

## Concepciones sobre las prácticas evaluativas entre docentes de programas universitarios de enfermería

Janaira Acevedo-Jaimes<sup>a</sup>, Efrén Alberto González-García<sup>b\*</sup>

<sup>a</sup>Magister en Prácticas pedagógicas, Universidad de Pamplona , <sup>b</sup>Doctor en Calidad y Evaluación de Instituciones, Programas e Intervención Psicopedagógica, Universidad Francisco de Paula Santander. 

**Forma de citar:** Acevedo, J. & González, E. (2017). Concepciones sobre las prácticas evaluativas entre docentes de programas universitarios de enfermería. *Perspectivas*, 2(1). 57-69.

Recibido: agosto 08 de 2016

Aceptado: noviembre 03 de 2016

### Palabras clave

Concepciones de la evaluación, prácticas evaluativas, evaluación de los aprendizajes, instrumentos de evaluación

**Resumen:** La forma de comprender y llevar a cabo el proceso evaluativo está relacionada con la formación del docente y los lineamientos que sigue en su ejercicio profesional. Existen distintas posturas teóricas en torno a la concepción del proceso evaluativo, que van desde los enfoques clásicos de medición hasta las perspectivas pedagógicas modernas basadas en el constructivismo. En las carreras de Enfermería, al igual que en la mayoría de escuelas y facultades universitarias contemporáneas, se ha elegido como modelo la postura constructivista. Sin embargo, los docentes siguen aplicando los enfoques tradicionalistas que han practicado durante toda su carrera profesional. La presente investigación, que se enmarca en el modelo cualitativo, de naturaleza descriptiva e interpretativa, se propuso analizar las características principales: conceptos, enfoques, formas de planificación, instrumentos y metodologías que adoptan los docentes de enfermería durante el proceso de evaluación con el fin de establecer el grado de coherencia entre el enfoque pedagógico de la Universidad y los lineamientos evaluativos del programa. El análisis se realizó a través de la codificación teórica abierta, axial y selectiva, que permitió obtener como resultado un sistema de categorías referencial. La información se trianguló en dos planos. El primero, entre los propios sujetos, buscando comprender las tendencias del modelo evaluativo de las categorías propuestas, y el segundo, en contraste con el marco

\*Autor para correspondencia  
efrenalbertogg@ufps.edu.co  
Universidad Francisco de Paula Santander

teórico y los referentes contextuales. Los resultados de la investigación develaron una tendencia hacia la evaluación conductista y tradicional respectivamente; los alumnos responsabilizan al docente de esta elección de modelo por cuanto se desempeña como actor principal en el proceso evaluativo.

### Keywords

Evaluation practices, evaluation of learning, assessment instruments

### Conceptions about evaluative practices among teachers of university nursing programs

**Abstract** :The understanding and execution of the evaluation process are related to teacher training and the guidelines followed in its professional practice. There are different theoretical stances surrounding the conception of the evaluative process, ranging from classical approaches to measurement, to modern pedagogical perspectives based on constructivism. In Nursing careers, as in most contemporary schools and colleges, the constructivist position has been selected as a model. However, teachers continue to apply the traditionalist approaches they have practiced throughout their professional careers. The present research forms part of the qualitative model, both descriptive and interpretive in nature. Said model proposed to analyze the main characteristics: concepts, approaches, forms of planning, instruments and methodologies adopted by nursing teachers during the evaluation process in order to establish a certain degree of coherence between the University's pedagogical approach and the evaluation guidelines of the program. The analysis was carried out through open, axial and selective theoretical coding, which resulted in a referential category system. The information was triangulated on two planes: the first one being between the subjects themselves, seeking to understand the trends of the evaluative model of the proposed categories, and on the second plane, in contrast to the theoretical framework and contextual references. The results of the research revealed a trend towards behavioral and traditional evaluation respectively; the students hold the teacher responsible for this model choice as the teacher plays the main role in the evaluation process.

### Palavras chave

Concepções de avaliação, práticas de avaliação, avaliação de aprendizagem,

### Conceitos sobre práticas avaliativas entre professores de programas universitários de enfermagem

**Resumo:** A maneira de entender e levar a cabo o processo de avaliação está relacionada à formação de professores e às diretrizes que se seguem na prática profissional. Há posições teóricas diferentes ao redor do conceito do processo avaliativo, que vão desde a medição clássica

## instrumentos de avaliação

abordagens para as abordagens pedagógicas modernas baseadas no construtivismo. Nas carreiras de enfermagem, como na maioria das escolas e faculdades contemporâneas, a posição construtivista foi escolhida como modelo. No entanto, os professores continuam a aplicar as abordagens tradicionalistas que praticaram ao longo de suas carreiras profissionais. Esta pesquisa, que é parte do modelo qualitativo, natureza descritiva e interpretativa, teve como objetivo analisar as principais características: conceitos, abordagens, formas de ferramentas de planejamento e metodologias que adotam professores de enfermagem durante o processo de avaliação, a fim para estabelecer o grau de coerência entre a abordagem pedagógica da Universidade e as diretrizes de avaliação do programa. A análise foi realizada através de codificação teórica aberta, axial e seletiva, que resultou em um sistema de categoria referencial. A informação foi triangular em dois planos. O primeiro, entre os próprios assuntos, buscando compreender as tendências do modelo de avaliação das categorias propostas e o segundo, em contraste com o referencial teórico e contextual. Os resultados da investigação revelaram uma tendência para avaliação comportamental e tradicional, respectivamente; Os alunos culpam o professor por essa escolha modelo, pois ele desempenha o papel principal no processo de avaliação.

## 1. Introducción

La concepción de la evaluación está asociada a la función psicológica del ser humano que continuamente se examina en relación con el logro de sus proyectos y metas. [González Lomelí, Castañeda Figueiras y Maytorena Noriega \(2006\)](#) la delimitan como una actividad no intencional e inconsciente del ser humano. En el proceso de aprendizaje guiado, esta concepción se estructura de forma intencional y organizada, se rige por patrones, normas establecidas por instituciones, currículos, directivos y docentes. A pesar de esta amplitud de miras, en la práctica la evaluación escolar se reduce a la necesidad de estimar, medir y calcular qué tan efectivo son el proceso de enseñanza aprendizaje y los procesos institucionales que permiten mantener el nivel académico necesario para lograr los estándares de calidad propuestos.

Para superar esta visión reductora de los alcances de la evaluación, se ha propuesto

modernamente una concepción que supone cambios en la relación profesor estudiante, que implica aceptar la evaluación como una práctica flexible, dinámica, continua, sistemática, como una nueva situación de aprendizaje que permite la reflexión del quehacer docente y que involucra al estudiante como el núcleo central de la formación. Esta visión implica trascender de los conceptos tradicionales y sobre todo adaptar la práctica evaluativa en el aula a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y del entorno (Martínez. 1999).

En tal sentido, esta investigación se ha propuesto comprender la concepción evaluativa y el enfoque de evaluación de los docentes a través del análisis de la manera en que el docente promueve las prácticas formadoras e incorpora en ellas herramientas evaluativas que permitan al aprendiz conocer y reconocer las mejores formas de acceder al conocimiento. En ese sentido el objetivo de la investigación consistió concretamente en analizar las concepciones y prácticas evaluativas de los

docentes del programa de enfermería de la Facultad Ciencias de la Salud en la Universidad Francisco de Paula Santander. Las interrogantes de la investigación fueron las siguientes: a) ¿Cuáles son las concepciones teórico-prácticas en la evaluación de los aprendizajes de los docentes del programa de enfermería? b) ¿Existe coherencia entre la práctica evaluativa del docente de enfermería con el modelo pedagógico de la Universidad y los lineamientos evaluativos del programa?

Para satisfacer este propósito se entrevistó a veintidós docentes del programa, catedráticos y de planta, a fin de develarla manera en que el docente piensa y actúa en relación con la evaluación. Se contemplaron diversos enfoques de evaluación, desde la teoría tradicional, conductista, pasando por el modelo constructivista, hasta el modelo socio formativo en la evaluación.

Dada la importancia que significa analizar la coherencia entre las prácticas evaluativas de los docentes y los fundamentos curriculares de la carrera, la siguiente investigación se propuso analizar las características principales: conceptos, enfoques, formas de planificación, instrumentos y metodologías que adoptan durante el proceso de evaluación de los docentes de enfermería. La elección de estos rasgos se ha hecho conscientemente de modo que permitan establecer programas de formación docente que conduzcan a un mejoramiento global de la práctica pedagógica en correspondencia con los fundamentos curriculares de la carrera.

## 2. Materiales y métodos

Se realizó un estudio cualitativo, descriptivo e interpretativo entre en docentes del Programa de Enfermería con el objetivo de analizar las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes, mediante la valoración de la práctica evaluativa, las estrategias, métodos, metodologías e instrumentos de evaluación y su desarrollo en el proceso de aprendizaje a fin de evidenciar la concepción evaluativa de los docentes del

programa en contraste con el enfoque pedagógico de la universidad y los lineamientos evaluativos del programa. La investigación se propuso lograr la comprensión del modelo conceptual del docente de enfermería mediante la información obtenida, para lo que se tuvieron en cuenta las teorías de evaluación tradicional, conductista, constructivista y el enfoque socio-formativo.

### 2.1. Informantes clave y contexto del estudio

La investigación tuvo lugar en la Universidad Francisco de Paula Santander, sede principal Cúcuta. Los participantes de la investigación fueron los docentes del Programa de Enfermería pertenecientes a la Facultad Ciencias de la Salud. Son docentes de enfermería de cátedra y de tiempo completo que se encontraban activos en el programa en el periodo de 2014. La población estuvo constituida por trece docentes de planta y sesenta de cátedra. El muestreo usado fue de tipo cualitativo; específicamente, se aplicó el muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2002), empleando como criterio de la selección el hecho de que los informantes estuvieran en capacidad y disposición de proporcionar información valiosa, con las características de densidad y profundidad requeridas. En este sentido, se eligieron veintidós docentes para la aplicación del instrumento. Los docentes entrevistados fueron cuatro de planta y dieciocho de cátedra, que participan en la evaluación de los estudiantes desde el componente práctico y teórico-práctico. El tiempo de servicio de los docentes oscila entre 7 y 23 años.

### 2.2. Recolección de la información

Para obtener la información se utilizó la entrevista semiestructurada a veintidós participantes del programa de enfermería, a fin de determinar las concepciones en la evaluación de los aprendizajes. Las respuestas fueron sometidas codificación abierta, axial y selectiva a fin de integrar las categorías previstas con los conceptos y teorías revisados. Esto permitió pulir las categorías

y formar un esquema teórico que permitiera fundamentar los resultados de la investigación.

### 2.3. Análisis de la información

Para el análisis se partió de la codificación de la información y la formulación de las categorías, subcategorías, textos y sujetos de estudio. Durante el proceso de codificación se consideraron tres tipos distintos, de acuerdo con (Strauss y Corbin, 2002). En una primera fase de codificación abierta se obtuvieron las siguientes categorías: concepto de evaluación, concepciones evaluativas, enfoque pedagógico y evaluativo de la UFPS, lineamientos evaluativos del programa de enfermería, planeación de la evaluación, saberes, resultados de la evaluación, técnicas e instrumentos de evaluación.

Durante la codificación axial, se realizó un proceso de relación de las categorías con las subcategorías mediante el análisis de las dimensiones y propiedades emergentes, que aparecen como ideas centrales y representan los conceptos de los relatos de los participantes. Cada categoría representa un concepto y la subcategoría le da a la categoría correspondiente la claridad y especificidad para comprender la dimensión del evento a investigación.

Como consecuencia de la codificación selectiva e integraron las categorías y subcategorías con los elementos conceptuales. Previamente se establecieron ocho categorías. Del análisis surgieron con posterioridad veintiocho subcategorías. Estos resultados se integran con el fin de facilitar en contraste de la información para formar un esquema teórico mayor. El propósito es clarificar y depurar las categorías y subcategorías para comprender el fenómeno y explicarlo en términos conceptuales. La tabla 1 muestra la relación de categorías y subcategorías en un esquema denominado sistema de categorías emergente.

Las subcategorías emergieron de la fundamentación teórico científica y de los datos obtenidos en las entrevistas. Para dar validez a los resultados de la investigación se procedió a la

triangulación de la información, que se efectuó en dos planos. El primero, entre los propios sujetos, valorando sus propias concepciones y buscando comprender los sentidos sobre las categorías propuestas; la segunda, se realizó en contraste con el marco teórico, los enfoques y demás referentes contextuales como el PEI, PEP-Enfermería y marco político y normativo de la UFPS. De igual forma, se encuentran preguntas (codificadas) que coadyuvan a dar respuestas a las dos interrogantes de la investigación de forma complementaria.

Con el fin de mantener la confidencialidad de los datos y la de los informantes se utilizó un conjunto de etiquetas durante la codificación. Los códigos para identificar las categorías, subcategorías, textos, preguntas y sujetos, se otorgaron según la numeración de 01 al total de factores constituidos, con lo cual se obtuvo la siguiente nomenclatura: 1) Categorías: C1, C2, C3...C8; 2) Subcategorías: 1.1, 1,2,.....; 2.1, 2.2, 2,3,.....; 3.1, 3.2, ...3.3; 3) Preguntas: P01, P02, P03,....P18 y 4) Docentes: E01, E02, E03,....E22.

### 3. Resultados y discusión

La [tabla 1](#) muestra el sistema de categorías emergentes a partir de los procesos de codificación abierta y axial que tuvieron lugar durante el análisis de los datos. Esta categorización obtenida en forma inductiva es la que rige la presentación de los resultados, comenzando por el concepto de evaluación y las concepciones de la misma que subyacen en los argumentos suministrados por los informantes.

**Tabla 1**  
Sistema de categorías emergentes del proceso de codificación

Categoría	Subcategoría
1. Concepto de evaluación	1.1 Teoría tradicional
	1.2 Teoría conductista
	1.3 Teoría constructivista
	1.4 Enfoque socio formativo
2. Concepciones evaluativas	2.1 Formación
	2.2 Medición
	2.3 Retroalimentación
3. Enfoque pedagógico y evaluación de la UFPS	3.1 Enfoque dialógico crítico
	3.2 PEI UFPS
	3.3 Política curricular y evaluación UFPS
4. Lineamientos evaluativos del programa	4.1 Formación integral
5. Planeación de la evaluación	5.1 Etapas de la evaluación ¿Cuándo?
	5.2 Objeto de la evaluación ¿qué?
	5.3 Técnicas e instrumentos ¿Cómo?
6. Saberes	6.1 Caber conocer
	6.2 Saber hacer
	6.3 Saber ser
7. Resultados de la evaluación	7.1 Verificación de aprendizajes o logros
	7.2 Proceso de mejoramiento
8. Técnicas e instrumentos	8.1 Observación sistemática
	8.2 Situaciones orales
	8.3 Ejercicios prácticos
	8.4 Pruebas escritas

Fuente: Autor, Proceso de investigación

En relación con el concepto de evaluación, se muestran las dos tendencias que lideraron el estilo en la evaluación de los aprendizajes de los profesores de enfermería. Una es la tendencia hacia la teoría conductista y la otra, en menor medida, hacia la teoría tradicional. Se manifiesta de este modo la

idea de una evaluación que valora lo cognitivo para alcanzar objetivos y retroalimentar el proceso en el aula (reforzar conocimientos). Igualmente, se insiste en la evaluación que mide la comprensión de los conocimientos y apropiación, siendo el docente quien determina el momento de la evaluación.

La evaluación para mí, representa la retroalimentación de lo aprendido. (E07).

La evaluación para mí debería ser la oportunidad para realimentar el proceso de formación. (E18).

Debe ser un mecanismo de retroalimentación, no solo de verificación del logro de unos objetivos o unas competencias específicas sino también un proceso de retroalimentación para verificar como se están haciendo las cosas. (E12).

La concepción de evaluación de los docentes de enfermería promueve ciertamente el desarrollo cognitivo del estudiante de manera exclusiva. Su tendencia hacia el conductismo se revela por la importancia que se otorga a los resultados finales, sin considerar otros aspectos del desarrollo del estudiante. El uso frecuente del concepto de retroalimentación como fundamento de la evaluación revela la recurrencia en la focalización de las etapas final o de salida de un proceso, que puede servir a la planeación de procesos futuros con el objeto de mantener el control del comportamiento y hacer correcciones para iniciar nuevamente su ciclo. Se puede ver la evaluación en función del uso de la información sobre el desempeño del aprendizaje como herramienta para reforzar o superar las dificultades encontradas. [García y De Rojas \(2003\)](#) señalan a este respecto que los constructos teóricos y la praxis en el aula de los docentes guardan coherencia principalmente con el enfoque conductista, y en menor proporción, con el cognoscitivo y constructivista. [Bernard \(2000:16\)](#) señala que la evaluación en el modelo conductista fija la atención en la etapa final del proceso de enseñanza, específicamente otorgándole un valor por la acumulación de la información, que se evidencia en la repetición de los contenidos provistos. Tal situación ignora la relación de la evaluación con el resto del proceso de desarrollo del aprendizaje. Este posicionamiento se descubre en los testimonios de los docentes:

Es como la medición de las competencias alcanzadas para retomar los déficits encontrados para su mejoramiento. E04.

Para mí es reconocer el nivel de conocimientos sobre un tópico o tema en especial. E05.

Es la medición de conocimientos. E10.

La evaluación es un mecanismo para verificar aprendizajes, experiencia de autor reflexión para el estudiante. E11.

Es una estrategia de control para poder determinar el diagnóstico de una situación para poder hacer los correctivos y fortalecerlos. E19.

Estas opiniones traslucen una tendencia conductista en la medida que el docente valora entorno a los errores y a las dificultades encontradas. La teoría conductista en la evaluación se encauza en la identificación de situaciones problemáticas, apoya las medidas para corregir el problema, evalúa el resultado del problema y juzga los correctivos explorados. En este sentido, [Morales \(2010\)](#) relaciona la teoría de instrucción programada de Skinner, que asume el aprendizaje basado en objetivos que deben alcanzarse para acceder a los nuevos conocimientos, con el consecuente cumplimiento de criterios de alcance. Se basa en la valoración permanente basada en las respuestas de los estudiantes, mantiene el refuerzo y procura el control del progreso del estudiante.

Por otra parte, la actitud de los docentes hacia la evaluación denota una perspectiva sumativa. [Castillo \(2002\)](#) la considera “útil para verificar, comprobar y demostrar. [...] sin embargo, los datos obtenidos, sirven para tomar decisiones generalizadas pero no para el quehacer diario en el aula”.

[Francesc \(2008\)](#), por su parte, considera la evaluación como el acto de medir, ponderar o considerar la condición actual de los estudiantes, con la finalidad de objetivar los juicios valorativos y dar cuenta de los conocimientos aprendidos. En esta sintonía se encuentran los siguientes testimonios de los docentes:

Es medir los conocimientos del alumno, es saber si realmente lo que está aplicando se está haciendo correctamente. E01.P02.

La definiría como los conocimientos que se aprenden. E01.P03.

Es saber qué aprendieron los estudiantes como los conocimientos. E02. P02.

Yo los mido según las capacidades que me muestran los estudiantes. E03.P02.

Para mí la evaluación es que ellos comprendan claramente el significado de lo que se les dio. E03.P02.

Las herramientas de percepción del nivel académico que poseen los estudiantes. E04. P02.

Otras opiniones que marcan tendencia en la concepción de evaluación son las relacionadas con retroalimentar el aprendizaje en los estudiantes. Se mantiene la idea de reforzar (reiterar una idea hasta ser adoptada) como patrón de comportamiento del docente en su labor en el aula:

Es la retroalimentación de los procesos. E05. P02.

Es mejorar los procesos de motivación para el aprendizaje. E14.P03.

Los aspectos positivos y negativos o las debilidades y fortalezas que se tienen para reforzar o fortalecer la enseñanza. E22.P02.

Es una herramienta para mejorar los aspectos o las debilidades que se tienen, es un método de aprendizaje. E22.P03.

Hernández, (2003:18) señala que “todo hecho genera una respuesta y que esta puede advertirse en las reacciones, gestos, movimiento y señales del receptor”. Por tanto, el concepto de retroalimentar hace alusión a la respuesta con su consecuente refuerzo, que equipara al modelo de relación estímulo y respuesta condicionada. Amaranti (2010) propone que una retroalimentación efectiva requiere que el aprendiz posea una meta de aprendizaje a seguir, se compare el nivel actual del desempeño con dicha meta y se comprometa en una acción que conduzca a algún cierre de la brecha.

Entre los docentes, se encuentran quienes apoyan los enfoques tradicionales de evaluación, cuyo foco se encuentra en medir, reforzar, cuantificar y valorar lo cognitivo por sobre todas las otras dimensiones. Los testimonios de los docentes coinciden:

Criterios que les permitan el análisis y comprensión, criterios que le permita aclarar y reforzar los conocimientos, criterios que le permita constatar el saber, criterios que nos permitan medir el conocimiento y calificar cuantitativamente. E06.P12...

Acerca a los conocimientos que debe poseer en su actuar profesional... E05.P04.

Pues podría ser los conocimientos básicos de la materia y las habilidades del estudiante para hacer los procedimientos. E05.P12.

Los docentes asumen la formación según el modelo pedagógico como integral, que involucra el ser, el hacer y el conocer, el análisis, la reflexión y los juicios como parte del proceso de formación profesional. Aprecian los conocimientos como parte articulada con las actitudes y procedimientos de los estudiantes. Por un lado, está el entendimiento del enfoque pedagógico como los juicios o el análisis que se realiza en torno a un tema, se reconoce la valoración integral del estudiante como representativo dentro de enfoque y se otorga especial valor a las actitudes en las actividades dentro del aula. Por otro lado, se encuentra la tendencia a evaluar la adquisición de conocimientos como aspecto central de la formación y la destreza en los procedimientos como el proceso objetivo de la evaluación.

Los docentes confluyen en que los instrumentos y técnicas se seleccionan solo con la intención de obtener información del resultado del aprendizaje y no de su progreso. Generalizan la recogida de información como la suma de todos los procesos y procedimientos realizados para medir el desempeño del estudiante. Los datos obtenidos son utilizados para fortalecer los temas revisados y garantizar que los conceptos sean aprendidos explícitamente por



los estudiantes. Para la planeación no se tienen en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes como punto de partida, ni las necesidades de aprendizaje del individuo o el grupo. Tales aspectos, en efecto, no se asumen como un componente paralelo a la enseñanza y solo se tienen en cuenta los contenidos y no los contextos en los que se afronta dicho conocimiento.

La planeación la hago al inicio de la práctica E04.P5.2.

Bueno, la planeación... Ummh... se realiza a medida que va pasando el semestre. 05. P5.2.

Yo en realidad no planeo la evaluación. E07.P5  
Al final de las prácticas, pues en general, según las fechas destinadas para las pruebas, yo tengo en cuenta esas fechas. E01.P5.1

Se asignan unos temas para revisar durante la práctica. Si ellos tienen un tema que les parece interesante, lo trabajamos. Con base en esos temas que se ven en la práctica se hace evaluación escrita. Determino si el estudiante ha comprendido la idea principal. 03. P5.1

Evalúo en la clase, pues, el nivel de comprensión de la información suministrada al estudiante. Y también el nivel de entendimiento al docente.

Todo a partir de vivencias. E09.P15.

Yo evalúo el análisis aplicando siempre conocimientos científicos. E10.P15

Sobre la valoración de los saberes, se puede destacar en primer lugar la consideración en la evaluación de que se trata de procesos medibles, lo cual refleja una concepción de la evaluación como la disposición del estudiante frente a una acción. En consecuencia, no existe claridad en las maneras de evaluar y hacer objetivo lo que para muchos significa una práctica subjetiva. No hay una conciencia de las estrategias para potenciar el ser. En la evaluación procedimental se enfatiza la adquisición de destrezas que deben desarrollar los estudiantes como producto de una actividad, como procesos conductuales, secuenciales y que requieren únicamente del conocimiento básico de lo

que se va hacer. En menor proporción se observa la importancia que se otorga a la reflexión y análisis en torno esa actividad, que debe estar fundamentada, pero más que nada debe ser comprendida, y debe permitir la aplicabilidad en diversos esquemas. En síntesis, se debe cumplir con ciertos aspectos para un aprendizaje eficaz: el dominio conceptual, el razonamiento, la aplicabilidad en diversos ámbitos y la efectividad para desempeñarse.

Esa evaluación uno siempre debe combinarla con el conocimiento, no se puede hacer sola. E02.P07.

La actitud debe tener un seguimiento, debe realizarse desde el primer día hasta el último. E03.P07.

Opino que es algo muy subjetivo de la realidad y que no es fácil su medición, porque qué valor se le da, cómo se mide o con qué escala. E05. P07.

Es un entorno que se presta a la subjetividad del observador. Entonces no es confiable darle valor a este aspecto. E17.P07.

Va dependiendo de cómo percibe el docente al estudiante. E18.P07.

Las actitudes se tornan un complemento en la formación integral y es relacionada con el sentir, la motivación y la disposición del estudiante con los temas o situaciones:

El ser forman a la persona, se refuerzan los valores, y estructura al ser. E06.P07.

Permite preparar al estudiante para la vivencia profesional. E04.P07.

Bueno, pues para evaluar las actitudes se debe tener muy en cuenta que hay gran necesidad de formar integralmente y por eso se debe medir actitud. E11.P07.

Para uno evaluar los conocimientos con los temas que uno les imparte y con la investigación que uno día a día les pone a ellos. E02.P09.

Tener certeza del tema, que este bien actualizado, que todo el grupo haya comprendido el tema

y si es individual se debe tener conocimiento específico del tema que se va evaluar. E03.P09. El estudiante se da cuenta, cuánto sabe y qué le falta por aprender. E04.P09.

Evaluar un procedimiento es objetivo porque hay unos parámetros establecidos y unas guías de manejo que dicen que hay que hacer...si sigue la técnica correcta y los pasos que están diseñados para hacer el procedimiento. E01.P08. Debe ir muy de la mano con la teoría. Yo siempre le pregunto al estudiante la teoría, si lo tiene claro, le permito hacer el procedimiento. E03.P08.

Se puede inferir que los resultados de la evaluación son asumidos en dos apartados. El primero, como proceso de valoración de la práctica de enseñanza, con componente para retroalimentar y formular estrategias para mejorar los procesos de instrucción docente. El segundo, como la verificación del aprendizaje para medir el nivel académico:

Que permite mejorar los procesos cada vez más, Me muestran las falencias. E04.P14.

Sirve para ver qué hay que mejorar. E04.P11.

Así se identifican las deficiencias en el método para el logro de las competencias por parte del docente. E09.P14.

Sirve para el diseño curricular: el retiro o ingreso de temas de interés, para la modelización de contenidos, el afrontamiento de objetivos de aprendizaje de acuerdo con las necesidades del contexto del mundo laboral y también para la contextualización de las competencias. E11.P14.

En general los docentes optan por las pruebas con enfoque sumativo, aplicadas al final del proceso de instrucción, con la finalidad de verificar los aprendizajes y medir el nivel de conocimientos adquiridos por los estudiantes, así como para determinar las falencias. Sin embargo, un grupo importante de ellos se refirió al uso de los resultados como método de valoración de su propia práctica, para mejorar sus procesos de enseñanza, enfatizando

en los cambios en metodologías e instrumentos pedagógicos. Por otro lado existe una proporción que afirma que los resultados de la evaluación no tienen ningún uso, ya que solo generaliza el balance del curso y no tiene incidencia en los planes de mejora.

En general, las técnicas de evaluación a las que se refieren los docentes se basan en estudios de casos, se aplican al final del curso, consisten en instrumentos del tipo pruebas estructuradas, las preguntas son de respuesta única y de selección de la opción, entre varias alternativas, de la que resulta más afin con el problema propuesto. Otros instrumentos utilizados son talleres, cuestionarios sencillos, previos, trabajos y listas de chequeo:

Yo siempre hago al final una evaluación escrita de la teoría porque así se ha realizado siempre. E02.P18.

Con prueba escrita que es la que se realiza para la nota de conocimientos. E03.P18.

Con un instrumento escrito con lo que se vio en la práctica. E04.P18.

Tipo ECAES y los PAES, porque es más sencillo de evaluar. E05.P18.

Examen escrito con caso clínico y lista de chequeo en procedimientos. E06.P18.

Selección múltiple, de resolución de problemas y análisis. E07.P18.

Pruebas tipo ECAES, para un análisis crítico, y casuísticas. E11.P18.

#### 4. Discusión

La tendencia en la concepción docente sobre la evaluación está ligada a la idea de que es tarea que atañe única y exclusivamente al orientador de los aprendizajes. Esta concepción se hace evidente en la práctica reiterada de asumir el proceso como una herramienta sustancial de medición del conocimiento (lograr adquirir el mayor porcentaje de conocimientos posible). Se aprecia la evaluación como una oportunidad de progresar en la preparación del alumno en cuanto ser humano,

sujeto, activo, creativo, con la capacidad para enfrentar los desafíos de la modernidad a partir de una autoestima firme y una visión positiva del mundo. Lejos de conceptualizar la evaluación bajo los estamentos que rigen el modelo crítico dialógico de la Universidad, que formula una evaluación formativa, integradora, dinámica, que persiga los objetivos de la enseñanza basado en la manera en que el estudiante interacciona con el conocimiento y no en la práctica de enseñar, el docente es responsable de dinamizar los procesos, motivar al estudiante, con metodologías de aprendizajes más prometedoras, extensas y variadas, con una mirada abierta hacia las nuevas tecnologías de aprendizaje y que aborte la idea de una evaluación para estimar, verificar comparar conocimientos con estándares, sin olvidar que el estudiante es el eje central y su formación debe articular la dimensión científica y personal social.

El desarrollo de competencias como concepción evaluativa tiene poco valor en el grupo de docentes, pues no es considerada una práctica para la consecución de las mismas. Se trata más bien, según la opinión de los docentes, de una herramienta de control o medición y es observada como una actividad desarticulada del proceso de enseñanza aprendizaje; forma parte, pero no comparte los propósitos de la formación.

La existencia de criterios para argumentar la relación del modelo pedagógico con la práctica evaluativa realizada por los docentes es muy frágil. Los testimonios no son claros o adolecen de coherencia para explicar la relación existente entre ambos aspectos. Se habla de formación integral, que articule los saberes, apoyar la construcción del conocimiento, ayudar a la reflexión, el análisis y los juicios propios en el estudiante; sin embargo, dentro de la concepción de la evaluación, dentro de la definición emitida y la integración con las estrategias y técnicas de aprendizaje utilizadas, no se encuentra la fundamentación suficiente para asumir la aplicabilidad y el conocimiento del enfoque.

El uso de instrumentos y técnicas de evaluación debe ser diverso, ya que estos deben garantizar que

los datos obtenidos sean suficientes para brindar una información y hacer un juicio acerca del desempeño de los estudiantes. En este sentido se debe proveer de vastas técnicas que promuevan el logro y fortalecimiento de tantas competencias como sea posible. Se deben tener en cuenta para la selección de las técnicas e instrumentos los objetivos planteados (que sean claros y que involucren los estudiantes en su diseño), con el propósito de que la formación y el programa se sustenten en el enfoque pedagógico, los conocimientos previos y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, así como las habilidades procedimentales y actitudinales que se pretende desarrollar.

La evaluación del hacer es adoptada por los docentes como un aprendizaje basado en el error y acierto, en el cumplimiento o incumplimiento de los parámetros establecidos. Esta actividad está precedida por la repetición memorística de la acción, con lo cual se corrobora su correcta aplicación más que la comprensión en sí misma de la naturaleza del procedimiento. El ser forma parte de la percepción que el docente tiene de lo que se debe promover, pero de forma desarticulada con los otros saberes. En este sentido, la evaluación debe ser concebida como parte de un proceso complejo que desarrolla en el alumno la disposición para aprender, como ayuda para que se logren los procesos cognitivos y conductuales que el estudiante debe desarrollar para enfrentar situaciones, siempre teniendo en cuenta que el estudiante es un ser con necesidades emocionales que debe satisfacer y aplicar en cada actividad que realiza.

## 5. Conclusiones

La Universidad Francisco de Paula Santander, en su enfoque dialógico-crítico, promueve la continua autoevaluación de la práctica pedagógica del docente desde el aprendizaje de los estudiantes. Por eso requiere que los docentes sean conscientes de la formación basada en el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y actitudinales, de promover mejores formas para acceder al conocimiento y

aplicarlos en los contextos que la globalización y la modernidad exijan. Asimismo, estimula la construcción, el dialogo y los juicios para estimular la formación de conocimientos. (UFPS: [Enfoque pedagógico. 2012](#))

Con base en estas premisas se ha revisado la concepción del docente del Programa de Enfermería y su aproximación con el enfoque pedagógico de la UFPS y los lineamientos evaluativos del programa.

En las entrevistas realizadas a los docentes se evidencia que la concepción de la evaluación no persigue objetivos claros, carece de criterios para su desarrollo, no se evidencia una planeación de la evaluación, se asocia con tiempos y fechas estipuladas y tiende a acumular contenidos para ser evaluados. Por esta razón, se plantea la necesidad de fortalecer las metodologías pedagógicas utilizadas por los docentes que promuevan la formación integral de los estudiantes sobre la base de una amplia gama de estrategias métodos y metodologías que garanticen el desarrollo de potencialidades y provean de la suficiente información que garantice el proceso de formación del estudiantado.

Hay poca variedad de técnicas e instrumentos para la recolección de información. En efecto, el estudio ha mostrado que el avance de los aprendizajes de los estudiantes se fundamenta básicamente en los exámenes temáticos interpretativos, pruebas de selección múltiple y pruebas objetivas. Por tanto, existen pocas evidencias y recursos empleados en la práctica evaluativa realizada dentro y fuera del aula.

Con respecto a la valoración de los saberes, es cierto que los docentes reconocen su importancia en el proceso formativo. Sin embargo, en la práctica se asume bajo la subjetividad del orientador, que carece de los recursos y soportes para evidenciarla como parte del proceso integral de evaluación del estudiante, no es continua y tampoco sistemática. Es más un esbozo de la esfera afectivo-emocional, y deja de lado el componente cognitivo, ético y conductual, que también representan componentes claves la evaluación actitudinal del estudiante. Hacer de esta práctica una experiencia objetiva requiere de la articulación de métodos observacionales y no

observacionales que permitan el enjuiciamiento y el dialogo entre los docentes y sus estudiantes.

En ese sentido, el saber conocer es primordialmente entendido como la parte objetiva de la evaluación, que permite la estimación del conocimiento adquirido, como la enseñanza de conceptos y no como la construcción y reconstrucción del saber, ya que no toma en cuenta la articulación del conocimiento previo con el nuevo, ni potencia en el estudiante el uso de estrategias para el manejo de la información para entender como en otros contextos.

Para evaluar los procedimientos, los docentes privilegian la valoración de la habilidad manual como el enfoque central del hacer. En cambio, otorga poca viabilidad al uso lógico que se le da al conocimiento del procedimiento, así como de la destreza cognitiva para llevarlo a otros ámbitos.

Las consignas de los docentes con respecto al uso que se le da a los resultados de la evaluación son equitativas: por un lado, está la pretensión de acreditar el desempeño de los estudiantes, y por otro, derivar las áreas que se deben mejorar para lograr las competencias requeridas. A todo esto, los docentes no son partícipes de la retroalimentación individual o grupal de los estudiantes, ni de la toma de decisiones de la práctica pedagógica, el proceso de retroalimentación que realizan es personal, no hay sustentación de los planes de mejora su práctica, solo una visualización del propio quehacer.

La concepción evaluativa que prevalece en el docente, por tanto, muestra una tendencia sumativa, que otorga, por tanto, mayor valor a la hetero evaluación, y el aspecto que adquiere más relevancia para evaluar es el aspecto cognitivo conceptual.

## Referencias

Amaranti, M. (2010). [Evaluación de la educación: Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media. Congreso Iberoamericano de Educación, Metas para 2021. Recuperado de: <http://www>](#)

- adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EVALUACION/RLE2488\_Amaranti.pdf
- Bernad, A. (2000). Modelo cognitivo de evaluación educativa: escala de estrategias de aprendizaje contextualizado. Madrid: Narcea.
- Camperos, M. (1996). Connotación de la evaluación y corrientes evaluativas en el aprendizaje. Caracas: Ediciones de la Universidad Central de Venezuela.
- Castillo, S. (2002). Compromisos de la evaluación educativa. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Díaz, F. y Hernández, R. (2002). Estrategia docente para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Disponible en <http://mapas.eafit.edu.co/rid=1K28441NZ-1W3H2N9-19H/Estrategias%20docentes%20para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Francesc, M. (2008). Medición y evaluación educativa. Madrid: La Muralla.
- García, M. y De Rojas, R. (2003). Concepciones Epistemológicas Y Enfoques Educativos Subyacentes En Las Opiniones De Un Grupo De Docentes De La UPEL. Acerca De La Enseñanza, El Aprendizaje Y La Evaluación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Hernández, R. (2003) Evaluación del aprendizaje significativo en el aula. San José de Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Morales, M. (2010). Gestión del conocimiento en sistemas E Learnig, basado en objetivos de aprendizaje cualitativa y pedagógicamente definidos. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Ortiz, E. (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación. Tipos y características. Disponible en <http://evaluacioninstructores2009.blogspot.com/2009/09/tecnicas-e-instrumentos-de-evaluacion.html>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Medellín: Ediciones de la Universidad de Antioquia.
- Tobón, A. Carretero, A. y García, A. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Universidad Francisco de Paula Santander. (2007). Consejo Superior Universitario. Acuerdo No. 081 de septiembre 26 de 2007: Proyecto Educativo Institucional. Cúcuta: UFPS.
- Universidad Francisco de Paula Santander. (2008). Consejo de Facultad de Enfermería. Proyecto Educativo de la Facultad. Cúcuta: UFPS.
- Universidad Francisco de Paula Santander. (2012). Estrategias y metodologías pedagógicas para la permanencia estudiantil en la educación superior. Ministerio de Educación Nacional. Proyecto “Quédate”.
- Universidad Francisco de Paula Santander. (2013). Consejo Superior Universitario. Acuerdo No. 091 (diciembre 1 De 1993) Por el cual se establece el Estatuto General de la Universidad. Capítulo II, Art 4. Cúcuta: UFPS.
- González Lomelí, D.; Castañeda Figueiras, S. y Maytorena Noriega, M. de los Á. (2006). Estrategias referidas al aprendizaje, la instrucción y la evaluación, México D.F.: UniSon.