

Percepción del estudiante sobre las estrategias de evaluación de los aprendizajes clínicos en odontología

Ana Guadalupe Rivero Sirit^{1}, Mary Carmen Rincón², Rafael Antonio Pertuz³*

¹Odontólogo, Especialista En Docencia Clínica. Departamento de Medicina Bucal Facultad de Odontología. (LUZ).

²Dra. En Odontología. Departamento de Rehabilitación Bucal. Facultad de Odontología. (LUZ).

³Dr. En Ciencias de la Educación. División de Estudios para Graduados. Facultad de Odontología. (LUZ).

Correos electrónicos; ana.rivero59@gmail.com, mcrinconf@yahoo.com, rafaelpertuz69@gmail.com.

Resumen

Objetivo: Caracterizar las estrategias de evaluación utilizadas por el docente desde la percepción del estudiante cursante la práctica profesional IV de la Facultad de Odontología de la Universidad del Zulia. **Metodología:** Se asume como posicionamiento epistemológico el enfoque empírico-analítico-positivista-cuantitativo. El estudio es de tipo descriptivo con diseño de campo no experimental, transeccional. El universo de estudio se encontró representado por cuatrocientos dos (402) estudiantes de la práctica profesional IV del área Centro Integral de Atención al Adulto, tomando como muestra n=80. Se diseñó y aplicó un cuestionario de preguntas cerradas, en escala de Likert, utilizando cuatro alternativas de respuesta Nunca (1), Casi nunca (2), Casi siempre (3), Siempre (4), con ciento nueve (109) ítems. **Resultados:** La aplicación del instrumento de forma general arrojó el siguiente resultado: 30.6% nunca, el 29.1% manifestó casi siempre, el 25 % casi nunca y el 15.3% siempre. Estos resultados indican en la muestra seleccionada una tendencia negativa. **Conclusiones:** La percepción del estudiante acerca del proceso de evaluación del aprendizaje clínico indica la coexistencia de diferentes modelos de evaluación, lo cual evidencia que el desarrollo de actual diseño curricular, ha dejado vacíos en los procesos de evaluación, debido a la predominancia del modelo conductual.

Palabras clave: Percepción; estrategias de evaluación; aprendizaje clínico; odontología.

* Autor de Correspondencia: Calle 65 con esq. 19 Edificio Facultad de Odontología. Maracaibo, Venezuela. Teléfonos +58 261 4127327

Perception of the student about the evaluation strategies of clinical learning in dentistry

Summary

Objective: To characterize evaluation strategies used by teachers from the students perception of the professional practice IV of the Faculty of Dentistry at the University of Zulia. **Methodology:** It is assumed as the epistemological positioning the empirical-analytical-positivist and quantitative approach. The study is descriptive type with no experimental field design, cross-sectional. The universe study found represented by four hundred two (402) students in professional practice IV of the comprehensive adult care center area, taking as example n = 80. It was designed and applied a questionnaire of closed questions in Likert scale, using four alternative answers Never (1) Rarely (2), almost always (3) Always (4), with one hundred and nine (109) items. **Results:** The general application of the instrument had the following results: 30.6% never 29.1% said almost always, 25% rarely and 15.3% ever. These results indicate a negative trend in the selected shows. **Conclusions:** The perception of student about the process of evaluation of clinical learning indicates the coexistence of different models of evaluation, which shows that the development of current curriculum design, has left gaps in the assessment process, due to the predominance of behavioral model.

Keywords: Perception, assessment strategies, clinical learning, odontology.

Introducción

En la actualidad, uno de los obstáculos que con mayor frecuencia tienen las instituciones de educación superior para realizar un trabajo sistemático de evaluación del aprendizaje, consiste en la falta de una cultura de la evaluación entre los actores del proceso educativo, como lo son los estudiantes, profesores y directivos, lo que conduce a prácticas evaluativas incongruentes con los contenidos, enfoques y propósitos del modelo educativo, o bien son insuficientes o superficiales.

Tales prácticas suceden en gran medida por la carencia de bases teóricas y técnicas en algunas de las fases del

proceso evaluativo: la planeación, el diseño y desarrollo de instrumentos de evaluación; el análisis de la información, o la interpretación y uso de los resultados. Estas carencias se reflejan en la emisión de juicios de valor subjetivos, superficiales o sesgados que impactan de manera negativa en los estudiantes. Generalmente estas prácticas no resultan útiles para la toma de decisiones que tienen que llevar a cabo los diferentes actores en los distintos momentos del proceso educativo.¹

En el marco de estas ideas, la Facultad de Odontología de la Universidad del Zulia, ha efectuado avances importantes en cuanto a la incorporación de estrategias para el

aprendizaje y de evaluación en el marco de las nuevas tendencias educativas. Asimismo, intentos para convertir el ambiente de aprendizaje tanto teórico como clínico, en el lugar más adecuado para que el profesor asuma el papel de orientador consciente, crítico y creativo que facilite al alumno el transformarse en un participante adulto con capacidad de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, de su auto perfeccionamiento de acuerdo a sus necesidades, intereses y aptitudes.

Como puede verse, el proceso de formación de la Facultad de Odontología de la Universidad del Zulia está ligado al desarrollo de competencias profesionales, por lo cual exige que exista una formación dual en competencias teóricas y prácticas, enfocado al desempeño profesional del estudiante, más que en lo meramente científico-académico. Por ello, la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las estrategias de evaluación debe basarse en los principios de una metodología activa y práctica, la cual permita al estudiante enfrentarse a situaciones simuladas o reales, que le permitan no solo adquirir y desarrollar conocimientos, actitudes y habilidades, sino además poder demostrar el nivel de consolidación de dichas competencias adquiridas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este ámbito, la realización de prácticas profesionales permite a los estudiantes desarrollar competencias en la aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones reales, llevando los conocimientos adquiridos de forma teórica a la práctica. Para ello, es necesario introducir estrategias de evaluación que faciliten el aprendizaje por parte del alumno y lo conviertan en un proceso más

atractivo, dinámico y funcional para ambos actores implicados en el proceso: profesor y estudiante.

De esta forma, la evaluación del aprendizaje es uno de los elementos más importantes del proceso educativo, ya que esta se convierte en la principal fuerza motivadora para que el estudiante aprenda, por lo que se debe ser cuidadoso y profesional en la planeación y ejecución de este proceso que determina quién termina la carrera y con qué calificaciones.²

En este contexto, la evaluación en la práctica profesional IV, se ha realizado a través del tiempo, más como una actividad calificadora y promotora, que orientadora de la dinámica educativa, configurándose como una responsabilidad difícil para los actores del proceso educativo, con implicaciones serias al momento de establecer la calidad educativa en la formación de los estudiantes. Sin embargo, hay desafíos cuando se intenta llevar a cabo un justo y apropiado sistema de evaluación de los estudiantes en ese complejo ambiente², como son los variados modelos de evaluación inmersos en los diversos paradigmas y enfoques educativos utilizados por los docentes, así como el sin número de variables socio-económicas que impactan la realidad educativa de las instituciones de educación superior.

Desde esta idea, un modelo de aprendizaje sirve como un elemento unificador, un núcleo que da cohesión al currículo, la enseñanza y la evaluación. Por ello, para trabajar conjuntamente y respaldar el aprendizaje del estudiante, las evaluaciones en todos los niveles de un sistema de evaluación deben apoyarse en modelos compatibles sobre el aprendizaje del estudiante.³

De esta forma, en el panorama histórico de los paradigmas, teorías, enfoques o modelos de aprendizaje, los cambios han ocurrido asumiendo como fuerza motriz la conceptualización de la enseñanza y la evaluación los expertos de la materia. Así, las concepciones contemporáneas del aprendizaje han transformado nuestra comprensión de cómo ocurre el aprendizaje, pero de manera más fundamental, han alterado nuestras concepciones de qué es el aprendizaje, qué significa ser competente en un campo y, por consiguiente, cómo buscaríamos evidencia de esa competencia a través de la evaluación.³

Asumiendo estas ideas, puede decirse que en la evaluación educativa, existen diferentes paradigmas que orientan distintas tendencias, enfoques, concepciones o modelos de concebir la evaluación de los aprendizajes. Los enfoques de evaluación de los aprendizajes, se comprenden cuando en su explicación se toman en cuenta los modelos de pensamiento (la racionalidad técnica y la racionalidad práctica) que los orientan, los cuáles se derivan a su vez de los paradigmas y de las concepciones curriculares que les sirven de marco conceptual, lo cual implica que se pueden encontrar muchas y diferentes concepciones de evaluación en función de la perspectiva o paradigma explicativo de la realidad en que nos situemos.⁴ De esta forma, cada paradigma, teoría, enfoque o modelo han sido utilizados para orientar los aspectos psicopedagógicos de modelos educativos en lo que respecta a cómo se concibe la enseñanza, el aprendizaje, y la manera de evaluar, distinguiéndose principalmente paradigmas, teorías, enfoques o modelos conductista, cognoscitivista, constructivista, humanista, el

aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en competencias.

Desde estas ideas, se plantea la necesidad de una evaluación más acorde con las nuevas concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, una que sea capaz de otorgar más importancia al trabajo autónomo del alumno, para así lograr la incorporación de metodologías evaluativas más activas. La mejora de la evaluación supone incidir previamente en lo que se enseña y en cómo se enseña, es decir, se debe cambiar la evaluación para cambiar la Pedagogía.⁵

Así, la percepción de los estudiantes sobre el proceso educativo al que es sometido bajo estas situaciones concretas, surge como un factor determinante, ya que su opinión acerca de la calidad del mismo, debe ser considerada para emprender acciones que contribuyan a la concreción de las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales, por ello la evaluación del proceso de aprendizaje constituye una dimensión importante para la determinación de la calidad educativa, debido a su papel dinamizador en el proceso educativo, ya que condiciona poderosamente los procesos de aprendizaje del alumnado, así como sus estrategias y esfuerzos, por lo que ninguna innovación didáctica será efectiva si no va acompañada de innovaciones en el modo de concebir la evaluación.⁶

Desde esta perspectiva, el presente artículo pretende caracterizar las estrategias de evaluación utilizadas por el docente desde la percepción del estudiante cursante la práctica profesional IV de la Facultad de Odontología de la Universidad del Zulia, a fin de proporcionar criterios que permitan orientar la práctica educativa del personal docente, así como también

contribuir en la mejora de los sistemas de planeación y actualización de las estrategias de evaluación en el ámbito de enseñanza de la odontología, ya que la evaluación objetiva del aprendizaje es una fuente de información importante para evaluar la eficacia e impacto no solo de la intervención didáctica del docente, sino de la eficacia y funcionalidad del plan y programas de estudio, permitiendo configurar la misma como un proceso permanente, sistemático y planificado que proporciona información útil, oportuna y confiable, sobre los diferentes aspectos del proceso educativo.⁷

Metodología

Para efecto de esta investigación, se asumió como posicionamiento epistemológico el enfoque empírico-analítico-positivista-cuantitativo, ya que se establecen conexiones hipotético-deductivas de enunciados que permiten la deducción de hipótesis empíricamente relacionadas con el propósito de describir la percepción del estudiante de la práctica profesional IV acerca del proceso de evaluación del aprendizaje clínico.

Tomando en cuenta lo anterior, esta investigación se caracterizó como un estudio de tipo descriptivo con un diseño de campo no experimental, transeccional descriptivo, debido a que mediante la aplicación de los instrumentos de recolección de información, como son los cuestionarios y las entrevistas, se pudo determinar el nivel de incidencia y el valor de la variable estudiada.

Así mismo, se debe mencionar que esta investigación se realizó en las instalaciones de la Facultad de Odontología de la Universidad del Zulia durante el período comprendido de enero del 2014 a septiembre del año

2016, donde el universo de estudio se encontró representado por una población constituida por un conjunto de cuatrocientos dos (402) estudiantes de la práctica profesional IV del área Centro Integral de Atención al Adulto, distribuidos en 21 secciones. Para la determinación muestral, se recurrió a su determinación la fórmula propuesta por Sierra⁸ para poblaciones finitas, quedando definida como $n=80$.

En cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección de datos, en el presente estudio se realizó un cuestionario de preguntas cerradas, diseñado en escala de Likert, utilizando cuatro alternativas de respuesta Nunca (1), Casi nunca (2), Casi siempre (3), Siempre (4). Este instrumento presenta ciento nueve (109) afirmaciones o ítems correspondientes a la variable estudiada. Asimismo, de acuerdo a la escala de Likert mencionada, se determinaron las frecuencias de respuestas de acuerdo a los cuatro (4) criterios utilizados en el instrumento aplicado, tomando como tendencia negativa las opciones (1) y (2), la tendencia media las opciones (2) y (3), y finalmente la tendencia positiva las opciones (4) y (5) de la encuesta, para de esta forma considerar a toda la muestra por igual, sin dejar de evaluar a cada uno de las intenciones de respuestas generadas por la población encuestada.

Para la verificación de la validez del instrumento, se recurrió a la verificación de las afirmaciones o ítems a través de la consulta de cinco (5) expertos, tomándose en cuenta su estructura, redacción, vocabulario, tipo de preguntas y la pertinencia de los contenidos. En cuanto a la confiabilidad, se determinó aplicando una prueba piloto a una muestra de 15 sujetos con características similares a las del estudio y cuyos resultados se

les aplico el coeficiente de confiabilidad de CRONBACH (α), con el apoyo del paquete estadístico SPSS for Windows, versión 20.0, arrojando como resultado $\alpha = 0,987$ lo cual comprueba un nivel aceptable de confiabilidad.

Resultados

En el presente aparte se presentan los resultados obtenidos del proceso de recolección de la información, acerca de la variable “modelos de evaluación”, que corresponde a todos aquellos modelos conceptuales que se despenden de los paradigmas y teorías de aprendizaje que han tenido sus épocas de auge y evolución de acuerdo con los períodos históricos donde se presentaron. Estos resultados están organizados siguiendo el orden de presentación de las dimensiones modelo de evaluación del enfoque conductista, modelo de evaluación del enfoque cognoscitivista, modelo de evaluación del enfoque constructivista, modelo de evaluación del enfoque humanista, modelo de evaluación del aprendizaje basado en problemas, modelo de evaluación del aprendizaje basado en competencias y estrategias de evaluación de las competencias clínicas.

De esta forma, en la tabla 1 y el gráfico 1 se presentan los resultados de cada dimensión, obtenidos de la aplicación del instrumento, el cual fue suministrado a la muestra seleccionada, para dar respuesta al objetivo específico dirigido a caracterizar las estrategias de evaluación utilizadas por el docente desde la percepción del estudiante cursante la práctica profesional IV de la Facultad de Odontología de la Universidad del Zulia, el cual arrojó el siguiente resultado: el 30.6% de los estudiantes de práctica profesional IV consultados

en la muestra manifestaron que nunca están presentes las dimensiones que componen el segundo objetivo específico, el 29.1% manifestó casi siempre, el 25 % casi nunca y el 15.3% siempre. Estos resultados indican en la muestra seleccionada una tendencia negativa.

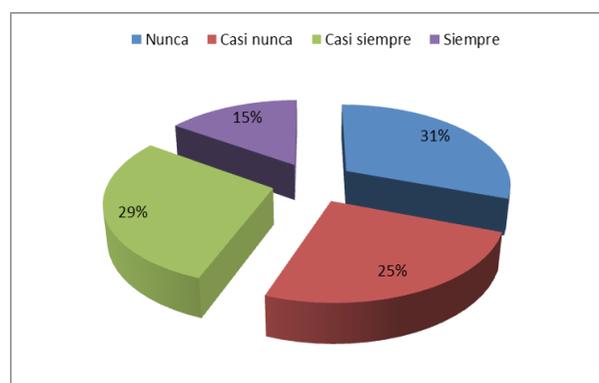


Gráfico 1. Gráfico general de las estrategias de evaluación utilizadas por el docente desde la percepción del estudiante cursante la práctica profesional IV

Fuente: Elaboración propia de los autores (2016)

Para el caso de la dimensión modelo de evaluación del enfoque conductista, los estudiantes de práctica profesional IV consultados en la muestra manifestaron que el 32.3% casi siempre están presentes los indicadores que componen la dimensión modelo de evaluación del enfoque conductista, el 25.9% manifestó casi nunca, el 21.1% nunca y el 20.7% siempre. Estos resultados indican en la muestra seleccionada una tendencia positiva.

Ahora bien, para la dimensión modelo de evaluación del enfoque cognoscitivista, los estudiantes de práctica profesional IV consultados en la muestra manifestaron que el 39.6% nunca están presentes los indicadores

que componen la dimensión modelo de evaluación del enfoque cognoscitivista, el 24.9% manifestó casi siempre, el 22.6% casi nunca y el 12.9% siempre. Estos resultados indican en la muestra seleccionada una tendencia negativa.

Continuando con la presentación de resultados, para la dimensión modelo de evaluación del enfoque constructivista,

los estudiantes de práctica profesional IV consultados en la muestra manifestaron que el 35.4% casi siempre están presentes los indicadores que componen la dimensión modelo de evaluación del enfoque constructivista, el 27.8% manifestó nunca, el 24.1% casi nunca y el 12.8% siempre. Estos resultados indican en la muestra seleccionada una tendencia negativa.

Tabla 1. Tabla general de las estrategias de evaluación utilizadas por el docente desde la percepción del estudiante cursante la práctica profesional IV

Indicador	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
	ESTUDIANTES DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL IV			
modelo de evaluación del enfoque conductista	21.1	25.9	32.3	20.7
modelo de evaluación del enfoque cognoscitivista	39.6	22.6	24.9	12.9
modelo de evaluación del enfoque constructivista	27.8	24.1	35.4	12.8
modelo de evaluación del enfoque humanista	25.8	29.8	28.9	15.6
modelo de evaluación del aprendizaje basado en problemas	27.9	27.8	30.5	13.8
modelo de evaluación del aprendizaje Basado en Competencias	33.2	22.2	26.2	18.4
Estrategias de evaluación de las competencias clínicas	38.9	22.8	25.4	13
Promedio	214.3	175.2	203.6	107.2
Porcentaje	30.6%	25%	29.1%	15.3%

Fuente: Elaboración propia de los autores (2016).

En referencia a la dimensión modelo de evaluación del enfoque humanista los estudiantes de práctica profesional IV, consultados en la muestra manifestaron que el 29.8% casi nunca están presentes los indicadores que componen la dimensión modelo de evaluación del enfoque humanista, el 28.9% manifestó casi siempre, el 25.8% nunca y el 15.6% siempre. Estos resultados indican en la muestra seleccionada una tendencia negativa.

Con respecto a la dimensión modelo de evaluación del aprendizaje basado en problemas, los estudiantes de práctica profesional IV consultados en la muestra manifestaron que el 30.5% casi siempre están presentes los indicadores que componen la dimensión modelo de evaluación del aprendizaje basado en problemas, el 27.9% manifestó nunca, el 27.8% casi nunca y el 13.8% siempre. Estos resultados indican en la muestra seleccionada una tendencia negativa.

Así mismo, para la dimensión modelo de evaluación del aprendizaje basado en competencias, los estudiantes de práctica profesional IV consultados en la muestra manifestaron que el 33.2% nunca están presentes los indicadores que componen la dimensión modelo de evaluación del aprendizaje basado en competencias, el 26.2% manifestó casi siempre, el 22.2% casi nunca y el 18.4% siempre. Estos resultados indican en la muestra seleccionada una tendencia negativa.

Finalmente, en el caso de la dimensión estrategias de evaluación de las competencias clínicas, los estudiantes de práctica profesional IV consultados en la muestra manifestaron que el 38.9% nunca están presentes los indicadores que componen la dimensión estrategias de evaluación de las competencias

clínicas, el 25.4% manifestó casi siempre, el 22.8% casi siempre y el 13% siempre. Estos resultados indican en la muestra seleccionada una tendencia negativa.

Discusión

Para dar respuesta al objetivo enunciado, el análisis y discusión de los resultados se desarrolló interpretando todas las respuestas obtenidas en el cuestionario aplicado, donde se analizaron las dimensiones modelo de evaluación del enfoque conductista, modelo de evaluación del enfoque cognoscitivista, modelo de evaluación del enfoque constructivista, modelo de evaluación del enfoque humanista, modelo de evaluación del aprendizaje basado en problemas, modelo de evaluación del aprendizaje basado en competencias y estrategias de evaluación de las competencias clínicas.

Tomando en cuenta estas consideraciones, los resultados obtenidos de la percepción de los estudiantes de práctica profesional IV, consultados en la muestra, indican que las dimensiones del objetivo específico dirigido a caracterizar las estrategias de evaluación utilizadas por el docente, desde la percepción del estudiante cursante la práctica profesional IV de la Facultad de Odontología de la Universidad del Zulia, no se encuentran presentes en el proceso educativo de la práctica profesional IV, lo cual revela que estos modelos y estrategias no están inmersos intrínsecamente en el proceso de evaluación, donde la dimensión modelo de evaluación del enfoque conductista, se encuentra fortalecido en el proceso de evaluación, mientras que las dimensiones modelo de evaluación del enfoque cognoscitivista, modelo de

evaluación del enfoque constructivista, modelo de evaluación del enfoque humanista, modelo de evaluación del aprendizaje basado en problemas, modelo de evaluación del aprendizaje asado en competencias y estrategias de evaluación de las competencias clínicas se muestran como dimensiones no aplicados o no presentes en el proceso.

Para el caso de la dimensión modelo de evaluación del enfoque conductista, los resultados indican que en el proceso de evaluación inmerso en la práctica profesional IV, se tiene que la percepción del estudiante indica que en la situación de la enseñanza-aprendizaje, el profesor es considerado como una persona dotada de competencias aprendidas que transmite conforme a una planificación realizada en función de objetivos específicos; por lo cual el estudiante asume su rol de receptor de las informaciones, es decir, su misión es aprenderse lo que se le enseña. Visto de esta forma, los resultados hallados reafirman lo que al respecto señala Gutiérrez⁹ al expresar que la evaluación desde este enfoque tiene como propósito recoger los resultados finales del proceso y valorar la eficacia del mismo en función de los porcentajes de obtención de los objetivos prefijados, así como el diseño y elaboración de los instrumentos de evaluación con base en los objetivos enunciados previamente en el programa tomando en cuenta las conductas observables, para así asegurar la “objetividad” de la evaluación y centrar el proceso en ejecuciones mecánicas de las acciones repetitivas sin dar cabida a la reflexión sobre la conducta ejecutada, las cuales deben ser medibles y cuantificables.

Desde estas ideas, podría establecerse desde estos resultados que

el estudiante percibe la co-existencia del paradigma conductista en la evaluación la práctica profesional IV, lo cual implica que aún está inmerso el criterio de la evaluación como un equivalente a calificación (toda evaluación implica una nota) y como observación de un producto. Esto último quiere decir que no se está contemplando el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino que se está simplemente corroborando la acumulación de conocimientos lograda en un determinado periodo de tiempo, además en el marco de este modelo, la evaluación sigue siendo entendida como producto y como equivalente a una calificación, pero a ello se agrega el uso de preguntas que solamente apuntan a la ejercitación automática y memorística del estudiante.

En el caso de la dimensión modelo de evaluación del enfoque cognoscitivista, los resultados indican que dicho modelo no se encuentran presente en el proceso educativo de la práctica profesional IV, lo cual revela que dicho enfoque no está inmerso intrínsecamente en el proceso de evaluación, donde el indicador evaluación centrada en el proceso, se encuentra fortalecido en el proceso de evaluación, mientras que los indicadores evaluación intensiva y expositiva, evaluación cognitiva, evaluación cualitativa y evaluación centrada en el alumno, se muestran como indicadores no aplicados o no presentes en el proceso.

Estos resultados reafirman lo que al respecto señala Gutiérrez⁹, quien plantea que el proceso de evaluación se centra en el docente, donde se evita convertir la evaluación en un medio que debe guiar al alumno hacia la reflexión; es decir, la evaluación se mira como un proceso que pretende recoger información, y realizar los juicios de valor que respondan al

flujo y reflujo de información que se construye y reconstruye el alumno al tener que enfrentarse a una nueva situación o buscar la manera de solucionar un problema.

Por otro lado, para la dimensión modelo de evaluación del enfoque constructivista, los resultados indican que en el proceso de evaluación inmerso en la práctica profesional IV, desde este enfoque, se presentan aspectos relacionados con la construcción de conocimientos que realiza el alumno a partir de sus conocimientos previos, enfatizando hacia el proceso de desarrollo personal y social, así como que la misma está integrada por procesos cognitivos individuales y procesos de interacción grupal, donde se establece una evaluación continua. También, se observa la integración de la dimensión ética en el proceso, permitiendo que los alumnos construyan interpretaciones valiosas de los contenidos curriculares, además el grado en que han sido capaces de atribuirle un sentido o utilidad a dichas interpretaciones. Estos resultados reafirman lo que al respecto señalan González¹⁰ y De Arao^{11, 12} quienes plantean que la evaluación desde este enfoque tiene como finalidad comprobar de modo sistemático el aprendizaje alcanzado por el alumno, valorando el grado de significatividad y funcionalidad de los aprendizajes construidos para solucionar diferentes tipos de problemas, es decir, la misma está orientada al proceso, lo cual permite evaluar el proceso y el resultado de su propio aprendizaje y, por el otro formarse para que participen activamente en los procesos de transformación social y cumplan exitosamente las actividades que desean emprender dentro de un área, permitiendo así formar un individuo

autónomo, creativo y con gran capacidad para tomar decisiones acertadas para resolver diversos tipos de situaciones.

Sin embargo, también debe mencionarse que en el marco de este enfoque, la percepción de los estudiantes acerca de la evaluación en la práctica profesional IV, no se encuentran presentes aspectos como que en la evaluación no se considera la valoración del desempeño de un estudiante a través de sus propios compañeros, lo cual impide involucrar a los estudiantes en la evaluación de los aprendizajes y proporcionar retroalimentación a sus compañeros, así como tampoco considera la posibilidad que los estudiantes tomen la responsabilidad de monitorearse a sí mismos y hacer juicios acerca de los aspectos de su propio aprendizaje, lo cual impide la reflexión por parte del estudiante acerca de lo que ellos están aprendiendo, además de no poder reconocer sus fortalezas y debilidades.

Asumiendo lo anterior, debe mencionarse que la autoevaluación y la coevaluación llevadas a cabo por parte del alumno, en el caso de la práctica profesional IV podrían proporcionar formas de evaluación auténtica, pues desarrollarían la capacidad de aprender a aprender, además de crear y aumentar la capacidad del alumno para ser responsable de su propio aprendizaje. Por ello, la autoevaluación y coevaluación constituyen el motor de todo proceso de construcción del conocimiento, pues crean espacios para que el estudiante aprenda a evaluar el proceso y el resultado de sus propios aprendizajes, y así contribuir a la mejora de la calidad educativa y favorecer la atención a la diversidad.

En referencia a la dimensión modelo de evaluación del enfoque

humanista, los resultados indican que en el proceso de evaluación inmerso en la práctica profesional IV, desde este enfoque, no contempla como necesario para el trabajo clínico profesional la aplicación de los preceptos de este enfoque, lo cual implica que se impida el despliegue de los principales atributos de la educación humanista. Estos resultados reafirman lo que al respecto señala Hernández¹³ quien plantea que este enfoque enfatiza en generar en el alumno todos los elementos necesarios que permitan que las experiencias de aprendizaje se conviertan en situaciones autogratificantes y motivadoras, lo cual implica que en este contexto de la práctica profesional IV no se propicia un desarrollo afectivo en el estudiante, así como tampoco se generan procesos de reflexión, análisis y creatividad, es decir, se minimizan la autoevaluación y la coevaluación, perdiéndose la oportunidad para el diálogo en la que se da espacio al “intercambio de subjetividades, la promoción de liderazgos, de evaluación permanente y, en general de la relación ser-conocer-hacer y convivir”, evitándose la integralidad.

En relación a la dimensión modelo de evaluación del aprendizaje basado en problemas, los resultados indican que en el proceso de evaluación inmerso en la práctica profesional IV, desde este enfoque, se encuentran presentes aspectos como que la evaluación es sumativa, ya que toma en cuenta los conocimientos que el estudiante ha adquirido, las habilidades que ha desarrollado y las actitudes que ha modelado, por lo cual permite justificar las decisiones académicas respecto a las calificaciones, así como su carácter formativo, ya que comprende la autoevaluación, la de sus pares y la del tutor, por lo cual, la misma se

enfoca en la resolución de problemas, donde se enseña y se aprende a partir de problemas que tienen significado para los estudiantes.

Sin embargo, debe mencionarse que en el marco de este enfoque, no se encuentran presentes aspectos como el uso de la evaluación por pares, lo cual impide al estudiante recibir retroinformación sobre lo que es incapaz de conocer sin la visión de los demás, por ello la evaluación de carácter tutorial no tiene los fines esperados para el proceso educativo, lo cual imposibilita que el profesor pueda emitir juicios acerca del nivel alcanzado y de la calidad del aprendizaje logrado.

Estos resultados reafirman lo que al respecto señala Vásquez¹⁴ quien expresa que si los estudiantes no son guiados adecuadamente para la construcción de un trabajo colaborativo real, no se permitiría establecer los objetivos de aprendizaje para cada problema, presentados en la sesión, lo cual implica impedir el uso del razonamiento clínico adecuado, ya que se obstaculiza que las habilidades de toma de decisiones y lograr los objetivos de aprendizaje propuestos no se construyan eficazmente. Esto implica la disminución del desarrollo de procesos reflexivos en la evaluación, teniendo efectos en la construcción de capacidades de autocritica y crítica de los alumnos, además de redundar en el fortalecimiento de actitudes relacionadas con su dimensión afectiva (saber ser) como son la honestidad, responsabilidad y lealtad, entre otras, las cuales tienen una relación directa con su formación personal, evitándose la construcción de procesos participativos, analíticos y críticos, cuyo propósito es recoger información para procesarla y tomar decisiones que mejoren la formación integral del estudiante.

En atención a la dimensión modelo de evaluación del aprendizaje basado en competencias, los resultados indican que en el proceso de evaluación inmerso en la práctica profesional IV, desde este enfoque, no se evidencian rasgos distintivos de integralidad en la adquisición de conocimientos, actitudes y valores, es decir el estudiante desarrolla de forma ineficiente el desempeño de funciones productivas en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados, por lo cual no se tiene claro el proceso de construcción de aprendizajes significativos, lo cual contribuiría que el estudiante no pueda adquirir un conocimiento completo y bien aplicado, permitiendo así la falta de integración y deficiencias en su desenvolvimiento profesional en diversas situaciones y ante diferentes problemáticas.

Asumiendo esto, se pierden aspectos como la retroalimentación, sistematicidad del proceso y autoevaluación, lo cual implica que el estudiante no logra conocer el desempeño logrado por él y por sus compañeros, así como el no cumplimiento de las etapas al momento de ejecutar una determinada actividad, impidiendo que se tomen en cuenta el área cognitiva (procesos mentales) el área de actitudes (el proceso de humanización de la persona por medio de comportamientos éticos) y el área de habilidades (competencias intelectuales, técnicas, y psicomotrices), permitiendo así la construcción de aprendizajes marcados por deficiencias en el proceso.

Estos resultados reafirman lo que al respecto señalan Berrocoso, Domínguez, Sánchez¹⁵ quienes plantean que cuando se concibe un cambio de paradigma en el proceso de evaluación, los profesores muestran una actitud de rechazo al cambio de sus sistemas de

evaluación, generando enfrentamientos entre los actores del proceso. Desde esta idea, en el marco del proceso de evaluación inmerso en la práctica profesional IV, se percibe un rechazo por parte del profesorado a compatibilizar los métodos tradicionales de evaluación con nuevos enfoques, lo cual promueve la evaluación centrada exclusivamente en el profesor, limitando el uso de las potencialidades de métodos alternativos de evaluación que realmente estimulen el aprendizaje profundo y autorregulado, además de la imposibilidad de establecer indicadores posibles de alcanzar por los estudiantes, haciendo el proceso con juicios valorativos poco fiables y válidos sobre estos resultados de aprendizaje.

Otra dimensión a considerar consiste en las estrategias de evaluación de las competencias clínicas, en este aspecto, los resultados indican que en el proceso de evaluación inmerso en la práctica profesional IV, se evidencia la construcción del tercer nivel de la pirámide de Miller, que representa el *mostrar cómo*, es decir el comportamiento del alumno en ambientes clínicos simulados, lo cual implica que se valora la capacidad de demostrar las habilidades de los alumnos en ambientes controlados, así como también el cuarto nivel de la pirámide de Miller, que representa el *hacer*, es decir, la práctica cotidiana del profesional. Así, este nivel considera aspectos como las actitudes, ética, toma de decisiones, y desarrollo profesional.

Estos resultados reafirman lo que al respecto señala Manríquez¹⁶ quien plantea que el mostrar cómo y el hacer refuerza un desarrollo de medición de aspectos conductuales en la evaluación, lo cual implica que en el proceso de evaluación inmerso en la práctica profesional IV se observan rasgos

de demostrar la capacidad estratégica del alumno para autorregular su propia conducta y ajustarse a los cambios inesperados, así como estrategias donde se refuerzan criterios de recolectar evidencias conductuales y no de proceso, impidiendo establecerse una evaluación de calidad. Asumiendo estas ideas, los estudiantes perciben en el proceso el despliegue de estrategias de evaluación clínicas que fortalecen el mostrar cómo y el hacer, como son: El ejercicio de evaluación clínica (CEX), la observación directa de procedimientos (ODP), la lista de verificación (LV) y la calificación global de rendimiento (CGR).

Ahora bien, se debe mencionar que desde el contexto de las estrategias de evaluación de las competencias clínicas, la percepción de los estudiantes acerca de la evaluación en la práctica profesional IV, no se evidencia la construcción del primer nivel de la pirámide de Miller, relacionado con el saber. Este nivel constituye la base de conocimientos que un estudiante durante su formación debería adquirir, lo cual implica que no se sitúan los conocimientos (saber) que el profesional necesita para poder llevar a cabo sus funciones de manera eficaz, así como tampoco el segundo nivel de la pirámide de Miller, relacionado con el saber cómo. En este nivel se espera que el estudiante desarrolle la habilidad de buscar información, analizarla e interpretarla, lo cual implica que las conclusiones de la información recolectada en el proceso no es trasladando a un plan diagnóstico o terapéutico para el paciente.

Estos resultados reafirman lo que al respecto señala Manríquez¹⁶ quien plantea que saber y saber cómo, refuerza la falta de un desarrollo de medición de aspectos relativos a la adquisición del conocimiento en la evaluación,

así como la carencia de rasgos para la construcción de evidencias sobre el progreso y el mejoramiento del desempeño profesional. Por tanto, es necesario que el docente universitario de práctica profesional cuente con el dominio conceptual y metodológico de las diferentes técnicas y protocolos de evaluación por competencias que le permitan cumplir con su función de juzgamiento en el proceso de adquisición de las competencias clínicas. Asumiendo estas ideas, los estudiantes perciben en el proceso el despliegue de estrategias de evaluación clínicas que desestiman el saber y saber cómo, como son: examen clínico por objetivos estructurados (ECOE), el mini ejercicio de evaluación clínica (mini CEX), la exploración generalizada de un paciente (EGP), la discusión basada de casos (DBC), la retroalimentación 360, los portafolios (P) y las rúbricas (R).

Conclusiones

Con base a los resultados obtenidos de las opiniones de los estudiantes de la práctica profesional IV consultados en la muestra, se concluyó que la percepción del estudiante acerca del proceso de evaluación del aprendizaje clínico desde el contexto de su caracterización de las estrategias de evaluación utilizadas por el docente, se encuentran presente los siguientes aspectos principales:

- a. Se percibe la predominancia del modelo de evaluación conductista.
- b. Existe reforzamiento sobre determinado contenido que se considera esencial, siempre estructurado a través de la participación del estudiante oralmente en la actividad, mientras el resto escucha y luego se debaten

colectivamente los logros y deficiencias de la exposición de ese estudiante.

- c. Los medios de enseñanza también contribuyen al reforzamiento al posibilitar la observación, la demostración.
- d. El ambiente donde se desarrollan las actividades influye notablemente en la respuesta del estudiante, es decir los estudiantes transmiten aquello que consideran a tono con los criterios de sus compañeros y del profesor; mientras se limitan a mencionar o callan lo que consideran discordante para el grupo.
- e. Los estudiantes comienzan a imitar en sus respuestas el estilo de los profesores o compañero destacado que más admiran por la manera en que se conducen, se expresan y por el prestigio que poseen. Este modelamiento conductual permite al profesor predecir y corregir determinadas conductas en los estudiantes según su conocimiento de las peculiaridades de los mismos y el modo en que haya impartido las clases precedentes.
- f. El profesor evalúa, ejerciendo control hasta cierto punto.

Desde esta perspectiva, puede decirse que la percepción de los estudiantes acerca de la evaluación en la práctica profesional IV, considerando las estrategias de evaluación utilizadas por el docente, existe claramente la coexistencia de un modelo de evaluación enfocado al conductismo, ya que se utilizan el método de fijación, refuerzo y control de aprendizajes siguiendo los objetivos instruccionales, marcado por el modelamiento de la conducta técnico-productiva. Así, los objetivos

son expresados de forma observable y medible por parte del estudiante, quien responderá a ciertos estímulos y refuerzos minuciosamente programados, lo que hace que la evaluación y control sea de forma permanente. De esta forma el docente asume un completo control del proceso mientras que el estudiante no es tomado en especial consideración, por lo cual el aprendizaje es siempre consecuencia de una actividad de instrucción.

Desde estas ideas, y asumiendo que la percepción del estudiante es inclinarse por un modelo de evaluación conductista, se debe destacar que el estudiante al integrarse a la institución y al servicio, al cual fue asignado, el profesor responsable presenta al estudiante los objetivos de aprendizaje, los cuales deben ser claros y precisos, especificado por intervención a ejecutar, también en estos estarán implícitos los conocimientos, habilidades y aptitudes que debe desarrollar para la construcción de competencias. Es aquí cuando la integración entre el estudiante y el docente responsable del servicio presenta mayor conflicto, porque lo ideal con lo real no compaginan, la repetición diaria hace que su conducta observable sea de predicción y el control, debido a las respuestas que los pacientes manifiestan y las observaciones del docente, cada vez que ejecutan y evalúan su procedimiento, de esta forma, no se le permite al estudiante ser activo y social capaz de aportar conocimientos, asimilados durante su vida.

Ahora bien, se debe mencionar que desde el contexto de la caracterización de las estrategias de evaluación utilizadas por el docente, y en el marco de la percepción de los estudiantes acerca de la evaluación en la práctica profesional IV, no se encuentran presentes el modelo

de evaluación del enfoque cognoscitivista, modelo de evaluación del enfoque constructivista, modelo de evaluación del enfoque humanista, modelo de evaluación del aprendizaje basado en problemas, modelo de evaluación del aprendizaje asado en competencias y estrategias de evaluación de las competencias clínicas, lo cual implica la carencia de los siguientes aspectos principales:

- a. Se minimiza el uso de esquemas memorísticos en la evaluación de carácter procedimental, evitando su cualificación en la ejecución.
- b. La evaluación no toma en cuenta los conflictos cognitivos, el trabajo colaborativo, y no se promueven las actividades necesarias para que se establezcan relaciones entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos.
- c. La responsabilidad del aprendizaje y su evaluación se centra en el profesor.
- d. El proceso de evaluación está integrado por procesos cognitivos individuales y procesos de interacción grupal.
- e. En la evaluación no se considera la valoración del desempeño de un estudiante a través de sus propios compañeros, lo cual impide involucrar a los estudiantes en la evaluación de los aprendizajes y proporcionar retroalimentación a sus compañeros.
- f. Tampoco considera la posibilidad que los estudiantes tomen la responsabilidad de monitorearse a sí mismos y hacer juicios acerca de los aspectos de su propio aprendizaje, lo cual impide la reflexión por parte del estudiante acerca de lo que ellos están aprendiendo, además de no poder reconocer sus fortalezas y debilidades.
- g. Se pone énfasis en una evaluación donde se observan e interpretan situaciones y experiencias.
- h. Se simplifica la coevaluación donde los estudiantes miden y califican a los compañeros, generando que no se logre el encuentro con el otro para reconocer sentidos y significados. En este aspecto se pierde la oportunidad para el diálogo en la que se da espacio al “intercambio de subjetividades, de promoción de liderazgos, de evaluación permanente y, en general de la relación ser-conocer-hacer y convivir”.
- i. Se evalúa para medir, evitando el comprender, el retroalimentar, para apoyar el crecimiento del otro, del par.
- j. No se asume la evaluación continua como practica permanente, pues no se sistematizan o consideran aspectos como los socio-afectivos, las habilidades, ritmo de aprendizaje y el contexto de los estudiantes.
- k. La evaluación de carácter tutorial no tiene los fines esperados para el proceso educativo, lo cual imposibilita que el profesor pueda emitir juicios acerca del nivel alcanzado y de la calidad del aprendizaje logrado.
- l. La evaluación del profesor asegura el proceso de formación del estudiante, pero por otro lado, niega o ignora la importancia, a otorgarles espacios y tiempos reales a los estudiantes para que realicen procesos de autoevaluación, coevaluación y evaluación de pares, argumentando

que: “no están preparados”; “pueden ser deshonestos”; “son irresponsables”; “nunca lo han hecho”; “el profesor es el único que puede evaluar”, entre otras expresiones tan arraigadas en el pensamiento de muchos docentes.

- m. La evaluación no considera de forma integral la adquisición de conocimientos actitudes y valores, es decir el estudiante desarrolla de forma ineficiente el desempeño de funciones productivas en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados. En este contexto, en la evaluación no se tiene claro el proceso de construcción de aprendizajes significativos, lo cual contribuiría que el estudiante no pueda adquirir un conocimiento completo y bien aplicado, permitiendo así la falta de integración y deficiencias en su desenvolvimiento profesional en diversas situaciones y ante diferentes problemáticas.
- n. La evaluación no considera el proceso, es decir, no se permite la construcción de los conocimientos sistemáticamente, por lo cual no se cumplen etapas al momento de ejecutar una determinada actividad.
- o. En el proceso educativo se desestima la evaluación integral, por lo cual se imposibilita que el alumno se haga responsable de su aprendizaje y que sea capaz de realizar auto evaluación de lo que supuestamente ha aprendido.
- p. No se construye en la evaluación el primer nivel de la pirámide de Miller, relacionado con el saber. Este nivel constituye la base de conocimientos que un estudiante durante su formación debería

adquirir, lo cual implica que no se sitúan los conocimientos (saber) que el profesional necesita para poder llevar a cabo sus funciones de manera eficaz.

- q. No se construye en la evaluación el segundo nivel de la pirámide de Miller, relacionado con el saber cómo. En este nivel se espera que el estudiante desarrolle la habilidad de buscar información, analizarla e interpretarla, lo cual implica que las conclusiones de la información recolectada en el proceso no es trasladando a un plan diagnóstico o terapéutico para el paciente.

Partiendo de estos criterios, debe mencionarse que la concepción de evaluación planteada en el marco de la percepción de los estudiantes acerca de la evaluación en la práctica profesional IV, presenta construcciones que indican coexistencias de los diferentes paradigmas, teorías, enfoques o modelos de evaluación. Esto obedece de a que las necesidades de cambios significativos en la práctica de evaluación en este contexto tienen múltiples causas. Entre éstas pueden mencionarse:

- a. La insatisfacción con la evaluación tradicional.
- b. Los cambios en los enfoques de enseñanza-aprendizaje.
- c. La necesidad de una relación más estrecha entre evaluación, enseñanza y aprendizaje.
- d. De esta forma, su construcción a través de desarrollo de actual diseño curricular, simplemente ha dejado vacíos en los procesos de evaluación, impactando en la formación del actual odontólogo, debido a la predominancia del modelo conductual.

Referencias

1. Leyva Barajas Yolanda Edith. Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores, 2010 Recuperado de http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf
2. Álvarez Montero CJ, Navas Perozo R, Rojas-Morales T, Quero Virla M. Evaluación del aprendizaje en contextos clínico-odontológicos. *Ciencia Odontológica*. Vol. 8 N° 2, 112 – 119. (Julio-Diciembre 2011).
3. Shepard, Lorrie. La evaluación en el aula. *Educational Measurement*, 2006, p. 623-646. Disponible en:http://www.upn303.com/files/evaluacion_aula.pdf
4. Gutiérrez, Oscar Blanco. Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales, enero-diciembre*, 2004, no 9. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela pp. 111-130 Disponible en: http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/EstrategiasEvaluacionAprendizajes/vector1/actividad2/documentos/Tendencias_de_la_evaluacion_de_los_aprendizajes.pdf
5. RUIZ, Mónica Vallejo; SAORÍN, Jesús Molina. La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de educación*, 2014, no 64, p. 11-25. [Fecha de consulta: 12/08/2016]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4774107>
6. López Pastor, V. M. y Palacios Picos, A. Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(3), 317-340 [Fecha de consulta: 06/05/2016]. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9143/9376
7. Blanco, O., Sánchez, S., Rodríguez, M. L. y López-Guzmán, T. La evaluación del aprendizaje del alumnado universitario. V Congreso Internacional Educación y Sociedad, La educación: retos del S. XXI, Granada, 30 noviembre y 1-2 diciembre 2006.
8. Sierra Bravo, Restituto. Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios. Ed. Paraninfo. 14ª Edic., Madrid, España, 2001, 714 p.
9. Gutiérrez; Oscar B. Tendencias en la Evaluación de los Aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. NUT-ULA. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 9 (2004):111-130. [Fecha de consulta: 13/07/2016]. Disponible en:<http://www.redalyc.org/pdf/652/65200907.pdf>
10. GONZÁLEZ, María; HERNÁNDEZ, Ana Ismenia; HERNÁNDEZ, Ana Isabel. El constructivismo en la evaluación de los aprendizajes del álgebra lineal. *Educere*, 2007, vol. 11, no 36, p. 123-135. [Fecha de consulta: 18/07/2016]. Disponible en:http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000100016&lng=es&tlng=es.
11. DE ARAO, Iris Camacho. La evaluación con rostro humano. Primera Edición, SignoS, Ediciones y Comunicaciones, C.A. Valencia, Venezuela, 2013. 198 p.
12. DE ARAO, Iris Camacho. La evaluación constructivista contribuye a marcar la dirección en el proceso educativo. *Revista ciencias de la educación*, 2008, no 32, p. 136-142. [Fecha de consulta: 28/07/2016]. Disponible en:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5362816>

13. Hernández, Gerardo. Paradigmas en psicología de la educación. Primera edición. Paidós Mexicana Editorial, 2006, México. D.F. p.268
14. Vásconez Troya Grecia; Marta Alomía Bolaños. La evaluación en la educación superior y en el Aprendizaje Basado en Problemas. Universidad tecnológica Equinoccial, Revista EQUINOCCIO, 2006, #5 Series Académicas Artículo X. Disponible en:<http://www.ute.edu.ec/equinoccio5/ART%20X.pdf>
15. Berrocoso, J. V., Domínguez, F. I. R., Sánchez, M. R. F. Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de educación*, 2012, (60), 51-62. Disponible en:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4772438>
16. Manríquez Pantoja, Luis. ¿Evaluación en competencias? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 2012, vol. 38, no 1, p. 353-366. Disponible en:http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052012000100022&script=sci_arttext&tlng=e