

**LA EVALUACIÓN COMO MECANISMO DE REFLEXIÓN Y
TRANSFORMACIÓN DEL PENSAMIENTO Y LAS PRÁCTICAS
EDUCATIVAS DEL DOCENTE.**

Interpretación a partir de un grupo de profesores de la Facultad de
Odontología de la Universidad de Antioquia

POR:

HERNANDO SALCEDO GUTIÉRREZ
BEATRIZ ELENA CHAVERRA FERNÁNDEZ
DIANA BARBOSA LIZ
PAULA ANDREA CARDONA CANO

ASESORA

ANA JULIA HOYOS GONZALEZ

Trabajo presentado para optar al título
Magíster en Educación y Desarrollo Humano

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
Convenio CINDE – Universidad de Manizales

Medellín, Abril de 2009

AGRADECIMIENTOS

Esta maravillosa experiencia formativa, investigativa y de vida fue posible gracias a varias personas e instituciones que permitieron la elaboración de este trabajo de manera directa o indirecta.

En primer lugar agradecemos al CINDE, institución que nos brindó un espacio especial de encuentro, que nos permitió conocer otras miradas y otros saberes, y tener la opción de asumirlas o no... Gracias a nuestros profesores y compañeros de cohorte por compartir los módulos, los almuerzos y las celebraciones, entre ellos conocimos personas muy especiales que se convirtieron en verdaderos amigos.

Agradecemos a los profesores de la Facultad de Odontología, que nos abrieron las puertas de su oficina, de su corazón y de su mente permitiéndonos entrar a comprender su labor como maestros.

Nuestros agradecimientos a la profesora Ana Julia quien con sus sugerencias, recomendaciones y sonrisas nos acompañó en este proceso y nos orientó para que este trabajo fuera posible.

Por supuesto, agradecemos a nuestras familias, soporte invaluable, apoyo permanente y fuente de paz y energía, por comprender el tiempo y el espacio en que no estuvimos.

TABLA DE CONTENIDO

	Pag.
1. EVALUACION Y REFLEXIÓN, UN CAMINO POCO EXPLORADO	5
Huellas y pistas en torno a la evaluación	
2. EL CAMINO RECORRIDO	14
3. QUE ENCONTRAMOS...	23
3.1 Cómo evalúan los docentes.	24
3.1.1 Cómo planean la evaluación los docentes.	25
3.1.2 Los instrumentos de evaluación.	29
3.1.3 Resultados de las evaluaciones: el análisis de los docentes.	36
3.1.4 Y... ¿Qué sucede después de evaluar?	37
3.1.5 Camino a la reflexividad.	40
3.2 Pensamientos y creencias de los profesores.	41
3.3 La evaluación como instrumento de poder.	52
3.4 Institucionalidad y Evaluación.	61
4. LA EVALUACIÓN COMO ACTO REFLEXIVO: APUNTES HACIA UNA PROPUESTA PARA LA FACULTAD DE ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.	73
5. BIBLIOGRAFIA	77

1. EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN, UN CAMINO POCO EXPLORADO

Huellas y pistas en torno a la evaluación

“El cambio necesario de la educación superior requerirá de un re-examen de sus dogmas centrales y sus vacas más sagradas; hay que reconceptualizar sus ideas básicas, tales como: La idea de que hace falta un número de créditos para calificar un grado... La idea de que las pruebas y test evalúan lo que saben los estudiantes y en lo que se están convirtiendo... La idea de que los promedios de notas particulares y grados son medidas bastante precisas de los resultados, productos o outputs de una institución”.

Eileen Moran Brown. Presidenta del Cambridge College



Al llegar a la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE, veníamos con la firme intención de realizar un trabajo académico e intelectual alrededor del tema educativo. La educación, vista como una actividad formal en la que unos actores intervienen, interactúan, aprenden, enseñan y se desarrollan como sujetos. Sin embargo, a medida que pasaban los encuentros académicos, descubrimos otras posibilidades de comprender el tema educativo. La educación empezó a tornarse en un asunto reflexivo que iba más allá de la pedagogía y la didáctica y comenzó a tener un sentido distinto la relación entre los actores que allí intervienen.

La evaluación se convirtió, en ese momento, en el tema que guiaría nuestro trabajo y empezamos a preguntarnos por aquellos elementos que hacen parte de ella. Así, la evaluación de los aprendizajes, los instrumentos, el estudiante, la institución, el maestro, el conocimiento, entre otros, empezaron a surgir como categorías propias para el análisis. En ese momento creímos tener listo un trabajo de grado, en donde tan solo faltaba determinar un espacio y unos actores específicos donde desarrollar nuestras ideas. Cuan lejos estábamos...

En este trabajo queremos mostrar a la comunidad académica el recorrido que hicimos alrededor de estas preocupaciones y resaltar los cambios conceptuales y metodológicos que tuvimos que implementar para darle un sentido a lo hallado.

De lo que se trata es de mostrar, a partir de las conversaciones sostenidas con docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia, durante los últimos dos años (2007-2008), si la evaluación les permitió la reflexión y la transformación de sus prácticas docentes.

La relación entre evaluación y reflexión podría resultar muy obvia, dado que son elementos propios de la actividad docente, sin embargo, un acercamiento más detallado con la bibliografía sobre el tema, con los profesores de la Facultad de Odontología y nuestra experiencia como docentes universitarios, nos mostró que era un asunto complejo, y que incluso estaba por construir.

Por otro lado, para nadie es un secreto que la Escuela está pasando por uno de sus peores momentos, el mundo desarrollado como el tercer mundo reporta una crisis en su aparato escolar desde hace ya algunas décadas.

Los diagnósticos de la crisis no se han hecho esperar. Sin lugar a dudas, muchos son los factores que intervienen en la crisis del aparato escolar, como intervienen en la crisis de cualquier otro sistema, como bien anota Salcedo “Ningún sistema, por simple que sea, entra en crisis por un único factor. Incluso los factores que hacen fuerte a un sistema, son responsables también de la crisis de dicho sistema, sencillamente porque están presentes en el sistema” (2003:18). La evaluación no escapa a esta situación.

Como lo afirma González “la tendencia actual es la de concebir a la evaluación desde una perspectiva comprehensiva en cuanto a su objeto, funciones, metodología y técnicas, participantes, condiciones, resultados, efectos y determinantes. Se manifiesta con fuerza el reconocimiento de su importancia social y personal desde un punto de

vista educativo, formativo, así como para el propio proceso de enseñanza-aprendizaje por el impacto que tiene el modo de realizar la evaluación y la forma en que el estudiante la percibe” (2000:47). Sin embargo, en nuestro contexto universitario esta perspectiva parece que aún no se ha hecho validar, pues la rigidez de esta práctica se nota en muchas acciones docentes.

En este sentido, la evaluación es uno de los aspectos educativos que ha generado mayores problemas en el proceso aprendizaje - enseñanza. Esto se debe a que en esta actividad entran en juego múltiples factores que determinan los estilos y concepciones de evaluación. Así por ejemplo, la concepción que tenga el profesor de educación, conocimiento, aprendizaje, estudiante, entre otros, guiarán directamente su manera de evaluar los aprendizajes. Al respecto, Casanova (1999) insiste en que es conveniente conocer las posibles interpretaciones que tiene el término “evaluación”, para evitar el riesgo de asumir que para todos, el concepto es el mismo. Lo más común, afirma, es encontrar que en las instituciones educativas no todos tienen la misma idea de lo que es evaluación.

Se tiende a pensar la evaluación como una manera de observar si se cumple una meta, o si se logró un objetivo propuesto; esta mirada, un tanto simplista, deja de lado el seguimiento de todo el proceso integral de formación del estudiante. Igualmente ocurre con la idea de medición: se tiende a creer que todo puede ser medible y cuantificable, lo que existe, existe en cierta cantidad, conocerlo implica conocer su cantidad. Como bien lo anota Cárdenas (2007), “Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de pruebas estandarizadas, científicamente preparadas por expertos en evaluación o por los mismos profesores, son considerados como expresiones reales de lo aprendido por un estudiante”.

Tal concepción ha traído consecuencias desfavorables para el seguimiento del proceso aprendizaje - enseñanza en el ámbito universitario, sobre todo porque desconoce los contextos, las situaciones, las motivaciones precisas del momento en que se evalúa.

Pero sin lugar a dudas, su principal error estriba en que cree fervientemente que lo que se conoce puede expresarse en cantidades numéricas.

En nuestro contexto universitario encontramos que la manera más tradicional de medir el conocimiento es el examen. Por ello, todo lo que implica el proceso de enseñar y aprender gira en torno a él; la enseñanza se centra en la transmisión de contenidos y olvida el objetivo general de la educación que es formar personas capaces de construir, pensar, proponer y actuar en concordancia con su entorno.

La evaluación concebida como producto, ha generado un tipo de relación con la educación, pero específicamente con la acción pedagógica, basada más en un tipo de racionalidad instrumental en la cual prevalece el poder como posibilidad de vínculo con el otro. A su vez, en búsqueda de una mayor objetividad, se hizo necesario recurrir a formatos, cuestionarios y pruebas estandarizadas que dieran cuenta del conocimiento adquirido por el estudiante, cuestión que se realizaba en un momento específico del proceso aprendizaje – enseñanza, generalmente al final.

Al respecto, es pertinente recordar los distintos momentos que ha vivido la evaluación, a partir de Guba & Lincoln (1989), quienes, partiendo de la idea que la evaluación es un concepto dinámico y en continuo perfeccionamiento, que ha ido evolucionando a través del tiempo, muestran que ésta ha pasado ya por cuatro generaciones: medición, descripción, juicio y concertación (constructivista).

Primera Generación. fue el modelo que se impuso hasta los años 30 del siglo XX. Evaluar, en el contexto de esta generación, es medir a partir de instrumentos elaborados para un propósito específico. La evaluación del aprendizaje es, por tanto, medición de lo aprendido. La prueba debe ser científicamente preparada, estandarizada, recomendablemente elaborada por expertos, técnicos preparados arduamente para ello; así, los resultados obtenidos pueden entenderse como expresiones reales de lo aprendido por el estudiante.

El estudiante es un simple objeto de la evaluación y tiene muy poco o nada que decir sobre las pruebas, a las cuales debe responder en condiciones determinadas y controladas, siempre al final del proceso enseñanza-aprendizaje. Se corresponde con una época en la que se creía que la escuela era portadora de la verdad absoluta y los objetivos se evaluaban de memoria.

Según Guba & Lincoln (1989), esta primera generación permanece todavía viva, pues aún existen textos y publicaciones que utilizan de manera indisoluble evaluación y medida.

Segunda Generación: descriptiva. Es orientada sobre todo por Ralph Tyler, tradicionalmente considerado como el padre de la evaluación educativa por ser el primero en dar una visión metódica de la misma, superando desde el conductismo la mera evaluación psicológica. Tyler, preocupado por la selección y organización del contenido, así como por las estrategias para transmitir la información y evaluar el logro de los objetivos, propone que evaluar, además de medir, es describir.

Notando que la función técnica de medir es muy pobre, ahora esta generación se propone describir y explicar los resultados en términos de esos descriptores. El alumno sigue siendo un sujeto pasivo, pero ahora se le ubica en una serie de factores y situaciones (el medio, los recursos, el currículo, el docente) que dicen más de su proceso, lo que debe mostrar cuáles son las fortalezas y debilidades que tiene para lograr los objetivos previamente planteados por sus docentes.

Para Tyler, la evaluación determina en qué medida han sido alcanzados los objetivos y para ello, sugiere realizar comparaciones entre los resultados y los objetivos propuestos en un programa de estudios. Así, los resultados obtenidos sirven para hacer ajustes y mejoras en la enseñanza y en el currículo, comprendiendo que estos datos se deben ir observando durante el tiempo que dure el proceso aprendizaje-enseñanza.

Tercera generación: o del juicio. Con mucho eco a fines de los años 50 hasta mediados de los 70, sobre todo en Norteamérica y la ex URSS, en plena época de la guerra fría y de la carrera armamentista y tecnológica para llegar al espacio exterior; para esa generación es imprescindible que el evaluador emita juicios de valor del desempeño de un estudiante a partir de ciertos estándares preestablecidos. Son como jueces que deben dar un veredicto acerca del rendimiento académico de los alumnos. El alumno sigue siendo pasivo y además, ahora es un sujeto juzgado. Fue una perspectiva que duró menos en el tiempo, en comparación de las dos generaciones anteriores y según Cárdenas “no tuvo mucho eco entre los evaluadores y docentes porque la emisión de juicios requería de estándares, como puntos de referencia, contra los cuales hacer comparaciones y emitir los juicios y, además, porque la emisión de tales veredictos requería también de la existencia de jueces, para cuyo papel los evaluadores o docentes no se sentían capacitados ni preparados”.

Cuarta generación: constructivista. En esta última generación, en el proceso evaluativo están involucrados todos los miembros de la comunidad educativa de una institución. Los estudiantes son agentes activos del proceso aprendizaje-enseñanza y el docente concerta con él los tiempos, el método, los contenidos y los instrumentos para la evaluación. Desde los fines que se establecen para la educación, las instituciones y su comunidad educativa diseñan planes, programas y proyectos que componen su PEI, y que explicitan las competencias que desean alcancen los estudiantes. El evaluador se convierte en investigador de procesos.

Algunas de las características fundamentales de este paradigma de cuarta generación o evaluación participativa, según Guba & Lincoln (1989) son las siguientes:

- El perfil de la evaluación es esencialmente cualitativo, aunque hace uso de lo cuantitativo.
- La metodología es hermenéutica dialéctica enfocada a programas sociales.

- Se utilizan instrumentos de tipo antropológico, como la observación, la descripción, la entrevista abierta y encuestas. Además, la posibilidad de integrar instrumentos diseñados por los actores.
- Se fundamenta en la fenomenología y en la psicología humanista.
- Se busca la comprensión intersubjetiva de la realidad.
- El papel del evaluador es de colaborador o facilitador, en vez de consultor o experto.
- Los grupos participan como colaboradores, no sólo como informantes.
- Tiene un carácter global y holístico y se centra en los procesos.
- Su propósito es la comprensión e interpretación de los intereses de quienes interactúan, para ofrecer la información que cada uno necesita para comprender, interpretar e intervenir del modo más adecuado.
- Se fundamenta en una epistemología constructivista

La perspectiva propuesta por Guba & Lincoln podría permitirnos analizar los discursos de los docentes e identificar si comparten una de ellas.

Es necesario recordar, que la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia estaba inscrita en una concepción tradicional de la educación, lo que conducía a que se realizara la evaluación a partir de la prueba escrita o examen con porcentajes definidos, que buscaban medir lo que los estudiantes sabían.

Conscientes de esta situación problemática, en la Facultad se implementó desde 1997 una transformación curricular con la intención de mejorar el proceso formativo del estudiante. Con base en el Marco Referencial Conceptual del Proceso de Transformación Curricular de la Facultad de Odontología y diferentes documentos que se han producido, se están construyendo acuerdos básicos para el desarrollo de los procesos de gestión administrativa del currículo, así como de la planeación, ejecución y evaluación de los cursos, según los propósitos de formación pertinentes con el modelo educativo y el objeto de estudio. A partir de ello, se ofreció un programa de desarrollo

docente, cuyo objetivo era capacitar al profesorado para la transformación curricular, y que básicamente enfatizaba cuatro puntos: Desarrollo Humano, Desarrollo Pedagógico, Desarrollo Académico y Desarrollo Investigativo.

El proceso de renovación curricular pretendió remover las estructuras tradicionales y llevar a los docentes a pensar otras visiones de la educación, más acordes con la intencionalidad de formación; ello repercutió fuertemente en el proceso evaluativo. Ahora la exigencia es incursionar en prácticas evaluativas basadas en otras concepciones de educación, mucho más abiertas y flexibles; ello implica que al estudiante se le debe evaluar integralmente, de manera continua y secuencial, en las tres esferas que lo componen: el hacer, el saber y el ser. Sin embargo, este tipo de procesos siempre son traumáticos y mientras se consolidan originan problemas que tienden a agravar la situación.

En la actualidad, la mayoría de los docentes se quejan del escaso tiempo para hacer seguimiento a los estudiantes, la mayoría evalúa al final del proceso y sigue centrada en la medición y el examen, preguntando memorísticamente muchos de los contenidos.

Si entendemos la evaluación aunada a la didáctica y a todo el proceso pedagógico que busca formar al estudiante, es de suponer que los docentes involucrados en este proceso sean personas que constantemente reflexionan sobre este quehacer. Así, pretendíamos con esta investigación comprender si la evaluación permite la autorreflexión y, por tanto, cambios cualitativos en la forma como el docente lleva a cabo este proceso, es decir, ¿Es posible pensar que el proceso evaluativo conlleve necesariamente a transformaciones conceptuales y actitudinales en los docentes, una vez se ha realizado este proceso? Dilucidar tal intuición era uno de los motivos del presente trabajo.

Todo ello nos llevó a indagar por las concepciones y prácticas evaluativas que tienen los docentes de dicha Facultad, para comprender cómo inciden en ellos tales prácticas,

cómo las asumen, qué reflexiones surgen a partir del proceso, cómo los transforman, qué estrategias implementan cuando obtienen los resultados de las evaluaciones realizadas a sus estudiantes, si modifican su quehacer luego de estos resultados.

En este sentido, la pregunta que nos orientó la búsqueda fue: ¿La evaluación que realizan los docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia genera en ellos reflexiones que los lleven a transformar sus pensamientos y prácticas educativas?

Así pues, pretendemos ofrecer algunas luces que permitan a la Facultad vislumbrar alternativas para abordar este tema tan álgido de la educación y especialmente de los procesos de transformación curricular que vive.

2. EL CAMINO RECORRIDO

"la interpretación no es ninguna descripción por parte de un observador neutral, sino un evento dialógico en el cual los interlocutores se ponen en juego por igual y del cual salen modificados; se comprenden en la medida en que son comprendidos dentro de un horizonte tercero, del cual no dispone, sino en el cual y por el cual son dispuestos"

G. Vattimo.

"el ser del hombre reside en comprender"

H.G. Gadamer.



El camino que emprendimos para llevar a cabo nuestra intención fue la conversación. Conversar, del latín *conversare*: girar alrededor de algo. Y eso hicimos: girar durante dos años sobre un tema, la evaluación.

La técnica que elegimos para conversar con los profesores seleccionados fue la entrevista en profundidad. Esta técnica nos obligó a estar atentos a la forma como los docentes hacían uso del lenguaje. La entrevista en profundidad nos exigió múltiples encuentros cara a cara con los docentes, encuentros que perseguían la comprensión a partir de las perspectivas que ellos tenían, de sus puntos de vista, tal y como los expresan con sus propias palabras. Este tipo de entrevista siguió un modelo de conversación discursiva y no un intercambio de pregunta–respuesta. Como entrevistadores debimos estar receptivos a la forma como los actores contaban las historias, cómo daban forma a los acontecimientos que relataban y cómo hacían para mostrar sus ideas. A su vez, el intercambio de experiencias, como lo afirma Gadamer, nos permitió ampliar el horizonte de nuestro mundo y allí pudimos hacer interpretaciones que pueden ser compartidas.

La entrevista en profundidad respondió bastante bien a nuestra pretensión de aproximarnos a las creencias que sobre la evaluación tienen los docentes, en un intento dialogal por interpretar, comprender y explicitar pensamientos que pueden ser motivo

de obstáculo o desarrollo en las propuestas de mejora de la acción docente en la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia.

En este sentido, de lo que se trataba luego era de interpretar lo dicho por los profesores, intentando llegar a comprender y dar un sentido a lo afirmado. Aunque el trabajo incluyó momentos descriptivos, nuestra pretensión fue ahondar en las creencias, conceptos e ideas que tienen los docentes en torno a la evaluación, de modo que pudiésemos dar cuenta si ésta podría ser un mecanismo de reflexión pedagógica que los llevara a transformar sus concepciones y prácticas evaluativas, y si era así, analizar e interpretar esas transformaciones. Es, en el sentido preciso del término, una labor hermenéutica.

Como lo apunta Habermas "La investigación hermenéutica de la realidad sólo es posible bajo el interés determinante de conservar y ampliar la intersubjetividad en la comprensión orientadora de posibles acciones. La comprensión de sentido se orienta pues, según su estructura, al posible consenso de aquellos que obran en el contexto de una auto-comprensión de la tradición" (1982:69). Así, continúa Habermas citando a Dilthey "En las ciencias sociales, los conceptos y las perspectivas teóricas son mas bien reconstrucciones miméticas que productos creados con artificio" (1982:69). En ellas las teorías y las descripciones sirven sólo como vehículo de una vivencia reproductiva: No hay ninguna asunción hipotética que proporcione a lo dado fundamento alguno, ya que la comprensión penetra en las manifestaciones del otro por medio de una transposición surgida de la plenitud de las vivencias propias de cada uno. Elaboran una "retraducción" de las objetivaciones mentales en la vivencia reproductiva. Lo que en las ciencias empíricas era el control sistemático de hipótesis, es reemplazado en este tipo de ciencias por la interpretación de textos. Las reglas de la hermenéutica determinan por tanto el sentido posible de las proposiciones de estas ciencias.

Metodológicamente, quien utilice la hermenéutica, deberá intentar comprender los textos a partir del ejercicio interpretativo intencional y contextual. Dicho proceso supone

desarrollar la inteligibilidad del discurso contenido en el texto. Se trata de traspasar las fronteras contenidas en la "física de la palabra" para lograr la captación del sentido de éstas en tanto habladas o plasmadas en un papel.

Así, un elemento esencial para la comprensión en el proceso de interpretación está dado por la focalización precisa respecto a aquello que se desea interpretar. Esto supone, de acuerdo a Gadamer (1999-2000), reconocer la importancia de las *precomprensiones*, las cuales se encuentran mediadas por el lenguaje. De este modo, el lenguaje ha de ser entendido como elemento originario y fundante de la comprensión.

Parafraseando a Coreth (1972), el *entender* puede llevarse a cabo a través de dos formas. La primera hace referencia a la forma *objetiva*, a partir de los signos instituidos por el hombre: se *entiende* en función de la articulación de signos. La segunda forma, más profunda, incorpora la dimensión histórica al proceso de comprensión. Por lo tanto, para la dotación de sentido se requiere considerar elementos históricos contenidos en el origen de lo que se procura interpretar. Lo expuesto supone el reconocimiento de dos momentos, el histórico y el actual, ambos requieren de la misma estructura de proceder para el *entender*.

En palabras de Coreth "La única diferencia esencial radica entre la intelección de la palabra pronunciada en el diálogo y la intelección de la palabra escrita en un texto que tengamos delante. En el primer caso me sale al encuentro un hombre vivo que me habla, que puede adentrarse en mis interrogaciones y contestarlas, que puede dilucidar y esclarecer lo que él quiere decir; la comprensión mutua se desarrolla en el diálogo. En el segundo caso, por el contrario, hay delante un texto fijado y formulado por escrito; la posibilidad de una intelección por el diálogo no existe. Tanto más debe el texto ser entendido por su contexto, tanto más debe preguntarse por el trasfondo cultural y espiritual, por la manera de pensar y el uso lingüístico del autor si sus palabras deben ser entendidas correctamente. Pero así también esa intelección tiene carácter de diálogo aunque analógicamente". (1972:79)

De esta manera, la realidad sólo puede ser captada parcialmente debido a la esencia humana. Dicho planteamiento se funda en una serie de limitaciones que poseemos como sujetos que deseamos entender, conocer, comprender, explicar, etc. Las limitaciones fundamentales están enraizadas a modo de tríada en aspectos cognitivos, técnicos y valorativos; dichas limitaciones, por cierto, se encuentran transversalmente influenciadas por los elementos contextuales del sujeto cognoscente. Es aquí donde se aprecian algunas de las limitaciones que presenta la hermenéutica, ya que, de nuevo en palabras de Coreth "hay que considerar que nosotros con más razón no podemos jamás alcanzar por reconstrucción o realizar más tarde adecuadamente la plenitud concreta del mundo de comprensión de otro hombre o de otra época histórica. Lo que Gadamer llama una mezcla de horizontes no es jamás perfectamente posible sino, en el mejor de los casos, aproximativamente" (1979:103). Por tanto, lo afirmado por nosotros en estas páginas es sólo un intento, responsable, serio y sistemático, de alcanzar un sentido a las palabras de los maestros. No es "el sentido", sino una aproximación a él.

Como ya lo enunciamos, puntualmente el análisis hermenéutico como posibilidad metodológica, se enmarca en el paradigma interpretativo comprensivo; lo que supone un rescate de los elementos del sujeto por sobre aquellos hechos externos a él. En este sentido, debe destacarse que dicho análisis toma como eje fundamental *el proceso de interpretación*.

Dicha interpretación, toma como fuentes los datos textuales, lo que no implica sólo quedarse con el texto y en él; sino que es una interpretación que requiere de la voluntad del sujeto que conoce para trascender las "fronteras" del texto a interpretar. En este sentido, se debe entender el proceso de análisis hermenéutico en permanente apertura, producto de la actividad re-interpretativa de la que es fruto. Así, dicha re-interpretación no es pura referencia al texto, sino que es la interpretación de la interpretación que hace el autor respecto a un fenómeno determinado. Si se mantiene el presente nivel de abstracción cabría sostener lo ambicioso del proceso, por cuanto sugiere que el individuo que conoce deba retroceder hasta la actividad mental que produjo el texto a

interpretar. Dicho de otra forma, se requiere de la capacidad de indagar en el proceso de producción primaria de dicho texto; es decir, el *diálogo* que da lugar al producto literario.

Lo desarrollado hasta aquí, permite visualizar el desafío hermenéutico: la generación del entendimiento. Ahora bien, cómo generar el entendimiento. Según Echeverría "Todo entendimiento, para ser posible, requiere de un pre-entendimiento tanto en lo que se refiere al medio (lenguaje), como a la materia del discurso. El reconocimiento de que el entendimiento requiere de un pre-entendimiento (de un entendimiento previo compartido) es uno de los rasgos fundamentales del círculo hermenéutico" (1997:220). En tal sentido, la importancia del entendimiento y la comprensión está dada por ser la *materia prima* o la esencia de lo social.

Por lo anterior, la temporalidad debe ser considerada como aspecto central en el proceso del entendimiento, ya que éste y la comprensión tienen sus bases en la experiencia del sujeto y toda experiencia se vive en un tiempo específico. A ello es a lo que denominamos "el condicionamiento histórico del sujeto que interpreta", que incluye además el reconocimiento del contexto de quien luego re-interpretará. En palabras de Echeverría "La tarea metodológica del intérprete, por lo tanto, no consiste en sumergirse completamente en su objeto, sino en encontrar maneras viables de interacción entre su propio horizonte y aquel del cual el texto es portador" (1997: 220).

Cárcamo lo sintetiza muy bien cuando cita a Ricoeur: "La noción de acontecimiento de habla no está cancelada, más bien está sometida a una serie de polaridades dialécticas resumidas bajo el título doble de acontecimiento y sentido/significado y referencia. Estas polaridades dialécticas nos permiten anticipar que los conceptos de intención y diálogo no han de ser excluidos de la hermenéutica, sino mas bien han de ser liberados de la unilateralidad de un concepto no dialéctico del discurso" (2005:28). Continúa Cárcamo: "Así, estamos en presencia de una doble posibilidad de interpretación, por cuanto el sentido puede ser captado desde lo que se quiso decir, específicamente la

intencionalidad contenida en el discurso; y por otra parte, desde lo que realmente significa la *oración* -en consideración a los elementos gramaticales y de vocabulario dispuestos en ella” (2005:28). Es en este sentido que Vattimo nos recuerda que ni el hablante ni el intérprete son neutros. Ambos tienen una historicidad y están determinados por ella.

Para la realización de un análisis hermenéutico desde la praxis investigativa, Baeza (2002) ha propuesto un diagrama que sigue las siguientes recomendaciones:

- 1) Lograr un conocimiento bastante global del contexto en el cual es producido el discurso sometido a análisis.
- 2) Considerar la frase o la oración como unidad de análisis en el *corpus*.
- 3) Trabajar analíticamente apoyándose en la malla temática y sus codificaciones respectivas.
- 4) Establecer un primer nivel de síntesis en el análisis de contenido.
- 5) Trabajar analíticamente por temas, desde la perspectiva del entrevistado.
- 6) Establecer un segundo nivel de análisis de contenido.
- 7) Trabajar analíticamente el conjunto de las entrevistas, desde las perspectivas de las personas sometidas a entrevista.
- 8) Revisar el análisis en sentido inverso, es decir comenzando esta vez desde la perspectiva del entrevistado.
- 9) Establecer conclusiones finales según estrategia de análisis de contenido escogida (vertical u horizontal).

Por otro lado, la investigación siguió el encuadre metodológico de la lógica cualitativa. Taylor S. & Bogdan R. son de la idea que “un estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida por procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizado” (1992:22).

De modo que el intento fue construir el dato científico, siguiendo en gran medida una lógica inductiva, revisando el material empírico obtenido y relacionándolo con la teoría. Por tanto, en coherencia con el modo de operar de la lógica establecida, se trabajó con pocos casos, los mismos que fueron seleccionados a partir de la implementación del muestreo intencional como punto de partida y luego muestreo teórico.

El muestreo intencional se corresponde con lo que Goetz & LeCompte llaman selección basada en criterios. “La selección basada en criterios exige que el investigador determine por adelantado un conjunto de atributos que deben poseer las unidades de estudio. Algunos investigadores (Manheim. 1977- Patton 1980) denominaron a éste procedimiento muestreo intencionado para distinguirlo del muestreo probabilístico... sin embargo el muestreo probabilístico es también intencionado” (1988:93).

“El muestro teórico sería dentro de esta perspectiva, el proceso de recolección de datos para generar una teoría por medio de la cual el analista a la vez recoge, codifica y analiza su información y decide qué datos elegir y dónde puede encontrarlos para desarrollar su teoría tal como va surgiendo.- Este proceso se halla a su vez controlado por la teoría emergente, sea ésta sustantiva o formal” (Glasser, B.; Strauss, A. 1967:17).

Fueron cuatro los docentes seleccionados y doce las entrevistas realizadas, con lo que se logró la saturación teórica de las cuatro categorías que emergieron. Según Glasser, B. & Strauss, A. (1967) se llega a la saturación teórica de una categoría cuando del análisis de la observación obtenida en terreno no surgen nuevas propiedades para dicha categoría.

Los docentes participantes están vinculados a la Facultad como profesores de planta, de medio tiempo o tiempo completo, son todos odontólogos, con dos o más años de trabajo en la Institución, que han participado del proceso de transformación curricular

emprendido por la Facultad y actualmente con un curso a cargo. De igual manera, era un criterio determinante la intencionalidad de participar en esta investigación.

Algunos aspectos de los participantes pueden notarse en la siguiente tabla:

Nº	SEXO	TIEMPO DE DOCENTE EN LA FACULTAD	ENTREVISTAS REALIZADAS	FORMACIÓN POSTGRADUADA	TIPO DE CURSO IMPARTIDO
1	F	11 años	3	Magíster	Teórico
2	M	10 años	3	Magíster	Teórico
3	F	18 años	3	Especialista	Practico
4	F	33 años	3	Magíster	Práctico

Gráfico 1. Grupo poblacional entrevistado

Conforme al tipo de diseño elegido, el enfoque metodológico se compuso en gran medida de las historias y relatos de vida como docentes universitarios, hecho realizado, como ya lo enunciamos, desde la entrevista en profundidad; ésta permitió conocer el modo en que los docentes significan su realidad, sus perspectivas, sus luchas, sus condicionamientos, sus dificultades y posibilidades de enfrentar los retos.

Las entrevistas fueron registradas rigurosamente, respetando el lenguaje de los protagonistas, condición necesaria para su análisis, para ello se utilizó el Método Comparativo Constante de Glasser & Strauss (1967).

Las características generales del Método Comparativo Constante que señalan sus autores son las siguientes¹:

- a) "Tiene respeto por la realidad externa como fuente de información.
- b) Prevé orientaciones para el proceso de construcción del objeto.
- c) Provee de una herramienta para trabajar con la doble hermenéutica.

¹ De Angelis Susan E. En línea, septiembre 05 de 2007.

<http://72.14.205.104/search?q=cache:Y0xVX2V3CTcJ:educared.org.ar/infanciaenred/margarita/etapa2/PDF/007.pdf+M%C3%A9todo+Comparativo+Constante+de+Glasser+y+Strauss.&hl=es&ct=clnk&cd=1&client=opera>

d) Asigna a la teoría un doble papel: ser una herramienta para facilitar una teoría emergente del análisis de la realidad teniendo en cuenta que investigar implica producir y crear y, por otro lado, permite que el investigador se acerque a la realidad con un caudal teórico que influye en ella y es necesario hacerlo consciente”.

3. QUE ENCONTRAMOS...



En la búsqueda de conocimientos sobre la evaluación como un mecanismo de reflexión de los profesores de la Facultad de Odontología, emergieron en las conversaciones sostenidas asuntos muy variados respecto a la educación, la pedagogía y el saber disciplinar; sin embargo, nuestras miradas estaban centradas en los aspectos que envuelve la evaluación y especialmente, las reflexiones y transformaciones que podían darse en los docentes luego del proceso evaluativo.

Las entrevistas nos permitieron agrupar en cuatro categorías los hallazgos y relacionar la teoría con estos datos, elementos que, desde el análisis, proporcionaron luces a la pregunta planteada en este trabajo.

Las cuatro categorías son:

- Las formas en que lo profesores realizan la evaluación. Primer momento, eminentemente descriptivo, que nos permitió tener un panorama amplio de la actividad evaluativa de los docentes.
- Los pensamientos y creencias del profesor respecto a la evaluación
- Mecanismos de poder que ejerce el maestro en las prácticas evaluativas y, finalmente,
- La importancia de la institucionalidad en las prácticas de los docentes.

3.1 CÓMO EVALÚAN LOS DOCENTES

“Cada tipo de instrumento de evaluación, permite evaluar diferentes aspectos de los aprendizajes por lo cual la garantía de la pertinencia y la calidad técnica del programa debe considerarse integralmente como una estructura, así como la de cada uno de sus componentes”

Camilloni.



Que no existe una única forma de evaluar, es una verdad de Perogrullo. La evaluación depende de la finalidad perseguida y el fundamento teórico en el que se contextualice. Estas formas de evaluar condicionan y determinan la vida académica dentro y fuera del aula, involucrando todos los estamentos educativos, desde el trabajo de estudiantes y docentes hasta las decisiones políticas de más alto nivel.

Los docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia no escapan a estas lógicas inmersas en este tema. A pesar que siguen todos los lineamientos institucionales sobre evaluación, la técnica, los instrumentos y muchas veces las finalidades, son distintas. En este apartado, nos dedicaremos a describir cómo evalúan estos docentes los aprendizajes de sus estudiantes, es decir, nos centraremos ahora en la técnica de evaluación.

Las técnicas de evaluación deben responder a los proyectos de enseñanza y aprendizaje de la institución y garantizar la comprensión, evitar el fracaso académico, la igualación de las oportunidades y la diversidad de rasgos personales que diferencian a cada estudiante en el modo de acceder al conocimiento. Las decisiones que los docentes adopten entonces sobre dicha forma de evaluar, estarán ligadas a las concepciones, creencias y pensamientos al respecto de la evaluación como se mencionó en párrafos anteriores. Al respecto, Salinas (2001) afirma que “los instrumentos deben ser recursos variados, polifacéticos, múltiples y con finalidades también diversas; hay que recrear su existencia para ponerlos al servicio de los estudiantes y no usarlos como pequeñas o grandes contiendas de fuerza y de mal uso

del poder, que alejan cada vez más al que aprende de la posibilidad de construir una relación cercana e inmensamente grata con el conocimiento. Además, no podemos desconocer los problemas de orden social y afectivo que acarrea el mal uso de los instrumentos”.

Para ello cada docente o grupo de docentes debe elaborar sus propios instrumentos respondiendo a las preguntas básicas sobre qué se requiere evaluar, para qué se va a evaluar y qué utilidad va a tener la información recogida. Para esto se tiene que tener una planeación previa de la evaluación.

3.1.1. Cómo planean la evaluación los docentes

Las conversaciones sostenidas con los docentes nos muestran que sus evaluaciones son planeadas de acuerdo al tipo de curso que orientan. Así por ejemplo, los cursos teóricos evalúan los aprendizajes dependiendo de los contenidos de cada asignatura:

“...entonces los exámenes... Ya ahí (en este curso) no hay tanta evaluación de discusión... sino que es más exámenes teóricos que giran alrededor de los elementos teóricos, de medicamentos, y eso se evalúa en examen...” (E.3)².

Los cursos teórico–prácticos están diseñados para ejecutar primero toda la parte teórica y luego la parte práctica, esta concepción que fue abordada en líneas anteriores, interviene directamente en la forma como planean la evaluación, podríamos incluso afirmar que para estos docentes esta idea metodológica y epistemológica dirige muchas de sus actividades como docentes:

“...entonces se dicta toda la parte teórica y en la mitad de la parte teórica un examen escrito y se termina la parte teórica y otro examen escrito y eso

² Es necesario aclarar que E.1, significa entrevista 1; E.2 significa entrevista 2 y así sucesivamente, independiente del docente a quien se le realizó la entrevista.

se va con las dos o tres semanas del curso y de ahí para adelante sigue toda la parte práctica que obviamente es aplicando todo lo que aprendieron en teoría...” (E.8).

No todos los cursos son evaluados a través del examen. Las asignaturas que componen el área socio-humanística tienen en cuenta otros elementos al momento de realizar la evaluación de aprendizajes:

“programamos las sesiones teóricas y las sesiones de asesoría... y llevamos como una tabla para hacer el seguimiento... Y esa tablita se diseñó para eso... a uno le permite hacer un seguimiento individual en puntualidad, de discusión del estudiante frente digamos al problema, a los objetivos que va a proponer, para qué las estrategias metodológicas, la coherencia, la sustentación, cómo utiliza lo que ya se viene trabajando en la teoría, cómo lo aplica a su propia propuesta, la capacidad de síntesis, de análisis, de comunicación, de trabajo en equipo...” (E.2).

Ahora bien, la evaluación de aprendizajes que realizan los docentes está sometida a una planeación general que realizan las directivas de la Facultad en su calendario académico, donde se establecen unos momentos específicos para realizarla:

“...hacemos tres cortes en el semestre, cada 5 semanas, el primer corte de un 33%, el segundo corte de 33% y el tercer corte de 34%” (E.6).

Dado que es muy frecuente que los cursos estén divididos en módulos, con intensidad horaria y porcentajes de evaluación diferentes, son impartidos por un grupo de profesores regidos por un Coordinador, quien es el encargado de elaborar los exámenes de un banco de preguntas elaboradas por cada uno de los docentes:

“El coordinador, es responsabilidad de él (los exámenes). En qué sentido es responsabilidad de él: que las clases teóricas, que las dictó un

profesor, uno llega (como coordinador) y le pide al profesor: pásame cinco o diez preguntas del tema que dictaste, entonces se forma un examen de 30 ó 40 preguntas, muy pocas veces hacemos examen de 50, entonces él arma el examen en base a las preguntas de cada profesor que dictó las clases. Sobre eso él hace su examen.” (E.8).

“...bueno es así porque está bajo el reglamento pero hace mucho tiempo estamos evaluando así, es más, eso es un logro que obtuvimos...” (E.6).

Por otro lado, los docentes una vez tienen definidas las fechas para realizar las evaluaciones, les presentan una propuesta a los estudiantes en la primera semana de trabajo, relacionada con porcentajes y número de pruebas. Una vez sea aprobada conjuntamente entre docente y estudiantes, no puede ser modificada, de ser así, podrían presentarse dificultades de tipo reglamentario con los estudiantes.

...”yo les presento el programa y les digo, esta es la propuesta de evaluación que les tengo, ¿ustedes qué proponen? ...si ya en la primera semana me aceptaron eso y yo estuve de acuerdo con eso, eso es un reglamento y no puedo hacer un quiz más, no puedo hacer una evaluación más y tengo que anunciarle los quices, con tiempo... ellos son los que definen” (E.3).

“...eso tiene que estar establecido desde un inicio (la evaluación), estar inclusive en el programa que se entrega a los estudiantes de cómo va a ser la materia...” (E.6).

Sin embargo, esta situación no se presenta en todos los casos. Evidenciamos que ciertos docentes no realizan esta concertación inicial y determinan los porcentajes de las evaluaciones a lo largo del curso, de acuerdo al desempeño de los estudiantes. Así, en la primera semana un docente determinó que:

“...para mí el trabajo escrito final de fiscalización me vale el cuarenta por ciento (40%), y el proceso individual que tuvo el estudiante me vale sesenta por ciento (60%)...”. (E.2).

Pero este docente, luego de observar la dinámica del grupo resolvió al final del semestre que:

“... yo vi que todo el grupo tenía en su proceso individual (un desempeño) súper bien, muy bien, muy bien, todos como muy al mismo nivel, el trabajo individual y de equipo fue bueno hasta el último momento, no hubo diferencias sustanciales entre los estudiantes, yo hice un cincuenta (50%) cincuenta (50%)...”. (E.2).

Y en otro momento afirma hablando de otro grupo:

“...entonces yo no les dije cuánto porcentaje, les dije: “Voy a valorar mucho el aporte individual, el trabajo individual que yo perciba en las asesorías...” (E.2).

Esta situación que nos cuenta el docente nos lleva a pensar que aún conociendo las directrices de la Facultad, maneja los porcentajes de acuerdo al desempeño de los estudiantes. En la conversación con el docente no se evidenció si las modificaciones a los porcentajes en los trabajos que se realizan en el semestre, se hacen a partir de una reflexión de él alrededor de elementos pedagógicos y didácticos. Sin embargo, por la manera de expresarlo se nota una fuerte posición de poder del docente sobre los estudiantes

3.1.2. Los instrumentos de evaluación

Al abordar los instrumentos utilizados por los docentes para realizar la evaluación, encontramos que en su mayoría se relacionan con un tipo de evaluación sumativa, que es en esencia cuantitativa, donde se asignan puntajes que acreditan el paso al nivel siguiente y la promoción o no de los estudiantes.

"Hacemos tres cortes en el semestre, cada 5 semanas, el primer corte de un 33%, el segundo corte de 33% y el tercer corte de 34%" (E.5).

"El único problema que yo sí veo en la evaluación es que ese proceso que antes era tan exquisito aquí ya se ha perdido, ya se volvió prácticamente a lo viejo, exámenes teóricos, la calificación de lo práctico y suma y divida y ya salga". (E.4).

El examen escrito tipo ICFES es el instrumento que prevalece:

"Las evaluaciones escritas son tipo ICFES, es decir, preguntas de múltiple selección o de pronto de contestar alguna cosa estilo antiguo pues es más bien memorístico, aunque las preguntas de casos intentan ir hacia otra dirección, allí hay algo pues positivo, no es nuevo tampoco, siempre se ha enfocado así." (E.8).

Sin embargo, se vislumbran esfuerzos por realizar otro tipo de prácticas evaluativas como el análisis de casos clínicos, exposición de temas, talleres y consultas. Otro instrumento de evaluación de la parte teórica es el quiz, el cual no es memorístico en su totalidad, pues implica llevar a la práctica lo aprendido; pero da la impresión que es una estrategia para que todos participen de momentos evaluativos, pues los análisis y la participación de todos los estudiantes en el aula no se logra siempre.

"Hacemos quices porque vemos que... cuando hay discusión muchas veces empiezan a participar las mismas personas, no sabemos si es por

pereza de hablar, por apatía, o por que definitivamente no se está leyendo el tema que se debe leer, y es importante que aunque sean hábiles,...hábiles en la técnica, también tengan el sustento teórico, para que no sea solamente pues, como la parte de la habilidad manual...” (E.6).

En muchos casos se observa la retroalimentación oportuna de lo evaluado en el quiz, transición significativa hacia la evaluación formativa, manifestada sobre todo en la comunicación y transferencia efectiva para que el estudiante conozca sus aciertos y vacíos, replantee sus acciones y así evite la acumulación de obstáculos y errores. Esta evaluación permite al estudiante sentirse acompañado y en progreso permanente.

“Es que como el quiz es cortico, entonces generalmente lo hacemos primero y ya después en grupo lo solucionamos, para responder a dudas para mirar qué no se está entendiendo. Pero esto es más como sondeo, tratando de mirar que todos tengan la responsabilidad de leer el tema... no es quedarse en la idea de no entendí. Identifiquemos qué es lo que te da dificultad, qué compañero te puede explicar entonces para que ellos también hagan el esfuerzo y muchas veces entienden mas fácil entre ellos” (E.6).

Latorre & Suárez (2001) abogan por una evaluación formativa desde un diseño fundamentado en el paradigma cualitativo, concibiendo al sujeto en desarrollo constante, lo que posibilita humanizar relaciones y rescatar la singularidad.

Pero en contraposición a esto, vemos que la técnica más utilizada por nuestros maestros es el examen, especialmente en lo cursos teóricos.

“El segundo tema del sexto semestre ya es manejo de medicamentos, que eso sí es memorístico, muy memorístico,... ya ahí no hay tanta

evaluación de discusión y de presentación de casos, sino que son exámenes teóricos que giran alrededor de los elementos teóricos vistos en clases.” (E.3).

Cuando un curso es de fundamentos teóricos, en este caso biología, el asunto no tiene “vuelta de hoja”, piensa un docente; no hay discusión al respecto, la respuesta es así o no es así, por lo tanto única, no problemática, no conduce a dudas. En el fondo es suponer que esa es la única respuesta y no existe otra. Veamos como lo dicen:

“Eh... sí es un examen más bien memorístico, pero en biología, diferente de las materias sociales, no hay discusión: esta célula hace este efecto en esto, y no hay más; no tiene más, o lo hace o no lo hace. Vos tenés que ver, que saber qué es la célula y si hace ese daño qué tenés que hacer para intervenir, entonces no hay mucha parte donde uno se pueda ir, sobre todo en los fundamentos, que yo dicto eso, fundamentos de dos materias...” (E.8).

“...entonces como es teórico, las evaluaciones tienen que ser teóricas, entonces son evaluaciones... densas, pesadas, de elementos teóricos, exámenes”. (E.4).

Y en otro lugar afirman, refiriéndose a las posibilidades de hacer preguntas para examen:

“Como son clases en esto que es fundamento, lo básico de la materia, ahí no hay mucho campo...es así: un examen.” (E.8).

Cuestión que, para efectos de elaborar dichas preguntas, les generan dificultades, pues las preguntas “básicas siempre son las mismas”:

“... entonces ocurre que a veces se repiten los exámenes. Se cambia cuando uno ve que ya el estudiante como que dos, tres semestres se le

ha preguntado exactamente lo mismo, se pueden repetir, y allí ya se cambia.” (E.8).

Esta situación se presenta porque a los estudiantes no se les devuelven los exámenes para que los tengan como suyos; tan sólo se les da la nota, se los entregan en clases o fuera de ella para que los revisen y enseguida exigen que se los devuelvan. Al preguntarles directamente, respondieron:

“...el examen... No se los devolvemos. El estudiante lo revisa con nosotros presentes... el estudiante viene, revisa y si me alega y entendió distinto y él me sustenta la respuesta, yo le puedo poner algo bueno... Hay como una amplitud ahí, a pesar de ser muy cerrado el examen”.
(E.8).

Esto se ha convertido en cultura en la Facultad, pues al preguntarles el por qué de esta práctica la respuesta se sustenta en una normativa de la Universidad, la cual solicita guardar los exámenes por un año, en caso de alguna dificultad con un estudiante, sin embargo, se está realizando una inadecuada interpretación de la norma, ya que el reglamento estudiantil de pregrado (artículo 115 en adelante), sólo solicita dar el resultado de la evaluaciones parciales y finales en los cinco días siguientes a la presentación.

A pesar de estas prácticas, algunos docentes intentan ir más allá del dato, sin embargo, aun creen que saber el dato es saber del tema, dominarlo. De allí que el tipo de examen sigue privilegiando la memoria como lugar de saber, sin dar cabida a una evaluación que permita la reflexión y producción de conocimiento. Es como si estos docentes no pudiesen desprenderse de la concepción clásica del aprendizaje. Ellos saben que no es la mejor manera de examinar; sin embargo no encuentran otras alternativas.

“...he tratado como de buscar otras alternativas, pero en realidad no he encontrado, pues, algo diferente a la aplicación, que sería con casos clínicos...Pero sí, ideal sería encontrar otra forma y yo he buscado como alternativas, trabajos en equipo, pero los trabajos en equipo uno sabe que efectivamente no, pues hay uno o dos que de pronto están pegaditos y no memorizan, ¿cierto? Es que aquí el objetivo del curso es definitivamente memorizar. Pero si me parece como rico saber otras cosas...”. (E.4).

“...sé que mi curso es de memoria, pero trato que en el examen haya mucho de análisis... Yo sé que mi curso es de mucha memoria y sé que muchas veces los estudiantes no tienen esa capacidad memorística, entonces trato de que traten de asociar un poquito más los elementos del examen...” (E.3).

Aún en medio de la incertidumbre sobre otras maneras de evaluar los aprendizajes, los docentes afirman querer incurrir en ciertos cambios, en el tipo de preguntas realizadas, pero aún están arraigados al esquema tradicional que es el más conocido para ellos

“Entonces se hacen de selección múltiple, esas de columna que son responder...apareamiento... Estamos cambiando mucho para el banco de preguntas, para que ellos contesten dos, tres palabras, de pronto una frasecita no más”. (E.8).

Esta posibilidad que presenta el examen para que el estudiante escriba “dos, tres palabras” es tomada por los docentes como un cambio positivo en las formas de evaluar; sin embargo, es claro que no hay argumentos que permitan defender esta acción como un avance en el sistema evaluativo de la Facultad. Sigue siendo la memorización de datos el objetivo principal de este tipo de prueba.

Por otro lado, es frecuente también encontrar dificultades en el docente cuando éste tiene que dar la nota cuantitativa de un proceso cualitativo de seguimiento que lleva con los estudiantes. Situación que hemos nombrado en líneas anteriores.

“...a mi me parecía muy difícil la traducción de algo, del proceso, decir ya esto es un cuatro, cinco, tres, o peor diferenciar entre dos uno o dos dos, yo no te sabría explicar eso...”(E.2).

Por otro lado, es importante analizar la evaluación de los aprendizajes en los cursos prácticos, en las clínicas, si bien siguen una lógica parecida a los cursos teóricos, esta evaluación está fundamentada en el saber hacer, así como la evaluación de los cursos teóricos está fundamentada en el saber, en lo cognitivo.

La finalidad de la evaluación en los cursos prácticos es verificar si los estudiantes saben hacer lo que se vio en la teoría.

“...ponemos casos clínicos en donde un paciente de tantos años de edad presenta situaciones que competan como al tema que estamos hablando y ellos deben resolver la situación, pero en ningún momento utilizamos la memoria es aplicar lo que les llega a la situación actual”. (E.6).

En esta evaluación de lo clínico, entran en escena muchos aspectos, pero el paciente es clave en la asignación de la valoración cuantitativa:

“...Revisamos cómo van las historias de los pacientes, cómo va el diagnóstico en cuanto al trabajo teórico, en cuanto al procedimiento, el ejercicio mental que él ha hecho de saber qué tiene y cómo lo va a resolver; bueno, entonces miramos, hacemos una evaluación de cómo va en esa parte, en el trabajo clínico como tal, o sea cómo han sido evaluados los pacientes, como responden los pacientes, evaluamos la

actitud que él tiene hacia el paciente y el paciente hacia él; el paciente también expresa su confort o su discomfort y hacemos esto, lo escribimos y dejamos constancia de que él es consciente de eso, de que participó de esa evaluación y me firma una constancia de lo que hicimos en compañía". (E.6).

Otro docente lo afirma así:

"...tráigame las historias de todos sus pacientes, vamos a ver qué actividades ha realizado, entonces de diez pacientes, elijo este, entonces hay una hoja de seguimiento de actividad diaria, lo que se le realizó al paciente, entonces a este le has hecho toma de modelo, limpieza y flúor, el muchachito está con la mandíbula llevada, le estamos solucionando el....bueno, entonces, una limpieza, una profilaxis, un flúor. A este qué le has hecho, le activaste un aparato, a este qué le has hecho, si, todos estos diez pacientes sumemos qué actividades has hecho, como desde lo tangible..." (E.5).

Lo relativo al ser, a lo actitudinal, también es revisado y ocupa lugar importante en la evaluación de la clínica:

"Es tan importante presentar una buena historia clínica donde se hace el diagnóstico, como hacer una buena obturación en un diente, como pegar bien un braque, como asistir al seminario, como participar en él, como llegar temprano a la clínica, traer los implementos..."(E.6).

3.1.3. Resultados de las evaluaciones: el análisis de los docentes.

Hay situaciones complejas que se presentan al momento de “dar” la notas, y se presentan tanto en cursos teóricos como prácticos, es así como en un curso práctico si el estudiante no hace bien un procedimiento clínico, ya van sacando menos en la nota final del curso. El que se equivoca constantemente puede perder esta parte práctica, es decir, en la parte práctica lo saben o no lo saben hacer. Eso dará la nota y el paso al siguiente semestre.

“...no puede pasar, no puede pasar al siguiente semestre porque el quehacer, o sea la técnica es importante...entonces si tienen pues el concepto teórico, pero su habilidad manual todavía no ha alcanzado como ese nivel necesario, no alcanzan los logros no puede, no puede, porque es que el perjudicado es él porque hace una mala práctica y el paciente porque recibe la mala práctica” (E.6).

“Por ejemplo, si llega y hace la abertura y perforó, casi con seguridad pierde ese diente... tiene una nota mala... aunque todos lo demás los haga bien buenos”. (E.8).

Sin embargo, la experiencia de los docentes les ha mostrado que los estudiantes se pueden equivocar por el nerviosismo del momento, así que frecuentemente les dan oportunidades extras para que hagan bien el trabajo:

“Yo si les doy para que practiquen por fuera y si me traen una cosa bien hecha yo veo si le cambio el diente, el malito se lo dejo como práctica personal y el bueno que él hizo por fuera se lo pongo bien”. (E.8).

Esta actitud de ayuda y acompañamiento a los estudiantes no solo se evidencia en los cursos que implican destreza manual, igualmente en las asignaturas teóricas se encuentran situaciones donde el profesor también tiene esta actitud:

“...entonces con él hice unos compromisos, yo le dije: “Tu tienes que hacer un esfuerzo mayor, porque tienes esa circunstancia...a eso es a lo que te has comprometido, entonces has un mayor esfuerzo, yo lo único que puedo hacer es que los productos tuyos me los puedes enviar a cualquier hora, por vía Internet, para yo revisarlos, leerlos y traerlos a discusión en trabajo de grupo, me envías todo lo que puedas enviarme y hasta podríamos mirar qué sesiones traerías un producto y lo discutes conmigo; un momento que no tengas que acudir de forma obligatoria a la asesoría de todos, podría darte espacios donde tengas la disponibilidad para que los trabajos conmigo, tú conmigo...” (E.2).

“Me parece que es importante que le agregues a esto un párrafo sobre reflexión sobre eso, entonces ya se lo devuelvo, podemos conversar, a veces ellos dicen: “Pero profe aquí mire que yo hago alusión a esto, yo escribo esto y me parece” entonces ya entra uno como a una segunda etapa que es ya el diálogo con el estudiante, ¿Cierto?” (E.1).

3.1.4 Y... ¿qué sucede después de evaluar?

Para algunos docentes, la evaluación permite hacer un alto en el desarrollo del semestre y establecer planes de mejoramiento para que los estudiantes que han tenido dificultades puedan mejorar su rendimiento.

“...a veces cuando uno siente que las cosas no están como fluyendo, o como funcionando bien, entonces uno saca una hora de la clínica... nos vamos a reunir a hacer una evaluación a ver qué está pasando a nivel de grupo o si ya las cosas son como personales, entonces uno llama a la persona y uno le da un plan de mejoramiento: en 8 días vas a tener este trabajo, en 15 este otro, o sea, hacemos unos logros a corto, a mediano o a largo plazo...” (E.6).

“...además de la nota se les hace una evaluación cualitativa... es como revisar...decir usted tiene muy buenas capacidades, está cumpliendo muy bien en sus seminarios, en sus actividades teóricas, lo felicito, siga así o ponga más cuidado en la manera como se está relacionando con la mamá del paciente, no está manejando bien la agenda, se están montando los pacientes...”. (E.6).

La reflexión que queda después de evaluar, cuando los estudiantes no están alcanzando los logros mínimos, se ve reflejada en la concertación, en el diálogo, en la mediación con ellos tratando de no desconocer sus dimensiones constitutivas como seres humanos y en una revisión interna buscando más objetividad al evaluar:

“¿Qué me deja? (el resultado de la evaluación) me deja muchas inquietudes, me deja inquietudes en cuanto a mi manera de llevar la clínica, en la manera como estoy exigiendo que se realice el procedimiento, a veces pienso bueno, si estoy tan colgada es porque estoy siendo muy permisiva o estoy siendo muy tranquila. Me cuestiona como en cuál es la manera en que me estoy acercando hacia el estudiante, porque de todas maneras, le debo responder al estudiante frente a sus expectativas de aprendizaje y al paciente” (E.6).

Algunos profesores al evaluar, manifiestan que es necesario tener en cuenta las particularidades de los estudiantes, comprendiendo que cada uno tiene diferentes ritmos de aprendizaje:

“Hay unas personas que son más hábiles que otras pero uno detecta eso y exige como, como de una manera individual, o sea, yo no puedo exigirle a todo mundo lo mismo y le pido a cada quien en la medida que puede, cuando veo que están muy atrancados, muy atrancados en esa parte

entonces les dejo ejercicios de doblaje de alambre, para que vayan obteniendo más habilidad.” (E.6).

Esta actitud hacia el estudiante permite que los docentes se asuman como mediadores en el proceso de aprendizaje-enseñanza y procuren que todos alcancen los logros:

”La idea es que nadie se quede, pero no porque uno lo lleve en hombros, sino porque el propósito de él es cumplir con esa formación y mi objetivo y mi propósito es acompañarlo a que lo logre, mi objetivo no es demostrar que no sabe, porque no tiene por qué saberlo, si lo supiera ya estaría haciendo una maestría o un doctorado o inclusive sería hasta mi jefe, mi maestro...es que él está aprendiendo, ¿cuál es el objetivo? acompañarlo a que aprenda... cuando los veo como flaqueando mucho, entonces me jalo las orejas y digo tengo que encontrar la manera de hacer un mejor acompañamiento...” (E.6).

Como puede notarse, a pesar de las dificultades que les generan a los profesores las prácticas evaluativas, hay reflexiones alrededor de la evaluación que podrían conducir a transformaciones de sus prácticas docentes. Sin embargo, no se logra evidenciar que la reflexión sea una acción sistemática, continua, propia de su cotidianidad como docentes, parece más bien una preocupación por el desempeño del estudiante en su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, no podríamos afirmar que estas reflexiones los hayan llevado a transformar sus prácticas docentes.

3.1.5 Camino a la reflexividad

El problema en estas formas de evaluar no está sólo en el tipo de instrumento que se emplea comúnmente, sino en el tipo de proceso y de productos de la enseñanza, el aprendizaje y la formación que se intenta medir con ellos. Su validez, referida a la medición de lo que realmente se quiere medir y a la obtención de la información necesaria para los propósitos evaluativos, puede estar clara, pero su confiabilidad, la cual hace referencia a la exactitud y precisión de los resultados obtenidos, parece no estar bien direccionada. Las técnicas empleadas regularmente atienden sólo a lo mensurable, dejando de lado todo lo no medible, como la subjetividad, la creatividad y las emociones del estudiante.

Valorar el conocimiento de un alumno a través de un examen tradicional, es una actitud limitada y limitadora. A la luz de los conocimientos que la investigación cualitativa nos ha brindado en los últimos tiempos, es evidente la necesidad de un cambio respecto a esta práctica didáctica.

De lo que sí estamos seguros es que sí queremos que la educación sea adecuada a las demandas del nuevo siglo y si deseamos crear una sociedad que aprende, debemos generar suficientes espacios para que los estudiantes se desarrollen por sí mismos, y la evaluación es uno de ellos. En palabras de Zabala (1995), la permanente reflexión sobre esta práctica, nos lleva a comprender que en realidad, evaluar es conocer para ayudar.

Es en este sentido que podemos afirmar que en las conversaciones sostenidas con los docentes, no encontramos evidencias que nos permitan deducir que las reflexiones sobre sus prácticas evaluativas los hayan llevado a transformarlas.

3.2 PENSAMIENTOS Y CREENCIAS DE LOS PROFESORES

"La evaluación es más un proceso ético que instrumental".

Hugo Cerda



Aparecen constantemente en nuestras conversaciones con el grupo docente una serie de pensamientos y creencias sobre la evaluación que repercuten directamente en sus prácticas evaluativas, dado que, como bien lo apunta Porlán (1994), la forma de pensar del docente de alguna manera guía o dirige su práctica profesional. Múltiples investigaciones han mostrado esta relación entre pensamiento y acción. Como lo afirman Medina y otros (1999), "El conocimiento práctico-profesional del profesor es de naturaleza tan compleja como la propia situación de enseñanza, y se compone de relativas filosofías personales, ritos, imágenes, unidades y ritmos, siendo este un conocimiento tácito, poco articulado y organizado con una lógica peculiar".

En ese sentido, en el ámbito internacional ha tomado fuerza la línea que explora las relaciones que existen entre lo que piensan los docentes y lo que hacen dentro del aula. Así, las concepciones epistemológicas, metodológicas e ideológicas vienen revisándose intentando dar cuenta de las relaciones que puedan establecerse entre ello y el proceso aprendizaje-enseñanza.

A pesar que las creencias son una parte fundamental en la vida de todos los profesionales porque operan como la base que guía sus acciones, ha sido un tema poco estudiado. En Colombia son relativamente tardías las investigaciones en esta línea de trabajo. Los primeros artículos pueden rastrearse desde 1996, siendo pionero el profesor Gerardo A. Perafán, desde la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá). Su artículo "Investigar el pensamiento práctico de los docentes: un compromiso

ineludible"³, es una clara invitación a explorar esta línea. Posteriormente, su artículo "Pensamientos del Profesor"⁴, muestra el estado de la investigación de esta línea en el mundo. Sin embargo, no es sino en 1999 cuando, acompañado de los profesores Salcedo y Reyes, que Perafán emprende una investigación de este tipo en el país: "Creencias de los profesores de ciencias sobre la naturaleza de la ciencia, sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje", de la cual saldrá un texto en el año 2001: *Acciones y Creencias. Análisis e interpretación de creencias de docentes en física*. Para Perafán, Reyes y Salcedo las creencias son conocimientos que orientan acciones. Las definen como "construcciones que hemos realizado en el proceso de construcción como sujetos, que nos permiten entender el mundo" (2001:33). Para averiguar las creencias emprendieron un extenso diálogo con docentes, a partir de textos conocidos por ambos. Revisaron lo que los docentes creían de los autores que leían, es decir, la interpretación que estos hacían de los autores.

Las creencias son pues determinantes en nuestra acción, es prioritario reflexionarlas si queremos desaprenderlas, hacerlas conscientes para que no se constituyan en un obstáculo para mejorar la docencia, como lo señalan Liston y Zeichner (1993). Los docentes debemos hacer conscientes las consecuencias de nuestras creencias y buscar salidas a las que obstaculizan nuestra acción.

Por ello, en este contexto vamos a entender como Pensamiento del Profesor las ideas que postulan ellos sobre algún tema ligado a la evaluación, expresiones explícitas surgidas en las conversaciones y que repercutan en su forma de evaluar, relación de la que muchas veces no son conscientes.

Al respecto, dos son las creencias fundamentales que surgieron en las conversaciones con los profesores: la primera, creencias sobre la división teoría – práctica; y segunda, creencias sobre la evaluación como proceso.

³ En: Revista Evaluación y cultura escolar. N° 2. Red de docentes investigadores en educación. Bogotá, UPN. 1996. Pp. 31-43.

⁴ En Revista Puntos alternos. N° 4. Universidad de la Guajira. Riohacha. 1998.

Creencias sobre la división teoría – práctica

Los docentes tienen una concepción metodológica de cómo impartir los cursos, que los llevan necesariamente a evaluar de una forma específica. Creen que la división teoría-práctica es lo mejor para formar odontólogos, y que la teoría debe impartirse primero si queremos luego realizar la práctica.

“Se inicia (el curso) con la parte teórica, son como dos semanas de pura teoría. Se dicta primero lo teórico, y en eso me parece acertado, uno siempre ha pensado que es mejor la teoría y la práctica a la vez, pero aquí (en este curso) como que entienden (los estudiantes) sobre qué temas vamos a trabajar, con qué instrumentos, qué protocolo tienen que seguir en esos procedimientos... Yo creo que perdería efectividad si lo hacemos simultáneamente...” (E8).

“...entonces se les da la teoría, hoy por ejemplo vimos teoría, hace ocho días también, la semana entrante empezamos la discusión de casos. Entonces se les da un caso, ellos cogen la teoría, la aplican a ese caso, se presenta, se discute, e inclusive es muy chistoso, porque uno les da la teoría, uno diría bueno, ya les di la teoría, ya deberían tener todo claro, pero al momento de analizar el caso uno se da cuenta que no...” (E.4)

De aquí desprenden los momentos para evaluar:

“En esas horas semanales se da todo lo teórico, lo que ellos van hacer en la práctica: se dicta primero lo teórico entonces se dicta toda la parte teórica y en la mitad de la parte teórica un examen escrito y se termina la parte teórica y otro examen escrito y eso se va con la dos semanas del curso y de ahí para adelante sigue toda la parte práctica que obviamente es aplicando todo lo que aprendieron en teoría” (E.8).

Es sin lugar a dudas esta creencia una malformación de postulados propios de la Escuela Activa, que en nuestro medio hicieron mella desde los años sesenta. Es como si esos docentes supusieran que la acción es condición y garantía del aprendizaje, como supusieron Dewey y colaboradores, pero que la acción solo es posible luego de la teoría, elemento que no proviene de esta escuela. Entienden el aprendizaje como dependiente de la recepción, por ello la teoría es primera, elemento que es propio de la concepción tradicional de la educación.

Es poco probable que una creencia de este tipo permita cambios cualitativos en la concepción de la evaluación, debido a que al asumirla como comprobación del conocimiento teórico, pierde la posibilidad de entenderla como un proceso presente en la relación aprendizaje - enseñanza.

Con este tipo de acciones el profesor reivindica la memoria como lugar de aprendizaje, limitando ostensiblemente la creación y producción de conocimiento en el estudiante.

En uno de los entrevistados, por ejemplo, hay una cierta contradicción entre esta creencia y otras relacionadas, que hacen de su evaluación un asunto muy particular. Parte de la creencia de que “el objetivo del curso es memorizar” (E.3) un cierto número de fármacos y sus aplicaciones a unas patologías específicas, por tanto, hay que ver primero toda la teoría, es decir, todos los fármacos y luego hacer ejercicios con casos clínicos. En esa acción, afirma, se hace la integración teoría-práctica. Es como si en el fondo desconfiara de esa división, pero no ve salidas. Es más, reconoce que “sus evaluaciones son duras” (E.3) y que en ellas hay “mucho mortalidad” (E.3), elemento que lo ha llevado a la reflexión sobre su acción, al punto que se interroga y “piensa cómo puede uno evaluar, cómo puede uno cambiar...” (E.3). Es más, afirma abiertamente que es la parte evaluativa la que le ha permitido madurar como docente.

Si bien el docente no se encuentra cómodo con su forma de evaluar y se interroga por ello, no se evidencian cambios en sus maneras de hacerlo, lo que nos permite afirmar

que, en este caso, se presentan reflexiones sobre la evaluación más no transformaciones en él ni en su acción, a pesar de que comenta que la actividad evaluativa es la que le ha permitido “madurar como docente”; hoy reconoce que en su curso se trata de memorizar y, por tanto, lo que pregunta en las evaluaciones es el dato preciso que el estudiante “debe saber”; lo paradójico es que así mismo preguntaba al inicio de su carrera docente.

En otro caso, se hace patente esta idea de división teoría-práctica hasta en el trabajo con sus pares:

“...yo hacía trabajos con una compañera y ella decía que éramos la pareja perfecta, porque ella es muy práctica, como muy mecánica y me decía que yo era la trabajadora social porque era el complemento...”
(E.6)

En otro momento se evidencia esta división teoría-práctica cuando afirma:

“no puede pasar al semestre siguiente porque el quehacer, o sea, la técnica, es lo más importante” (E.6)

Según Guyot (1999), la relación teoría-práctica se concibe como un modo peculiar de ser por parte de los sujetos, fruto de su historización personal, en la cual la capacidad de hacer y ser se retroalimentan y sostienen mutuamente como fundamento de la acción creativa del hombre. Así, los saberes que orientan nuestras prácticas como docentes son la base constitutiva de una red de conceptos, representaciones, certezas y creencias que fundan nuestros proyectos y propósitos de intervención docente. “La docencia, como práctica social, se inserta entre educación y sociedad, entre sujetos mediatizados por el conocimiento como producción social” (Gorodokín, 2005).

Así, los imaginarios colectivos, las creencias sociales alrededor de la evaluación, la representación social de la evaluación hacen parte del legado cognitivo de los docentes que tiene fuertes repercusiones al momento de tomar decisiones respecto a sus prácticas evaluativas.

Creencias sobre la evaluación como proceso.

Otro elemento que llama la atención es la concepción que tienen los maestros de la evaluación cualitativa o “evaluación como proceso”, como suelen llamarla. Hay una clara diferencia en ellos en entender el proceso y pueden notarse contradicciones y hasta imprecisiones. Al respecto, un docente, luego de venir diciendo que su proceso evaluativo es cualitativo dado que su asignatura es de las “humanísticas”, afirma:

*“yo analizo: esto es una nota de tanto. Ahí no es fácil, **la traducción** es tal vez, lo que yo te decía la vez pasada, que a mí me parecía muy difícil **la traducción de algo, del proceso**, decir ya esto es un cuatro, cinco, tres ...Uno lo hace casi como de una forma ya mecánica, cierto...*

*...**Esta traducción a la nota**, si uno pone como unos rangos, pues de cero a dos, es un estudiante que sus logros individuales no son los deseados...”. (E.2).*

Como puede notarse, el docente supone que luego del proceso cualitativo de seguimiento al estudiante de lo que se trata posteriormente es de una “traducción”.

Si bien es esto una obligación institucional, que será ampliamente tratada en otro aparte, llama la atención que suponga que el proceso cualitativo desemboca en números. Se nota aquí presente el extenso legado de la evaluación cuantitativa y su manifestación numérica, como signo evidente de los logros alcanzados.

Pero, se evidencia también que al docente le resulta difícil la traducción, como si desconfiara de ella, y, aunque suene paradójico, no se detiene a pensar por qué, sencillamente *“ya lo hace automáticamente”*, sobre todo cuando la nota es de cuatro o cinco.

Ahora bien, siendo un docente del componente humanístico comprometido con formas alternativas de seguir el proceso aprendizaje-enseñanza en la Facultad, llama la atención que no se interpongan acciones para remediar la nota perdida, es decir, que siga el proceso como un proceso cuantitativo. Tan solo se conforma con saber que:

“...como hay un componente, como hay una parte que es el trabajo en grupo, sí, y que es un producto que uno también califica, eso ayuda a ese estudiante de pronto a que obtenga la nota...A que lo arrastre ahí...A arrastrar, pero es un problema que tal vez comentábamos la vez pasada, que lo tiene la facultad en todos los programas, como son varios contenidos y un curso puede tener seis, siete contenidos, puede que en el mío le haya ido mal, pero en los otros les fue súper bien, eso arrastra...”(E.2)

Otro docente, más dedicado al área clínica, entiende el proceso cualitativo de evaluación como un tipo de responsabilidad ante el paciente, y como un llamado de atención a lo que está siendo su labor docente. Si nota que sus estudiantes van perdiendo,

“...me deja muchas inquietudes, me deja inquietudes en cuanto a mi manera de llevar la clínica, en la manera como estoy exigiendo que se realice el procedimiento, a veces pienso: bueno, si estoy tan colgada es porque estoy siendo muy permisiva o estoy siendo muy tranquila, me cuestiona como en cuál es la manera en que me estoy acercando hacia el estudiante, porque de todas maneras, le debo responder al estudiante frente a sus expectativas de aprendizaje y al paciente, porque el paciente

confía que se le está llevando un buen tratamiento, y ya entro también a evaluar cómo es la actitud del estudiante; una vez que yo ya tenga como una idea personal de cómo es la actitud, de cómo son las cosas y cómo va el estudiante lo llamo y hacemos como una evaluación en conjunto: usted qué cree que está pasando, porque cree que tiene este dos, usted cree que está cumpliendo en la situación del paciente, cómo está viendo el procedimiento que está haciendo, usted cómo se siente como odontólogo; muchas veces vienen a jugar ya aspectos como personales: no profe es que yo tengo dificultades, es que estoy en otras situaciones, entonces trato como de ser objetiva"... (E.6).

Lo anterior denota una reflexión sobre la acción educativa y específicamente sobre el aspecto evaluativo. Ahora bien, podemos suponer que es el elemento de la **responsabilidad con el paciente** lo que lleva a cuestionarse a este docente, elemento novedoso y extraordinario. Lo que en el fondo supone es que si el estudiante va perdiendo no está haciendo su práctica clínica bien y por ende el paciente sufrirá las consecuencias. Es un elemento de **responsabilidad profesional** lo que lleva a este docente a interrogar el proceso de su estudiante y de él mismo. Pero a su vez, piensa que también los estudiantes esperan que el docente les diga algo cuando van perdiendo.

Confirma lo anterior el que este docente corrija enfáticamente cuando le preguntamos si el proceso evaluativo que realiza tiene algo que ver con pasar tres porcentajes: 30%, 30%, 40%. Y nos dice que no: "*No, mira que es 33%, 33% y 34%*" como si la diferencia fuese extraordinaria. Ello nos lleva a pensar que la noción de proceso que tiene este docente en la evaluación cualitativa de la clínica, es el seguimiento que realiza según los indicadores establecidos, los cuales implican necesariamente hablar con el estudiante sobre lo que va haciendo.

Otro docente considera que lo cualitativo del proceso de evaluación es no hacer exámenes, sino múltiples talleres:

“...en cuarto semestre trabajo con otro profesor y son todos talleres, ahí tampoco tenemos ningún tipo de evaluación de...Examen no, todos son talleres grupales con socialización de, con discusión y trabajo en clínica de ellos, sacando indicadores” .. (E. 1).

Puede notarse a su vez que, dado que el tipo de asignatura es del área humanística, el proceso evaluativo debe ser muy cualitativo, reflexivo, de análisis, por tanto, no se trata de hacerles preguntas cerradas:

“...porque lo de nosotros es más social, más comunitario, más del aspecto colectivo de la salud, entonces allí es más de la reflexión, de un análisis, que de contestar Si, No; es verdadero esto, es falso esto...es que el estudiante desarrolle cierta habilidad de interpretación de situaciones, de indicadores. Entonces le facilita más para uno ver si se están cumpliendo los objetivos, cosas como que el estudiante exprese, sustente, argumente una postura frente, digamos, frente a la ley 100, su postura frente a la Ley 100, si la Ley 100 es buena o mala, si él dice: “La Ley 100 es buena por estas razones y estas y estas y estas” uno le permite ver el bagaje que ya esta teniendo el estudiante...” (E. 1).

Por otro lado, hemos notado que este componente tiene una manera particular de evaluar los aprendizajes, en este sentido, identificamos en los docentes una relación que nos llama poderosamente la atención, y es vincular las metodologías utilizadas por ellos al momento de abordar las clases, con la exigencia en la evaluación, es así como un docente nos dice:

“...entonces yo tengo en cuenta, ¿Cierto?, qué metodología utilizo, entonces qué evaluación puedo hacer de acuerdo a la metodología que utilicé, uno en la evaluación se vuelve más exigente cuando pues ha utilizado mucho un método, ha hecho clase magistral, y además ha hecho un taller, además, ha hecho asesorías afuera, entonces uno dice: “Bueno, la evaluación que se va hacer frente a esto es un poquito más exigente porque se han dado como muchos escenarios para el aprendizaje, entonces uno hace un poquito más exigente la evaluación, más individual “ (E.1).

Podríamos sugerir que esta práctica está amarrada a la manera en que metodológicamente se planea la evaluación de los aprendizajes, lo que conduce a pensar que si por otras situaciones el docente no puede implementar varias metodologías para los cursos, la evaluación en esa situación se tornaría un poco más fácil o con un grado de dificultad menor.

El profesor siente que si da más, tiene un argumento moral de exigirles más a sus estudiantes, por lo tanto, en la evaluación, se debe ver reflejado el esfuerzo del docente de utilizar varias metodologías para que el estudiante se apropie de los aprendizajes de una mejor manera.

Al parecer, las concepciones, creencias y pensamientos que tienen los docentes sobre la evaluación influyen directamente sobre sus prácticas. Sin embargo, a partir de la lectura comprensiva de las conversaciones sostenidas con los docentes, no identificamos elementos que nos permitan concluir que a partir de sus prácticas evaluativas esos pensamientos puedan ser modificados o transformados. No evidenciamos si estas prácticas alrededor de la evaluación los han llevado a reflexionar sobre sus posiciones conceptuales y epistemológicas sobre la educación, y mucho menos salieron a relucir transformaciones a partir de estas reflexiones. Por tanto, para ser consecuentes con nuestra pregunta de investigación, tendríamos que empezar a

afirmar que, por lo menos en este aspecto, la reflexión sobre la evaluación no conduce a estos docentes a transformaciones en su labor.

3.3 LA EVALUACIÓN COMO INSTRUMENTO DE PODER

“...les coloco la nota y ni siquiera la ven, pero yo tengo el listado de los estudiantes que exponen, sé quienes exponen, saco al que va a exponer y les pregunto a los otros...casi nunca explica quién expone, sino los otros que están sentados y casi siempre doy una nota grupal, aunque cuando veo un estudiante muy quedao digo no, se nota que vos no participás y le coloco su nota individual” (E.3).



Las conversaciones que sostuvimos con los docentes nos dejan entrever que la evaluación es un asunto que les es difícil abordar. Diversas investigaciones han revelado lo problemática que suele ser la relación entre el docente y los estudiantes cuando se evalúa el aprendizaje. Una de las características de esa relación es la gran influencia que tiene el maestro en los estudiantes, no solo a nivel académico, sino también personal.

Esta capacidad de influir puede entenderse como un poder que ejerce el docente sobre el estudiante, configurando las relaciones entre ellos, cargadas de vivencias, sensaciones, encuentros y desencuentros. Como lo menciona Ball citado por Sánchez “El poder que el docente ejerce en el aula, mediante el que se relaciona con los alumnos, adquiere importancia cuando la forma como se ejerce y se manifiesta con los estudiantes constituye un obstáculo y una dificultad en el proceso de enseñanza–aprendizaje” (2005:22) o por el contrario, puede configurarse como una relación que trasciende el aula y permite que esos momentos pedagógicos se constituyan en una oportunidad de formación y aprendizaje.

En esos espacios pedagógicos se viven varios momentos, como las prácticas evaluativas. Este tema es sin lugar a dudas, uno de los aspectos educativos que ha generado mayores dificultades en el proceso aprendizaje–enseñanza. En él entran en juego múltiples factores que determinan los estilos y concepciones de evaluación. Así

por ejemplo, la concepción que tenga el profesor de educación, conocimiento, aprendizaje, estudiante, entre otros, guiará directamente su manera de evaluar los aprendizajes, situación que hemos referenciado más ampliamente en párrafos anteriores. Es allí donde queremos centrarnos, en la forma como se manifiestan las relaciones de poder entre los docentes y los estudiantes de la Facultad de Odontología a través de la evaluación de los aprendizajes.

En este sentido, entendemos por poder la posibilidad que tiene un individuo o grupo de imponer su voluntad dentro de una relación social (Weber, 1964). Según Weber "el poder es la probabilidad que un actor dentro de un sistema social esté en posición de realizar su propio deseo, a pesar de las resistencias". (1964:82).

En todas las relaciones sociales se ve reflejado el juego del poder, ya que los seres humanos tenemos la tendencia a orientar, dirigir, influir o determinar las conductas de quienes nos rodean, situación que no se aleja de las relaciones que se presentan en el aula de clase entre maestro y estudiante.

Según Foucault (1980) el poder se relaciona estrechamente con el saber como un fenómeno *que* produce verdad, el poder se convierte en un saber y cómo a través de esta verdad se legitima la exclusión, el dominio y el castigo en el cuerpo social.

En este sentido, este poder del maestro, se manifiesta de varias maneras, una de ellas está relacionada con el saber disciplinar: el maestro es quien sabe un contenido o una técnica especial, es el experto en un área determinada; el estudiante, por el contrario, está allí para captar la mayor cantidad de información posible y tomar los elementos que lo lleven a cumplir con los objetivos propuestos, es a partir de esa concepción que se definen los estudiantes que pueden o no avanzar en su formación. Al respecto un docente nos dice:

“...no puede pasar, no puede pasar al siguiente semestre porque el quehacer, o sea la técnica es importante...entonces sí tienen pues el concepto teórico, pero su habilidad manual todavía no ha alcanzado como ese nivel necesario, no alcanzan los logros, no puede, no puede, porque es que el perjudicado es él, porque hace una mala práctica y el paciente porque recibe la mala práctica” (E.6).

El conocimiento aquí se convierte en una manera de ejercer el control por parte del maestro, quien lo lleva a determinar las capacidades que ha desarrollado o no un estudiante, por lo tanto, es el docente quien determina si aprueba o no una asignatura.

Este manejo del conocimiento como poder, podríamos pensar que es utilizado por los profesores según el tipo de asignatura que orientan, es así como un docente del componente biológico nos dice:

“...en biología, a diferencia de las materias sociales, no hay discusión: esta célula hace este efecto en esto, y no hay más, no tiene más o lo hace o no lo hace” (E.8)

Esto nos llevaría a pensar que el poder desde el saber disciplinar del profesor está sustentado en este tipo de contenido. En estas relaciones del docente con el conocimiento se pueden generar dificultades en el proceso aprendizaje-enseñanza como lo dice Rodríguez “el poder y el saber se cruzan en las instituciones escolares, y plantean interferencias e implicaciones que destruyen todas las posibilidades que, tradicionalmente, se viene atribuyendo al humanismo histórico. Los mecanismos de enderezamiento de la conducta están legitimados y promovidos por prácticas de poder, que convierten la relación pedagógica en un nudo de confrontaciones políticas” (1995:168).

Por otro lado, un docente del componente humanístico nos plantea:

“...lo de nosotros es más social, más comunitario, más del aspecto colectivo de la salud, entonces allí es más de la reflexión de un análisis que de contestar: Si, No, es verdadero esto, es falso esto...es de que el estudiante desarrolle cierta habilidad de interpretación de situaciones, de indicadores,... que el estudiante exprese, sustente, argumente una postura frente digamos a la Ley 100, su postura frente a la Ley 100, si la Ley 100 es buena o mala, es falso o verdadero, en cambio si él dice: “La Ley 100 es buena por estas razones y estas y estas y estas” uno le permite ver el bagaje que ya está el estudiante...” (E.1).

Allí podríamos pensar que el poder desde el saber disciplinar no estaría tan encaminado a la verificación de contenidos lo cual, dejaría al docente en una posición de escucha y abierto a posibles interpretaciones que el estudiante realice. Situación que debe llevar al profesor a pensar otra manera de evaluar, valorando la capacidad de reflexionar sobre determinados temas.

Por otro lado, este poder desde el saber disciplinar lleva a los profesores a realizar el acompañamiento a estos estudiantes que presentan dificultades, no se refleja como una política institucional, es más, en general, los docentes son de la idea que cuando se pierde un examen se hace poco porque el estudiante supere el error

“-¿Qué se hace si pierden?

R/ Nada

- ¿Pero usted puede decir: “tu perdiste este primer examen teórico, te invito a que lo hagas de nuevo, te invito a que reflexiones por qué no te quedó claro”. Es decir: ¿hay algún tipo de refuerzo, puede hacerse?

R/ De poderse sí, pero no es la costumbre.....ahora no hay espacios para eso y mucho profesorado tampoco está interesado porque eso implica

mayor esfuerzo de uno y no hay un reconocimiento de ese mayor esfuerzo, entonces si se hace pues muy bueno, pero si no se hace me da lo mismo, entonces qué hace uno, o por lo menos qué hago yo: usted perdió este examen, qué fue lo que no entendió, cómo vamos a hacer, usted tiene que estudiarme más para el otro, entonces aquí el solo llamado de atención por parte del profesor, el estudiante responde...(E8).

Por otro lado, es diciente que también los docentes reflexionen sobre su posición de poder en relación con los estudiantes, y sean capaces de asumirse desde una perspectiva más horizontal como un par con el otro e incluso ceder su posición de poder respecto al saber disciplinar, para asumir como válido el saber del estudiante, legitimarlo y fortalecer el proceso aprendizaje- enseñanza, tal y como lo ilustra un docente cuando nos dice:

“Había un muchacho en ese grupo que era muy hábil, muy hábil, doblaba muy bien el alambre, entonces cuando yo estaba haciendo el círculo de demostración, yo veía que él lo hacía muy fácil, entonces ... me tuve que preguntar a mi misma: Ignoro las habilidades que tiene este muchacho, pues él sigue siendo estudiante y yo estoy aquí en el puesto de profesora o aprovecho, porque es que me estoy desgastando mucho, me estoy estresando y no sé si estamos logrando el resultado final que es que ellos aprendan cómo doblar el alambre. Finalmente decidí aprovechar las habilidades del muchacho y le dije vos sos el monitor y me ayudás, o sea lo vamos a hacer así, entonces yo tenía muy buen manejo de la técnica, del cómo se debería hacer, los pasos, cosa que él todavía no había estudiado bien, pero, que él hacía así, el doblaje le quedaba perfecto, impecable”. (E.6).

Por lo tanto, cuando este docente evaluaba los aprendizajes se refería a la forma como ese estudiante realizaba la actividad y lo combinaba con los elementos teóricos que ella postulaba en clases.

Notemos que en el docente se presenta un conflicto entre su concepción del maestro como el que debe sustentar el saber y el estudiante como el que va a aprender. Sin embargo, desde una posición valerosa, reconoce el saber del estudiante y cede su posición de poder, en beneficio del proceso de aprendizaje de los estudiantes, cuestión que puede deberse a las vivencias y experiencias anteriores de este docente donde sufrió el peso del poder por parte de sus profesores, tal y como lo enuncia:

“...desde el primer momento que empecé a ser docente me prometí que ningún estudiante iba a sentir el estrés que yo había sentido de estudiante con cierto personaje, que nadie nunca se sienta como tan, como tan impotente como llegué yo a sentirme con ese docente y esa fue como mi propuesta y desde ahí empecé a trabajar como el trato con los estudiantes de manera que fuera un aprendizaje sin tensión...” (E.6).

En este docente encontramos su preocupación por no repetir las situaciones que vivió, sin embargo, estas reflexiones están encaminadas a elementos metodológicos basados en las relaciones con los estudiantes, pero en las conversaciones sostenidas con el docente no encontramos que estas reflexiones estén directamente relacionadas con la evaluación, en el sentido de no repetir las prácticas evaluativas de su profesor. Pero a su vez, podemos deducir que sus concepciones de pedagogía y didáctica están íntimamente relacionadas con su vivencia como estudiante, más que producto de un acto reflexivo sobre su labor docente que la haya conducido a transformaciones.

Por otro lado, el poder del maestro en la evaluación se manifiesta al momento de determinar cómo, cuándo y sobre qué tema se llevan a cabo las evaluaciones.

Encontramos que algunos docentes hacen concertaciones con los estudiantes al inicio del semestre en cuanto al número de exámenes, sin embargo, esta concertación no refleja una participación activa y decisoria de los estudiantes en otros aspectos como el contenido y forma de realizarlos. Al respecto un docente nos dice:

“..yo les planteo 4 evaluaciones, que eso es mucho, pero es porque trato de disminuir la temática, entonces si son 7 grupos de medicamentos, entonces hacer 3 evaluaciones para 7 grupos eso es muy pesado, entonces les digo bueno presenten mas evaluaciones, pero por menos porcentaje, entonces ellos optan por una evaluación adicional” (E.3.)

“..yo les digo vea esta es mi propuesta de evaluación, bueno ustedes ¿qué opinan?, lo evaluamos así o lo modificamos” (E.4)

Aunque se define con los estudiantes el número de exámenes y su porcentaje, los momentos de hacer las evaluaciones están claramente definidos por la Facultad en su calendario académico, a pesar de esto, encontramos algunos docentes que no cumplen con esta normativa, en el sentido de modificar sin previo aviso a los estudiantes, los porcentajes y criterios para las evaluaciones:

“Si yo veo que todo el grupo tiene en su proceso individual súper bien, muy bien, muy bien, todos como muy al mismo nivel, el trabajo individual y de equipo está bueno hasta el último momento, no hubo diferencia sustanciales entre los estudiantes, yo casi hago el cincuenta - cincuenta, pero en este caso de este grupo, es porque las primeras sesiones me di cuenta que habían tres o cuatro (estudiantes) trabajando, tres o cuatro que eran los que llegaban a la asesoría con todos los aportes, los que presentaban el producto y discutían conmigo y los demás aunque yo los motivaba a participar, muy poco, muy poco, entonces yo les dije, pero no les dije cuanto porcentaje, les dije: “Voy a valorar mucho el aporte

*individual, el trabajo individual que yo perciba en las asesorías y que me pueden enviar a través de los correos, yo percibo ahí muchas cosas del trabajo individual, entonces le voy a dar un valor mas alto, el producto final...pero no les dije cuál era la relación, esto si hasta el final se los **anuncié**, y si lo varío, yo lo varío mucho, a veces digo, este grupo esta tan bueno que le haría todo el proceso el treinta (30) por ciento, uno le varía y al final le doy otro valor, yo valoro mucho el tipo de grupo que me corresponde, la evaluación la varío” (E.2)*

Esta manifestación del poder del maestro nos lleva a pensar que el profesor tiene una posición privilegiada en la relación maestro – estudiante y la utiliza para variar los criterios y maneras de realizar las evaluaciones dependiendo del proceso que lleve el grupo.

El no comunicar las decisiones que ha tomado, de presionar a los estudiantes con la nota para que participen en clase, procurar que todos lleven un mismo ritmo sin detenerse en las particularidades del estudiante, nos llevan a ratificar la idea de considerar la evaluación como una de las prácticas que refleja más fielmente la posición de poder que tiene el profesor hacia los estudiantes.

En este sentido, encontramos docentes que utilizan la evaluación como un medio de presión, donde se revelan los conceptos aprendidos por el estudiante, veamos:

*“...el quiz es cortico, generalmente lo hacemos primero y ya después en grupo solucionamos el quiz para solucionar dudas, para mirar qué no se está entendiendo, pero esto es mas como sondeo, tratando de mirar que todos... **digamos que es una manera como de presión**, para que todos tengan como la responsabilidad de leer el tema” (E.6).*

Este relato nos permite identificar la manera en que el docente tiene un dominio casi absoluto de la evaluación, al punto de determinar quién presenta la exposición y quién no, y como puede asignar una nota individual, a pesar de estar realizando un trabajo grupal.

La evaluación no puede ser pensada como un instrumento de poder para verificar los aprendizajes, al contrario, ésta debe concientizar al estudiante de la importancia del aprendizaje efectivo, y para ello, se requiere que los docentes así la conciban y adquieran un compromiso hacia ella.

Sin embargo, las prácticas evaluativas que tienen estos docentes, nos llevan a pensar lo difícil que puede ser para un maestro que refleja en sus acciones la evaluación como un mecanismo de poder, la posibilidad de concebirla como un tema de reflexión y transformación de su práctica pedagógica y por ende, una posibilidad para transformar sus prácticas evaluativas.

3.4 INSTITUCIONALIDAD Y EVALUACIÓN

"Las diminutas cadenas de los hábitos son generalmente demasiado pequeñas para sentir las, hasta que llegan a ser demasiado fuertes para romperlas." Samuel Jonson



Durante el desarrollo de las entrevistas con los docentes de la Facultad, el tema de la institucionalidad comenzó a tomar un lugar privilegiado en la conversación alrededor de las prácticas evaluativas. Las repercusiones e influencias que ha tenido la institución en los procesos educativos ha sido un tema poco explorado en la investigación educativa, especialmente en lo relacionado con la educación superior. Ahora bien, son menos frecuentes aún los estudios que buscan relaciones entre evaluación de los aprendizajes e institución.

Es innegable la influencia que tienen las instituciones en la vida de las personas, cuestión que varía según el tipo de institución y la ubicación del sujeto respecto a ellas (Fernández, 2001).

Para Durkheim, las instituciones son, antes que nada, el orden instituido. Sin embargo, para autores como Monerot la comprensión de la institución pasa por el plano de lo individual.

Por otra parte, el término institución se ha utilizado para hacer referencia a "organizaciones concretas en las que se cumplen ciertas funciones especializadas. De esta manera es sinónimo de establecimiento y se refiere a una organización con función especializada que cuenta con un espacio propio y con un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas. Sin embargo, ya que en este espacio conviven y se relacionan individuos, los

grupos humanos conforman la comunidad de manera singular con significaciones, símbolos, valores y principios provenientes de su historia institucional". (Fernández, 2001:14)

Para Fernández, las instituciones son las que, al marcar lo permitido y lo prohibido, "muestran al individuo el poder y la autoridad de lo social, el riesgo y la amenaza implícita en la trasgresión, el beneficio y el reconocimiento de la obediencia" (2001:15).

Los establecimientos organizan en general sistemas destinados formalmente a la socialización de sus miembros, pero las evidencias tienden a mostrar que la organización informal y la participación en la vida cotidiana institucional son las "vías más fuertes de incorporación a la cultura institucional" (Fernández, 2001:14)

El establecimiento institucional, "referido como esas unidades dotadas de espacio, instalaciones y personal que funcionan de modo organizado, que pretenden alcanzar metas siguiendo un programa, se vincula con el sujeto inmerso en él" (Butelman, 1996:129). En este vínculo encontramos una relación más allá de lo temporal, es una relación estrecha en la que el individuo hace suyas algunas de las características institucionales y al mismo tiempo le da a la institución parte de sí mismo: sus pensamientos, su tiempo, su carácter, sus ideas, entre otras.

Como en toda institución educativa, la Universidad de Antioquia tiene estipulados sus criterios para la evaluación estudiantil definidos en el Acuerdo Superior número 1 de 1981, aspectos que retoma la Facultad de Odontología para definir fechas, porcentajes y mecanismos de promoción y reprobación. Con ello la institución marca las pautas de lo que deben hacer los sujetos respecto a la evaluación. Son elementos que obedecen a los aspectos teleológicos de la institución y se espera que la comunidad los introyecte y aplique. En este sentido, son imperativos, exigencias *institucionales* que deben cumplirse.

“...la evaluación ha sido un problema muy grande, muy grande, porque las normas de la universidad a mi manera de ver no permiten esa flexibilidad que se busca... o sea, nosotros tenemos un currículo en el que la evaluación podría ser muy rica, de procesos no de resultados pero las normas de la universidad son tan... ¿Son tan qué?, tan rígidas en ese aspecto que hay que dar una nota, que hay que dar ciertas calificaciones y de determinada manera, que no le permite a los docentes de verdad hacer una evaluación de tipo formativo, es mas de resultados” (E.1).

En la Facultad de Odontología, por ejemplo, el vicedecano pasa al inicio del semestre una programación que establece las fechas para el reporte de notas y de acuerdo a ello, los profesores planean los momentos específicos en que evaluarán.

Así mismo, los docentes reconocen los estamentos que regulan el aspecto evaluativo y se ciñen a estas determinaciones:

“... pero lo de los porcentajes está dado, está dado por directrices que emite el Comité de Currículo cuando saca la programación del plan de estudios, son las directrices que hay que seguir.” (E.2).

La teoría de la institucionalidad ha determinado la importancia que tienen las relaciones entre reglas institucionales y sujetos laborales, para sacar adelante el proyecto planteado por la institución. En el caso estudiado, para los docentes está claro que existen instancias, reglas y políticas de trabajo que orientan y determinan su labor, y si las violentan, corren el riesgo de echar a pique todo el Proyecto Educativo de la Facultad-PEF.

En este mismo sentido, fue común escuchar de los profesores entrevistados una inconformidad relativa a la estructura curricular, específicamente en lo que tiene que ver con la evaluación. La Facultad establece cursos que están compuestos por diversos

módulos. Por ejemplo, el estudiante matricula la asignatura Medicina Bucal III, que está compuesta por los módulos de Patología, Farmacología, Principios Quirúrgicos, y Periodoncia. Cada módulo tiene un porcentaje diferente del total del curso, según la intensidad horaria. El profesor evalúa su módulo, pasa su nota y ésta se computa con la de los otros docentes.

Según ellos, esta estructura curricular no es la más adecuada para el aprendizaje de los estudiantes, dado que el sistema evaluativo permite que un estudiante aun cuando pierde uno o dos módulos, puede ganar el curso porque la nota de los otros módulos lo “arrastra”.

“El resultado de sexto fue muy regular: (mi módulo) lo perdieron veinte estudiante, que es demasiado. Perdieron, pero finalmente ganaron el curso, o sea, el curso no lo perdió ninguno... todos pasaron” (E.4).

Y otro lo reafirma al decir:

“Definitivamente el problema es ese, que como se computa con otros... algunos pelaos sacan el 2.5 y ya pasa” (E.3).

Este docente incluso, ve el problema, pero piensa que aunque ese problema es del estudiante, finalmente termina afectando su labor docente, cuando dice:

“De hecho la mortalidad es alta...pero ellos tienen un problema, que como ellos saben que el curso es parte integrada de otras materias, entonces dicen: esto vale tanto por ciento... entonces puedo perder con dos y gano lo otro y paso... entonces ya en el curso uno sabe que se van despreocupando, aunque uno les exige”. (E.3).

De esta manera se limita la libertad y la autonomía del docente frente a su labor. Parece ser que esta estructura les impide ser autónomos en el proceso evaluativo de los

estudiantes y se sienten impotentes frente a un estudiante deficiente, pero que finalmente va a aprobar el curso. Sienten que no tienen el control de la evaluación, ya que aunque evalúen deficientemente a un estudiante, la institución no les brinda las condiciones que respalden su decisión. A su vez, parecen no estar conformes con la estructura curricular cuando dicen:

“Un problema que tal vez comentábamos la vez pasada que lo tiene la Facultad en muchas asignaturas, es que un curso puede tener seis, siete contenidos. Puede que en el mío le haya ido mal, pero en los otros les fue súper bien, eso arrastra” (E.1).

En ese mismo sentido otro docente dice en la entrevista:

“...si gana la clínica que vale el 60%, arrastra lo teórico. Aquí cuando les va muy mal, que les queda dos ocho, dos seis, entonces una clínica que les de tres cinco, cuatro, que es muy fácil, lo arrastra y se va” (E.7).

Aun cuando el individuo está inserto en la institución y forma parte de ella, continúa siendo un sujeto autónomo, particular y único. Sin embargo, es muy frecuente que el establecimiento genere en él imágenes de lo que es aceptado, valorado, apreciado y lo que no, y en general, ideas de concepciones y principios que rigen a esa institución y a los sujetos inmersos en ella. Como el sujeto tiene experiencias previas, también esas tendrán influencia en la “imágenes” que forme sobre lo que es la institución. Es en esas relaciones, donde el individuo puede preguntarse acerca de la eficacia, la verdad, la justicia, la ética de lo establecido, y de esa manera puede cuestionarlo y proponer un cambio.

Notamos que algunos docentes de la Facultad llegaron a sentirse impotentes frente a situaciones establecidas en el reglamento institucional y que no podían cambiar, situaciones que los afectaron. Esto se evidencia cuando dicen:

“Son situaciones personales o situaciones de la academia como tal, de la estructura del plan de estudios que no permite de verdad tanta flexibilidad como se necesitaría en tantas condiciones especiales. Entonces uno dice: ya esto se me sale de las manos a mí y lo único es informar y esperar a que en su respectivos niveles se hagan cambios, pero cuando no se hacen cambios sí me siento demasiado frustrado y demasiado desmotivado...me desmotivo horrible, porque digo: “Pero si uno detecta esto, hace este informe, presenta esta solución y no se den los cambios o por lo menos las acciones mejoradoras al siguiente semestre”, sí, me desmotivo, porque digo que esto es un esfuerzo individual y no institucional ni de grupo, cierto”... (E.2).

Y otro afirma:

“...entonces no vamos como hacia ningún lado y se repite nuevamente la misma situación, el mismo cuento pues...eso me desmotiva, y a veces hasta uno mismo se desmotiva para evaluar así, porque uno dice: “Si no me sirve esa evaluación así, más bien por qué no pongo un trabajo, una nota al final y ya, no me comprometo como mucho a hacer un seguimiento muy individualizado, ... entonces uno dice: “Si este esfuerzo no se ve ahí, no se está tomando en cuenta para cambios, pues no, no vale la pena como seguir haciéndolo”,... incluso a veces notamos el no compromiso de quienes están por encima de nosotros, de pronto de directivos que no creen en esto, que no creen que esto esté formando al estudiante” (E.2).

Parece ser entonces que algunas condiciones y políticas institucionales no les permiten a los docentes desarrollar satisfactoriamente la evaluación del aprendizaje estudiantil. Este es un aspecto importante ya que el docente que no se siente respaldado ni acompañado en el proceso, se desmotiva y probablemente cumple con su labor, pero no va más allá de eso. Igualmente, si se cuestiona e intenta hacer cambios, pero no ve

en la institución un respaldo y una política que le permita desarrollar la iniciativa, se siente frustrado y desmotivado.

Por otro lado, es necesario percatarse que no todos los sujetos así estén inmersos en la misma institución, viven las normas, sus actividades, sus prácticas, de la misma manera...mientras unos se sienten abandonados otros se sienten acompañados. La forma en que los individuos se comportan dentro de las instituciones es dinámica. De esta manera y según Kaminsky (1990), en las instituciones podemos ver **grupos objeto** y **grupos sujeto**. Los primeros están sometidos a las dinámicas institucionales (jerarquización institucional/verticalidad) y se comportan como se espera de ellos. Los segundos pueden desprenderse de la jerarquización, por lo tanto, son más flexibles respecto al interés personal. Estos grupos no pueden sostener esta posición de manera permanente, pero tienen la disposición de "tomar la palabra", algo que los grupos objeto no pueden hacer, en tanto sólo se limitan a repetir "al pie de la letra".

En el grupo de docentes entrevistados, aunque muchos fueron propositivos y generaron cambios en la Facultad, pudiendo ser entonces pertenecientes al grupo sujeto, también por momentos mostraron frustración y desengaño y abandonaron sus ideales por cumplir con su labor institucional.

Algunos de ellos se comportan como **grupo objeto**, siendo pasivos frente a sus inconformidades,

"Cuando ocurrió el cambio curricular, aquí sí se abrieron espacios para que el estudiante fuera mejorando, había un análisis más detallado del proceso del estudiante, ahora no hay espacios para eso y mucho profesorado tampoco está interesado porque eso implica mayor esfuerzo de uno y no hay un reconocimiento de ese mayor esfuerzo, entonces si se hace pues muy bueno pero si no se hace me da lo mismo". (E.8).

Incluso pasan de una posición a otra fácilmente, lo que puede significar que aunque los docentes estén inmersos en la institución, no son absorbidos totalmente por ellas. Esto nos obliga a intentar entender a nuestros entrevistados, no solo como individuos particulares, sino como sujetos inmersos en una institución que tiene una historia que los toca.

Es común afirmar Kaminsky (1990), Albornoz (2008) que a más tiempo de permanencia en la institución, más permeado se encuentra el maestro por la filosofía de ella. En este sentido, el entrevistado con más largo tiempo en la Facultad, refleja perfectamente esta premisa.

Este docente cumplió su labor por casi 20 años sin preguntarse por la pedagogía: “En esa época no se hablaba de pedagogía por ningún lado” (E.7). Sin embargo, la Facultad empezó un proceso de reestructuración curricular y vinieron nuevas exigencias, nuevas perspectivas que implicaban ponerse a tono con las teorías pedagógicas e implementar nuevas didácticas. En ella ya había nacido el germen de la duda sobre su labor:

“Yo alcancé a captar que para poder enseñar uno tenía que aprender ciertas cosas. Lo que me había funcionado hasta allí... ese gran paradigma, eso no era suficiente. Usted tiene que mirar otras teorías que hay, y ahí fue donde hubo todo ese desarrollo docente para los profesores con los cursos que dictan en la Universidad y entonces al primer curso que fui fue como a regañadientes pero me abrió una perspectiva ¡eh! Y entonces me interesó y seguí yendo y seguí yendo y entonces dije No, el cuento no era como yo lo tenía, el cuento es otro”. Al punto que hoy “ya ahora que miro para atrás digo: ¡eh ave maría!”, como queriendo decir: ¡Cómo pude trabajar sin estas nuevas ideas durante 20 años!” (E.7).

Como puede notarse, su transformación surgió a partir de la influencia que la institución ejerció en ella en un momento coyuntural de la Facultad, la cual exigía que la pedagogía fuera un elemento de reflexión para profesores que formaban odontólogos.

Las transformaciones que ha tenido a raíz de esas nuevas perspectivas, para él son muy notables, “ya uno no se para a dictar una clase”, afirma.

*“Yo alcancé a captar que los estudiantes ya no aprenden lo mismo como yo aprendía. A mí cuando más me vomitaba el profesor una clase, más nota cogía, más agarraba y había mucho pa’coger. Y yo aprendí a decir “los muchachos de hoy no aprenden así”. Y me daba cuenta: los muchachos usted les dicta una clase muy buena, ellos te oyen pero no ven,...ahí quedó. En cambio les digo “ve, investigame este temita. Se va para la biblioteca aunque uno les diga todo: en tal libro, en tal página....pero el solo hecho de tener que ir a la biblioteca rebuscárselo, y leérselo y entenderlo...allí se desarrollan. Entonces ya llegan con el cuento. Lo que yo me demoré de pronto dos horas bregando a hacerlo pa’que lo vieran bien bueno, ellos no ven sino un pedacito, pero eso sí se lo aprendieron. Hay una relación más horizontal que llaman, entre ellos y uno y...yo he cambiao también porque hay que fomentar como otro estilo aparte de la clase magistral. Uno brega a hacer talleres, brega a buscarse cualquier cosa **con tal de no tener que pararse al frente**. Entonces, hay otros estilos de clase que son talleres con lecturas previas, discusiones, he bregado mucho a fomentar esa discusión, a veces no da por el tiempo....pero si veo que hay mucha cosa nueva, más apropiado para los muchachos de hoy” (E.7).*

Es consciente a partir del fuerte proceso de institucionalización que ha vivido, que su labor implica hoy unas reflexiones y unas acciones distintas a las que tenía cuando empezó como docente.

“Ahora se considera la docencia una cosa distinta, ya no es tanto el concepto sino el proceso de enseñar...” (E.7).

Estas transformaciones, reflexiones y sugerencias se han dado en la medida que los docentes avanzan en su labor diaria, cotidiana, haciendo historia en la Facultad.

Por otro lado, en las entrevistas los docentes manifestaron su preocupación por que la institución no reflejaba ningún interés por la forma en que ellos evaluaban el aprendizaje de sus estudiantes o por los resultados obtenidos en las mismas:

“La Universidad misma debería llamarme a mí a decirme qué es lo que está pasando, por qué están perdiendo tanto. Hasta ahora no me han llamado nunca a decirme, ve, qué es lo que pasa, te están perdiendo más de la mitad de los estudiantes...” (E.3).

El docente pide más presencia institucional, quiere que la institución le exija más y le acompañe en el proceso. Eso revela la interiorización de la norma, de la jerarquía y la ley:

“...entonces yo eso lo llevé a las directivas porque fue un elemento que me impactó, nunca me llamaban a decirme “qué pasa, por qué te están perdiendo tantos”; no hay que llenar ninguna cosa, no, yo alguna vez lo planteé...” (E.3).

Otro proceso que institucionaliza fuertemente a los docentes es la capacitación. Los cursos de inducción son un buen ejemplo de ello. Para los profesores que se vinculan a la Facultad es obligatorio realizar un curso de docencia universitaria, sin embargo, otro tipo de capacitaciones también les refuerza constantemente los principios institucionales.

Para el tipo de profesores propios de la Facultad, la capacitación en procesos pedagógicos es muy común, por lo que es conveniente develar si ellas logran el impacto deseado en los profesores y esto se refleje en el proceso de institucionalización.

Algunos docentes sienten que los cursos no tienen gran utilidad, que son requisito de ingreso a la Universidad, pero que en la práctica no son aplicables:

“Hice el curso y puedo decir que de los elementos que tengo ahí muy poco pues me han aportado para la docencia” (E.3).

Sin embargo, para otros se denotan transformaciones a partir de algunos de estos cursos...

“Es que haber ido a esos cursitos si lo cambia a uno, uno cree que no, pero sí, acepto la creatividad de ellos” (E.7).

Como podemos ver, la institución ha tocado a nuestros docentes, dado que, inmersos en la institución, la influyen y la transforman. Sin embargo, en las entrevistas no se develó un claro interés institucional por motivar transformaciones en las prácticas evaluativas de los docentes. Es como si la normativa institucional pesara más que los procesos que se llevan a cabo en las aulas.

En las entrevistas no se encontraron reflexiones en el docente frente a su quehacer evaluativo y su relación con la institución más allá de lo meramente normativo, (calificación, fechas de notas). Los docentes cuestionan las políticas y recomendaciones de la Facultad sobre la evaluación, pero pocos reflexionan sobre sus prácticas evaluativas y su relación con la institución.

Maturana afirma que “todo hacer es conocer y todo conocer es un hacer” (2004:17). No podemos desprendernos de lo que sabemos y cuando lo sabemos, así actuamos. Por

tanto, las prácticas evaluativas permiten a los docentes la construcción de discursos que justifican sus prácticas. Una condición de transformación de las prácticas será la institucionalización expresada en exigencias sobre los modos como se indica a docentes y estudiantes que se llevará a cabo la evaluación, y esto necesariamente está articulado a las concepciones que sobre lo educativo reposan en la institución. Si en ella existen espacios para la construcción colectiva alrededor de estos elementos; se podría aspirar a que estas reflexiones sobre la educación, se reviertan en prácticas evaluativas diferentes. En este sentido Salinas plantea que "...la evaluación es una construcción social que se lleva a cabo en unos contextos determinados por múltiples factores. Expresa relaciones de poder y en ese sentido devela permanentemente conflictos y tensiones. Tensiones que se expresan, a su vez, en procesos de deconstrucción y de construcción que la hacen connatural a la práctica pedagógica" (2003:12).

Como puede notarse, las categorías planteadas nos permiten inferir que los maestros reflexionan sobre su quehacer docente, sobre las dificultades que les genera el proceso de aprendizaje – enseñanza, sobre las fortalezas y debilidades de la transformación curricular y los procesos de la Facultad, entre otras situaciones; sin embargo, la evaluación no es para ellos un proceso que les genera reflexiones que permitan fortalecer su práctica educativa, se convierte entonces en un elemento didáctico y pedagógico desconocido donde se "utiliza" por la necesidad que plantea la institución y la reglamentación. Genera inquietudes, dificultades, pero no es motivo de transformaciones en su práctica. Ello denota una disyunción entre pedagogía, didáctica y evaluación, nociva para la educación. Es como si supusieran que una cosa es enseñar y otra evaluar.

Al respecto, se viene insistiendo desde epistemologías constructivistas que este tipo de separaciones no son posibles en el humano.

4. LA EVALUACIÓN COMO ACTO REFLEXIVO: APUNTES HACIA UNA PROPUESTA PARA LA FACULTAD DE ODONTOLOGIA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.

“La identificación y sistematización de las tendencias del desarrollo de la evaluación del aprendizaje constituye un hito en el trabajo orientado a perfeccionar la práctica evaluativa en nuestras universidades, en tanto conforma un marco de referencia para la reflexión y toma de decisiones inherentes a toda labor de mejora de la enseñanza”.

Miriam González Pérez



Sin lugar a dudas, la evaluación es uno de los procesos educativos que ha generado mayores dificultades en el proceso aprendizaje-enseñanza. Esto se debe a que en esta actividad entran en juego múltiples factores que determinan los estilos y concepciones de evaluación. Es muy común, por ejemplo, pensar la evaluación como una manera de observar si se cumple una meta, o si se logró un objetivo propuesto.

Esta mirada es un tanto simplista y no permite el despliegue de la creatividad del estudiante y del profesor, dejando de lado, además, la intencionalidad formativa de la evaluación. Pero lo más preocupante de este tipo de miradas, a nuestro juicio, es que no permite que el proceso de autorreflexión, que debería estar presente en la actividad docente, propicie cambios y transformaciones en su práctica.

A partir de las entrevistas, pudo evidenciarse un vacío teórico-práctico alrededor de la evaluación de los aprendizajes en los docentes, que no permite que este proceso se convierta en un espacio de reflexión para ellos y, por tanto, que pueda posibilitar transformaciones pedagógicas, didácticas y curriculares.

A su vez, es notorio el hecho de que los docentes no intentan ir más allá de la reglamentación que la institución tiene sobre la evaluación. Es como si la

institucionalización se metiera tanto en ellos, que limitara el proceso de reflexión sobre sus prácticas evaluativas. De igual manera, no se refleja que la institución brinde elementos para que los docentes inicien procesos autorreflexivos, que los conduzcan a cambios en sus prácticas educativas. Parece que estuviera presente en el imaginario de los directivos que con la reglamentación es suficiente, desconociendo la importancia del proceso evaluativo para la transformación curricular que han estado trabajando desde el año 1997.

En el mismo sentido, reflejan las conversaciones con los docentes que la evaluación, a pesar de los intentos de transformación de la facultad, sigue siendo un mecanismo de poder que tiene el profesor, sustentado en el conocimiento que ha construido a lo largo de años de ejercicio de su profesión. Elemento que tampoco le permite mirar su proceso evaluativo ni reconocerlo como una posibilidad de mejorar su práctica pedagógica.

Por tanto, creemos que la reflexión sobre la práctica evaluativa, al revisarse la forma en que se evalúa, el instrumento que utilizamos, el contenido que evaluamos, la intencionalidad que tenemos, los resultados obtenidos, las reacciones de los estudiantes, entre otras, es el camino para la transformación de la evaluación y, por ello, la ruta para mejorar la educación.

Es necesario lograr que los docentes identifiquen la evaluación desde una concepción pedagógica que la reivindica como un elemento regulador del proceso aprendizaje – enseñanza y no sólo como un momento que verifica el logro de objetivos, clasifica y selecciona al estudiante. Así mismo, es urgente implementar mecanismos para que el maestro se conciba como un orientador, posibilitador y creador de espacios favorables y no un juez que determina el paso o no al siguiente nivel.

Es allí donde consideramos que para transformar las prácticas, es necesario asumir la cuarta generación de Guba & Lincoln y considerar la evaluación desde una mirada

pedagógica apoyada en los planteamientos del constructivismo, el cual considera que los seres humanos construyen significativamente la realidad a través de la *participación activa y dinámica* en la adquisición de nuevos conocimientos. Estas concepciones pondrían al estudiante como el centro del proceso y serían una alternativa para acercarnos a prácticas evaluativas que permitan convertirse en mecanismos de reflexión para el maestro y verdaderas experiencias de aprendizaje para los estudiantes.

El problema a resolver por parte de los profesores no estaría centrado en buscar el mejor instrumento para realizar una prueba, sino en identificar la manera de acompañar a los estudiantes a la búsqueda del conocimiento y por ende en las maneras particulares de aprender.

Como hemos visto en líneas anteriores, los profesores de la Facultad aun tienen prácticas evaluativas centradas en la memorización de contenidos y por ello identificar las mejores técnicas para realizar sus exámenes o evaluar sus asignaturas se convierte en una gran preocupación.

Si partimos de una concepción formativa de evaluación, los instrumentos toman otra dimensión. No creemos que existan instrumentos buenos o malos, sin embargo, creemos en el uso y la intencionalidad del cual están cargados. Esta intencionalidad hace la diferencia en las prácticas evaluativas. Cada manera de evaluar tiene posibilidades y limitaciones, la clave está en identificar cuáles pueden favorecer más el proceso de aprendizaje – enseñanza.

En este sentido, los instrumentos deben ser utilizados como apoyo permanente al proceso de aprendizaje – enseñanza, en completa coherencia con los objetivos de formación y los objetivos de la asignatura, así mismo, tener los criterios claros y realizarse en los momentos oportunos que permitan realimentación de los resultados y

emprender acciones mejoradoras para que los docentes y los estudiantes puedan regular el proceso.

Como bien lo anota Salinas (2001) “La ansiedad y el temor que genera la evaluación en los estudiantes ocurren básicamente porque la aplicación de los instrumentos ha estado rodeada de un ambiente punitivo, que intenta castigar la desatención, la falta de estudio, de compromiso y la indisciplina, entre otros factores, hecho que desvirtúa su función de regulación, en tanto cada uno sepa el estado de su proceso y pueda tomar decisiones”

Por otro lado, es posible pensar en una alternativa para mejorar las prácticas evaluativas a partir de procesos claros de autoregulación y autoevaluación que realicen los docentes, pero estos procesos deben ser determinados por una política institucional, que presente dispositivos que permitan a sus profesores pensar la manera en que están llevando a cabo sus procesos pedagógicos y didácticos y especialmente cómo están desarrollando sus prácticas evaluativas. Esto permitirá que la Facultad emprenda planes de mejoramiento constante a los procesos académicos y administrativos que vive la dependencia.

Por lo pronto, realizado este ejercicio investigativo, nos surgen nuevas inquietudes alrededor de los elementos que motivan o limitan las reflexiones de los docentes sobre la evaluación. Entre ellas: ¿Qué relación existe entre la falta de reflexión sobre la evaluación y la formación profesional del docente?, es decir, ¿los docentes formados en las ciencias de la educación asumirán la evaluación como un mecanismo de reflexión?

¿Qué relaciones existen entre normas institucionales de evaluación y reflexión-transformación de las prácticas evaluativas?

¿Qué elementos pedagógicos, didácticos y curriculares permiten comprender la evaluación como un mecanismo de reflexión y transformación?

BIBLIOGRAFÍA

ALBORNOZ, Alberto. (Agosto, 2008) Particularidades de la institución educativa. Consultado en agosto de 2008 de la World Wide Web: <http://mayeuticaeducativa.idoneos.com/index.php/368115>.

BAEZA, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Concepción: Editorial de la Universidad de Concepción. Chile

BUTELMAN, Ida y col. (1993) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

CAMILLONI, A. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires: Editorial Paidós, pp. 76-89.

CÁRCAMO Vásquez, Héctor. (2005) *Hermenéutica y Análisis Cualitativo*. Universidad de Concepción (Chile). Documentos de la maestría en Investigación Social y Desarrollo. Publicado en red el 14-04-2005. En Revista Cinta de Moebio N° 23. Se refiere en este caso al texto de RICOEUR "La teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. Madrid: Editorial Siglo XXI. 1998, p. 28.

CÁRDENAS Salgado, Fidel Antonio. Niveles de relación del hombre con el mundo y la función social de la evaluación. Consultado en septiembre de 2007 de la World Wide Web: http://200.26.128.174:8080/portalicfes/home_2/rec/arc_4023.pdf.

CÁRDENAS SALGADO, Fidel Antonio. Un perfil de evaluación en un grupo de docentes universitarios. Universidad Pedagógica Nacional. Doctorado en educación. Bogotá,

Colombia. Tomado en línea en septiembre de 2007.
http://200.26.128.174:8080/portalicfes/home_2/rec/arc_4023.pdf.

CASANOVA, M. (1995). *Manual de evaluación educativa*. España: Editorial Muralla, p 252.

CORETH, E. (1972). *Cuestiones Fundamentales de Hermenéutica*. España: Editorial Herder, p 79.

ECHEVERRÍA, R. (1997). *El Búho de Minerva*. Santiago: Ed. Dolmen.

FERNÁNDEZ, Lidia M. (2000) *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*.

FERNANDEZ, Lidia M. (2001) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Editorial Paidós 5ª Reimpresión.

FOCAULT, M. (1993) *El examen*. En Díaz Barriaga, *El examen: textos para su historia y debate*. UNAM, México. (1980), *Microfísica del poder*. España: Editorial La Piqueta, tercera edición, 189 pp. (1999), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Editorial Siglo XXI, vigesimonovena edición.

GADAMER, H. (1999 – 2000). *Verdad y Método*. Vol. I y II. Madrid: Editorial Sígueme.

GLASSER, B., STRAUSS, A. (1967). *El Descubrimiento de la Teoría de Base*. New York. Aldine Publishing Company. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing Company

GOETZ, J.P. y LeCompte, M.D. (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Ediciones Morata, Ver todo el capítulo III.

GONZÁLEZ Pérez, Miriam. (2000) Citado desde Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. En: revista Pedagogía universitaria, Centro de estudios para perfeccionamiento de la educación superior. Universidad de la Habana. Vol. 5 No. 2. pp. 47-67.

GORODOKÍN, Ida Catalina. La formación docente y su relación con la epistemología. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). N° 37-2005. Consultado en marzo de 2008 de la World Wide Web: <http://www.rieoei.org/1164.htm>

GUYOT, Violeta. (1999) La enseñanza de las ciencias. Revista Alternativas, publicación periódica del LAE, año IV, N° 17, San Luis, Argentina, UNSL. Consultado en marzo de 2008 de la world Wide Web http://www.google.com.co/search?hl=es&lr=&q=%22Guyot%22+%22Ense%C3%B1anza+***+Ciencias%22

GUBA, G.E and Lincoln, S.Y. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park London: Sage Publications.

HOUSE, E. R. (1997) Evaluación, ética y poder, ed. Morata: Madrid. Consultado en abril de 2008 de la World Wide Web <http://www.monografias.com/trabajos12/burocra/burocraShtml3nro.OBRA>

HOYOS, Ana Julia. (2005) Conversar y trabajar juntos desde una propuesta didáctica reflexiva. Consideraciones sobre los currículos universitarios y paradigmas pedagógicos en el contexto de la globalización. Universidad de Medellín Número: 76 Año: 2003, pp.: 104 – 112.

HOYOS, Ana Julia. (2004) Teoría-práctica, pensamiento-acción: necesarias articulaciones de la acción didáctica. Universidad de Medellín Número: 78 Año: 2004 pp.: 72 – 78

KAMINSKY, G. (1990), "Sagas institucionales", en: Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales, Lugar Editorial, Buenos Aires.

LARROSA, Jorge. (1995) Escuela, poder y subjetivación, España: ed. La Piqueta. Trad. Noemí Sobregués y Jorge Larrosa.

LATORRE B., Helena y SUÁREZ R, Pedro Alejandro, (2001). La evaluación escolar como mediación: Enfoque socio-crítico. Bogotá: Orión editores.

LISTON, Daniel y Zeichner. (1993) Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid, Morata.

Marco Referencial Conceptual del Proceso de Transformación Curricular de la Facultad de Odontología.

MATURANA, H. y PORKSEN, B. (2004). Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer. Santiago de Chile: J.C. Saez editor.

MEDINA, Ana J.; De Simancas, Katia; Garzón, Carlos. (1999) El pensamiento de los profesores universitarios en torno a la enseñanza y demás procesos implícitos. En Memorias IX Congreso de Formación del profesorado. Asociación Universitaria de formación del profesorado, Cáceres, Venezuela. Consultado en marzo de 2008 de la World Wide Web: <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/52-medina.pdf>.

NEGRI, María C. & otros. (2002) Las instituciones educativas en proceso de transformación. La nueva Institución docente. Universidad Nacional de San Juan. Consultado en marzo de 2008 de la World Wide Web: <http://www.fices.unsl.edu.ar/~kairos/k12-archivos/negri.pdf>

OSBORNE, R., y FREYBERG, P. (1998): El aprendizaje de las ciencias: influencia de las "ideas previas" de los alumnos. Madrid, Narcea, 3ª edición.

PSICOLOGÍA Social, Grupos e instituciones. Consultado en marzo de 2008 de la World Wide Web: <http://psicologiasocial.idoneos.com/index.php/355166>.

PERAFÁN, G, Reyes, I. y Salcedo I, (2001) Acciones y Creencias. Análisis e interpretación de creencias de docentes en física. Bogotá. UPN-Colciencias. (1996). En: Revista Evaluación y cultura escolar. N° 2. Red de docentes investigadores en educación. Bogotá, UPN. Pp. 31-43. 1998. En Revista Puntos alternos. N° 4. Universidad de la Guajira. Riohacha. (S.a) Acciones y Creencias. Análisis e interpretación de creencias de docentes en física. Bogotá. UPN-Colciencias.

Revista Evaluación y cultura escolar. N° 2. Red de docentes investigadores en educación. Bogotá, UPN. 1996. pp. 31-43.

Revista Puntos alternos. N° 4. Universidad de la Guajira. Riohacha. 1998.

RODRÍGUEZ, T. (1995) Poder y saber. La micropolítica Foucaultiana y la Práctica Escolar. En: Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria. Vol. 7. Ediciones Universidad de Salamanca. Madrid. pp. 163-181

ROLDÁN, O & Hincapié, C. (1999). Ambientes educativos que favorecen el desarrollo humano. En: Educar, el desafío de hoy. Editorial: Magisterio. p 40.

SALINAS, M. (2001). La evaluación de los aprendizajes en la universidad: hitos para el debate. Consultado en Enero de 2008 de la World Wide Web: <http://docencia.udea.edu.co/vicedocencia/documentos/pdf/evaluacion.pdf>

SALINAS, M (2002). La evaluación de los aprendizajes en la universidad. Medellín: Universidad de Antioquia.

SANCHEZ, A. (2005): la relación maestro – alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. En: Revista de Educación y Desarrollo. N°4 Octubre – diciembre de 2005. México. Consultado en julio de 2008 de la World Wide Web: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anterioresdetalle.php?n=4

SANTOS, M. (1996): Evaluación educativa. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

SALCEDO, H. (2003). La escuela como un sistema complejo. *Circulo de Humanidades*.

TAYLOR, S. J.; Bogdan R. (1.992). Introducción a los métodos cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados. España: Editorial Paidós.

WEBER, M. (1964). Economía y sociedad. México: Fondo de Cultura Económica.

ZABALA, A., “Los informes de evaluación”, Innovación educativa, AULA n° 55, Graó. Consultado en julio de 2008 de la World Wide Web: <http://www.cep.edu.uy/TizayPizarron/RevMtros202/evalua.htm>