabeth.llano@udea.edu.co

Sitio donde se llevará a cabo el estudio: En la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia.

Entidad que respalda la investigación: La Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia.

Entidad que patrocina la investigación: La Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia y el investigador con recursos propios.

Información para el estudiante participante: El estudio trata de reconocer la relación de las prácticas de evaluación de los docentes con la propuesta curricular de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia. Para lograrlo es necesario profundizar en las percepciones que usted tiene sobre el proceso de evaluación que realiza el

docente, desde la planeación, la acción y las percepciones en cuanto a la satisfacción con los resultados del proceso.

Como usted sabe, la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia se encuentra en un proceso de transformación curricular y lo que derive de esta investigación es un insumo que aportará a la comprensión y mejora del proceso de evaluación de las prácticas formativas de la institución, por lo que se considera pertinente hacerla en este momento.

Se invita a participar a personas como usted, porque como estudiante participa del proceso de evaluación de sus aprendizajes. Que usted comprenda cuál es la intención de la investigación y acepte la participación en el consentimiento informado es muy importante, porque implica la responsabilidad de que la información que va a suministrar es real y recoge los pensamientos actuales que tiene del proceso de evaluación que le realizan sus docentes.

Procedimientos del estudio: Su participación en el estudio es voluntaria y de aceptar se realizará, como primera fase, un grupo focal que tomará aproximadamente 1 hora, con 30 minutos, en donde se realizarán preguntas abiertas las cuales pueden derivar a nuevas preguntas sobre el tema. Es importante que entienda que las respuestas que suministra no serán clasificadas como correctas o incorrectas, solo son la expresión de una trayectoria como estudiante de la Facultad. La entrevista será grabada y posteriormente sus ideas se transcribirán. Una vez que se haya revisado la entrevista, se puede presentar un segundo momento de encuentro para completar la información si fuese necesario, que cumplirá con las mismas características del primer momento.

La información que se recoja es confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las entrevistas se codificarán usando un código numérico consecutivo que reemplazará los nombres de los participantes, de tal manera que serán anónimas. Posteriormente las grabaciones se destruirán.

Durante su participación puede resolver las dudas o preguntas que tenga al respecto del proyecto y puede retirarse de igual manera en el momento que desee, sin que esto lo perjudique o genere un conflicto o afecte sus relaciones estudiantiles. Si durante la entrevista alguna de las preguntas le parece incómoda, puede hacerle saber al investigador y no responderla. Su participación en el proyecto termina cuando las entrevistas planeadas se

terminen, lo cual se esperan realizar en un período de 2 a 3 meses o cuando voluntariamente decida retirarse.

Beneficios para el estudiante participante: La participación no tendrá ningún costo económico para usted, ya que se harán las entrevistas en la Facultad, en el horario en que usted disponga, solo debe contar con el momento para la(s) entrevista(s), la(s) cual(es) se concretará(n) con tiempo. No existen riesgos en la participación del proyecto, según la normatividad colombiana (Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud).

Su participación permitirá buscar el beneficio colectivo al tener elementos que permitan mejorar el proceso de evaluación del programa.

Responsabilidad del estudiante participante: Al aceptar participar en este estudio, usted deberá responder con la mayor sinceridad las preguntas de la entrevista.

Obligaciones del investigador:

- Conocer y actuar bajo la normatividad vigente.
- Guardar la confidencialidad de sus datos.
- Actuar bajo los principios de respeto a la autonomía, responsabilidad y transparencia.
- Contactarlo con tiempo para la realización de las entrevistas, llevar al encuentro los recursos físicos necesarios, además, buscar el espacio adecuado para la realización de las mismas.
- Ser puntual a la hora de los encuentros pactados para la entrevista.
- Solucionar los problemas o inconvenientes que surjan de la investigación con las instancias legales pertinentes.
- Retroalimentarlo con el análisis de la información suministrada, si así lo desea.

Resultados esperados:

La investigación permitirá identificar convergencias y divergencias entre la cotidianidad del proceso de evaluación de aprendizajes, evidenciada en los pensamientos y prácticas de los docentes, con la propuesta curricular de la Facultad; así mismo, sienta bases para reflexiones y tomar decisiones que permitan el mejoramiento de dichas prácticas a la luz de las orientaciones de la Facultad en su apuesta expresa por la evaluación formativa.

Se socializarán con la comunidad educativa en general, pero específicamente con los docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia.

Se espera que los resultados den más claridades en el campo de la evaluación y que conduzca al desarrollo de nuevas investigaciones en el área.

Personas a contactar para cualquier tipo de información:

Elizabeth Llano Sánchez

Teléfono: XXXXXXXX

Correo electrónico: elizabeth.llano@udea.edu.co

Aceptación de la participación: Después de haber leído la información suministrada, acepto participar en la investigación. He tenido la oportunidad de preguntar sobre la misma y recibí respuestas satisfactorias. Entiendo que estoy en mi derecho de retirarme de la investigación en el momento en el que lo considere pertinente, decisión que no me afectará en ninguna forma.

Manifiesto que no he recibido presiones verbales, escritas y/o mímicas para participar en el estudio; que dicha decisión la tomo en pleno uso de mis facultades mentales, sin encontrarme bajo efectos de medicamentos, drogas o bebidas alcohólicas, consciente y libremente.

Autorizo a la investigadora Elizabeth Llano Sánchez con C.C. XX.XXX.XXX de Envigado, a grabarme y entrevistarme, para tomar la información necesaria para la investigación.

Cada participante firma con cédula, dirección, teléfonos de contacto y fecha, aceptando la participación y el recibo de una copia del mismo.

Para constancia del proceso firman dos testigos indicando que es testigo imparcial de la aceptación del participante en la investigación, con cédula, celular o teléfono y fecha. Además, el investigador principal.

Anexo 3.

GLOSARIO

Aprendizaje significativo: Es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-litera) con la estructura cognitiva de la persona que aprende. En el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto. El aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento. El aprendizaje significativo requiere no solo que el material de aprendizaje sea potencialmente significativo sino también que el aprendiz manifieste una disposición para relacionar el nuevo material a su estructura de conocimiento (Moreira, 1997. p. 2).

Aprendizaje colaborativo: El aprendizaje colaborativo es un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado, que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Es también un proceso en el que se va desarrollando gradualmente, entre los integrantes de dicho equipo, el concepto de ser “mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno y de los demás” (Collazos & Mendoza, 2006. p. 64).

Aprendizaje autónomo: grado de intervención del estudiante en el establecimiento de sus objetivos, procedimientos, recursos, evaluación y momentos de aprendizaje, desde el rol activo que deben tener frente a las necesidades actuales de formación, en la cual el estudiante puede y debe aportar sus conocimientos y experiencias previas, a partir de los cuales se pretende revitalizar el aprendizaje y darle significancia (Solórzano Mendoza, 2017. p. 244).

Autoevaluación: evaluación realizada por uno mismo. (Rodríguez-Gómez, Ibarra-Sáiz, & García-Jiménez, 2013. p.199). Bajo una postura crítica, es la evaluación que hace el alumno de su propia evidencia o producción, atendiendo a unos criterios que han sido negociados con anterioridad. Se puede llevar a cabo mediante la autorreflexión y/o el análisis documental (Hamodi, Pastor López, & Pastor López, 2015, p. 155).

Autoregulación: también conocida como autogestión. Es un proceso activo en el cual los sujetos establecen los objetivos que guían su aprendizaje, monitorizando, regulando y controlando sus cogniciones, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos

(Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S., Gaeta, 2014, p. 782).

Coevaluación o evaluación entre iguales: Proceso mediante el cual el alumno evalúa de manera recíproca a sus compañeros del grupo-clase, aplicando criterios de evaluación que han sido negociados previamente. Se puede llevar a cabo mediante el análisis documental y/o la observación (Hamodi et al., 2015, p. 155).

Estrategia evaluativa: son “los medios para evaluar: pruebas o evidencias que sirven para recabar información sobre el objeto a evaluar. Estas evidencias, productos o actuaciones realizadas por los estudiantes son los medios que nos informan sobre los resultados de aprendizaje y que utiliza el evaluador para realizar las valoraciones correspondientes. Varían en función del tipo de competencia o aprendizaje que se pretende evaluar. Algunos ejemplos que se presentan son los siguientes: para valorar la aplicación y destrezas de investigación (proyecto de investigación); para valorar destrezas profesionales (estudio de casos); para valorar competencias comunicativas (presentación o entrevista)” (Rodríguez e Ibarra ,citado por Hamodi et al., 2015. p. 154).

Heteroevaluación: Bajo el contexto tradicional la heteroevaluación es la que realiza el profesor a sus estudiantes, aunque bajo un contexto más amplio, la heteroevaluación es la que es realizada por otros (Rodríguez-Gómez et al., 2013. p. 199).

Instrumento de evaluación: “Herramientas reales y tangibles utilizadas por la persona que evalúa para sistematizar sus valoraciones sobre los diferentes aspectos. Algunos ejemplos son: las listas de control, las escalas de estimación, las rúbricas, las escalas de diferencial semántico, las matrices de decisión o incluso instrumentos mixtos donde se mezclen más de uno”(Rodríguez e Ibarra, citado por Hamodi et al., 2015. p. 154).

Técnica evaluativa: “Estrategias que utiliza el evaluador para recoger sistemáticamente información sobre el objeto evaluado. Pueden ser de tres tipos, la observación, la encuestación (entrevistas) y el análisis documental y de producciones”(Rodríguez e Ibarra, citado por Hamodi et al., 2015. p. 154).