

**LA PRÁCTICA EVALUATIVA EN EL ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL
ESPECÍFICA, SUBÁREA CLÍNICA, PROGRAMA DE ENFERMERÍA,
UNIVERSIDAD MARIANA: REALIDAD Y PROSPECTIVA**

**BETTY CECILIA BURBANO TIMANÁ
MÓNICA INÉS CHICAÍZA REY**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES, POSTGRADOS Y
RELACIONES INTERNACIONALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
2011**

**LA PRÁCTICA EVALUATIVA EN EL ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL
ESPECÍFICA, SUBÁREA CLÍNICA, PROGRAMA DE ENFERMERÍA,
UNIVERSIDAD MARIANA: REALIDAD Y PROSPECTIVA**

**BETTY CECILIA BURBANO TIMANÁ
MÓNICA INÉS CHICAÍZA REY**

**Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al título de
Magíster en Docencia Universitaria**

**Asesor:
Dr. JOSÉ EDMUNDO CALVACHE LÓPEZ**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES, POSTGRADOS Y
RELACIONES INTERNACIONALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
2011**

“Las ideas y conclusiones aportadas en el trabajo de grado son responsabilidad exclusiva de las autoras”

Artículo 1º Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño Acuerdo
Nº 324 de octubre de 1966.

Nota de Aceptación:

Presidente del Jurado

Firma de Jurado

Firma de Jurado

Firma de Jurado

San Juan de Pasto, Agosto de 2011

AGRADECIMIENTOS

Las autoras expresan sus agradecimientos a:

UNIVERSIDAD DE NARIÑO, por abrir un espacio académico de investigación para los docentes universitarios.

Doctor JOSÉ EDMUNDO CALVACHE LÓPEZ, Doctor en Ciencias de la Educación, asesor y tutor en nuestro proceso investigativo, por su ilustrada orientación y disposición permanente, lo cual ha hecho posible culminar exitosamente esta investigación.

Magíster MARTHA ALICIA LÓPEZ LASSO, Coordinadora Maestría en Docencia Universitaria, por el liderazgo y la responsabilidad e invaluable ayuda que siempre nos ha proporcionado.

Maestrante LEIDY GUZMÁN, por su valiosa colaboración.

UNIVERSIDAD MARIANA, en cabeza de la Hna. MARTHA ESTELA SANTA CASTRILLON f.m.i, Rectora de la Universidad Mariana.

Magíster ROSARIO ROSALES JIMÉNEZ, Decana Facultad Ciencias de la Salud.

Especialista KARINA GALLARDO SOLARTE, Directora Programa Enfermería y Docentes del área clínica por su solidaridad, apoyo incondicional y colaboración permanente.

Al prestigioso y selecto grupo de Docentes que participaron en nuestro proceso de formación en la Maestría en Docencia Universitaria.

A nuestros compañeros y amigos con los cuales compartimos el recinto sagrado de la academia por las incontables horas de trabajo fraterno.

A DIOS: Gracias Padre Celestial por tu fidelidad, por bendecir todas las áreas de mi vida, gracias por la fortaleza y sabiduría recibida, por haber dispuesto todos los medios para que hoy culminara con éxito este proyecto de mi vida, te amo y te amaré por siempre.

A MIS HIJOS: Iván y Guillermo, porque a pesar de su corta edad, día tras día demostraron con su comprensión y paciencia ser grandes seres humanos capaces de salir adelante en aquellos momentos que no pude estar con ellos.

A MI MAMÁ: Olga Elia gracias por su apoyo incondicional y sus constantes oraciones a Dios, gracias porque en aquellos momentos difíciles siempre estuvo ahí, declarando que todo estará bien. Te quiero mucho Mamá.

Bethy Cecilia

A DIOS: Fuente de todo bien, por concederme salud y fortaleza para disfrutar de estos momentos de triunfo, por brindarme los tesoros más preciados de mi vida, mi familia y el amor más puro que me ha dado la vida, mi angelito, mi hijo David Alejandro.

A MIS PADRES: Luis Fernando y Carmen Graciela, que son la razón de mi existencia, quienes me han inculcado grandes valores, principios y a través de su ejemplo me han enseñado que con perseverancia, empeño y una gran dosis de amor se alcanzan los propósitos en la vida.

A MI HERMANO: Mauricio por ser mi amigo incondicional, mi consejero, la mano protectora dispuesta a apoyarme en todo momento.

Los quiero mucho y ruego a Dios que los bendigan por siempre, para que estén en mi vida brindándome su amor.

Mónica Inés

CONTENIDO

	Pág.
1. INTRODUCCIÓN	23
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	28
2.1 ANTECEDENTES	28
2.2 MARCO HISTÓRICO CONTEXTUAL	30
2.3 MARCO TEÓRICO	33
2.3.1 La Formación en Educación Superior	33
2.3.2 La Formación en el Programa de Enfermería	34
2.3.3 La Evaluación en la Educación Superior	35
2.3.4 Disertaciones sobre Evaluación	39
2.3.5 Las Funciones Principales de la Evaluación	40
2.3.6 Referentes de la Evaluación	41
2.3.7 Esencia y Criterios de la Evaluación	42
2.3.8 Los dos pasos del proceso de Evaluación	44
2.3.9 Variedades de la evaluación	48
2.3.9.1 Los instrumentos para recoger información en la evaluación	54
2.4 MARCO LEGAL	64
3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	68
4. PROPUESTA: DIPLOMADO EN EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	105
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	123
BIBLIOGRAFÍA	128
CIBERGRAFÍA	131
ANEXOS	132

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Fotografía de la Universidad Mariana, 2010	30
Figura 2. Fotografía Ceremonia Imposición de Tocas, 1970	31
Figura 3. Fotografía Graduación Enfermeras Generales, 1974	32
Figura 4. Fotografía Ceremonia Imposición de Tocas, 1970	33
Figura 5. Fotografía Ceremonia Imposición de Tocas, 2011	35

LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica 1. Datos de información general	70
Gráfica 2. Concepción sobre Formación según los docentes	70
Gráfica 3. Evaluación según el Ministerio de Educación Nacional	74
Gráfica 4. Evaluación Según el Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana	76
Gráfica 5. Evaluación en el Programa de Enfermería	78
Gráfica 6. Evaluación en el área de formación	80
Gráfica 7. Evaluación en el área de formación profesional específica	82
Gráfica 8. Evaluación en el área de formación profesional específica, subárea clínica	83
Gráfica 9. Expectativas sobre Evaluación según los Docentes	85
Gráfica 10. Técnicas de Observación e Instrumentos	86
Gráfica 11. Instrumentos del interrogatorio	88
Gráfica 12. Pruebas de ensayo o tema	89
Gráfica 13. Estrategias de evaluación metacognitivas	90
Gráfica 14. Pruebas estandarizadas no estructuradas	91
Gráfica 15. Pruebas objetivas estructuradas	92
Gráfica 16. Pruebas objetivas estandarizadas	93
Gráfica 17. Pruebas tipo test	94
Gráfica 18. Pruebas de aplicación	95
Gráfica 19. Estrategias de evaluación cuantitativa y cualitativa	96
Gráfica 20. Instrumento de solicitud de productos	98
Gráfica 21. Instrumento de solicitud de productos en el escenario de práctica	103
Gráfica 22. Estrategias didácticas de evaluación	100

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Encuesta a docentes	133
Anexo B. Guión de entrevistas a docentes	143
Anexo C. Desarrollo sesión de entrevistas a docentes	144
Anexo D. Guion de entrevista a docentes	158
Anexo E. Matriz de base entrevista en profundidad con docentes	159

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
RESUMEN ANALÍTICO DEL ESTUDIO
R.A.E

CÓDIGO: 59819138
27082060

PROGRAMA ACADÉMICO: Programa de Maestría en Docencia
Universitaria

AUTORES: Mónica Inés Chicaíza Rey
Bethy Cecilia Burbano Timaná

ASESOR: Doctor José Edmundo Calvache López

TÍTULO La Práctica Evaluativa en el Área de
Formación Profesional Específica, Subárea
Clínica Programa de Enfermería, Universidad
Realidad y Prospectiva

ÁREA DE INVESTIGACIÓN: Mejoramiento Cualitativo de la Educación
Superior

LINEA DE INVESTIGACIÓN: Teorías y Procesos Curriculares en la
Educación Superior

PALABRAS CLAVES: Práctica evaluativa, formación, educación,
estrategias, técnicas, instrumentos.

DESCRIPCIÓN:

El informe final da a conocer la respuesta a la pregunta de investigación ¿Cómo se realiza la práctica evaluativa en el área de formación profesional específica, subárea clínica, en el Programa de Enfermería, Universidad Mariana?, partiendo de la revisión documental de trabajos

realizados en esta área a nivel regional, nacional e internacional y conjugando múltiples conceptos de evaluación entre ellos los emanados del Ministerio de Educación Nacional, los del Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana, los del área clínica del Programa de Enfermería y las concepciones de los docentes de esta área.

La recolección de la información se obtuvo mediante la aplicación de técnicas como la encuesta, la entrevista en profundidad. Dentro del proceso de interpretación de la información se consideró los constructos significantes del enfoque cualitativo y el rigor lógico matemático de las técnicas estadísticas propias del enfoque cuantitativo, con el fin de hacer descripción de las cualidades en busca de un concepto que pueda abarcar parte de la realidad y ver la claridad de los elementos de la investigación desde donde inicia hasta donde termina, identificar expectativas sobre el tema y diseñar una propuesta que beneficie el mismo.

El proceso de análisis e interpretación de la información que se presenta, se realizó partiendo de cada uno de los objetivos específicos formulados, a partir de los cuales en forma sistemática y ordenada se efectuó la investigación.

CONTENIDOS

El informe de esta investigación consta de tres capítulos, el primero corresponde a la Fundamentación Teórica en el cual se presentan los antecedentes objetos de estudio, la descripción contextual de la Universidad Mariana y el Programa de Enfermería, se describe la concepción de práctica evaluativa, técnicas e instrumentos de evaluación.

El segundo capítulo corresponde al análisis e interpretación de la información, presenta los cinco objetivos trazados dentro de la evaluación, concernientes a la identificación de la concepción que sobre formación y evaluación tienen los docentes, las estrategias de evaluación utilizadas para la valoración del conocimiento teórico y práctico y las expectativas de los docentes respecto a la evaluación y culmina con una propuesta de capacitación sobre técnicas e instrumentos de evaluación para docentes.

En el tercer capítulo se puntualizan las conclusiones y prospectiva del proceso investigativo.

METODOLOGÍA

Hablar de método, en todo tipo de investigación, es hacer referencia a las etapas sucesivas o ruta de desarrollo del proceso investigativo, teniendo en cuenta el objeto de investigación, los objetivos que se planteen, las técnicas e instrumentos, las técnicas a emplearse en el proceso y la manera de abordaje a tener en cuenta para su interpretación.

La investigación titulada La Práctica Evaluativa en el Área de Formación Profesional Específica, subárea Clínica, Programa de Enfermería, Universidad Mariana: Realidad y Prospectiva se circunscribe en un diseño no experimental y se realizó bajo los lineamientos del paradigma cuantitativo y cualitativo, como elementos complementarios e indicadores de un enfoque mixto, con el fin de consolidar la validez y confiabilidad de los resultados.

Como investigación cuantitativa para la recolección de los datos se aplicó una encuesta, el análisis se hizo mediante gráficas de barras simples que evidencian resultados numéricos, que desde un punto de vista positivista permiten explicar y predecir los resultados.

Como investigación cualitativa se privilegio la entrevista en profundidad, configurada con unos guiones indicativos, que permitieron tanto la categorización como la interpretación (explicación y comprensión) para, así mismo comparar los resultados (triangulación) encontrados con la aplicación de las técnicas. El tipo de investigación es de carácter etnográfico por cuanto se incorpora el análisis de aspectos cualitativos dados por los comportamientos de los individuos, de sus relaciones sociales y de las interacciones con el contexto en que se desarrollan. Aspectos que evidencian el enfoque mixto adoptado toda vez que, la investigación etnográfica “puede ser el inicio de una investigación longitudinal, o de una comunidad vista a través de varios aspectos, puede ser usada en el diseño de investigaciones como diagnóstico, puede ser encajada dentro del estudio cuantitativo para producir las descripciones de situaciones y también puede ser utilizada para el desarrollo de proyectos curriculares a los cuales se les da seguimiento con la investigación cuantitativa, es importante enfatizar la investigación cualitativa es más que una metodología, es una posición frente al conocimiento Velazco, Honorario. (1997). La lógica de la investigación etnográfica.

Los postulados descritos anteriormente permiten determinar que el tipo de estudio realizado es una investigación descriptiva e investigativa (paradigma cualitativo) y así mismo un estudio explicativo y analítico (paradigma cuantitativo) finaliza en una propuesta de intervención en consonancia con los hallazgos relevantes.

En cuanto a la población y muestra, en el enfoque cuantitativo se tuvo en cuenta a todos los docentes del Programa de Enfermería (área clínica) a quienes se les aplicó indistintamente la encuesta estructurada y en el marco del enfoque cuantitativo, la entrevista en profundidad se aplicó a 4 docentes seleccionados teniendo en cuenta el tiempo de servicio en la Institución y en la disciplina (más de tres años), por otra parte su dedicación a la programación teórica y la programación práctica.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Al final de la investigación, se presenta una perspectiva general de la práctica evaluativa que realizan los docentes del área clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana y el diseño de una propuesta para el mismo, derivada de la información obtenida mediante las técnicas de encuesta y entrevista en profundidad aplicadas a los docentes del área clínica, para concluir con una propuesta: diseño de un diplomado, con el objetivo de capacitar a los docentes en aspectos de evaluación de conocimiento, partiendo desde la variedad de técnicas e instrumentos hasta la selección de un grupo apropiado de estos, que permita obtener información precisa y clara de los conocimientos que conjuga la teoría y la práctica, y así contribuir con la transformación de los procesos evaluativos que se realizan en el área clínica del Programa de Enfermería de La Universidad Mariana.

BIBLIOGRAFÍA

Calvache, L. J. E. (2005). La Investigación una Alternativa Pedagógica y Didáctica en la Formación Profesional. 1ª ed. Pasto: Cepun, Universidad de Nariño.

Cerda Gutiérrez, H. (2000). La Evaluación como experiencia total. 19 ed. Santafé de Bogotá: cooperativa Editorial Magisterio.

Díaz, Barriga, F. (2000). "La evaluación como discurso estratégico: Problemática desde su configuración histórica". En: Revista investigación educativa y formación docente. Santafé de Bogotá: Facultad de Educación Universidad del Bosque, (N.5-6). (Año 2-2000)

Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana. (2008). San Juan de Pasto: Universidad Mariana.

Tobón, S. y Otros. (2006). Competencias, Calidad y Educación Superior, 1ª ed. Bogotá: Magisterio.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
EDUCATION FACULTY
MASTERS IN UNIVERSITY TEACHING
ANALYTICAL SUMMARY OF THE STUDY.

R.A.E

CODE: 59819138
27082060

ACADEMIC PROGRAM: Program of Masters in University Teaching

AUTHORS: Mónica Inés Chicaíza Rey
Bethy Cecilia Burbano Timaná

ADVISER: Doctor José Edmundo Calvache López

TITLE: The Evaluative Practice in the Area of Formation Specific professional, Clinical Subarea, Program of Infirmary, University Mariana: Reality and Prospective

INVESTIGATION AREA: Qualitative and Quantitative improvement of the Superior Education

LINE OF INVESTIGATION: Curricular theories and Processes.

KEY WORDS: It practices Evaluative, formation, education, strategies, techniques, instruments.

DESCRIPTION:

The closing report presents the answer the question investigation How is realised the evaluative practice in the area of specific professional formation, clinical subarea, in the Program of Infirmary, Mariana University? , starting off of the documentary revision of works carried out in this area for regional, national and international level and conjugating multiple concepts of evaluation among them the emanated ones by the Ministry of National Education, those of the

Pedagogical Model of the Mariana University, those of the clinical area of the Program of Infirmary and the conceptions of the educational ones of this area.

The harvesting of the information obtained by means of the application of techniques like the survey the interview in depth. Within the process of interpretation of the information I consider the significant constructors of the qualitative approach and the mathematical logical rigor of the own statistical techniques of the quantitative approach, with the purpose of to make description of the qualities in search of a concept that can include part of the reality and see the clarity of the elements of the investigation from where it initiates to where it finishes, to identify expectations on the subject and to design a proposal that benefits the same.

The process of analysis and interpretation of the information that appears, I am realised starting off of each one of the formulated specific objectives, from which in systematic form and ordinate I am realised the investigation.

CONTENTS

The report of this investigation consists of three chapters, first corresponds to the Theoretical Founding in which the antecedent objects of study, the contextual description of the Mariana University and the Program of Infirmary appear, it describes the conception of evaluative practice, techniques and instruments of evaluation.

The second chapter corresponds to the analysis and interpretation of the information, presents displays the five objectives drawn up within the evaluation, concerning the identification of the conception that on formation and evaluation have the educational ones, the strategies of evaluation used for the valuation of the theoretical and practical knowledge and the expectations of the educational ones with respect to the evaluation and culminates with a qualification proposal on techniques and instruments of evaluation for educational.

In the third chapter the conclusions and prospective of the research process are emphasized.

METHODOLOGY

To talk about method in every type of investigation is to make a reference in each successive stage or process of the investigation having in mind the subject of the investigation, the objectives, techniques and instruments of the technique is to implied the process and it helps approaching the process for a better interpretation.

The titled investigation, the evaluative practice in the area of professional formation and the clinic subarea, the nursing program Mariana University: the reality and prospective belongs in a design, not experimental and it was done by the guidelines of the quantitative and qualitative paradigm, the complementary elements and the mixed indicators to approach the validity and reliability of the results.

The quantitative investigation to recollect data has applied an inquest; the analysis was made by graphic bars just to show numeric results which in a positive point of view show a better understanding for the results.

The quantitative and considered investigation, as the social and human phenomena studies the meanings and experiences of their own actors, have the privilege of a deep interview set with indicative guidelines which allowed the interpretation and categorization of it, (explanation, understanding) to compare the results (triangulate) found in the techniques in the context you can say that the study was ethnographic too for the corporation of the analysis of the qualitative aspects of the behaviors of the individuals social relationships and the interactions of the context, and the development of it. The aspects show the evidence of the mix approach adapted to the investigation ethnographic "it can be the start of a longitudinal investigation or a community that has a lot of aspects it can be used in the design of different investigations as the diagnostic it can also be embedded in the quantitative study to show the descriptions and situations, it can also be used for the development of the projects which you can give tracing to it with the quantitative investigation, it's important to emphasize the qualitative investigation which is more than methodology is a position in front of the knowledge. Velazco Honorario. (1997). The logic of the ethnographic investigatn.

The previous described postulates help to determine the type of the completed study of the investigation, and the description of the investigation that has been completed (qualitative paradigm) and just like that a deep understanding and analysis (quantitative paradigm) emptying a proposal of the consonance intervention with the relevant findings.

The population sample and the quantitative approach was taken into the teachers and nursing program (clinic area) those whom applied to the structured inquest and the quantitative approach, the deep interview that's been applied to four selected teachers, having in mind the service time in the institution and the discipline (more than three years) In another way your dedication is important for the programming theoretical and practice.

CONCLUSIONS AND PROSPECTIVE

At the end of investigation, presents/displays perspective general of practice evaluative that realises educational of the clinical area of the Program of Infirmary of the Mariana University and the design of a proposal for the same, derived from the data obtained by means of the techniques of survey and interview in depth applied to the educational ones of the clinical area, to conclude with proposal in the form of graduate, with the aim of to enable to educational in aspects of evaluation of knowledge, starting off from variety of techniques and instruments to selection of group appropriate of these, that allows to thus obtain precise and clear data of the knowledge that conjugates the theory and the practice, and to contribute with the transformation of the evaluative processes that are realised in the clinical area of the Program of Infirmary of the Mariana University.

REFERENCES

- Calvache, L. J. E. (2005). An Alternative Pedagogical Research and Teaching in Vocational Training. 1st ed. Pasto: Cepun, Universidad de Nariño.
- Gutierrez Cerda, H. (2000). Assessment as a total experience. 19 ed. Bogota: Editorial cooperative Magisterium.
- Diaz Barriga, F. (2000). "Evaluation as a strategic discourse: Problems from its historical setting." In: Journal of educational research and teacher training.

Bogotá: Faculty of Education University of the Forest (N.5-6). (Year 2000-2000)

Model Mariana Pedagogical University. (2008). San Juan de Pasto: Universidad Mariana.

Tobon, S. and Others. (2006). Competence, Quality and Higher Education, 1st ed. Bogotá: Magisterium.

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad Mariana, como todas las instituciones de Educación Superior, ha venido transformando y acogiendo las diferentes reformas del marco de la normatividad educativa, con el propósito de contribuir a la mejora de la calidad de la educación de los estudiantes, el desarrollo de la ciencia, la tecnología, y la formación de una nueva ciudadanía que aspira a la construcción de un mundo más equilibrado.

A partir del año 2008, mediante el Acuerdo 076 del 22 de julio, el Consejo Académico de la Universidad Mariana, incluyó el Proyecto Modelo Pedagógico Institucional con el propósito de orientar los procesos de formación, aprendizaje, enseñanza y evaluación en la universidad. Esta disposición permite que los docentes orienten su quehacer pedagógico desde unas directrices claras y preestablecidas, fundamentadas en referentes de la filosofía humano cristina, la espiritualidad y el humanismo franciscano, los principios pedagógicos de la Beata Madre Caridad Brader, el constructivismo epistemológico, pedagógico y el aprendizaje significativo.

Por otra parte, el Decreto 1295 de 2010, por el cual se reglamenta el Registro Calificado que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior, “Decreta en el capítulo 1: Registro Calificado de Programas Académicos en Educación Superior, Artículo 1: para ofrecer y desarrollar un programa académico en educación superior, en el domicilio de una Institución de educación superior o en otra institución se requiere contar previamente con el registro calificado del mismo, el que será otorgado por el Ministerio de Educación Nacional a las instituciones de educación superior legalmente reconocidas en Colombia”. Dentro de esta normatividad la Universidad Mariana ha sido un ente activo, gestor y generador de significativos avances hacia la calidad de la educación, de allí que de las seis facultades, en su orden: educación, ciencias de la salud, humanidades, ciencias contables, ingeniería y postgrados, catorce programas profesionales, siete tecnologías, dos técnicos y trece programas de licenciatura distancia, todos cuentan con registro calificado y algunos con certificado de acreditación alta calidad. El Programa de Enfermería ha venido trabajando por la acreditación de alta calidad de ahí que en los meses del próximo semestre del

año 2011 espera visita de pares académicos, este proceso de acreditación ha generado que la Institución educativa impulse proyectos de investigación enfocados a optimizar la calidad de la educación y contribuir con profesionales competitivos.

Los planteamientos anteriores justificaron trabajar la temática: la práctica evaluativa en educación superior, estudio que se titula “La Práctica Evaluativa en el área de formación profesional específica, subárea clínica, Programa de Enfermería, Universidad Mariana: Realidad y Prospectiva”. El proyecto de investigación pretendió dar respuesta a la pregunta ¿Cómo se realiza la práctica evaluativa en el área de formación profesional específica, sub área clínica del Programa de enfermería, de la Universidad Mariana?, dando lugar a la formulación del objetivo general.

La investigación tuvo como objetivo general, analizar la práctica evaluativa en el área de formación profesional específica, subárea clínica, en el Programa de Enfermería de la Universidad Mariana y se formularon como objetivos específicos: identificar la concepción que sobre formación tienen los docentes; identificar la concepción que sobre evaluación tienen los docentes; determinar las estrategias de evaluación utilizadas para la valoración del conocimiento teórico y las estrategias de evaluación utilizadas para la valoración del conocimiento en los escenarios de práctica formativa; identificar las expectativas que los docentes tienen con respecto a la evaluación de la teoría y la práctica y finalmente presentar una propuesta de cualificación docente sobre la práctica evaluativa generada con base en los hallazgos de la investigación.

El estudio se realizó en la Universidad Mariana en San Juan de Pasto en el Programa de Enfermería y se estudiará la práctica evaluativa que los docentes realizan en la valoración de conocimientos teóricos y prácticos en el área clínica, tomando como referencia el concepto de evaluación emanado por el Ministerio de Educación Nacional, los cuales hacen referencia al concepto de evaluación como “la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre los procesos de desarrollo integral del alumno en aspectos cognoscitivo, biológico, valorativo, afectivo y comunicativo, así como sobre sus resultados con el fin de elevar y mantener la calidad de los mismos, la evaluación debe entenderse como una estrategia pedagógica que posibilita el acompañamiento, orientación, comprensión, verificación y el control de lo establecido en una propuesta de formación”. MEN (2002). Considerando los planteamientos anteriores la justificación de esta investigación se basa en la

necesidad apremiante en la mejora de la calidad de la educación, con un proceso de evaluación reflexivo y permitente.

A su vez, la Universidad Mariana desde sus postulados educativos y de formación, evidenciados en su Visión y Misión, procura que el docente, esté comprometido con ella, desde su parte profesional, que conozca el saber que enseña, que demuestre competencias pedagógicas adecuadas, que sepa enseñar y a su vez evaluar, utilizando las estrategias pertinentes para no solamente medir los aprendizajes, sino también la capacidad de ser propositivo en el momento de encontrar soluciones frente a un problema.

Por otra parte, las técnicas empleadas para la recolección de la información en coherencia directa con el paradigma mixto de investigación (cuantitativo-cualitativo), el análisis se realiza de manera sistemática tanto estadística (encuesta), como de organización de los datos sintetizados y evidenciados en una matriz de base, que permite constatar los testimonios para cada una de las categorías formuladas, en este caso a manera de interrogantes.

Así mismo, para la recolección de la información se aplica técnicas como la entrevista en profundidad, así como la encuesta a 16 docentes, para luego pasar sistemáticamente al análisis e interpretación de cada uno de los objetivos específicos, estimados a manera de categorías, para facilitar tanto su configuración ilustrada en matrices de base y en gráficas de barras simples.

Como también se realizó 4 entrevistas en 2 sesiones a los docentes de tiempo completo de la subárea clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana; La interpretación se fundamenta en los referentes teóricos y las voces de los entrevistados, como individuos que han vivenciado la contexto educativo evidente en la Universidad Mariana y las expectativas para un mejoramiento cualitativo del proceso de evaluación en el Programa de Enfermería.

La técnica de la encuesta facilita recoger información a partir de la aplicación de un conjunto de preguntas al colectivo clínico, con el objetivo de perseguir un fin preciso, aportar los elementos necesarios para una conclusión explícita, aplicar un cuestionario, que consiste en un conjunto de preguntas que se consideran relevantes, una primera parte (1. Información General) del docente, una segunda parte (2. Cuestiones sobre Formación en Educación), la tercera parte (3. Cuestiones sobre la Evaluación en Educación Superior) y una última parte (4. Cuestiones sobre la Evaluación del conocimiento teórico-práctico),

utilizando preguntas de selección múltiple con una sola respuesta correcta, la escala de likert y finalmente una escala valorativa.

Las técnicas anteriormente referidas permitieron obtener información auténtica para comprender, interpretar y analizar la realidad de la práctica evaluativa que se realiza en la valoración de conocimientos conjugados en la teoría y la práctica.

Por ende, el enfoque investigativo que es descriptivo-explicativo por cuanto permite realizar la descripción de cualidades del colectivo de docentes del área clínica del Programa de Enfermería en relación con el proceso de la práctica evaluativa, además permitió realizar el análisis e interpretación del proceso evaluativo desde la conjugación de la teoría y la práctica.

Así mismo, la investigación es exploratoria por que se basa en los testimonios verídicos de los docentes encargados de realizar el proceso de evaluación; por otra parte es descriptiva porque evidencia la realidad de la práctica evaluativa del área clínica del programa de enfermería y propositiva mediante el diseño de una propuesta de cualificación docente a manera de diplomado sobre evaluación del aprendizaje: técnicas e instrumentos.

Entre los autores que respaldan la investigación se encuentran: Tobón, S. y Otros. (2006). Ausubel, D. (1973), Blanco, L. (1996), Bordás Alsina, MI; Cabrera Rodríguez, FA. (2001), Calvache, L. J. E. (2005), Capella, R. (1995), Casanova, M. (1995). Cerda Gutiérrez, H. (2000), Díaz, Á. (1993), Díaz, F. (2000), Díaz, F. Barriga y Otro. (1998), Díaz Nogueira, MD. (1993), Díaz, O. y Ordóñez, C. (1998), Eisner, E. (1998), Fernández, M. (1986), Gardner, H. (1995), House, E. (1994), Howard, G. (1995), McDonald, B; Palacios, Mendoza Rudy (2006); Pérez, G. y Sacristán, G. (1985), Macdowell, L; Sambell, K. (2003), Morín, E. (1998), Nieto Martín, S. (2000), Norman, G. Wakefield, J. Shannon, S. (1995-1998), Pérez, M. y Bustamante, G. (1996), Pérez, G. (1994), Porto Currás, M. (1998), Puiggrós, A. y Krotsch, C. (1994), Quinceno, H. (1999), Rosales, C. (1981), Salinas, M. (1998), Velazco, Honorario. (1997).

Por consiguiente, el informe de esta investigación consta de tres capítulos, el primero corresponde a la Fundamentación Teórica en el cual se presentan los antecedentes objetos de estudio, la descripción contextual de la Universidad Mariana y el Programa de Enfermería, se describe la concepción de práctica evaluativa, técnicas e instrumentos de evaluación.

El segundo capítulo corresponde al análisis e interpretación de la información, presenta los cinco objetivos trazados dentro de la evaluación, concernientes a la identificación de la concepción que sobre formación y evaluación tienen los docentes, las estrategias de evaluación utilizadas para la valoración del conocimiento teórico y práctico y las expectativas de los docentes respecto a la evaluación y culmina con una propuesta de capacitación sobre técnicas e instrumentos de evaluación para docentes.

En el tercer capítulo se puntualizan las conclusiones y prospectiva del proceso investigativo.

Así mismo, la realización del proceso investigativo antes mencionado, ha permitido comprobar que en la Universidad Mariana existen unos criterios de evaluación los cuales están consignados dentro de un Modelo Pedagógico, el cual está diseñado para adaptarse dentro de los diferentes programas educativos de la Institución, lo cual se puede considerar un avance significativo en beneficio de la calidad de educación que se está impartiendo.

Más sin embargo, existen algunos interrogantes, que requieren la formulación de estudios que generen la posibilidad de cambio desde la autoreflexión del quehacer pedagógico dentro del colectivo de docentes del área clínica del Programa de Enfermería, con el fin de reconocer en las técnicas e instrumentos de evaluación una oportunidad de cambio para cualificar los procesos universitarios y la calidad de la educación, a la luz de estas reflexiones y para contribuir con la transformación de los procesos evaluativos, se formula la propuesta denominada “Evaluación de los Aprendizajes: Técnicas e Instrumentos” con el objetivo de capacitar a los docentes en aspectos de evaluación de los conocimientos, partiendo desde la variedad de técnicas e instrumentos hasta la selección de un grupo apropiado de estos, que permita obtener información precisa y clara de los conocimientos que conjuga la teoría y la práctica, y así contribuir con la transformación de los procesos evaluativos que se realizan en el área clínica del Programa de Enfermería de La Universidad Mariana.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Esta Investigación se ha fundamentado en teóricos investigadores propios de la educación, la evaluación, la formación profesional específica clínica, modelos y teorías de enfermería, que desde su modelo conceptual permiten tomar pautas para el desarrollo de la misma.

El sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia, en uno de sus apartes hace referencia a la evaluación de estudiantes, los cuales son evaluados previos su ingreso a la Educación Superior y su egreso del Pregrado mediante un esquema de evaluación de competencias acumuladas. La evaluación es uno de los puntos más complejos dentro del proceso de formación, de ahí que la aplicación de las estrategias debe ser coherente con la intencionalidad de la enseñanza y los propósitos del aprendizaje.

Mas sin embargo, evaluar los aprendizajes siempre ha sido un tema de controversia y de miradas múltiples dependiendo de los niveles educativos y de las mismas disciplinas del conocimiento, más aun cuando se aboga por una enseñanza centrada en el aprendizaje del estudiante, situación que reduce a la evaluación a la mera calificación, cuando debería ser pensada la evaluación como una estrategia de mejora de los aprendizajes, de ahí que la Práctica Evaluativa constituye un verdadero desafío, cuando se trata de evaluar los resultados del aprendizaje, hecho que se circunscribe al cierre del año escolar o el fin de un periodo académico, cuando lo necesario sería conocer cuáles son los logros de los estudiantes respecto de los objetivos planteados para el periodo académico; se podría decir, entonces, que la evaluación es esencialmente la retroalimentación para todos los actores del proceso enseñanza-aprendizaje.

2.1 ANTECEDENTES

Hablar de la Práctica Evaluativa es, hoy por hoy, un tema de gran interés, más aun cuando sabemos que la evaluación es una herramienta fundamental para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se podría

aseverar en forma empírica que la evaluación se ha manejado como un sistema de medición, expresado mediante la calificación numérica, lo cual hace que la evaluación sea considerada el estímulo más importante para el aprendizaje, esta noción se ha modificado con el paso del tiempo hasta llegar al actual sistema de emisión de juicios valorativos, el cual tiene anegado las diferentes estrategias metodológicas que proporcionan valiosa información tanto para docentes como para estudiantes.

En este contexto es como se ha encontrado algunos trabajos que se relacionan con el objeto del presente estudio, la Práctica Evaluativa. A nivel regional se destaca el proyecto titulado “Procesos Evaluativos de la Facultad de Educación de la I.U.CESMAG” realizado por Olga Cristina Romero Chaves, María Mercedes Rosero Sosa, Esperanza Josefina Agreda Montenegro, James Hassan Montilla Zambrano, Mónica Nataly Palacios Bastidas, Pablo Emilio Portilla Andrade, en el año 2005, en Pasto Colombia, como proyecto de investigación presentado a la Institución Universitaria Cesmag, que fue el analizar las estrategias de evaluación que aplican los maestros en el aula con los estudiantes de los programas de Psicología y las licenciaturas en Educación Física y en Educación Preescolar de la I.U Cesmag.

A nivel nacional, sobresale el trabajo de investigación “Una aproximación a la evaluación de los estudiantes de las Instituciones Educativas de Ibagué: desde la mirada de sus protagonistas” realizado por Luz Stella García Carrillo, entre los años 2009 – 2010. Proyecto de corte cualitativo con enfoque exploratorio y descriptivo, que presenta, algunos aspectos de la evaluación de los estudiantes en la educación básica y media en algunas instituciones educativas de la ciudad de Ibagué y profundiza, en categorías como: concepto, finalidad e instrumentos utilizados en la evaluación de estudiantes para a partir del reconocimiento de las experiencias evaluativas, realizar reflexiones, ajustes, y propuestas para mejorar la educación en la ciudad y región.

Así mismo, la investigación titulada “Evaluación de Aula en Educación Superior: el Caso 10 IES del Valle del Cauca” realizada Dulfay Astrid González Jiménez en el año 2010, se ha pretendido caracterizar las prácticas evaluativas y los enfoques pedagógicos que subyacen a las mismas en 10 Instituciones de Educación Superior del Valle del Cauca y que pertenecen a la Red Regional de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación Superior.

2.2 MARCO HISTÓRICO CONTEXTUAL

Haciendo referencia a la dimensión regional y local del proyecto, esta investigación se realiza en el Programa de Enfermería de la Universidad Mariana de Pasto, Departamento de Nariño, institución educativa reconocida históricamente en la región y destacada a nivel nacional e internacional.

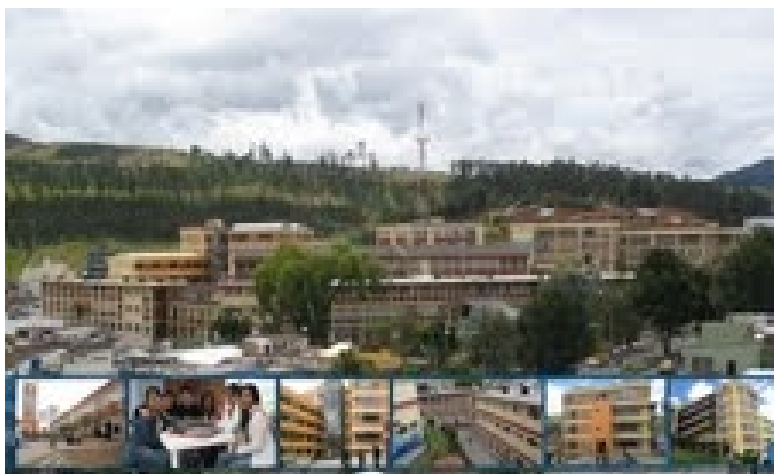


Figura 1. Institución Educativa Universidad Mariana, 2010.

Fuente: Jorge Iván Guerrero. Publicaciones UNIMAR

El Programa de Enfermería inicia labores en el mes de agosto del año 1969, como programa adjunto de la Universidad del Valle, quien lo asesora hasta 1975, dentro del proyecto Regional de Enfermería para el Sur Occidente de Colombia.

Según oficio N° 18173 de mayo 6 de 1969, el Ministerio de Educación Nacional autoriza al Instituto Mariano, Colegio-Universidad- Maridíaz, la apertura e iniciación de labores en la carrera intermedia de Enfermería, con seis (6) semestres de duración. El 9 de Julio de 1969, siguiendo las normas del Decreto 1464 de 1963, el Instituto Mariano solicita al Ministerio de Educación la autorización para fundar la carrera de Enfermería General e iniciar labores el 11 de agosto de 1969.

En 1970 el Ministerio de Educación Nacional realiza dos visitas al Instituto Mariano y aprueba la apertura de nuevos semestres, concede licencia de funcionamiento y aprobación al Programa de Enfermería, que otorga el título de “Enfermería General”. En el plan de estudios se cursa: microbiología, parasitología, farmacología, Nutrición, Metabolismo, Quirúrgica, bioestadística, Epidemiología, Psiquiatría y Química general entre otros; para sus labores técnicas el Hospital San Pedro sirve de Clínica Universitaria, mediante acuerdo suscrito entre las directivas. El 19 de diciembre de este año, 12 estudiantes de Enfermería de III año reciben su toca de Enfermera en una Ceremonia sencilla de gran significado.



Figura 2. Ceremonia Imposición de Tocas, 1970.

Fuente: Archivo Secretaria General UNIMAR

Además en este año se formaliza el convenio con la Universidad del Valle, con el objeto de desarrollar un programa coordinado para la Formación de Enfermeras en el Sur Occidente Colombiano.

Teniendo en cuenta las necesidades de salud del Departamento de Nariño, la escasez de licenciadas en Enfermería y las recomendaciones del ICFS en las evaluaciones del Programa de Enfermería General, el Instituto Mariano organiza el programa de Licenciatura de Enfermería, como parte integral de la Facultad Ciencias de la Salud, con el fin de preparar personal mejor calificado para brindar atención integral al individuo, familia y comunidad, teniendo en cuenta los aspectos de promoción, curación, rehabilitación de la salud y para desempeñar funciones de docencia en educación formal a nivel superior. Este

programa tiene una duración de 4 años; para responder a las exigencias del Ministerio, el Instituto Mariano crea la Facultad de Ciencias de la Salud, siendo la primera decana Rosa Helena Satizabal. Inicialmente se organiza un programa complementario con duración de un año para Enfermeras Generales, cuya coordinadora es la Magíster Nivia Pérez, quien se retira a los seis meses y asume esta dirección Cristina Cerón Souza. El programa se abre en agosto de 1977 con un promedio de 30 estudiantes, quienes reciben el título de Licenciada en Enfermería el 18 de julio de 1978 y se cierra el programa.



Figura 3. Foto Graduación Enfermeras Generales, 1974
Fuente: Archivo Secretaria General UNIMAR

En 1979 ocurre un hecho muy importante en la institución y para el programa: la Hermana Serafina Egger renuncia a su cargo como rectora y es reemplazada por la entonces Vicerrectora Académica Elizabeth Guerrero Navarrete fmi, quien dirige esta institución hasta 1987. La meta que se propone la hermana es la consecución del título de la Universidad, para el entonces instituto. Este desempeño requiere una descentralización de funciones y la creación de nuevas fuentes de trabajo; después de muchos esfuerzos y de pasar por apretados problemas económicos, el Ministerio de Educación, según Resolución 1362 del 3 de febrero de 1983, reconoce al Instituto Mariano como Universidad.

En el período de 1994 hasta el 2000 asume el cargo de rectora de la Universidad Mariana la Hermana Martha Estela Santa Castrillón, quien regresa a dirigir la rectoría de la Universidad en el mes de junio de 2006, y que

hasta la fecha se mantiene haciendo visible una labor de responsabilidad social a nivel regional, nacional e internacional, apoyada en los Pilares Cristianos de la Iglesia Católica y de los principios de San Francisco de Asís la inversión tecnológica de la Universidad es de alta calidad, y la planta física es lo suficientemente amplia para los estudiantes, cabe destacar que el pasado 5 de Noviembre de 2010, se realizó la inauguración del Campus Deportivo ALVERNIA, el cual cubre ocho hectáreas para el deporte y laboratorios de práctica. La Universidad Mariana cuenta con seis Facultades, en su orden: Educación, Ciencias de la Salud, Humanidades, Ciencias Contables, Ingeniería y Postgrados, catorce programas profesionales, siete tecnologías, dos técnicos y trece programas de licenciatura a distancia.



Figura 4. Foto Ceremonia Imposición de Tocas, 1970
Fuente: Archivo Secretaria General UNIMAR

2.3 MARCO TEÓRICO

La presente investigación se cimenta en los siguientes aspectos conceptuales:

2.3.1 La Formación en Educación Superior

En la Normativa Internacional del Trabajo, el concepto de formación profesional es dinámico. Su significado y lo que se entiende que ella comprende ha variado históricamente, y continúa haciéndolo actualmente. Una forma posible de

visualizar la evolución del concepto de formación profesional es a través del análisis de los cambios en la normativa internacional en la materia.

En 1939 la Organización Internacional del Trabajo, a través de su Recomendación 57, dice: La expresión formación profesional designa todos los modos de formación que permitan adquirir o desarrollar conocimientos técnicos y profesionales, ya se proporcione esta formación en la escuela o en el lugar de trabajo.

Posteriormente, se constata una evolución del concepto de formación profesional, por el cual se deja de considerarla como un fin en sí misma y se la pasa a ver como un medio o herramienta no sólo orientada hacia el empleo, sino también al desarrollo de capacidades y aptitudes más amplias. En 1962, la Organización Internacional del Trabajo, a través de su Recomendación 117, expresa que: La formación no es un fin en sí misma, sino un medio de desarrollar las aptitudes profesionales de una persona teniendo en cuenta las posibilidades de empleo y de permitirle hacer uso de sus capacidades como mejor convenga a sus intereses y a los de la comunidad; la formación debería tender a desarrollar la personalidad, sobre todo cuando se trata de adolescentes.

En 1975, la Conferencia Internacional del Trabajo adoptó la recomendación, 150, la que denota una concepción aún más ambiciosa de la formación profesional. A la vez que considera a la orientación y a la formación profesional como un conjunto integral de acciones, las vincula directamente a las restantes formas de educación. En tal sentido, la formación profesional no se orienta ya exclusivamente a lo productivo y laboral, sino a todo el medio social ampliamente considerado.

2.3.2 La Formación en el Programa de Enfermería

El objeto de estudio de la disciplina gira alrededor del “Cuidado”, el sistema de egreso se realiza en forma semestral, mediante la realización de convenios de Relación Docencia Servicio con las empresas prestadoras de servicios de salud y los convenios de internacionalización con otros departamentos y países, los estudiantes pueden realizar sus prácticas formativas, además de contar con laboratorios de simulación de alta tecnología.

La ceremonia de imposición de tocas es un acto simbólico que en la actualidad se conserva, el cual se realiza a los educandos de noveno semestre, quienes realizan su práctica integrada de clínica y comunitaria.



Figura 5. Foto Ceremonia Imposición de Tocas, 2011.
Fuente: Juan Carlos Otaya. Secretaria General UNIMAR

2.3.3 La Evaluación en la Educación Superior

Evaluar es establecer un compromiso ético. En este sentido, y para disponer la reflexión, se considera el planteamiento de Augusto Pérez, quien propone: “El primer problema de la evaluación es la resistencia que genera en una sociedad donde el ocultamiento, la opacidad, la complacencia, el corporativismo, la mentira o la corrupción, han configurado las estructuras de poder. La evaluación es una especie de develamiento y demistificación. Es un principio de sinceramiento y un principio de eficiencia” (Pérez, 1994).

Es así, podemos partir por afirmar que las universidades tienen el compromiso de convertir la evaluación en un proceso transparente, lo cual significa que tiene que ser producto legítimo de su vida interna como comunidades científicas, disciplinares e institucionales. Para la universidad, en consecuencia, la evaluación es la herramienta para hacerse ella misma transparente.

En el sistema educativo en general, y en el universitario en particular, que es el terreno en el que nos movemos, paradójicamente la evaluación es una necesidad no explicitada ni ejercida suficientemente, pese a que las

instituciones de educación formal deberían ser evaluadoras por esencia en su quehacer cotidiano. Lo cierto es que ésta ha funcionado más como una actividad reglamentaria que cumple con la función de certificar, que como una función de comprensión y cualificación del devenir.

Revisemos la concepción que tenemos sobre la evaluación a partir de cinco operaciones diferentes que presentan Díaz y Ordóñez (1998), con el fin de determinar si nos encontramos anclados en una concepción que la refiere al poder disciplinario coercitivo, o si, por el contrario, hemos accedido a una concepción más abierta que comprende los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para Díaz y Ordóñez, las operaciones son:

- a. Referir los actos a una norma. En tanto campo de comparación, espacio de diferenciación y principio de una regla que seguir.
- b. Diferenciar a los individuos unos de otros en función de esta regla de conjunto. Ya se la haga funcionar como nivel mínimo, como término medio que respetar o como grado óptimo al que hay que acercarse.
- c. Medir en términos cuantitativos y jerarquizar en términos de valor las capacidades, el nivel y la naturaleza de los individuos.
- d. Hacer que juegue a través de esta medida valorizante, la presión de una conformidad por realizar.
- e. Trazar la frontera entre lo anormal y lo normal (Díaz y Ordóñez, 1998).

Ubicarnos como docentes en el ejercicio anterior, nos permite develar, como lo argumenta M. Santos (1994), si la concepción que tenemos de la evaluación es de amenaza o de encuentro, si es de fiscalización o de diálogo, si es de juicio o de comprobación, si es una intromisión o es un diagnóstico, si es una descalificación o es un intercambio, si es una imposición o una ayuda.

Por contraste, y como lo queremos mostrar en estos argumentos, en la universidad la evaluación debe llegar a ser, en primera instancia, un proceso de construcción colectiva, que requiere la vinculación de todos los docentes como intelectuales, que permita a través de la conformación de comunidades

académicas, acuerdos básicos que se conviertan en el punto de partida para la diversidad. Porque la evaluación “tiene que tomar como referencia insoslayable la misión de la universidad.

La evaluación tiene que ser trabajada desde la conciencia y desde la práctica de todos los actores de la institución, para lo cual se requiere, en principio, la vinculación y la participación de los profesores como intelectuales, con un proyecto académico desde el saber científico, disciplinar y profesional, que les permita integrarse en un nicho académico, para construir condiciones de posibilidad para las exigencias de perfeccionamiento que se generan. En este espacio discursivo se reconocen como válidas metodológicamente, la integración, el trabajo cooperativo, la circulación de ideas y la modificación permanente de las conductas cotidianas” (Salinas, 1998).

El ejercicio del poder disciplinario que enunciamos anteriormente, contrasta con una interpretación que requiere la instauración de una política de mejoramiento continuo, lo cual implica una universidad que se deja afectar por los resultados de la evaluación como institución comprometida con la sociedad, con un proyecto político inscrito en las nuevas lógicas de participación, de autonomía, de derechos y libertades, que enfrenta sus conflictos y aprende de ellos.

Como un síntoma de tensiones entre interpretaciones diferentes, retomemos varias preguntas que avivan la discusión con los profesores cuando se trata la evaluación.

La conformación de grupos académicos es aún un trabajo incipiente, aunque hay que reconocer la conformación de algunos, con desarrollos desiguales y acuerdos básicos de acuerdo con la unidad académica a la que pertenezcan, producto de las transformaciones internas en algunas dependencias. Un logro importante es el trabajo de los grupos académicos y sus producciones. Los grupos no son todavía una opción generalizada, pero debemos reconocer que uno de los puntos que hoy se privilegia en la transformación curricular es la opción de sacar del ocultamiento prácticas que hoy son discutidas y puestas sobre la mesa, en el mejor ejercicio de resolución de conflictos que puedan vivir las comunidades académicas.

La cultura de la evaluación, por su parte, requiere transformarse, lo cual implica una reconceptualización de la participación, es decir, recoger las ideas, los supuestos y los conocimientos de todos los actores; demanda comprender,

conocer y entender los hechos, su evolución histórica, su contexto; es necesaria la reconstrucción crítica, la cual sólo es posible con la argumentación, pues no se trata de la reconstrucción aséptica; y finalmente, se hace necesaria la cualificación, no sólo sobre los resultados finales, sino entendiendo que lo que se espera son mejores productos porque se tienen mejores procesos.

Otra pregunta que ha acompañado las discusiones, hace referencia al papel de la evaluación en lo que hoy significa la universidad frente a la sociedad del conocimiento y los profundos avances en la tecnología. Como lo dice Edgar Morín: “nuestra formación escolar, y universitaria, nos enseña a separar (los objetos de su entorno, las disciplinas unas de las otras) y no a enlazar, y la separación de las disciplinas hace que sea casi imposible captar ‘lo que se ha homogenizado conjuntamente’, es decir, según el sentido original del término: lo complejo” (Morín, 1998).

La universidad, en la modalidad presencial, que es la que nos ocupa, un estudiante tenga la oportunidad durante su formación de pasar por diversas estrategias de aprendizaje que le permitan establecer las diferencias y saber actuar frente a ellas. Así, en algunos semestres el estudiante va a participar de grupos numerosos donde se tendrá que privilegiar el método expositivo y la información se recogerá con instrumentos más del corte de las llamadas pruebas objetivas. Por contraste, en otros semestres el estudiante tendrá la oportunidad de participar de grupos pequeños (las prácticas, las clínicas, los laboratorios) donde se privilegian otras estrategias y donde la información se recoge con instrumentos más amplios. Lo que debe tener presente es que cualquiera que sea la estrategia de acuerdo con el grupo y con lo que se enseña, no se puede perder de vista que el objetivo fundamental es permitir al estudiante ser responsable de su propio aprendizaje, es decir, que aprenda a analizar y reflexionar a través de su propia experiencia.

Los enfoques de evaluación se centrarán preferentemente en la participación, en la comprensión de los procesos de los estudiantes, es decir, propuestas evaluativas más de corte etnográfico y, en consecuencia, instrumentos que permitan recoger información en este sentido, tales como los diarios de campo, los informes, las muestras de trabajo, entre otros. Si se convierten en prioritarios, ello no impide, sin embargo, que de acuerdo con una intencionalidad precisa, la incorporación de enfoques diversos y el uso de instrumentos permitan organizar los conocimientos de los estudiantes.

Otro de los aspectos apasionantes con los que nos encontramos en los espacios de discusión entre los docentes universitarios, es el que suscita la preocupación por el estudiante que recibimos. Varios elementos hacen presencia aquí, siendo quizás el más frecuente el que establece que trabajamos o enseñamos a unos jóvenes por cierto en muchos casos demasiados jóvenes que no saben leer ni escribir. Pero también, y al calor de la pasión que el tema despierta, unos jóvenes que sentimos no tienen interés particular por nada, que son bastante diferentes a nosotros, que nada los convoca, que no se sabe qué es lo que los conmueve, que no se esfuerzan, y en fin, unos jóvenes sobre los cuales podríamos seguir enumerando lamentos.

2.3.4 Disertaciones sobre Evaluación

La manera que priman para recoger la información, cuando la evaluación es un asunto de intimidación, son aquellas que recogen información básicamente de recordación o formas en las cuales un error invalida todo el procedimiento. Lo que inquieta no es el uso de las formas en sí, sino su intencionalidad, que llega a convertir el mundo académico en verdaderas contiendas entre el profesor y el estudiante y las formas para recolectar la información.

Las formas para recoger información son válidas, depende de la intencionalidad con que se usen. Se trata de que cada cual acceda a reconocer con precisión su estado en el interior de los procesos y se haga responsable de ellos.

Cuando la evaluación de los aprendizajes se resuelve sólo desde el discurso técnico, referido a formas y a herramientas, se queda en un mero ejercicio instrumental, que desvirtúa el sentido formativo que ella ha de tener. Es preocupante que todavía las discusiones giren fundamentalmente sobre la forma, en tanto se demanda por el conocimiento de herramientas para recoger la información, sistemas de calificación y escalas de porcentajes. Cuando todos estos elementos útiles y necesarios son conocidos y puestos en práctica sin un contexto de comprensión sobre su intencionalidad, la evaluación pierde su esencia y se convierte en un mecanismo frío, alejado del entendimiento de los procesos, tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

La evaluación en la universidad debe concebirse como un proceso para promover la discusión, la reflexión y la investigación. La discusión debe darse en términos de la participación de los distintos actores que argumentan sus

puntos de vista; la reflexión debe transcurrir en tanto sentido colegiado de grupos de trabajo; y la investigación debe aportar, en la medida en que sus hallazgos tracen nuevos caminos para dibujar un horizonte de sentido que involucre a toda la institución.

2.3.5 Las Funciones Principales de la Evaluación

Para Díaz, Ángel (1994), las funciones de la evaluación responden al por qué de la evaluación. De ahí que sea tan importante definir una concepción de evaluación en cada una de las dependencias, que nos permita, con base en los acuerdos, volver a definir el por qué se hace evaluación.

La consecuencia más crítica de esa multiplicidad ha sido la confusión que entre ellas se presenta, en ocasiones a nivel teórico, poniéndola a cargar con una función de control y vigilancia de los aprendizajes y de los sujetos en el orden operativo. En este contexto deja de cumplir con su papel real de acompañante del proceso instructivo y se dedica a ser la fuerza que constriñe, intenta igualar y reprimir.

Es necesario enfatizar que la evaluación tiene básicamente dos funciones: una de carácter social de selección y clasificación, de orientación al grupo de estudiantes. Su misión es informar el progreso de los aprendizajes a los estudiantes, a las familias y a la sociedad y determinar cuáles de ellos han adquirido los conocimientos necesarios para otorgar la certificación que la sociedad reclama al sistema educativo.

La otra función es de carácter pedagógico, de regulación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir, de reconocimiento de los cambios que deben introducirse en este proceso a fin de que cada estudiante aprenda de forma significativa. El objeto básico que debe tener esta función es el de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Está inserta en el proceso de formación. Las decisiones a tomar son de carácter estrictamente pedagógico.

La función pedagógica de la evaluación, cuando los grupos académicos se interrogan para qué se evalúa el aprendizaje de los estudiantes, subyacen básicamente dos respuestas complementarias. Una hace referencia a la

necesidad de impulsar la reflexión crítica de los profesores universitarios sobre el sentido, el significado y las funciones de la evaluación de los aprendizajes.

Otra tiene que ver con la urgencia de ingeniarse formas o procedimientos que le faciliten al profesor la comprensión de su papel en el proceso de enseñanza y en el de aprendizaje de los estudiantes, lo cual le permitirá, a su vez, introducir mejoras en todos los elementos que intervienen en el proceso. Las funciones no tienen que ser excluyentes, pues de hecho la universidad aboga por una propuesta evaluativa formativa que apoye las decisiones en términos de la certificación de sus estudiantes. Esto equivale a plantear que la universidad asume responsablemente su papel de formadora de hombres y mujeres, como ciudadanos y como profesionales responsables frente al país. Por ello, la evaluación en su función pedagógica, debe permitir al estudiante reconocer si la elección que hizo en términos de su carrera profesional es o no consecuente con su proyecto de vida.

2.3.6 Referentes de la Evaluación

Para Díaz, Ángel, (1994) presenta dos tesis sobre este referente: la primera referida a la evaluación como actividad social, donde la sociedad demanda y consume sus resultados, y en consecuencia otorga rangos de poder a las personas de acuerdo con el nivel de sus certificaciones. La otra señala que la evaluación derivó muy rápidamente en la estadística, en la medición, lo que desvirtuó el objeto de la evaluación, el sujeto. Esta derivación retardó mucho la construcción de un discurso que fundamentara la práctica evaluativa.

Es necesario que insistamos en que la evaluación expresa relaciones de poder, que pueden estar mediadas por el saber de los actores comprometidos, y profesores, por sus diferencias y por el reconocimiento del otro como un interlocutor válido, quien expresa, en los mejores sentidos de la argumentación, un diálogo que permite poner en cuestión las verdades reveladas a través del acercamiento a diferentes posturas y enfoques. Pero sin duda también pueden estar expresadas en relaciones de profunda separación, donde el poder se expresa en la fuerza o en la intimidación; estas relaciones están encarnadas tanto en profesores como en estudiantes.

Evaluar es expresión permanente de conflictos y tensiones. Los conflictos son de diverso orden: de relación entre pares, entre profesores y estudiantes. Aquí el papel de la evaluación es el de mediador, ya que demanda la comprensión del hecho y por consiguiente exige encontrar alternativas de solución. Pero el conflicto es también cognitivo; es la tensión que se expresa en procesos de deconstrucción y de construcción de saberes, en un flujo reflexivo permanente que la convierte en un hecho connatural a la práctica pedagógica.

Por su carácter social, por sus tensiones, ella se afecta con la multiplicidad de fenómenos lingüísticos, culturales, políticos, sociológicos, atravesados por intereses, valoraciones, perspectivas y estilos de vida. De allí que reflexionarla, obliga al reconocimiento de la diferencia como lo expresan, por ejemplo, las preguntas en relación con las minorías étnicas, los estudiantes en condición de desplazamiento, los indígenas, por citar sólo unos casos; potenciarla, recrea la diversidad, genera movilidad y hace de ella un discurso que obliga a la práctica pedagógica a tornarse propositiva, al reconocer allí el elemento dinamizador por excelencia del proceso, lo cual quiere decir que ella contribuye a dilucidar el sentido producido y a ampliar los horizontes de significación de todos los actores participantes.

2.3.7 Esencia y Criterios de la Evaluación

Los objetos responden a la pregunta acerca de qué se pretende evaluar. Los objetos son todos aquellos puntos que van a ser el centro del análisis en la ejecución por parte del estudiante. Cualquiera que sea el instrumento utilizado para recoger la información, se requiere definir los objetos. Se trata de responder a la siguiente pregunta: ¿Qué aprendizajes se van a evaluar? Ésta es una pregunta compleja, que si no se valora en todo su sentido puede conducir a la dispersión. Los estudiantes aprenden mucho más que conocimientos, destrezas, procedimientos. Aprenden a resolver problemas, a tomar decisiones en situaciones prácticas, a desarrollar actitudes, intereses, hábitos intelectuales, comportamientos sociales. Por ello, es preciso que los objetivos educativos sean totalmente claros. Estos objetivos educativos parten desde una formulación macro expresada en el objeto de la universidad, como lo dijimos previamente, hasta los formulados por la dependencia de un programa específico y de los objetivos educativos de cada uno de los espacios de conceptualización. La claridad que el profesor tenga en lo que se acaba de enunciar permitirá definir con mayor precisión y pertinencia los objetos a

evaluar en un espacio de conceptualización, llámese núcleo, seminario, taller o examen. En consecuencia, determinar qué queremos verificar y seleccionar, cuáles son los aspectos que se evaluarán, ayuda a la identificación de los objetos de la evaluación. (Bordás Alsina, MI; Cabrera Rodríguez. FA, 2001).

Así, por ejemplo, es posible que se trate de saber cuántos o cuáles conocimientos han logrado retener los estudiantes; o cuál es el dominio de un procedimiento específico. Se puede indagar por el uso del lenguaje especializado, o por el uso correcto y el contexto del mismo; o continuando con el lenguaje, por la presentación, la calidad y la corrección en el estilo. También, por la comprensión, la capacidad de análisis, de crítica, de síntesis, de alguno en particular, de todos ellos; es probable que se trate de puntualizar con cuanta creatividad e imaginación resuelve el estudiante una situación.

Otra pregunta interesante gira en torno al volumen de los conocimientos utilizados en una situación específica, la forma en que se planea una acción y si existe o no respeto a esa planeación. Las estrategias usadas y su originalidad, la capacidad de argumentación, la relación entre teorías, el dominio de una secuencia, la rapidez en el desempeño de una tarea, la comprensión de un proceso o la utilización de fórmulas o procedimientos. Todas estas preguntas ayudan a definir el o los objetos de la evaluación.

En la pregunta sobre el qué evaluar o los objetos de evaluación subyace por supuesto un principio básico: de acuerdo con el enfoque con que se esté acompañando los procesos de enseñanza, se determinará la elección de la evaluación, es decir, se escogerá el enfoque evaluativo y el tipo de instrumento para recoger la información. Es claro que de cada una de las estrategias metodológicas deviene una forma de evaluar que le es más propia. Pero ya lo hemos mencionado con anterioridad: no se trata de centrarse en un único enfoque, sino en abrirse a la pluralidad de estrategias y de enfoques. Trabajo que los colectivos docentes tendrán que discutir para decidir qué estrategias se van a privilegiar en cada espacio, en cada núcleo o área de la estructura curricular.

Los criterios, a su vez, responden a la pregunta sobre el cómo se analizará cada objeto seleccionado. Los criterios son las reglas que se determinan para valorar el trabajo del estudiante. Es necesario hacerlos explícitos para que se conviertan en ayuda para estudiantes y profesores. A los estudiantes les permite organizar su conocimiento y en ocasiones enfrentarse a pensar por

sí mismos, es decir, a pensar solos. A los profesores, los criterios les sirven de referentes, les aportan claridad sobre la manera de valorar las respuestas de los estudiantes.

El problema de los criterios no es meramente numérico, como se asume de manera simplista; es también y a su vez, de comprensión. Ilustrémoslo con dos ejemplos: es común encontrar en los exámenes preguntas que piden al estudiante describir al menos cinco características de determinado fenómeno: ¿qué pasa con el estudiante que describe siete entre las diez posibles y reclama una valoración más alta que quien señaló cinco? Si lo comprensivo no es complementario de lo numérico hay allí una discusión sin salida que lleva a los criterios al terreno de los instrumentos de control, porque el aspecto comprensivo de los criterios contribuye a la objetivación de la evaluación. Un segundo ejemplo: si pedimos un ensayo sobre un tema, ¿existe claridad sobre qué es un ensayo para que pueda ser valorado con los mismos criterios para todos?

Definir con claridad los criterios de realización o procedimentales es muy importante en la elaboración de los instrumentos para recoger la información. Si profundizamos en el ejemplo anterior sobre el ensayo, a partir de las respuestas sobre este ejercicio de escritura que así denominamos, se determinarán algunos acuerdos básicos sobre la elaboración del mismo, los cuales son los criterios de procedimiento. Éstos a su vez se convierten en el punto de partida para definir los criterios de resultados, es decir, con cuáles de los acuerdos definidos se puede determinar que un escrito tiene valor suficiente para decir que cumplió con el propósito de la tarea.

2.3.8 Los Dos Pasos del Proceso de Evaluación

Recolectar la información remite a interrogarse por las técnicas y por los instrumentos para dicho procedimiento. Una vez recogida la información se procede a valorar, o a formular juicios de acuerdo con los criterios establecidos y a plantear los procesos de transformación o mejora. Sin embargo, no podríamos continuar sin una aclaración necesaria: los instrumentos para recoger la información, sobre todo el examen como el más común y usado en nuestro medio educativo, no son lo mismo que la evaluación.

Es decir, no pueden confundirse sus sentidos y sus prácticas, ya que existe una clara diferencia entre la evaluación como proceso de acompañamiento y mejora y la medición de los aprendizajes. Pero tampoco las estamos separando arbitrariamente. De hecho, en el orden de las funciones pedagógica y social que se le asignan a la evaluación es también clara la necesidad de conferir a las certificaciones académicas, bien para pasar de un núcleo o área a otro, para iniciar un nuevo espacio de conceptualización, para acceder de un nivel a otro o para respaldar su ejercicio profesional.

Los instrumentos nacen del constructo teórico que van a explicitar para hacerle seguimiento y presentarle acciones de mejoramiento. Cuando el instrumento es el resultado del análisis y la formulación de los conceptos pedagógicos y didácticos, producirá transformaciones en la estructura conceptual del alumno, de acuerdo con sus propias formas de aproximación al conocimiento. Ello permite la realización de un instrumento contemporáneo y contextualizado, tanto en relación con el saber científico y con los niveles cognitivos del estudiante, como con las propuestas pedagógico-didácticas.

Para que estos instrumentos sean válidos, se requiere que midan lo que realmente se quiere medir y que proporcionen la información necesaria para los propósitos evaluativos. Esta validez es siempre relativa y no puede ser una propiedad general, dependiendo por ejemplo de si el instrumento va a ser utilizado en la evaluación diagnóstica, formativa o sumativa. Con relación al conocimiento, un instrumento tendrá validez si es lo suficientemente estable, claro, bien organizado como para reflejar la estructura de una ciencia o disciplina. Si sirve de fundamento para aprendizajes posteriores dentro de la misma ciencia o disciplina, para lo cual es necesario que el instrumento explicita la comprensión y la relación de las ideas más importantes. Otra cualidad del instrumento ha de ser la confiabilidad, lo cual hace referencia a la exactitud y precisión de los resultados obtenidos, y al grado de consistencia consigo mismo.

Cuando hablamos de instrumentos para recoger la información, de manera casi inmediata nos referimos al examen, como el más común de los recursos de evaluación. En este espacio vamos a dedicarle un tiempo a algunos elementos que nos aporten a la discusión y aun a la desmitificación de sus sentidos y de su poder.

El método pues es el centro del trabajo y deja leer, para este caso, una maravillosa idea de examen, no represivo, no tiene que ser calificado, no implica premios ni castigos, es parte connatural de la enseñanza y del aprendizaje, aparece como recurso para ayudar al otro a organizar su conocimiento.

Ante esta perspectiva, el cambio fundamental tiene que realizarse en el escenario metodológico, pues no es posible promover una enseñanza en el diálogo, en la crítica, en la pregunta, en la incertidumbre y en la duda y de manera terminal hacer siempre pruebas cerradas tipo test objetivos.

Es necesario tener presente que lo que sucede en un examen es consecuencia de lo que sucede en la clase o en el aula. Si en el aula, en el trabajo cotidiano de maestro y estudiante no se promueve el desarrollo del pensamiento analítico, creativo, crítico, estos procesos de pensamiento no pueden aparecer súbitamente ante un examen. El sistema de exámenes es consecuencia de los sistemas de enseñanza y aprendizaje y no su punto de partida.

Un examen puede estar fundamentado en la formulación de hipótesis, en la construcción de argumentos, en la solución de problemas, en la enunciación de preguntas a un texto, como es el caso del examen de libro abierto, mecanismo que subvierte el orden establecido en la evaluación tradicional y recoge el principio de la argumentación, el análisis crítico y la creación a partir de una información conocida y presente.

De hecho, existen bastantes ejemplos cercanos alrededor del uso inadecuado de los exámenes, como cuando estos son usados para que el estudiante repita secuencias sin la comprensión lógica de ellas, sin entender cómo se inscriben esas secuencias en la estructura general de la disciplina que aprende. Un examen de repetición de la secuencia puede ser de enorme utilidad para que el estudiante organice ese procedimiento, para que se familiarice con él, para que lo consulte en los libros especializados, para que lo vaya memorizando, entre otros elementos de gran utilidad, pero ese examen no necesariamente ha de conducir a una calificación. Él servirá para que el estudiante sepa cómo va, qué tanto ha logrado memorizar la secuencia, entre otras posibilidades. Ejercicios de este tipo aportan significativamente a los procesos de autorregulación, que se tratan más adelante. Queremos señalar con lo anterior que no nos podemos gastar la calificación que va a certificar académicamente que ese estudiante es idóneo, en sólo una parte, la de la repetición.

No se trata, entonces, de ofrecer técnicas ni instrumentos para la generalización, por el contrario, se trata de ofrecer pistas para que cada profesor o grupo de profesores elabore sus propios instrumentos respondiendo a las preguntas básicas sobre qué se requiere evaluar, para qué se va a evaluar y qué utilidad va a tener la información recogida. Algunas formas de instrumentos serán presentadas como un anexo a este trabajo.

Una vez recogida la información, es necesario detenerse en un proceso de análisis y toma de decisiones para la presentación de alternativas. El análisis y la presentación de alternativas se convierten en las fuentes por excelencia de la evaluación formativa y en este texto se presentan en el apartado siguiente.

El análisis de la información o la valoración sobrepasa la simple calificación, pues para el análisis se requiere que la información recogida sea apreciada en relación con los propósitos del programa, del núcleo, del área, del microcurrículo del curso o de un determinado espacio de conceptualización. Esos propósitos van a guiar la formulación por parte de los grupos académicos de trabajo, de unos criterios de referencia con los cuales se pueda establecer comparación.

La información obtenida requiere ser ordenada y elaborada. Es preciso determinar qué es lo relevante, qué se va a ponderar y de qué manera. En la ponderación aparece con frecuencia una división entre el ser, el saber y el hacer, división que de manera muy particular ha entrado a hacer parte de las propuestas evaluativas en el área de la salud. (Puiggrós, A. y Krotsch, C. 1994).

Varios de los autores que aportan enfoques al paradigma naturista o cualitativo de la evaluación como Scriven (1976), Stake (1975), Elliot (1981) y Eisner (1981) realzan el papel de la toma de decisiones, de manera particular a través de la participación deliberada de los actores implicados, de la promoción del cambio en los participantes y de los rumbos nuevos que toma la planificación y la acción. Es evidente que la valoración de la información se convierte en la superficie de la participación, la comprensión y el mejoramiento continuo que marca rumbos a las decisiones asumidas.

2.3.9 Variedades de la Evaluación

Se presenta con el ánimo de ofrecer algunos elementos que favorezcan la comprensión de enfoques o perspectivas, pero debe tenerse presente que en el ejercicio práctico no se trata de optar por una u otra forma, sino tener claridad sobre su uso con el fin de lograr que la evaluación sea un recurso para la comprensión y el mejoramiento del proceso instructivo. (Bordás Alsina, MI; Cabrera Rodríguez. FA, 2001).

De acuerdo con la función, la evaluación puede ser formativa o sumativa. En el ámbito educativo se ha vuelto común hablar de la evaluación en términos formativos o de la evaluación formativa propiamente. Sin embargo, esta referencia ha estado en ocasiones acompañada de una expresión un tanto ambigua y sin contexto de lo que realmente significa el proceso de evaluar. Se asume, por ejemplo, que la subjetividad vicia el proceso mismo, que el trabajo del profesor se multiplica excesivamente por particularizar el proceso y se duda sobre las formas de registro, creyendo que éstas son propias de otro tipo de evaluación, lo cual marca una distancia totalmente innecesaria entre lo cualitativo y lo cuantitativo.

Este texto acoge la evaluación formativa como el elemento más importante para acompañar todo el proceso didáctico y formativo que se realiza en una dependencia. Proceso que tiene que ordenarse y registrarse, pero fundamentalmente dotar de sentido la relación de quien aprende y de quien enseña con el conocimiento y con el saber. Por ello, nos detendremos detalladamente en ella.

Pedagógicamente la evaluación formativa es una constatación permanente del nivel de aprendizaje del alumno, de la propuesta pedagógica (formativa e instructiva), de la interacción profesor alumno y de los contenidos curriculares, lo cual hace que sea más específica que generalizadora.

Para que la evaluación sea auténticamente formativa tiene que acompañarse de un adecuado tratamiento metodológico y ofrecer una gama amplia de la pluralidad de recursos metodológicos, es decir, de vías alternativas por las cuales el estudiante pueda optar. Por supuesto, inscritas en un marco institucional que acoge la misión y el objeto propio de cada dependencia. Estas vías alternativas se ofrecen a través de los planes de mejoramiento, los cuales se entienden como las líneas de acción más importantes para proyectar o

mejorar el desempeño de los estudiantes en relación con los contenidos específicos. En este ofrecimiento, los planes de mejoramiento operan como opciones desde las cuales, mediante la interacción de los actores, de los procesos, cada uno construye sus propios proyectos y se hace responsable de ellos, enriqueciendo el espacio discursivo de la formación y del saber. Éste es un elemento básico en la conformación de los grupos académicos, fuente de discusión en la nueva estructura académica y administrativa de la universidad.

La práctica de la evaluación formativa no excluye, entonces, la sistematización del proceso; por el contrario, se convierte en el principal soporte de los registros. Los planes de mejoramiento operan a manera de red que cruza todo el entramado de relaciones entre los sujetos, sus discursos y sus prácticas. En este sentido no constituyen necesariamente un trabajo adicional que pueda hacerse tangible mediante la aplicación de exámenes, talleres o prácticas especiales. Los planes de mejoramiento son todas aquellas propuestas que surgen en el proceso mismo de diálogo y comprensión o incomprensión del saber que se aprende y de las formas de relación propias que se establecen entre los agentes del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Estas relaciones favorecen la conformación de redes entre profesores y estudiantes, en la confluencia, a través de líneas de investigación formativa, de grupos que permitan modelos de trabajo individual y colectivo, dando vida a un proceso cooperado, donde la evaluación formativa cobra sentido, instaurando la consigna de estudiar para aprender y no sólo para ganar. Así, por ejemplo, entre una evaluación inicial o diagnóstica que permite reconocer el estado y el nivel de los estudiantes en relación con el saber, y una evaluación sumativa que recoge de manera ordenada los resultados de los procesos durante un tiempo determinado, se despliegan los planes de mejoramiento. Este despliegue se hace visible a través de la sugerencia de nuevas rutas bibliográficas, la conformación de grupos de trabajo, las propuestas de seminarios, conferencias y talleres, las lecturas de las revistas especializadas (clubes de revistas), las observaciones directas sobre algunas prácticas o clínicas, la invitación a lecciones inaugurales y clases magistrales, la escritura y presentación de documentos especializados, el diálogo abierto, en los seminarios, en las clases expositivas, en la presentación de textos que den cuenta de la comprensión de algunos conceptos básicos.

La evaluación referida a normas, o normativa, pretende establecer comparaciones entre los conocimientos de un estudiante con respecto a los de los demás de su grupo. Esto permite clasificar a los estudiantes según sus grados de aptitud. Es generalizadora y la referencia está marcada por los objetivos previstos con anterioridad en una programación. De igual manera la toma de decisiones para transformaciones en el proceso instructivo está influida por la media del grupo, lo cual deja por fuera tanto a los que están por debajo como a los que están por encima. Esta evaluación referida a las normas se interesa más en clasificar a los estudiantes de acuerdo con su rendimiento académico, lo cual deja de lado el propósito de formar sujetos íntegros y buenos profesionales. Es una forma útil en el ámbito administrativo o de investigaciones puntuales, pero no exactamente para favorecer el proceso instructivo, ni para reconocer la diferencia o las distintas formas de construir el conocimiento. (Howard; Gardner, 1995).

Con la evaluación referida a criterios, o criterial, se revisan los conocimientos de los estudiantes en relación con lo que debe saber de acuerdo con la planificación y con la formulación, elaborada por los grupos de trabajo académico sobre los criterios concretos y claros que se van marcando en la estructura curricular.

La toma de decisiones está guiada por el dominio razonable de esos criterios básicos. Popham, J. (1980), citado por Casanova señala: “una prueba que hace referencia a un criterio es la que se emplea para averiguar la situación de un individuo con respecto a un campo de conducta bien definido” (Casanova, 1995).

Esto implica tener claramente definidos, compartidos y comunicados los objetivos o los propósitos más generales de cada nivel, área o núcleo. Éstos a su vez tienen que hacerse visibles en sus diversas formas de expresión, es decir, cómo se espera que los estudiantes lo vayan logrando. No obstante, es necesario precisar que no se trata de recurrir a la tendencia que nos lleva hacia las más exhaustivas taxonomías de objetivos conductuales, que terminan por hacer de la enseñanza una línea continua que expresa su repetición, sino de lograr entender que los estudiantes llegan a los criterios por caminos diferentes y en momentos diferentes y que el nivel, área, o núcleo le aportará cierta flexibilidad en tanto él mismo sea consistente.

Los criterios pues están determinados por los objetos de conocimiento, convertidos en objetos de enseñanza, por la selección, reconceptualización y recontextualización que los docentes hagan de ellos y por las formas como los estudiantes se relacionan con ellos.

La evaluación puede ser inicial, de proceso o final. El por qué de la evaluación de los aprendizajes hace referencia a las diferentes posibilidades de evaluación en momentos determinados que ayudan a la toma de decisiones. La evaluación inicial permite de manera precisa determinar el rumbo, se evalúan las condiciones iniciales en los ámbitos elegidos: los conocimientos previos de los estudiantes que permitan definir el avance o la inclusión de algunos mecanismos compensatorios; situación del nuevo espacio de conceptualización en relación con la totalidad de la estructura curricular, tipos de conexión con otros espacios de conceptualización, áreas o núcleos y con la estructura en general; las estrategias o ideas alternativas que tienen los estudiantes para aproximarse a los conceptos, teniendo diferenciado lo que significa la lógica de la ciencia, la del enseñante y la del aprendiz, en relación con las formas que toma el lenguaje, el de la ciencia, el del experto maestro y el del estudiante que la aprende; los hábitos que tienen los estudiantes en relación con el aprendizaje y las representaciones. (Rosales, C, 1981).

La evaluación de proceso es la que valora de manera continua las relaciones del estudiante con el aprendizaje y del profesor con la enseñanza. La que recoge información de manera oportuna, la que la valora, la que le potencia transformaciones, la que presenta alternativa de manera oportuna y ágil, lo cual equivale a decir que es netamente formativa.

La evaluación final se constituye en el análisis y la reflexión profunda sobre los datos recogidos al final durante todo un nivel, un semestre, un núcleo, un espacio de conceptualización, en ese sentido es final de una parte de toda la estructura curricular, es decir de momentos determinados, y es final cuando se otorga el diploma correspondiente con el cual la universidad se compromete con la sociedad al entregarle un sujeto idóneo con capacidad de entender la sociedad y proponer alternativas posibles para su mejoramiento. La evaluación final no tiene que ser necesariamente un examen, pues si se dispone de buen material, de suficiente información sobre los estudiantes, su análisis y valoración quedará representado en un resultado que puede expresarse de forma numérica o con un concepto.

De acuerdo con quien realice la evaluación puede ser heteroevaluación, coevaluación o autoevaluación. (Macdowell, L; Sambell, K, 2003), las cuales se consideraran a continuación.

- La heteroevaluación: es la evaluación que realiza una persona sobre el trabajo o el rendimiento de otro. En el ámbito de la evaluación de los aprendizajes, básicamente está referida a la evaluación que realiza el profesor sobre sus estudiantes. Éste es un procedimiento complejo que se ha querido ilustrar en este texto, mostrando cómo se pueden ofrecer opciones renovadas, no de autoritarismo y represión, sino de acompañamiento con la autoridad que confiere el saber, al tener recorridos epistemológicos y hermenéuticos más completos de la ciencia que se enseña a los estudiantes.

- La coevaluación: es una evaluación conjunta, como la realizada por los grupos con la valoración que cada uno hace del trabajo del otro. Para ello se requieren criterios determinados, de tal manera que no queden sujetos a evaluar lo negativo exclusivamente, ni tampoco caer en la mala interpretación de la solidaridad, con prácticas como cubrir al compañero frente al profesor, negándole la posibilidad de entender mejor sus propios avances. Éste es un proceso complejo, que requiere condiciones para lograr el desarrollo de la capacidad de argumentar, de defender posturas y, en definitiva, consolidar puntos de vista críticos y claros frente a los otros.

- La autoevaluación: se produce cuando cada estudiante evalúa sus propias actuaciones y producciones. Aquí se da una estrecha interacción entre el sujeto evaluado y el objeto de evaluación. Es también un proceso complejo que requiere de prácticas tempranas de los estudiantes cuando de la valoración de los aprendizajes se trata. Para ello, se pueden determinar los aspectos en los cuales el estudiante ha de realizar autoevaluación y se le ayudará a identificar los aspectos más relevantes que debe observar y registrar para que pueda llegar, de la mejor manera posible, a realizar una valoración de su propio trabajo.

La autoevaluación es un procedimiento metodológico cuyo propósito debe ser mejorar el proceso de instrucción y de aprendizaje en la medida en que permite tomar conciencia de lo que se está haciendo y de los fines que se pretenden alcanzar. Y si bien es cierto que la autoevaluación transcurre de manera informal constantemente durante el proceso instruccional, de manera formal empieza cuando se asume la responsabilidad de reflexionar críticamente sobre

la propia acción, con el fin de tomar decisiones para reconducirla o mejorarla. De esta manera, se asume como diagnóstico y pronóstico del proceso de aprender por el estudiante, como un sujeto que evalúa sus propias actuaciones en una identificación cercana entre el agente de la evaluación y el objeto evaluado.

El enfoque nos brinda la información necesaria y la manera como ésta ha de ser recogida (instrumentos), con aspectos sobre cómo y cuándo hacerla disponible. Unos claros indicadores permitirán centrar esa mirada y darán los elementos para analizar y registrar los datos adquiridos. Con un proceso así, es obvio que será posible emitir un juicio de valor y tomar decisiones. Pero también es evidente que requiere el compromiso de los actores implicados para garantizar la comprensión, la participación argumentada y la mejora.

Por consiguiente, si dicho proceso de evaluación ha sido registrado de manera clara y permanente por parte del profesor y del alumno, será posible minimizar los errores de apreciación y construir un espacio de diálogo y concertación. Este ejercicio de la práctica autoevaluativa no es aséptico ni libre de problemas, dado que algunos tienden a no valorar su trabajo, a permitir que actúe la baja autoestima, el temperamento depresivo y las tendencias pesimistas. Otros, en cambio, valoran en exceso todo lo que realizan y pierden la perspectiva autocrítica. No obstante, el ejercicio institucional persistente de la autoevaluación, debe permitir encontrar una justa medida para aprender a valorar, desde el ejercicio de la autonomía, los procesos de construcción en el ámbito humano y profesional. Para ello es necesario fomentar la curiosidad y la búsqueda por una apertura permanente, que sea garante de la observación crítica y reflexiva.

Será fácil distinguir entre la autoevaluación, como un proceso de valoración, de autocrítica, de toma de decisiones sobre el rumbo de un proceso en particular y la autocalificación como un ejercicio de medición y de asignación de una nota sobre una fase, probablemente, muy puntual del proceso de cada uno. Cuando los estudiantes realizan, con la asesoría del docente, la calificación de los exámenes o trabajos, no están haciendo autoevaluación, ya que están, en esencia, haciendo un ejercicio de reconocimiento sobre unos criterios determinados con anterioridad por el grupo académico del programa. Quien certifica académicamente es la institución, esa es su responsabilidad, así ella comparece ante lo público, hace visible su tradición crítica, representada en la idoneidad ética e intelectual de sus docentes, de sus procesos investigativos,

de sus vínculos con las comunidades científicas y las comunidades de saber que la conforman.

2.3.9.1 Los instrumentos para recoger información en la evaluación

Los instrumentos para recoger la información, conducente a la toma de decisiones en el ámbito pedagógico, están asociados al rigor de los procesos evaluativos, por lo cual su elección y uso tienen grandes implicaciones. Ellos explicitan un constructo teórico, una intencionalidad deliberada, y encarnan los discursos de la evaluación, es decir, los instrumentos en su construcción y aplicación, reflejan también una postura ética, ideológica y política, expresan la comprensión sobre lo técnico e instrumental y dan cuenta de la acreditación o la certificación académica.

Al plantearse la evaluación de los estudiantes en un área determinada de desempeño, surge siempre la pregunta por un método que responda a las particularidades del área o de la profesión en cuestión.

Un primer elemento a tener en cuenta es que no es posible un solo método para evaluar todas las áreas de competencia. Un sistema de evaluación debe contener diversos métodos que garanticen que se van a reflejar con suficiente amplitud todas las áreas de competencia.

Una propuesta evaluativa debe tener siempre dos niveles de información. Uno el de la realimentación, en tanto información útil al estudiante sobre su desempeño, y otro que permita la descripción y la información precisa que acompañe la toma de decisiones, en cuanto a los cambios y a las nuevas configuraciones que precise un programa.

Para que la valoración sobre los procesos de los estudiantes sea adecuada, es necesario que éstos estén claramente informados sobre las reglas de juego con que van a operar, lo que equivale a ser partícipes activos en todos los eventos de la evaluación. Esto último quiere decir que los estudiantes tendrán claridad sobre los objetivos del proceso y las relaciones que entre ellos, los objetivos, se establecen en el contexto macro de toda la estructura (currículo) para su formación profesional.

Los instrumentos corresponden, como se dijo anteriormente, a un constructo teórico, que se fundamenta en el tipo de modelo pedagógico que soporta la estructura de la propuesta formativa, a las estrategias didácticas que se van a privilegiar, al tipo de conocimiento que se quiere evaluar y fundamentalmente a una intencionalidad propia del evaluador, construida con base en la concepción que se tenga de la evaluación.

La universidad o, mejor, algunas de sus dependencias, han avanzado en la construcción de una gran diversidad de instrumentos para recoger información; la diversidad es notable en relación con la única posibilidad anterior, los exámenes, todas las llamadas pruebas objetivas. No obstante, se ha venido generando una situación que merece llamar la atención sobre ella. Los instrumentos de corte más abierto o etnográfico hacen parte del llamado seguimiento, pero con una acepción extraña, ya que no parecen tener un valor importante al momento de otorgar la calificación.

Si la evaluación del aprendizaje parte de la obtención de información para llegar a la valoración, entonces la elaboración de los medios para obtenerla resulta importante. Para que los medios resulten adecuados la evaluación debe consultar: ¿Qué se quiere evaluar? ¿Cuál es su relación con lo que se enseña y con la forma como se enseña?

En la construcción de los instrumentos es preciso tener presente, entre otros elementos, que logren reflejar lo que se enseña, es decir, indagar por el dominio o la repetición de un concepto básico o por la habilidad para desempeñar determinado procedimiento; y que se correspondan con el tipo de contenido que se quiere evaluar, por ejemplo: la memoria, el razonamiento, la evocación, la argumentación.

De manera puntual, todos los instrumentos han de tener validez y confiabilidad. La validez se refiere al grado en que la prueba mida lo que pretende medir; en este caso la validez depende de los objetivos del instrumento. Para que un instrumento sea válido, conviene tener claridad sobre los constructos teóricos que hacen parte de la pregunta, saber qué tipo de información se pretende recoger y cómo se procederá con ella una vez obtenida. La confiabilidad, hace referencia a la precisión y a la consistencia de los instrumentos.

Los instrumentos pueden ordenarse en dos grandes tipos: las llamadas pruebas objetivas y las alternativas. A continuación, se presentará una breve descripción de algunos ejemplos en cada una de las pruebas, con el objeto de ofrecer al lector diversas formas de recoger la información que le permitan optar por los instrumentos más adecuados con base en el desarrollo de su propuesta de enseñanza.

- **Pruebas objetivas.** Las pruebas objetivas están asociadas con dos modelos pedagógicos: el tradicional y el conductista. En el tradicional, donde el énfasis está puesto en la transmisión de contenidos de las ciencias. Aquí la evaluación ocurre como un momento final, que a manera de ejercicio sumativo expresa resultados terminales sin tener en cuenta las relaciones del aprendizaje de los estudiantes con la enseñanza. En el conductista, donde reinan los objetivos instruccionales, todo el aprendizaje está expresado en ellos y la enseñanza se ocupa de definirlos, de controlarlos y de verificar su aprendizaje; el refuerzo se convierte en el principal mecanismo para afianzar, asegurar y comprobar el aprendizaje.

Cuando las pruebas objetivas son leídas sin todo el contexto de la propuesta que les da vida, se corre el riesgo de: recoger información demasiado sesgada; de seguir anclado en la urgencia de mantener bancos de preguntas, lo cual hace que al estudiante no se le devuelva su examen, él se entera de su calificación, pero no de sus errores y de sus aciertos; de que las preguntas no representen la vida del aula, es el caso de intentar transformaciones que luego son negadas con la evaluación. Negadas porque la evaluación se asume como un asunto terminal, asignándole a una sola prueba, básicamente de recordación, altísimos porcentajes. No obstante, el principal riesgo se corre cuando las pruebas objetivas se usan con una intencionalidad punitiva, o facilista.

¿Qué son las pruebas objetivas? Son enunciados o preguntas a los cuales el estudiante responde. Pueden ser de respuesta estructurada o no estructurada.

En las de respuesta no estructurada, se trata de elaborar respuestas con sus propias palabras. Por ejemplo: las de respuesta abierta y las de respuesta breve o de competición.

En las de respuesta estructurada, se trata de elegir una respuesta dentro de un conjunto de posibilidades. Por ejemplo: selección múltiple, falso o verdadero y de correspondencia. Las características de las pruebas objetivas son: la claridad y precisión a través de la descripción de una pregunta directa, que si bien debe contener toda la información necesaria para que se pueda responder, no debe proporcionar pistas o ayudas para la respuesta. Se sugiere que se exprese en forma afirmativa. Las pruebas objetivas permiten revisar una amplia cantidad de contenidos, su calificación es rápida y el riesgo de la subjetividad es menor, pero también tienen algunas limitaciones si de revisar la creatividad y la capacidad de expresión de los estudiantes se trata.

- **Pruebas no estructuradas:**

- **Ensayo.** Las llamadas tipo ensayo, son preguntas abiertas, que pueden ser clasificadas de acuerdo con el grado de libertad que se dé al estudiante para responder: algunas son con poca o ninguna orientación de la respuesta esperada, para que el estudiante demuestre dominio del tema de manera escrita u oral, se le da libertad para que retome información, la ordene y plantee su posición frente a ella. En este tipo de pregunta abierta se involucran procesos que implican demarcar las dimensiones del tema o problema que se presenta, determinar los factores más relevantes, dar razones, etc.

Los ensayos permiten leer cómo piensa el estudiante en relación con un tema o asunto determinado; al autor del ensayo le corresponde: recoger y organizar diversas informaciones, generar ideas, valorar diferentes argumentos, tomar posiciones, integrar y presentar conclusiones. Permiten comprobar la capacidad del estudiante para construir argumentos fuertes, defendibles frente a otros con razones lógicas. En propuestas como la del Aprendizaje Basado en Problemas ABP, los ensayos son muy útiles, en tanto favorecen en los estudiantes la comunicación de ideas, la explicación detallada de hallazgos, además del uso apropiado de las fuentes de información y la competencia en las habilidades de escritura.

La crítica más severa a los ensayos gira en torno a la confiabilidad de su valoración, dado que muy probablemente, aun con criterios claros establecidos, varios profesores harán valoraciones diferentes sobre un mismo trabajo. En ello influyen concepciones diversas sobre el orden de la presentación, la extensión, entre otras.

➤ **Respuesta breve o para completar.** Se le pide al estudiante que proporcione la respuesta en vez de elegirla. Sólo sirve si la respuesta es realmente necesaria para el aprendizaje. No se trata de completar textos para medir memorización. En este tipo de prueba existen por lo menos dos problemas: uno, es difícil redactar la pregunta o enunciado incompleto de manera que haya una sola respuesta correcta y, dos, usualmente incluye tener presente los problemas de ortografía, de redacción y hasta de caligrafía.

- **Tipos de pruebas estructuradas:**

➤ **Opción múltiple.** Se presenta un enunciado con varias opciones, de las cuales se escoge la respuesta. Éste es uno de los instrumentos más usados en la actualidad, y se ha convertido en soporte importante de los grupos numerosos. Sus ventajas y desventajas parecen ser evidentes. Logísticamente permite examinar grupos muy numerosos, pero su enfoque memorístico sobre hechos desvaloriza los niveles de reflexión superiores. Existe una diferencia importante entre conocer la respuesta correcta y poder recordarla al leerla. Preguntarnos por qué subsiste en la actualidad, tiene diversas respuestas. Algunas se orientarán a determinar problemas de costos, de tiempos, de facilidad; otras tomarán partido por destacar que si existe en la elaboración de las preguntas una intencionalidad determinada, que esté apoyada y articulada con una clara y compartida concepción evaluativa, serán útiles y productivas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. (Díaz Nogueira, MD, 1993).

Esta prueba está diseñada para evaluar conocimientos. Ahora bien, de acuerdo con la elaboración de la prueba, puede estar construida con base en el reconocimiento de hechos aislados o en la comprobación de juicios complejos y de aplicación de conocimiento. La discusión actual sobre si vale la pena evaluar conocimientos cuando ellos están cambiando tan rápidamente, tiene acá un gran valor, y existen tendencias que toman claramente partido por una u otra opción, pero también se va haciendo claro que no se trata sólo del conocimiento per se, así como no se trata de la habilidad en la resolución de problemas al margen de unos conocimientos elaborados y puestos en un contexto epistemológico y hermenéutico.

Los instrumentos de opción múltiple parten de una descripción breve o tallo, al cual se le anexan opciones de respuesta, entre ellas se puede señalar sólo una, bien sea la que es correcta, o bien sea que todas sean correctas y deba señalar la incorrecta. Una buena pregunta de opción múltiple permite que se responda

sólo con leer el tallo, a manera de examen de respuesta corta. Ello implica que no se construyan las opciones solamente para recordar un hecho aislado, o para preguntar cosas triviales, que se señalaron sutilmente durante los encuentros.

Incluir entre las opciones de respuesta “todas las anteriores” o “ninguna de las anteriores” no es recomendado por los expertos en la elaboración de este tipo de pruebas. Técnicamente si un estudiante sabe que alguna de las opciones es equivocada elimina “todas las anteriores” y si encuentra la correcta se niega de inmediato “todas las anteriores”. Este tipo de resoluciones lleva al estudiante a un juego de probabilidades, de adivinación, que a menudo lo saca del proceso de análisis que se requiere para marcar la respuesta.

Las pruebas objetivas, de selección múltiple, permiten algunas variaciones. Por ejemplo, es conveniente que cuando se hacen exámenes de selección de la respuesta entre cuatro opciones, donde sólo una es la correcta, se les pida a los estudiantes que anexen el procedimiento. Para grupos muy numerosos se escoge una muestra al azar o intencionada de acuerdo con el tipo de seguimiento que esté realizando el profesor.

➤ **Falso- verdadero.** Se presentan enunciados para ser marcados como (F) falsos o como (V) verdaderos. Se le señalan algunas desventajas: la elección de postulados o de sentencias literales favorece la memorización (de datos concretos) por parte del estudiante, en ocasiones sin contextos de comprensión y de argumentación. Por lo demás, es difícil incorporar normas absolutas de veracidad o falsedad en relación con los saberes. Para contrarrestar estos inconvenientes, puede pedirse al estudiante que explique por qué es verdadera o falsa su respuesta.

Cuando la pregunta es simple, es decir, sin explicación, la probabilidad de acertar es del 50% aunque no se tenga el conocimiento. Esto hace muy difícil que se puedan determinar las causas de los aciertos o de los errores. De igual manera, el que un estudiante marque falso no garantiza que sepa la respuesta verdadera.

➤ **Correspondencia.** Ésta es una forma modificada de opción múltiple. En una columna se listan las premisas y en otra las respuestas. Se recomienda incluir material homogéneo, por ejemplo, listas de autores y obras; de conceptos y definiciones. Usar listas de tamaño razonable y ubicar las

respuestas a la derecha para facilitar la lectura y la correspondencia. Las respuestas pueden ser usadas más de una vez, lo cual reduce la posibilidad de que la respuesta sea por tanteo.

➤ **Lista de cotejo o de comprobación.** Éste tipo de instrumento consiste en un listado de todos los pasos o aspectos relevantes para el logro de un objetivo. Es útil para comprobar si hay omisiones o errores. Para asegurar un uso provechoso se tiene que especificar el proceso o el producto que se va a evaluar, listar las características o elementos importantes, incluir en la lista los errores o deficiencias que hacen inaceptable el producto o que anulen la efectividad del proceso, ordenar la lista de acuerdo con el objeto o procedimiento que se va a evaluar.

➤ **Trabajos o productos.** Elaboración de textos, maquetas, proyectos etc. Usualmente son a largo plazo y se hacen por fuera de los horarios de clase. Para que este proceso sea efectivo es necesario establecer criterios o lineamientos que marquen las normas para su realización, además de explicitar los propósitos y los requisitos que se tendrán en cuenta para su evaluación.

➤ **Examen por temas.** Consiste en presentar al estudiante un tema -asunto- solicitándole que lo desarrolle libremente. Para su elaboración es conveniente tener en cuenta planear y desarrollar cuidadosamente la pregunta, es decir, qué se espera que el estudiante realice y con qué intención, por ejemplo: señale, identifique la tesis, plantee dos fórmulas diferentes, etc.; permitir que los estudiantes conozcan con antelación qué aspectos se consideran en la evaluación, por ejemplo: precisión, claridad, calidad argumentativa, interpretación propositiva. Si la prueba versa sobre el análisis, que exprese de manera argumentada sus puntos de vista, que tenga algo nuevo para el estudiante, pero que su resolución dependa de los aprendizajes anteriores. Finalmente calcular el manejo de tiempo.

➤ **Pruebas alternativas** Las pruebas alternativas son todas aquéllas que surgen del llamado paradigma alternativo o naturalista. Inicialmente ellas nacen como reacción a la exclusividad de las pruebas objetivas, intentando romper con los esquemas únicos de objetividad y de medición en la recolección de información. En la actualidad, y a la par con las propuestas innovadoras en el desarrollo de los procesos cognitivos, estas pruebas se han enriquecido y cuentan con una amplia gama de instrumentos que se vienen refinando.

Las pruebas alternativas, cualquiera sea la forma en que recojan la información, no riñen con la cuantificación. El uso de sistemas de medición diferentes a los de las pruebas objetivas, tales como las escalas y las valoraciones preestablecidas, no las deja gravitando en el espacio de lo subjetivo como se les ha querido endilgar. Por el contrario, es el uso, en ocasiones inadecuado, que de ellas se hace, el que ha distorsionado su sentido y les ha asignado la tarea de recoger información que no es útil en tanto no entra a hacer parte de la valoración del estudiante, o se va al otro extremo y recoge información del llamado seguimiento, a través de la simplificación, en algunos casos abusiva, de los instrumentos y recibe una altísima ponderación que hace que algunos estudiantes ganen por arrastre al sumar su calificación por seguimiento y las obtenidas mediante pruebas objetivas usadas en los exámenes parciales y finales. (Blanco, L, 1996).

➤ **Los Portafolios.** La idea de utilizar el portafolio como propuesta para apoyar el aprendizaje, y por ende la evaluación, parece nacer como derivación de las carpetas que llevaban los artistas jóvenes para ofrecer su trabajo. Cuando éstos se dirigían a enseñar su producción, no todo lo que por siempre habían pintado estaba en él, sólo aquello que querían mostrar para obtener un fin. Y si aparecían bocetos y pruebas de autor, ellas tenían la intencionalidad de comunicar algo. Todo estaba previsto.

El portafolio ayuda a los estudiantes a evaluar su trabajo, a través de la revisión permanente de lo que hacen; a desarrollar habilidad para reconocer sus fortalezas y debilidades; a establecer metas de aprendizaje.

Ayuda a los profesores a hacer que los estudiantes desarrollen la habilidad para analizar y evaluar su propio trabajo; a estimularlos para que saquen conclusiones con base en su trabajo; a ofrecer refuerzos positivos y a guiar el proceso de aprendizaje sin dominarlo autoritariamente.

El portafolio, entonces, bien puede contener: logros académicos y personales, documentación sobre habilidades, destrezas e intereses.

➤ **Solución de problemas.** Presentar un problema real o ficticio para cuya solución se requiere de una determinada cantidad de información, experiencias, principios, fundamentalmente teóricos, tablas, fórmulas, etc. Y proponer respuestas originales.

Para su elaboración es necesario: definir claramente qué se va a evaluar, es decir, determinar el o los objetivos; localizar un problema que se deje adaptar a los objetivos de aprendizaje; adaptar el problema a la situación concreta de evaluación, por ejemplo: semestre que está cursando, grado de maduración de los estudiantes, conocimiento y experiencia; la redacción debe ser clara y ofrecer toda la información necesaria; las preguntas tienen que ser claras y precisas; definir los criterios con los que se va a evaluar, presentar o sugerir las claves de respuesta en las que se determinen las características de lo que sería una buena respuesta; tener presente que los estudiantes requieren entrenamiento en el manejo de los problemas y prevenir sobre errores o sobre omisiones.

➤ **Diarios de campo.** Un diario de campo es una reflexión escrita que recoge la experiencia académica del estudiante. El diario de campo surge como una derivación de la bitácora, usada en los trabajos de campo de las ciencias sociales. En el campo de lo pedagógico (el diario pedagógico) deriva de la propuesta de Celestin Freinet.

Para la elaboración del diario pedagógico es preciso tener presente los siguientes elementos: definir una estructura de acuerdo con el área o el propósito de la evaluación; usar categorías especializadas del saber que se aprende; determinar muy claramente los criterios de evaluación y los objetos de conocimiento expresados en los contenidos que se van a evaluar; mantener discusiones centrales sobre el acercamiento al objeto, precisar las relaciones con otros objetos que se pueden evidenciar; sugerir posturas personales, argumentadas, en términos de comprensión de facilidades y de dificultades.

➤ **Instrumentos de observación.** Cualquiera que sea el instrumento que se seleccione para evaluar, se tienen que determinar las conductas que se van a observar y la finalidad de esa observación. Es conveniente que los estudiantes conozcan con antelación. Algunos instrumentos útiles son:

Los registros anecdóticos, que recogen hechos puntuales, de manera objetiva, sobre una práctica, una clínica, un taller, una muestra de trabajo, etc. Es útil anexarles un comentario del observador.

Las listas de control o cotejo, que consisten en una serie de características previamente preparadas, permiten anotar al observador si esa característica

está o no presente. Son muy útiles en el seguimiento de rutinas, en las prácticas o en los laboratorios.

Las escalas de valoración, donde se presentan grados de intensidad para valorar las características señaladas, como siempre (S), algunas veces (AV), nunca (N).

➤ **Evaluación oral estructurada.** Este instrumento de evaluación consiste en presentarle al estudiante una situación determinada: un caso, un problema, etc. Con base en la información disponible el estudiante formula una hipótesis; luego recopila información y la usa para negar o afirmar la hipótesis. Finalmente, discute con sus compañeros o con el profesor las evidencias obtenidas.

Su uso permite: revisar e incorporar conceptos básicos, desarrollar la habilidad para la resolución de problemas, potenciar el aprendizaje autodirigido. Su utilización puede requerir varios niveles de competencia, por ejemplo, con un estudiante de los primeros semestres el énfasis puede ponerse en la comprensión de algunos mecanismos y conceptos; para un estudiante avanzado, el énfasis puede estar en el tratamiento y la investigación.

➤ **Muestras de trabajo.** Suponen desempeñarse frente a una situación real donde los eligen una temática central y la desarrollan hasta su presentación final. Requiere asesoría permanente por parte de los profesores, garantizando el éxito de la presentación y la comprensión de los postulados teóricos. Por ejemplo: cómo resolver un caso clínico, mecánico, laboral o judicial, entre otros.

➤ **Registros de las prácticas.** Su principal valor reside en que permiten hacer pertinente el discurso teórico y nutrir el currículo y las propuestas académicas con lo que ocurre en escenarios diferentes a la universidad.

Después de cada actividad de práctica, en el encuentro entre los estudiantes, los profesores y los profesionales, si es el caso, que lo acompañan, se hace un registro de las propuestas y las limitaciones encontradas. Estas conversaciones, sobre la práctica real del estudiante, muestran el manejo de la información, la capacidad para resolver problemas de manera oportuna y ágil, los tipos de relaciones que establece (paciente, usuario, compañero, jefes, estudiantes, entre otras.

2.4 MARCO LEGAL

El Marco legal del desempeño de Enfermería faculta la normatividad en Colombia en materia de las competencias profesionales para la profesión de Enfermería, considerando que en el Capítulo V de la Ley 266 del 25 de enero de 1996, establece que la ANEC (Asociación Nacional de Enfermeras en Colombia), es el organismo autorizado para realizar el registro único Nacional, de quien ejerce la profesión de Enfermería en Colombia. De igual manera establece que el registro Profesional se acreditara con la Tarjeta Profesional.

Por otra parte, la Ley 266 del 25 de enero de 1996, reglamente el ejercicio de la profesión de enfermería, define la naturaleza y el propósito de la profesión, determina el ámbito del ejercicio profesional, desarrolla los principios que la rigen determinan sus entes rectores de dirección, organización, acreditación y control del ejercicio profesional y las obligaciones y derechos que se derivan de su aplicación.

Así mismo, en el capítulo VI, artículo 17 describe las competencias del profesional de Enfermería en Colombia. De acuerdo con los principios, definición, propósitos, ámbitos y naturaleza social del ejercicio y para efectos de la presente ley, el profesional de Enfermería ejercerá las siguientes competencias:

- a. Participar en la formulación, diseño, implementación y control de las políticas, programas, planes y proyectos de atención en salud y Enfermería
- b. Establecer y desarrollar políticas y modelos de cuidado de Enfermería en concordancia con las políticas nacionales de salud.
- c. Definir y aplicar los criterios y estándares de calidad en las dimensiones éticas, científicas, y tecnológicas de la práctica de Enfermería.
- d. Dirigir los servicios de salud y Enfermería.
- e. Dirigir instituciones y programas de atención primaria en salud, con prioridad en la atención de los grupos vulnerables de la población y a los riesgos prioritarios en coordinación con los diferentes equipos interdisciplinarios e intersectoriales.

f. Ejercer responsabilidades y funciones de asistencia, gestión, administración, investigación, docencia, tanto en áreas generales como especializadas y aquellas conexas con la naturaleza de su ejercicio, tales como asesorías, consultorías y otras relacionadas.

También es importante tener en cuenta, el Decreto 917 del 22 de Mayo de 2011, en el capítulo I, De Los Estándares de Calidad en el Art. 1º: Información sobre Calidad. Para asegurar la calidad de los programas académicos de pregrado en Ciencias de la Salud, las instituciones de Educación Superior deben aportar, previa a la creación, oferta y funcionamiento de los programas, información que se referirá a resultados académicos, medios y procesos empleados, infraestructura institucional, dimensiones cualitativas y cuantitativas y condiciones en que se desarrolla cada institución.

La Resolución 2772 de 2002, se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Ciencias de la Salud y se fijan las características específicas en cuanto a los aspectos curriculares, haciendo alusión, entre otras, a: “El programa debe garantizar una formación integral, que le permita al profesional desempeñarse en diferentes escenarios de la salud, con el nivel de competencia científica y profesional que las funciones propias de cada campo le señalen. Los perfiles de formación deben contemplar al menos, el desarrollo de las competencias y destrezas profesionales de cada campo y las áreas de formación, así mismo, el programa debe asegurar el desarrollo de competencias cognitivas y comunicativas en lengua materna”.

Por otra parte, el Proyecto de Ley No. 24 del 2004, en el capítulo II, establece que: “El recurso humano en salud es objeto de vigilancia y control del Estado, por cuanto la prestación del servicio de salud implica riesgos sociales para la población, y requiere de una formación que tenga coherencia con los avances en el conocimiento y la tecnología en el área del saber correspondiente, de manera que den respuestas a las necesidades y problemas de salud de la población”. Éste define competencia, como “la actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto determinado. Esta actuación se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, destrezas, habilidades, aptitudes y actitudes que se expresan en el saber, el hacer y el saber hacer”.

Así mismo, la Ley 911 de 2004, en el capítulo III, artículo 23 “El profesional de Enfermería cumplirá las responsabilidades deontológicas profesionales inherentes al cargo que desempeñe en las instituciones prestadoras de salud

en donde preste sus servicio”. El Artículo 28, parágrafo, especifica: “En caso de que al profesional de Enfermería se le asignen actividades o tareas diferentes de las propias de su competencia, podrá negarse a desempeñarlas cuando con ellas se afecte su dignidad, el tiempo dedicado al cuidado de Enfermería o su desarrollo profesional. Al profesional de Enfermería, por esta razón, no se le podrá menoscabar sus derechos o imponérsele sanciones”. La regulación vigente del desempeño profesional señala la importancia que cobra el tema de competencias para el Estado Colombiano y para las profesiones de la salud y en particular para Enfermería, como referentes que se ha tenido en cuenta para el proyecto que viene desarrollando ACOFAEN que apunta a las competencias del profesional de Enfermería en Colombia, a través del análisis funcional.

Como también, el Marco de la formación profesional, el comportamiento del sector laboral y el marco legislativo de Enfermería en el país señalan la importancia que reviste el profesional en el contexto global de la prestación de servicios de salud y la necesidad que el potencial humano que se viene formando y que se está desempeñando en el mundo del trabajo, a través de procesos de formación continua y permanente para la vida, sigan contribuyendo al desarrollo social y cultural del país, y la formación por competencias puede constituirse en un desafío para la transformación y renovación de la educación superior en Enfermería en el país.

Así mismo, la Expedición del decreto 917 de 2002, insta para enfermería como para los otros programas del área de salud los estándares de calidad. En lo relacionado con los aspectos curriculares básicos se establecen como competencias para ser desarrolladas por los programas de enfermería: “Promoción de procesos educativos tendientes a mejorar las condiciones de vida y de salud; promoción del auto cuidado en diferentes contextos sociales y en beneficio del individuo, la familia y la comunidad; cuidado integral de la salud; promoción de prácticas de vida saludables; investigación para el desarrollo y mejoramiento del campo de enfermería; solución de problemas de la salud y la búsqueda de nuevos modelos de cuidado y atención; gerencia de servicios y proyectos de salud y los demás propios de enfermería.”

Para finalizar, Ley 30 de 1992, modificada por el artículo 1 de la ley 72 de 1993, “por el cual se deroga el artículo 132 de la ley 30 de 1992 y se dictan otras disposiciones”. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior, Decreta en su capítulo I, Art. 1º. La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser

humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica y profesional.

3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Teniendo en cuenta las técnicas empleadas para la recolección de la información en coherencia directa con el paradigma mixto de investigación (cuantitativo-cualitativo), el análisis se realiza de manera sistemática tanto estadística (encuesta), como de organización de los datos sintetizados y evidenciados en una matriz de base ver (Anexo D), que permite constatar los testimonios para cada una de las categorías formuladas, en este caso a manera de interrogantes.

En este capítulo, de la presente investigación “La práctica evaluativa en el área de formación profesional específica, Subárea Clínica, Programa de Enfermería Universidad Mariana: Realidad y Prospectiva”, se presenta, inicialmente un esbozo de la metodología empleada para el desarrollo del proyecto de investigación y enseguida el análisis y la interpretación a partir de los objetivos planteados y teniendo en cuenta los aspectos más relevantes dado el escenario de la investigación.

Para la recolección de la información se aplicaron técnicas como la entrevista en profundidad, así como la encuesta a 16 docentes, para luego pasar sistemáticamente al análisis e interpretación de cada uno de los objetivos específicos, estimados a manera de categorías, para facilitar tanto su configuración ilustrada en matrices de base y en gráficas de barras simples.

En la investigación se realizaron 4 entrevistas en 2 sesiones a los docentes de tiempo completo de la subárea clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana; la interpretación se realiza empleando los referentes teóricos y las opiniones de los entrevistados, como individuos que han vivenciado la contexto educativo evidente en la Universidad Mariana y las expectativas para un mejoramiento cualitativo del proceso de evaluación en el Programa de Enfermería.

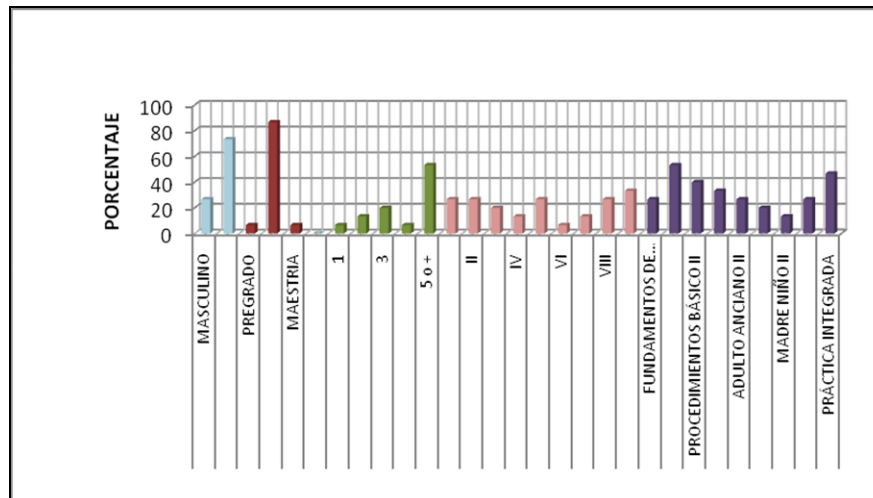
Por otra parte, se aplicó una encuesta, técnica que permite recoger información a partir de la aplicación de un conjunto de preguntas al colectivo clínico, a fin de, aportar los elementos necesarios para una conclusión explícita, aplicar un cuestionario, que consiste en un conjunto de preguntas que se consideran relevantes, una primera parte (1. Información General) del docente, una segunda parte (2. Cuestiones sobre Formación en Educación), la

tercera parte (3. Cuestiones sobre la Evaluación en Educación Superior) y una última parte (4. Cuestiones sobre la Evaluación del conocimiento teórico-práctico), utilizando preguntas de selección múltiple con una sola respuesta correcta, la escala de likert y finalmente una escala valorativa.

La encuesta en esta investigación responde a los objetivos planteados, análisis de la metodología empleada por docentes y estrategias de evaluación, concepto de los docentes sobre evaluación, su aplicación y conocimiento de la práctica evaluativa que desarrollan a lo largo del semestre, valores y habilidades promovidas en el espacio académico, como también estrategias evaluativas y la retroalimentación.

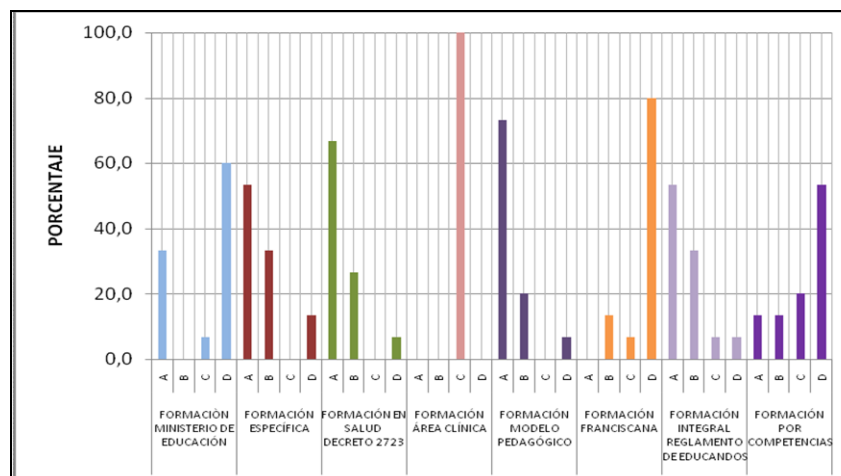
A continuación se presenta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos metódicamente con los objetivos específicos planteados, tomando como base fundamental la información recogida en la encuesta y como medio de triangulación de la información obtenida a través de la entrevista en profundidad a los docentes, soportada por las teorías propias del tema de la evaluación en educación superior. Con esta intención la información obtenida en la entrevista en profundidad se transcribe textualmente (ver Anexo C), posteriormente se realiza la construcción de una matriz de base que, a partir de las preguntas, identifica las opiniones de los docentes del Programa de Enfermería (ver Anexo D).

Por otra parte, las encuestas se sistematizan en 21 gráficas de barras simples las que apoyan el análisis y la interpretación coherente de cada uno de los datos arrojados.



Gráfica 1. Datos de información general

En el gráfico se visualiza que el 73.3 % de los docentes pertenecen al género femenino, un 86.7% los docentes han realizado estudios de especialización, un 53.3 % de los encuestados llevan más de 5 años o más prestando sus servicios profesionales, un 33.3% se desempeñan en noveno semestre y por último, un 53.33% de los docentes se desempeñan en la asignatura de procedimientos básicos I.



Gráfica 2. Concepción sobre formación según los docentes

Para identificar la concepción sobre “Formación”, se han relacionado ocho elementos concernientes a:

- Formación según el Ministerio de Educación Nacional
- Formación Profesional Específica
- Formación dentro de un Programa de Ciencias de la Salud
- Formación según los criterios del Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana
- Formación dentro de la Filosofía Franciscana
- Formación según los criterios del Reglamento de la Universidad Mariana
- Formación por competencias

A partir de estos elementos se encuentra que, el 60% de los encuestados concuerdan con que la Formación es: “Un proceso permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, su dignidad, sus derechos y sus deberes” (opción d), opinan en un alto grado con lo que establece el Ministerio de Educación Nacional; la concepción está planteada de manera integral, seguida de una concepción estrictamente técnica y referida a: “Aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, conducentes a grados y títulos” (opción a), quizá por cuanto la Institución de Educación Superior, Universidad Mariana ofrece siete tecnologías y dos programas técnicos donde el docente ha tenido la experiencia de la enseñanza y la evaluación.

En contraste con lo anterior, en un 53.3% los docentes están de acuerdo que el concepto de Formación Profesional Específica, trata de: “El campo de formación, destinado a abordar los saberes propios, que posibiliten la participación activa, reflexiva y crítica en los diversos ámbitos de la vida laboral y sociocultural y el desarrollo de una actitud ética respecto del continuo cambio tecnológico y social” (opción a), esta definición está basada en los lineamientos del campo de formación general, seguida de un concepto propio del campo de formación específica: “El campo de formación, dedicado a abordar los saberes propios de cada campo profesional, así como también la contextualización de los desarrollados” (opción b); estas dos últimas opciones se encuentran en porcentajes altos de preferencia, quizá porque los docentes así interpretan la estructura curricular.

Por otra parte, se encuentra que los docentes en un 66.7% opinan que un Programa de Ciencias de la Salud debe formar específicamente: “Estudiantes para ofrecer una atención integral teniendo en cuenta los aspectos biológicos, sicológicos y socio-culturales” (opción a), la cual está fundamentado en el Decreto N° 2723 de 1989 de Octubre 10, por el cual se señalan las áreas de conocimiento y se dictan normas sobre la organización interna de la Instituciones oficiales Universitarias y Tecnológica, seguida de una concepción de carácter fenomenológico : “Estudiantes orientados a explicar e identificar en su estructura y conformación, diversos fenómenos sociales, según el objetivo específico que se persiga, mediante una aproximación a la realidad del hombre y de la sociedad” (opción b), ésto se puede atribuir a los conocimientos que los docentes tienen en relación con el cumplimiento del Artículo Primero del Decreto N° 2723 de 1989 de Octubre 10, por el cual se organizan los programas académicos por áreas de conocimiento, la Facultad Ciencias de la Salud es una de las seis facultades que ofrece la Universidad Mariana.

Es muy significativo que un 100% de los encuestados ubique la sub área clínica en el área de formación profesional específica (opción c), esta concordancia se debe a que los docentes deben revisar los programas analíticos y formular el plan de desarrollo según el área de formación y las subáreas de trabajo, cabe destacar que la estructura del Plan de Estudios del Programa de Enfermería contempla tres áreas de formación. A continuación se describe el área de formación profesional específica desde sus subáreas:

El área de Formación Profesional Específica tiene tres subáreas:

- Clínica
- Comunitaria
- Gestión y administración.

Los Módulos integrales de la subárea clínica son:

- Fundamentos de Enfermería
- Procedimientos Básicos I
- Procedimientos Básicos II
- Adulto Anciano I
- Adulto Anciano II
- Adulto Anciano II
- Madre Niño I

- Madre Niño II
- Profundización Clínica
- Práctica Integrada

Por otra parte, el 73.3% de los docentes están de acuerdo en un alto porcentaje en que Formación es “Orientar el diseño y desarrollo de ambientes de aprendizaje orientados al logro de las competencias definidas en los perfiles de egreso de cada uno de los programas académicos, en las unidades de formación” (opción a), concepto que se contempla dentro de los criterios de Formación según el Modelo Pedagógico.

Por otra parte, el 53.3% de los docentes aseguran que dentro de la Filosofía Franciscana, la formación del ser humano necesita de aspectos como:

- a. Trabajar en función de una adecuada concepción ecológica
- b. Trabajar en el respeto hacia los demás
- c. Reflexionar y tomar conciencia que como personas que hacemos parte de una sociedad tenemos responsabilidad de lo que sucede. (Opción d).

Los docentes en un 53.3%, que el significado de Formación Integral es: “Una forma de educar, mediante la cual se fomenta el proceso de socialización del educando se afina su sensibilidad, se desarrolla sus capacidades habilidades y dominios de interacciones abriendo su espíritu al pensamiento crítico y su crecimiento moral” (opción a), conforme con lo que establece el Reglamento General de la Universidad Mariana, lo que permite tener una visión general del desempeño de los docentes, relacionado estrechamente con lo establecido por la Institución Educativa.

Pero paradójicamente frente a lo anterior, un 53.3% de los docentes presentan un significativo nivel de discrepancia en relación con el Modelo de Formación por Competencias, quizá por cuanto el tema de las competencias resulta ser algo innovador en el momento.

Cuando en la entrevista, se pregunta a los cuatro docentes sobre la concepción de formación en educación superior, ellos afirman que:

“mejores sujetos para la sociedad... construye conocimiento... orientar servir de guías... educar...desarrollar habilidades, dominios... pensamiento crítico y

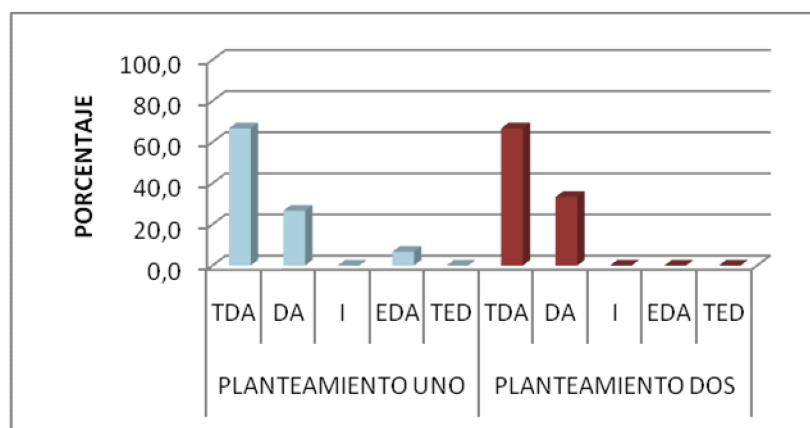
moral... aprendizaje significativo que habrá horizontes... solucionar problemas” (R1P1MMS1/2).

“preparar al individuo... como persona... prepara para una actividad... capacitar... orientar” (R1P1MES1/2).

“proceso...se van perfilando competencias... conceptos...prácticas...destrezas... estudiante competente, con habilidades” (R1P1AMS1/2).

“preparar... a una persona para que cumpla o desempeñe ciertas competencias” (R1P1VOS1/2).

Estas concepciones se relacionan con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional, el Modelo Pedagógico Institucional, el Plan de Estudios del Programa de Enfermería y los criterios de la Filosofía Franciscana de la Universidad Mariana, de esta manera se puede determinar la pertinencia institucional por parte de los docentes, la cual garantiza que el proceso de Formación está fundamentado dentro de la normatividad vigente nacional e institucional.



Gráfica 3. Evaluación según el Ministerio de Educación Nacional.

Para identificar la concepción sobre evaluación se han formulado treinta planteamientos, concernientes al tema de evaluación en el Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, a continuación se describe los hallazgos.

A partir de los dos planteamientos anteriores, se encontró que los docentes están totalmente de acuerdo con que evaluación es:

“La acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre los procesos de desarrollo integral del alumno en aspectos cognoscitivo, biológico, valorativo, afectivo y comunicativo”. (MEN, 1997).

Las anteriores afirmaciones se relacionan con lo que establece el Ministerio de Educación Nacional en Colombia, pues bien el concepto de evaluación, se rige al acuerdo de considerar la evaluación como valoración y emisión de juicios, según lo establecido por el MEN, (1997), el cual menciona que: “El termino evaluación suele usarse con distintos significados. En cualquiera de las acepciones con que se tome, la evaluación significa emisión de juicios sobre un asunto determinado e implica un proceso de investigación. En principio la evaluación es sinónimo de apreciación, estimación o valoración”, según lo anterior se puede deducir que los docentes tienen un alto nivel de conocimientos sobre evaluación, lo cual garantiza la cualificación de los mismos.

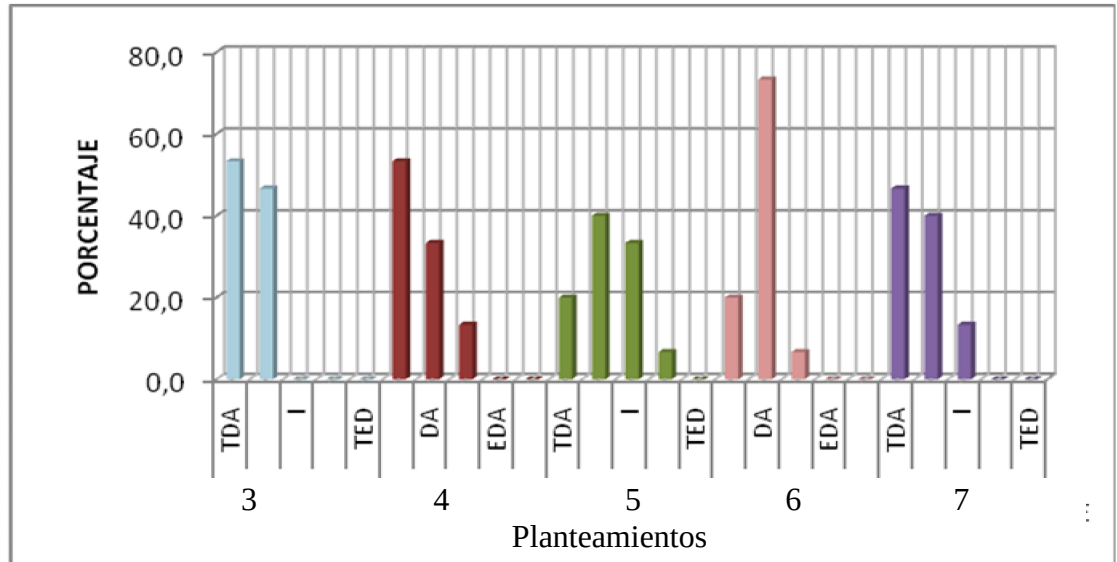
En la entrevista a los docentes, uno de ellos afirma que la concepción de evaluación en educación superior se refiere a:

“rendimiento académico... nivel de aprendizajes o conocimientos adquiridos... identificar logros y dificultades... y retroalimentar... detectar los problemas... para mejorar... estrategia pedagógica” (R2P2MMS1/2)

Por otra parte, el segundo docente considera que la evaluación en educación superior es:

“un medio por el cual se hace saber a un estudiante cómo va y qué es lo que tiene que corregir... oportunidades de retroalimentarse” (R2P2MES1/2).

Las dos concepciones formuladas por los docentes, concuerdan con que la retroalimentación forma parte de la evaluación en educación superior, en concordancia con lo que plantea el Modelo Pedagógico Institucional, en el capítulo 4 página 128, cuando trata sobre las características de la evaluación y hace referencia a “Formativa: porque tiene por finalidad conocer logros y dificultades de los educandos en el proceso educativo y utilizar los resultados a fin de retroalimentarlos”.



Gráfica 4. Evaluación según el modelo pedagógico de la Universidad Mariana.

Con respecto a la gráfica anterior, los docentes están totalmente de acuerdo, frente a los planteamientos que sobre evaluación contiene el Modelo pedagógico de la Universidad Mariana, los cuales se dan a conocer a continuación:

“El Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana, define como características de la evaluación aspectos de tipo: integral, continua, formativa, procesual y criterial”. Modelo Pedagógico-UNIMAR (2008).

“El Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana, permite valorar el proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación, como actividad educativa; continua, dialógica, holística y sinérgica”. Modelo Pedagógico-UNIMAR (2008).

“Los procesos pedagógicos de la Universidad Mariana, hacia la construcción, reconstrucción y evaluación de competencias, se han puesto en evidencia en el momento de realizar la valoración del proceso enseñanza-aprendizaje”. Modelo Pedagógico-UNIMAR (2008).

“El Consejo Directivo de la Universidad Mariana, promueve una evaluación por competencias mediante la valoración del desempeño integral del educando en contextos problemáticos, abarca la valoración de conocimientos, habilidades, valores, destrezas métodos, estrategias, técnicas, procedimientos y

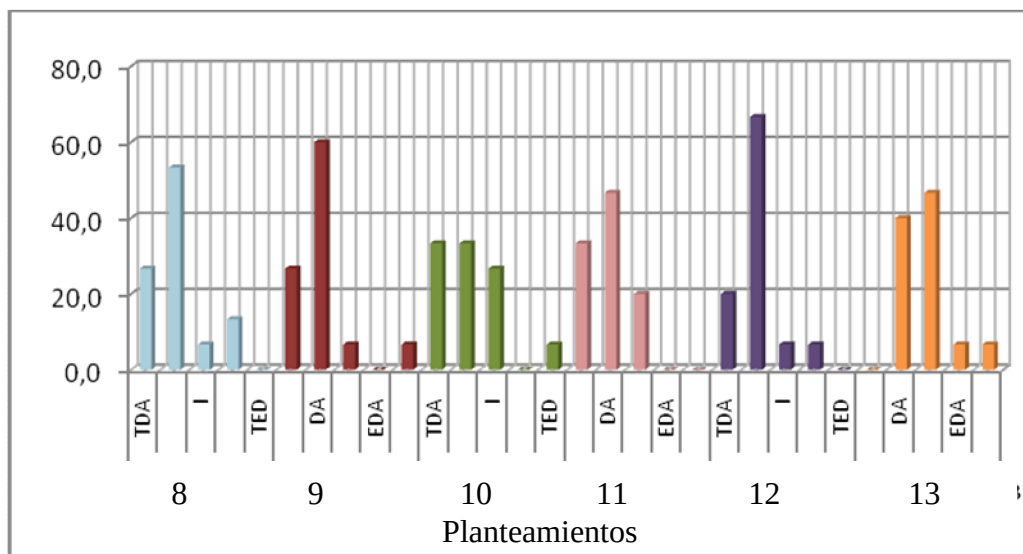
protocolos; de las capacidades de comprensión, raciocinio interpretación, argumentación y creatividad; y de las actitudes hacia el trabajo autónomo y en equipo". Modelo Pedagógico-UNIMAR (2008).

"El Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana, conceptualiza el proceso de evaluación, como una estrategia pedagógica que posibilita una tarea de acompañamiento, orientación, comprensión, verificación y mejoramiento". Modelo Pedagógico-UNIMAR (2008).

En este sentido el cuarto entrevistado afirma al respecto del tema de evaluación que:

"medidas... que utilizamos para mirar si la preparación que estamos dando, la formación es la adecuada... herramienta que permite emitir un juicio valorativo" (R2P2VOS1/2).

Planteamiento que resulta concordante con lo expresado por Cerda Gutiérrez Hugo para quien: "En términos generales entiende que la evaluación es la acción de juzgar o inferir juicios sobre cierta información recogida directa o indirectamente de la realidad evaluada, atribuir o negar calidades y cualidades al objeto evaluado, simplemente medir la eficacia de un método o los resultados de una actividad". Lo cual permite concluir que el desarrollo del proceso de evaluación que realizan los docentes está fundamentado en las teorías de autores que se han dedicado a estudiar el tema, así mismo se puede afirmar que los docentes hacen uso adecuado de las herramientas que la Universidad les brinda como es el Modelo Pedagógico, en el cual se encuentran consignadas las matrices a seguir dentro del proceso de evaluación.



Gráfica 5. Evaluación en el programa de enfermería

Los docentes en la gran mayoría, están de acuerdo con los planteamientos que sobre evaluación propone el Programa de Enfermería en el área de formación profesional específica, subárea clínica, los cuales se mencionan a continuación:

“En el Área Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, La evaluación abarcar todas las competencias programadas en el programa analítico del espacio académico, basada en un juicio razonable, y no arbitrario”.

“En el Área Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, la evaluación, según el momento de aplicación es: inicial, procesual y final”.

“En el Área Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, el Juicio de valor sobre la acción evaluada, debería estimar una condición presente y predecir una acción futura”.

“En el Área Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, al acto de la evaluación le convendría, realizar la formulación de un juicio de valor, mediante: evidencias, indicadores e instrumentos, normas y criterios de evaluación”.

“En el Área Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, en la primera etapa de la evaluación se define: el propósito, se explicita el objeto y los criterios que se tendrán en cuenta para evaluar”.

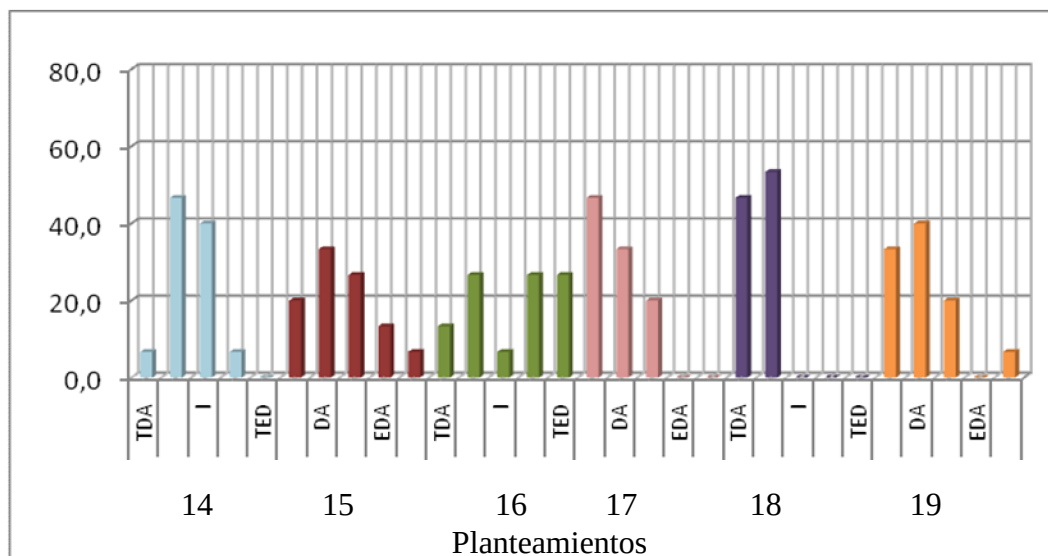
“En el Área Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, el proceso de evaluación, lejos de ser objetivo, permite ver las concepciones personales e histórico-sociales predominantes en un contexto determinado del estudiante”.

El tercer docente, da a conocer que su concepción sobre evaluación es:

“En el área clínica son varios los instrumentos... permiten hacer retroalimentación de las falencias...vale la pena darle valor y sentido a las cualidades de cada estudiante” R2P2AMS1/2.

La afirmación anterior concuerda con lo propuesto por Cortina (1997) en el documento “Hacia una evaluación personalizada en el sistema educativo colombiano”, en donde establece que: “ Un valor no es un objeto, no es una cosa, no es una persona, sino que está en la cosa (un hermoso paisaje), en la persona (una persona solidaria), en una sociedad (una sociedad respetuosa), en un sistema, (un sistema económico justo), en las acciones una acción buena). Por tanto los valores, son cualidades inherentes a los fenómenos mismos y no dependen de agentes externos para que estén en el objeto valorado”.

De esa manera, se puede dar cuenta que los docentes consideran que la evaluación en el área clínica del Programa de Enfermería, es una estrategia que brinda oportunidades para superar dificultades y alcanzar logros, desde la emisión de juicios valorativos generados a partir de la aplicación de varios instrumentos y como resultado importante los hallazgos encontrados a partir de la identificación de cualidades propias de cada estudiante.



Gráfica 6. Evaluación en el área de formación.

Los docentes consideran estar totalmente de acuerdo, de acuerdo e indecisos en un promedio semejante, frente a los planteamientos que sobre evaluación se manejan en el área clínica del Programa de Enfermería, y que a continuación se mencionan:

“En el Área Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, los medios e instrumentos de evaluación que utiliza el docente, son los adecuados a los diversos propósitos, objetivos y contextos”.

“En el Área Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, en la evaluación se define: la práctica social y humana atravesada por valores, sentimientos, actitudes, intereses personales”.

“El Docente del programa de Enfermería de la Universidad Mariana, construye sus propias ideas sobre cada alumno a partir de rasgos, que fácilmente pueden convertirse en rótulos que inciden en la evaluación, por Ej. “Los que ya tienen experiencia laboral sienten que saben todo y que no necesitan aprender nada”.

“En el Área Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, La práctica de la evaluación constituye el espacio privilegiado para que el docente, con sus actitudes, contribuya no sólo al desarrollo de capacidades sino a la

formación de los alumnos, a la construcción de la identidad para el desempeño del rol”.

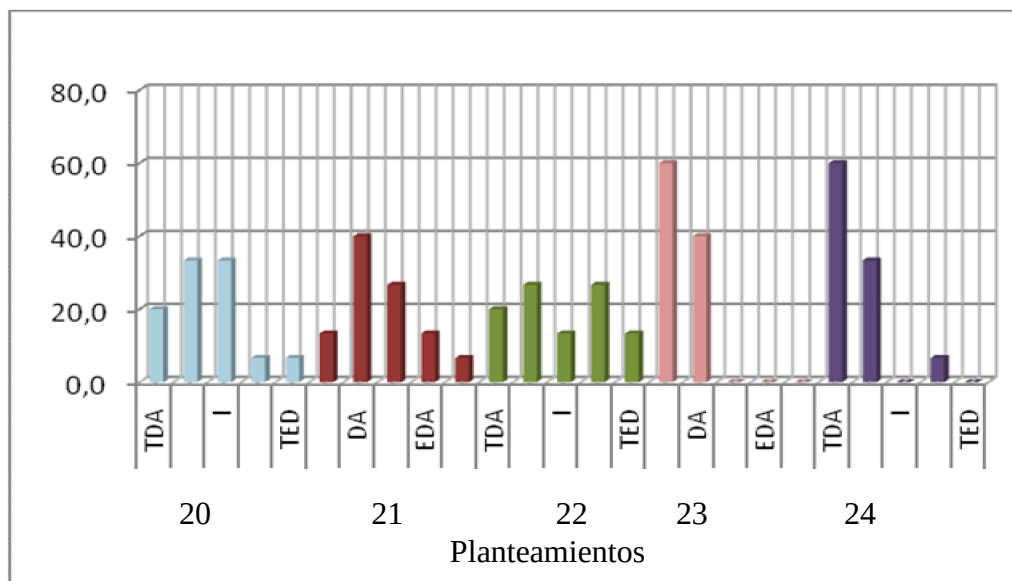
“En el área clínica del Programa de Enfermería, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje contempla características de tipo: integral, formativa, continua, procesual y criterial”.

“En el Área Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, la práctica evaluativa según su finalidad y fusión, le convendría como estrategia de mejora, dirigir la evaluación a los procesos y productos educativos”.

El primer docente entrevistado, hace alusión sobre las expectativas así:

“nos reuniéramos y trabajemos en equipo... nos organicemos con un líder activo... nos unifiquemos... el cuento de las evaluaciones” (R5P5MMS1/2).

Lo expuesto permite concluir que los docentes conceptúan que la evaluación dentro del área clínica es una estrategia que necesita superar algunas dificultades con el propósito de obtener buenos resultados al final de cada periodo académico, también es evidente que los docentes no tienen claro algunos criterios propios de la evaluación, es así como ellos se muestran indecisos, frente a los planteamientos que tratan sobre los medios e instrumentos de evaluación, la práctica social y humana desde los valores sentimientos y actitudes y la evaluación dirigida a los procesos y productos.



Gráfica 7. Evaluación en el área de formación profesional específica.

Por otra parte, se puede observar unanimidad frente a los interrogantes 20, 21 y 22, en los cuales los docentes coinciden en estar totalmente de acuerdo, de acuerdo e indecisos frente a la pregunta sobre la evaluación que se realiza en el área clínica del Programa de Enfermería, quizá por cuanto la concepción de evaluación, las alternativas de realización y la participación de agentes externos, son factores extrínsecos que generan vacilaciones en el momento de evaluar.

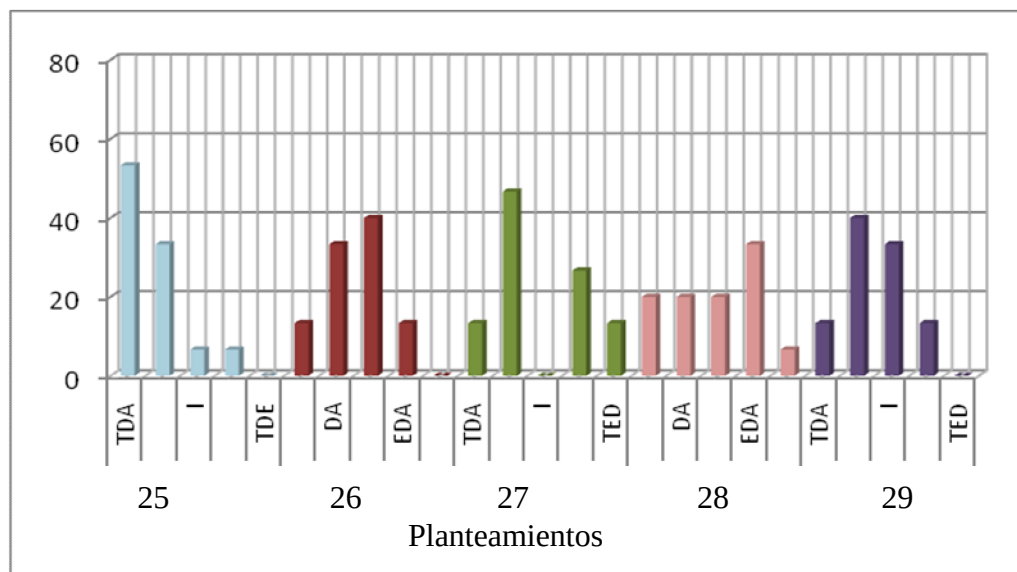
En cuanto a los interrogantes 23 y 24 los docentes concuerdan muy representativamente en estar totalmente de acuerdo, con las ideas sobre la intencionalidad diagnóstica y formativa de la evaluación en el área clínica del Programa de Enfermería, puesto que se ha optado institucionalmente por un enfoque constructivista para el enseñar y para el aprender.

El segundo docente hace referencia sobre el proceso de evaluación así:

“Dentro del proceso de evaluación se debe considerar el aprendizaje significativo como un proceso activo y personal que permite conocer las ideas previas de los estudiantes” (R2P2MES1/2)

Esta afirmación resulta estar en concordancia con lo que plantea Ausubel (1973). “Aprender es sinónimo de comprender e implica una visión del aprendizaje basada en los procesos internos del alumno y no sólo en sus respuestas externas”. El desarrollo del constructivismo de Ausubel con el Aprendizaje Significativo, como estrategia de aprendizaje que permite que surja un nuevo significado. Ausubel (1973), “se puede entender como la relación no arbitraria y sustancial entre conceptos nuevos y conceptos que el alumno ya sabe”.

La concepción antes expresada por el docente, permite que dentro del proceso de evaluación se vislumbre los lineamientos del enfoque constructivista y el aprendizaje significativo, situación que a su vez permite ver la concordancia del desarrollo de trabajo en equipo, bajo criterios pre-establecidos por la institución educativa.



Gráfica 8. Evaluación en el área de formación profesional específica, subárea clínica.

La evaluación del aprendizaje requiere hacer uso de diferentes técnicas e instrumentos, así lo dan a conocer los docentes en un 53.3% al estar (TDA), cuando se trata de recolectar información mediante técnicas cualitativas y cuantitativas, por cuanto al efectuar juicios de valor implica preguntarse si la acción evaluada fue buena o mala, si hay algo que hacer y cómo hacerlo.

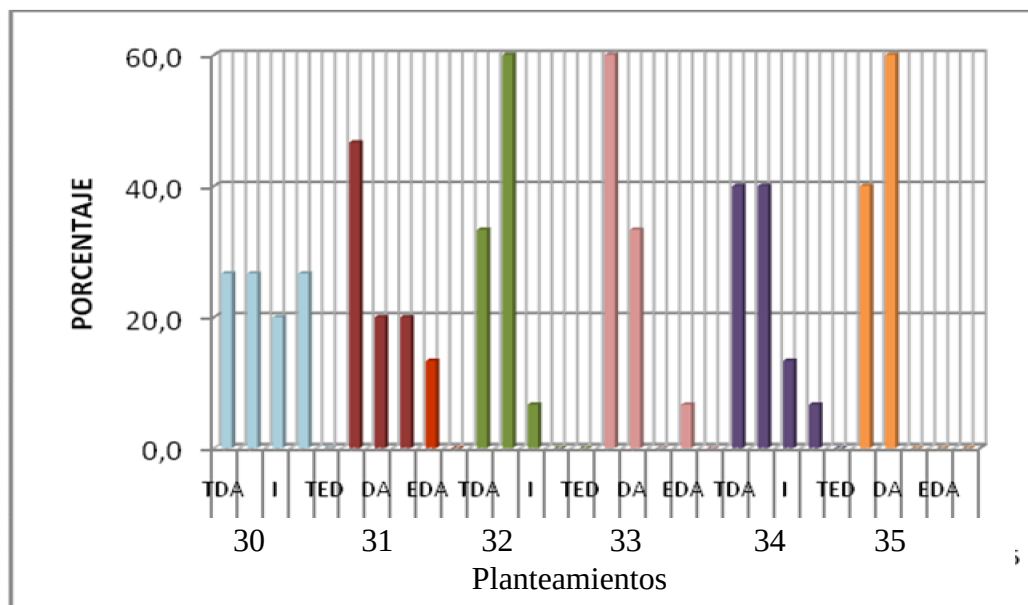
Mas sin embargo, el 40% de las personas encuestadas están con indecisión (I), frente al concepto de diferenciación entre técnica e instrumento, lo cual permite deducir que para ellos en el área clínica del Programa de Enfermería, en el momento de la evaluación del aprendizaje, estos conceptos tienen un manejo diferente uno de otro.

Por otra parte, en la evaluación de conocimientos se tiene en cuenta la parte diagnóstica, sumativa y formativa, en el momento de describir los propósitos de la evaluación, así lo confirman los docentes con un 46.6%, al estar de acuerdo (DA), contrario a lo anterior un 33.3% de los docentes están en desacuerdo (EDA), al considerar la evaluación como acto inherente, que se puede transformar en un factor negativo cuando aparecen prejuicios, sesgos personales, uso abusivo del poder, actitudes negativas del docente, quizá por cuanto los principios institucionales están definidos hacia la integridad de la persona, además se considera la evaluación como un proceso, los docentes encuestados están de acuerdo (DA) en un 40% de que la evaluación determina el grado de preparación inicial, el nivel de aprovechamiento en cada habilidad de aprendizaje y la formulación de juicios.

En este sentido, el segundo docente, hace referencia cuando se indaga sobre evaluación, que:

“Es un deber del docente recopilar toda la información necesaria para poder emitir un juicio valorativo, el cual es el resultado de un largo proceso, en el cual el docente ha logrado identificar el nivel de aprendizaje del estudiante” (R2P2MMS1/2).

Esta situación permite notar que la evaluación dentro del área clínica del Programa de Enfermería está basada en la recolección sistemática, el análisis y la interpretación de la información a fin de efectuar juicios de valor con criterios que a su vez permiten servir de evidencias al final del proceso.



Gráficas 9. Expectativas sobre evaluación según los docentes.

Estos cinco planteamientos están enfocados a la identificación de las expectativas que los docentes tienen sobre el tema de la evaluación en educación superior, de donde se puede determinar que los docentes conceptúan que la evaluación de los aprendizajes debe evidenciar el conocimiento aprendido a través de la capacidad de interpretación y sustentación por parte del educando, así como también promover el análisis crítico, hacer uso frecuente de los escenarios que permiten trasladar al estudiante a un mundo real de práctica clínica, considerar todas las situaciones sucedidas durante el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por otra parte, se puede determinar que en la evaluación se requiere hacer uso de diferentes técnicas y aplicación de instrumentos de evaluación, que permitan al docente verificar de diferentes maneras los conocimientos adquiridos y así establecer el nivel de aprendizaje del educando.

Los cuatro docentes entrevistados expresaron que dentro de sus expectativas se encuentran:

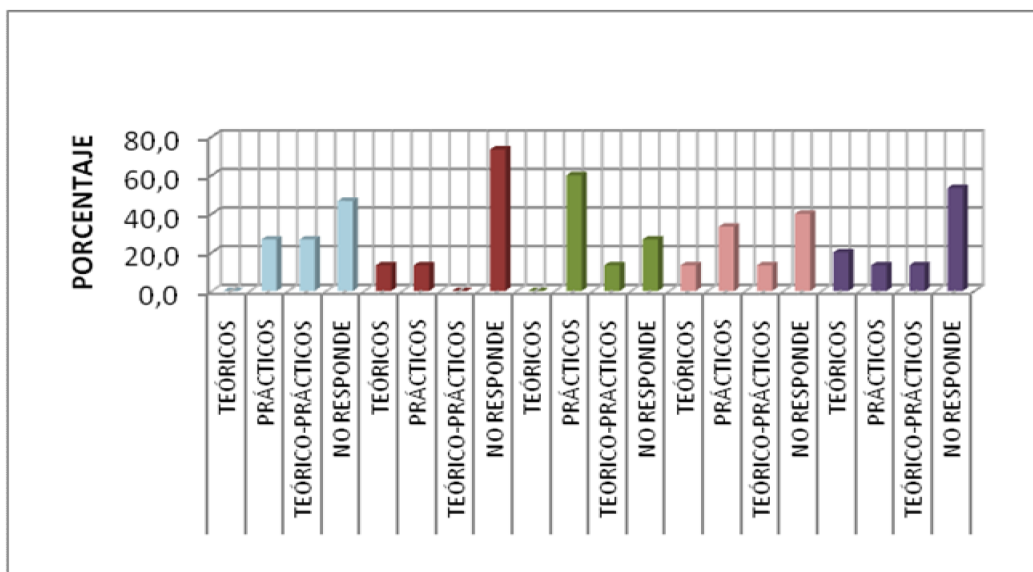
“nos reuniéramos y trabajemos en equipo... nos organicemos con un líder activo... nos unifiquemos... el cuento de las evaluaciones” (R5P5MMS1/2).

“utilizar la evaluación como un instrumento para retroalimentar... dirigido a mejorar la calidad de educación (R5P5MES1/2).

“utilizar los recursos que nos ofrece el Programa de Enfermería...como es el laboratorio de simulación...debemos reformar los formatos de evaluación... diseñar pruebas en forma sistematizada... organicemos... un equipo de trabajo en el que unifiquemos ideas” (R5P5AMS1/2).

“la evaluación definitivamente debe ser diaria conocer las expectativas del estudiante” (R5P5VOS1/2)

Estas concepciones muestran que los docentes están dispuestos al cambio, encaminado a la mejora de la calidad de la educación, para lo cual se ve conveniente señalar la diferencia entre técnica e instrumento, ya que al parecer resulta fácil hacer uso indistinto de estos términos. Cabe mencionar que para Cerda Hugo “la información para la evaluación puede provenir de toda una gama diferente de fuentes y se le puede recoger mediante un conjunto ilimitado de instrumentos y técnicas, en donde la técnica son los procedimientos mediante el cual se llevará a cabo el aprendizaje y el instrumento son los medios utilizados por los docentes, para obtener información de acuerdo con las técnicas aplicadas”.



Gráfica 10. Técnicas de observación e instrumentos

A partir de gráfica N° 10, hasta la N° 22 se presentan los datos encontrados en relación con los objetivos 3 y 4, encaminados a determinar las estrategias

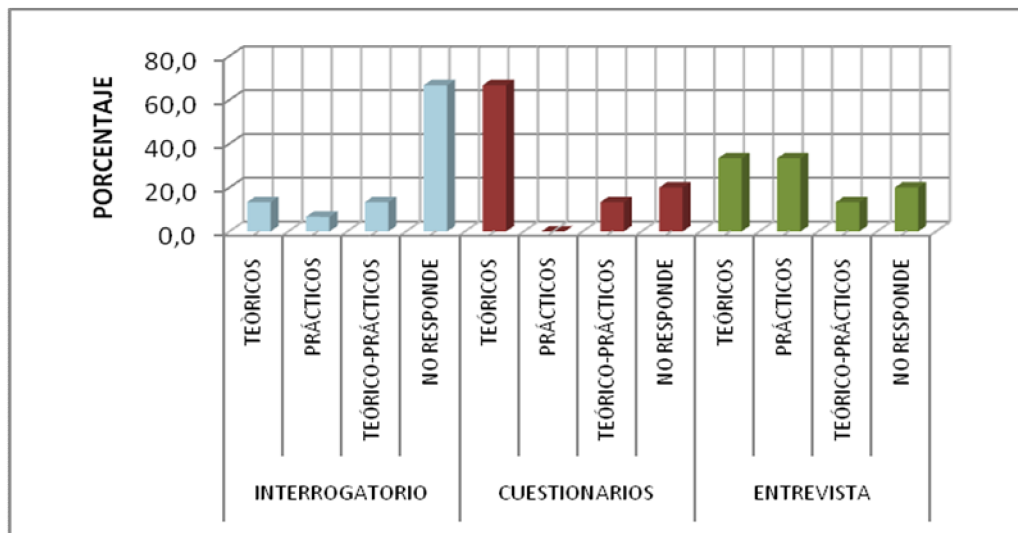
de evaluación utilizadas para la valoración del conocimiento teórico y el conocimiento en los escenarios de práctica formativa, por cual se presenta a continuación el análisis de cada una de las gráficas y, al final se muestran los hallazgos mediante la aplicación de la entrevista en profundidad.

En cuanto a las Estrategias de Evaluación: el 27.7% de los docentes opinan que la observación es utilizada para evaluar los aprendizajes teóricos y prácticos, al respecto, Cerda Hugo (2000) señala que el acto de observar se asocia con el proceso de mirar con atención, actividad o fenómeno o sea concentrar toda su capacidad sensitiva e intelectual en algo por lo cual se está muy interesado, además la observación es considerada una de las técnicas más valiosas para evaluar, puesto que implica la integración de todos los órganos sensoriales del sujeto que observa, a través de ella podemos percibir las habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales del estudiante en forma detallada y permanente con el propósito de brindarle orientación y retroalimentación cuando así lo requiera para garantizar el aprendizaje, lo anterior nos lleva a pensar en el porqué un 46.7% de los docentes no responden; podría estar asociado al desconocimiento o tal vez esté relacionado con la falta de compromiso del docente por evaluar aspectos como el afectivo y psicomotor, lo cual difícilmente podrían ser evaluados con otro tipo de técnica

Además, dentro de las estrategias de evaluación: la ordenación, las listas de verificación y las escalas de valor, son técnicas que los docentes no aplican, así lo demuestran el 70%, ésta permite concluir que este instrumento o prueba objetiva estructurada no es ventajosa para los docentes en el momento de evaluar los aprendizajes, porque estas escalas requieren clasificar por orden preferencial los atributos comunes en orden creciente o decreciente, mas sin embargo, como lo expresa Cerda Hugo (2000), las escalas ordinales o de orden jerárquico son escalas sencillas, que debido a su flexibilidad y poco rigurosidad estadística o matemática, hacen parte de cualquier juicio valorativo de una evaluación cualitativa, este instrumento se puede aplicar en la mayoría de las asignaturas por sus características y permite subdividirse en varias partes para poder observar ciertas características deseables en el estudiante.

Por otra parte, en relación con el registro anecdótico, el 60% de los encuestados coinciden en utilizarlo para evaluar los aprendizajes en los contextos prácticos, quizá por cuanto este instrumento o prueba objetiva de respuesta no estructurada permite hacer la recopilación de la gran mayoría de procedimientos e intervenciones que los estudiantes realizan en un periodo de

práctica, además estas descripciones se realizan en forma de anécdota de los hechos, incidentes o acontecimientos que se suscitan en un lugar y periodo de tiempo determinados, los cuales pueden resultar de interés para el observador o para los fines con que éste observa los hechos, se pueden describir en forma breve tal como se presentan en la interpretación y la interpretación de éstos se va a desarrollar de manera separada junto con las recomendaciones, además aportan información complementaria a los datos cuantitativos obtenidos con otros instrumentos, permite realizar un registro de hechos o acontecimientos importantes para la evaluación del aprendizaje y visualiza el logro de objetivos planteados.



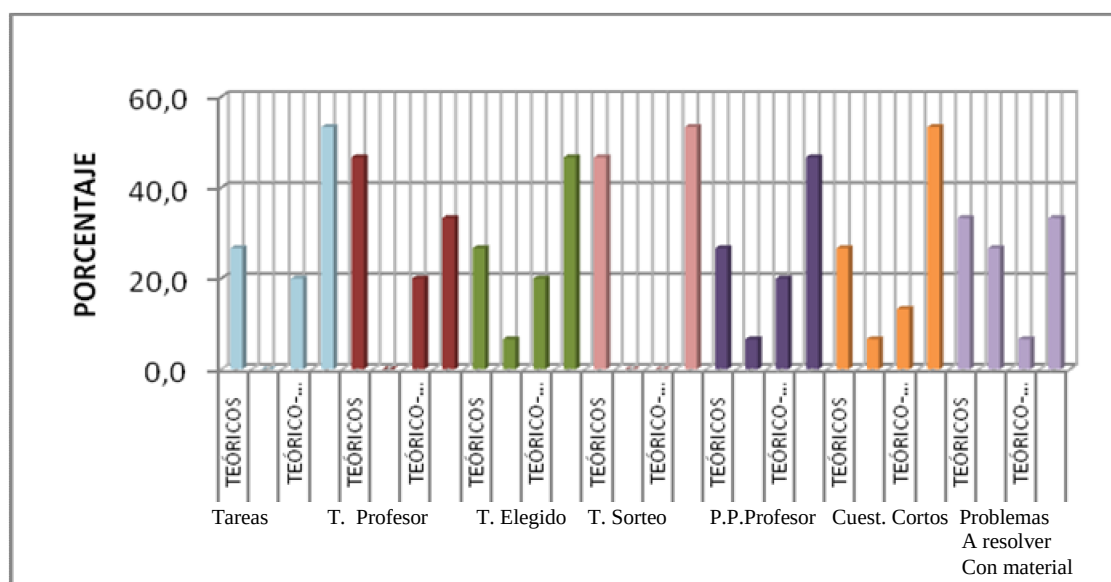
Gráfica 11. Instrumentos del interrogatorio

Según la gráfica anterior, el 66. 7% de los docentes consideran que el interrogatorio es un instrumento que no se utiliza para evaluar los aprendizajes teóricos y prácticos, mas sin embargo, el Interrogatorio es considerado la técnica que agrupa todos aquellos procedimientos mediante los cuales se solicita información al alumno, de manera escrita u oral para evaluar básicamente el área cognoscitiva a partir de la formulación de preguntas que requerirán su opinión, valoración personal e interpretación de la realidad.

En relación con la aplicación de cuestionarios el 66.7% de los docentes utiliza esta técnica para evaluar los aprendizajes teóricos, quizá por cuanto el Programa de Enfermería tiene dentro de su plan de estudios bien delimitado los

semestres teóricos y los semestres prácticos, resultaría contradictorio que se aplicara esta técnica en el contexto práctico,

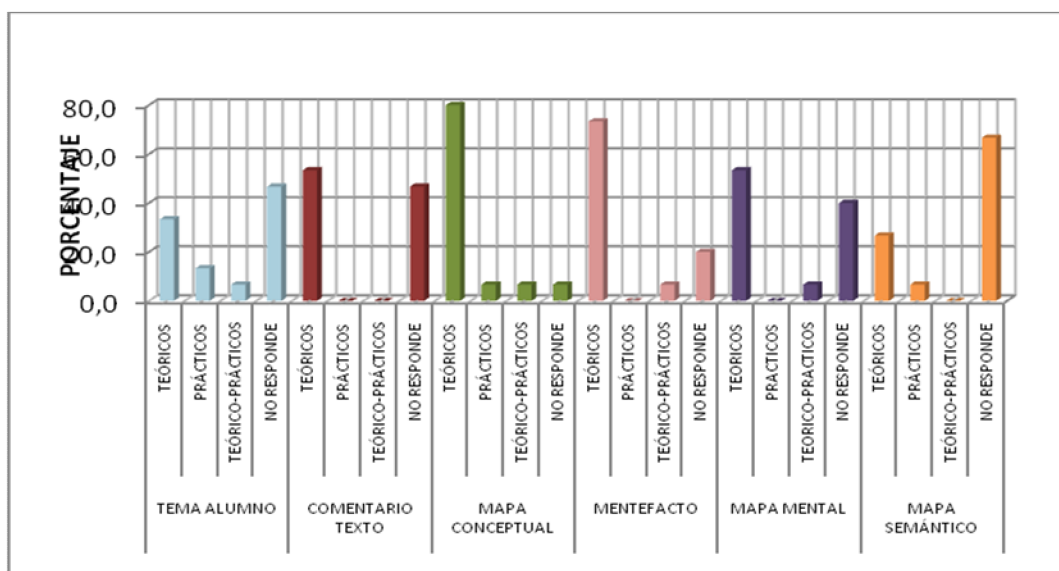
Por otra parte, el 33.3% de los docentes en forma similar utiliza la entrevista, para evaluar los aprendizajes teóricos y prácticos, probablemente porque a diferencia del cuestionario la entrevista permite obtener información que difícilmente se obtendría con otros instrumentos, permitiendo percibir las emociones, creencias, e intereses del estudiante mediante expresiones faciales, corporales y el tono de voz, además facilita la obtención de información complementaria, que se pretendía obtener, pues el entrevistado tiene la opción de ampliar su respuesta y enfatizar los puntos relevantes de ésta.



Gráfica 12. Pruebas de ensayo o tema

Sobre las estrategias de evaluación; el 26.7% de los docentes opina que el uso de las tareas se realiza para evaluar los aprendizajes teóricos, en contraste con el 53.3 % que no responde a esta opción. Este instrumento o prueba objetiva de respuesta no estructurada debería ser utilizada como estrategia en las horas de trabajo independiente que tienen los estudiantes y a la vez servir de estrategia de seguimiento y evaluación de los aprendizajes. Al igual, el examen por temas, está dentro de la anterior clasificación de instrumentos, aquí se puede observar que el 46.7% de los docentes lo utiliza para evaluar los aprendizajes teóricos.

Con respecto al tema elegido, temas por sorteo, preguntas propuestas por el profesor, cuestionarios cortos y problemas a resolver con material, los docentes en forma similar coinciden en no responder con porcentajes de el 46.7%, 53.3%, 46.7%, 53.3% y 33.3%, quizá por cuanto estos instrumentos limitan la capacidad de respuesta del estudiante sobre lo que se le pregunta, resulta difícil abordar la totalidad de los contenidos a evaluar en un mismo momento, requiere de mucho tiempo para calificar los resultados, mas sin embargo sería muy enriquecedor que el docente aplique cuestionarios mixtos de preguntas abiertas y cerradas ya que proporciona información cuantitativa y cualitativa.



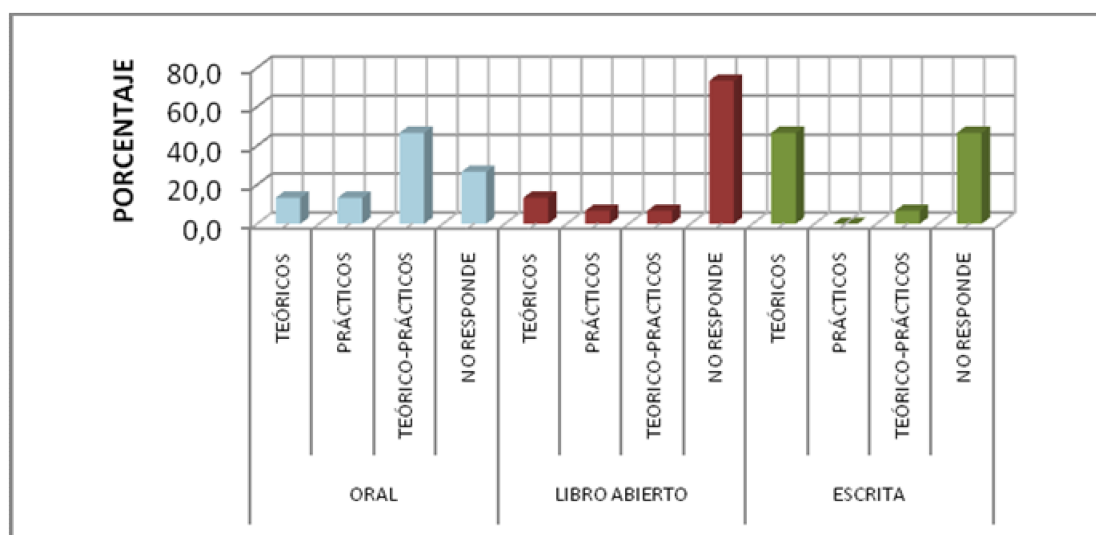
Gráfica 13. Estrategias de evaluación metacognitivas

Entre las técnicas e instrumentos de evaluación, se encontró que frente a los temas elegidos por los alumnos, los docentes en el 46.7% no responden, situación que lleva a pensar sobre qué está sucediendo con los criterios de la evaluación consensuada y participativa.

Además, se puede observar que el 53.3% de los docentes utiliza los comentarios de texto, como estrategia de evaluación de los aprendizajes teóricos, quizá por cuanto los estudiantes tienen que leer grandes cantidades de contenidos teóricos.

Es significativa la información en torno a que los docentes tienen preferencia por el mapa conceptual con un 80% y los mapas mentales con un 53.3%, quizá por cuanto la Universidad Mariana ha institucionalizado estas herramientas dentro de las estrategias meta cognitivas para el aprendizaje como uno de los factores que indican una conducta de tipo inteligente.

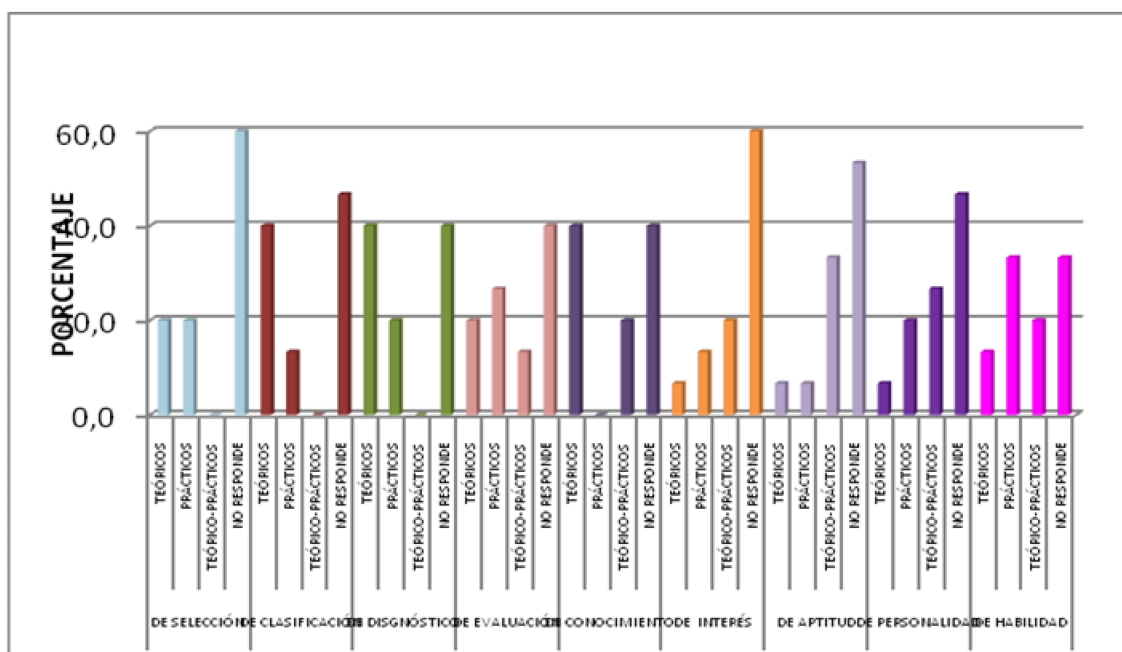
Contrario a lo anterior, la utilización de mentefactos y mapas semánticos como estrategias de evaluación se puede determinar que son técnicas sobre las que los docentes no respondieron en porcentajes significativos de: 73.3% y 66.7%, lo cual permite probar que hay carencia de conocimientos sobre la teoría de estas técnicas.



Gráfica 14. Pruebas estandarizadas no estructuradas

Observando la figura anterior, el 46.7% de los docentes opinan que la aplicación de pruebas estandarizadas no estructuradas como las orales y escritas como técnicas que permiten evaluar los aprendizajes teóricos en forma sistemática y precisa.

Contrario a lo anterior, la prueba con libro abierto en un 73.3% es para los docentes una opción a la cual no respondieron, quizá por cuanto la consulta de libros, apuntes, análisis de temas, crítica y creatividad, en el momento de la evaluación resulta ser para los docentes un desafío.

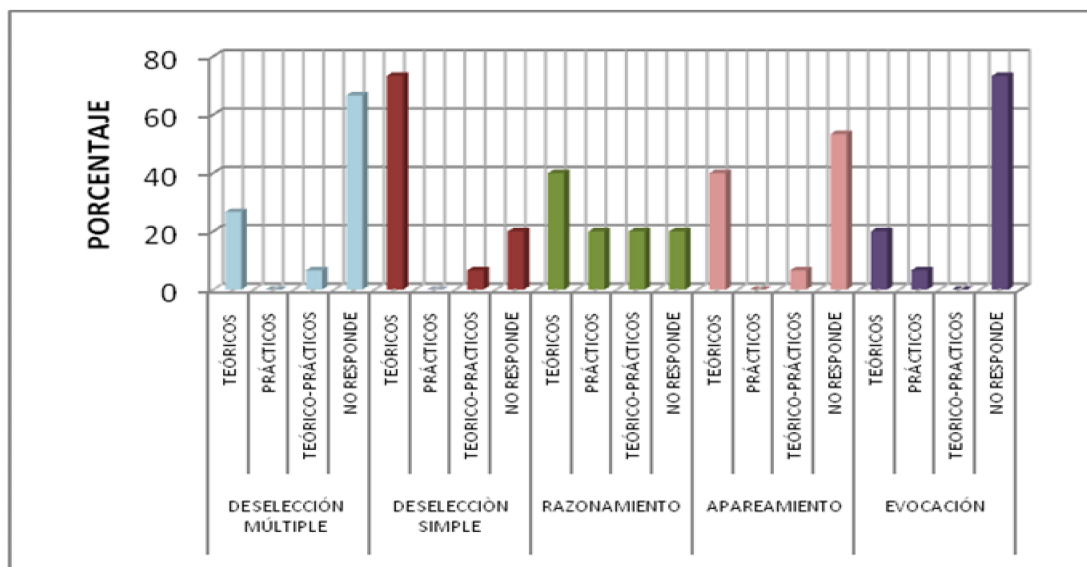


Gráfica 15. Pruebas objetivas estructuradas

En cuanto a los instrumentos o pruebas objetivas estructuradas, se puede apreciar en la gráfica que: las de selección con el 60%, las de clasificación con el 46.7%, las de evaluación con un 40%, las de interés con el 60%, las de aptitud con el 53.3% y las de personalidad con el 46.7%, son un conjunto de instrumentos a los que los docentes no respondieron. Según Cerda “tanto las competencias o aptitudes como los desempeños se han constituido en la medida de la evaluación educativa, o sea, en las fórmulas más socorridas por los evaluadores, aunque en este terreno también se podría incluir los rendimientos y los logros, que conforman un cuadro general de formas diferentes de abordar y resolver el problema de la evaluación, ya sea el estudiante, el maestro o de la institución educativa” (2000). Lo anterior permite demostrar que frente a estas estrategias de evaluación los docentes tienen carencia de conocimientos, lo que les podría dar la confianza para aplicarlas en el momento de la evaluación.

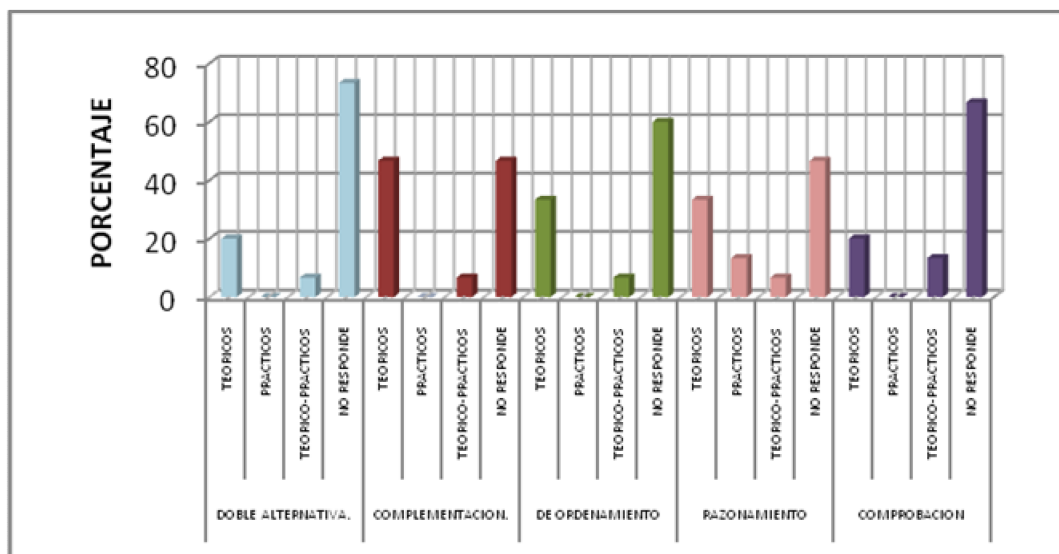
Por otra parte, pruebas de carácter objetivo como las de diagnóstico y de conocimiento con un porcentaje igual del 40%, los docentes las aplican para evaluar los aprendizajes teóricos, hecho que demuestra que estas pruebas son ventajosas al momento de evaluar.

Las pruebas de habilidad en un 33.3%, son para los docentes estrategias que permiten evaluar los aprendizajes dentro de los contextos prácticos, quizá por cuanto la Institución Educativa tiene firmado convenios de relación docencia servicio con las diferentes Empresas y Entidades de salud, con el objetivo único que los estudiantes puedan ser trasladados a escenarios de práctica real y poner en práctica los conocimientos teóricos.



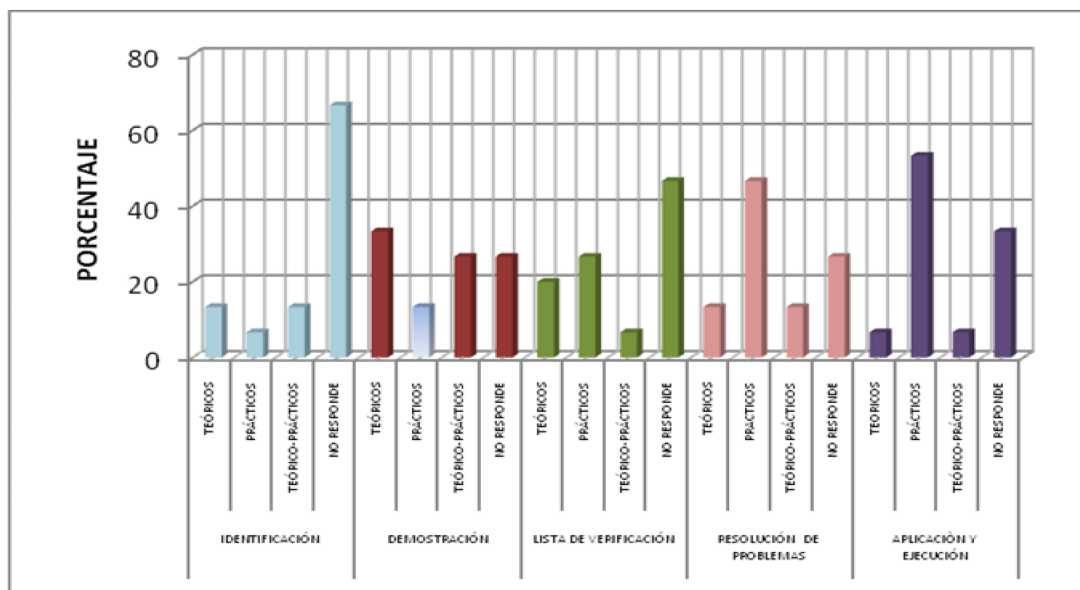
Gráfica 16. Pruebas objetivas estandarizadas

Dentro de los instrumentos o pruebas objetivas estructuradas, los docentes en el momento de la evaluación del conocimiento teórico utilizan: las pruebas de selección múltiple con el 26.6 %, apareamiento o preguntas de correspondencia con el 40%, de selección simple con el 73.3%, de razonamiento con un 40% y las pruebas de evocación con el 20%. Quizá por cuanto, de los nueve semestres que contempla el Plan de Estudios del Programa de Enfermería cinco de ellos son puramente teóricos.



Gráfica 17. Pruebas tipo test

Continuando con la identificación de estrategias de evaluación utilizadas para la valoración del conocimiento teórico y práctico, los docentes coinciden en que las de doble alternativa con un 73.3%, las de complementación con un 46.6%, las de ordenamiento con un 60% y las de comprobación con un 66.6%, son pruebas que los docentes manifiestan no utilizar, esta situación puede estar mediada por el desconocimiento de los beneficios de las pruebas, lo cual permite determinar la necesidad sentida de realimentación de conceptos sobre las mencionadas pruebas.



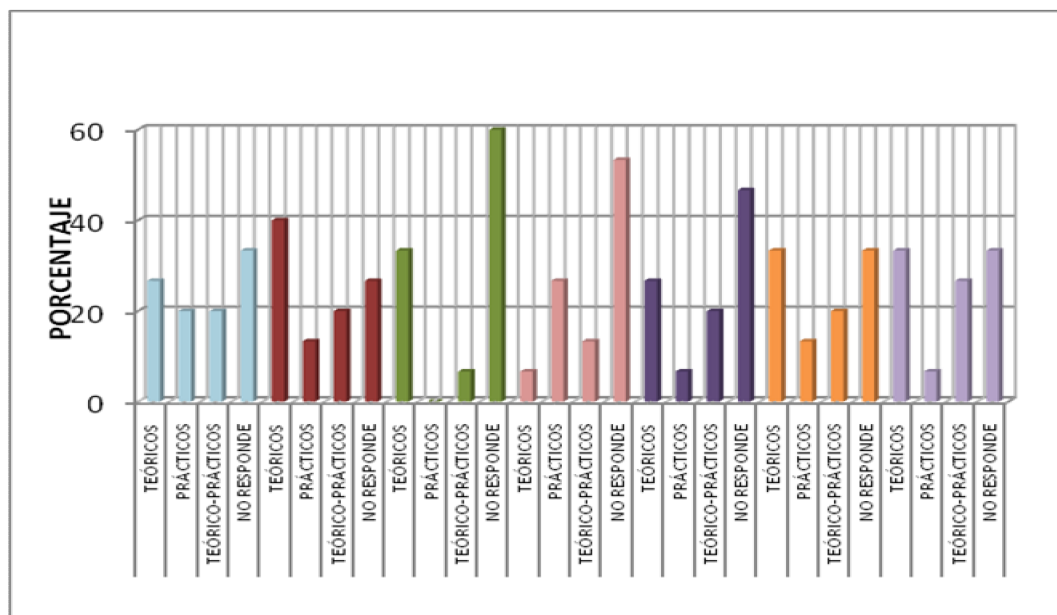
Gráfica 18. Pruebas de aplicación

La evaluación permite conocer el desempeño de los educandos en las diferentes áreas de trabajo, de ahí que la técnica e instrumento que se utilice será el medio que permita emitir una valoración; en la gráfica anterior se muestra que según los docentes encuestados la prueba de identificación y la lista de verificación con un 66.7% y un 46.6 %, no son utilizadas para la evaluación de conocimientos teóricos y prácticos, quizá exista un alto grado de desconocimiento de los referentes bibliográficos de estas pruebas.

Mas sin embargo, las pruebas de demostración con un 33.3%, fueron escogidas por los sujetos encuestados, para la evaluación de los conocimientos teóricos, probablemente porque permite observar con detalle la ejecución de actividades prácticas, esto implica que el docente le solicite al estudiante de manera práctica que demuestre el manejo de un instrumento en un actividad requerida.

Contario a lo anterior los docentes han definido que la resolución de problemas en un 46.6%, las pruebas de aplicación y ejecución con un 53.3% son utilizadas para la evaluación de conocimientos en la práctica, quizá es en el escenario real de práctica clínica en donde los educandos se ven enfrentados a situaciones que pueden poner en riesgo la vida de un ser humano, además de tener la posibilidad de compartir con profesionales de la parte médica y de

enfermería, quienes trabajan día a día por la recuperación y mantenimiento de la salud.



Gráfica 19. Estrategias de evaluación cuantitativa y cualitativa

Las técnicas e instrumentos de evaluación constituyen un eje fundamental dentro del proceso enseñanza - aprendizaje, esta situación hace que los docentes tengan que detenerse y pensar muy bien en la acertividad de aquellas pruebas que garanticen la realización de una evaluación integral, nace entonces la pregunta: ¿por qué siempre evalúan los docentes?, esta concepción se mantenía hasta hace poco, actualmente y según los nuevos modelos pedagógicos se han formulado algunos criterios de autonomía y autoconciencia que permiten al educando conocer lo que saben y aquellos que todavía les falta saber.

Mas sin embargo, se encuentra según la gráfica anterior; que la autoevaluación con un 33.3-% no se emplea, porque probablemente, requiere de tiempo suficiente para exponer los aspectos de autoevaluación, ya que de no desarrollarse en un ambiente positivo de compromiso la atención puede ser dispersa, además requiere de un formato preestablecido que exige escalas numéricas, porcentajes absolutos cuantificativos, mas sin embargo la autoevaluación permite que el docente pueda ponderar algunos valores, e

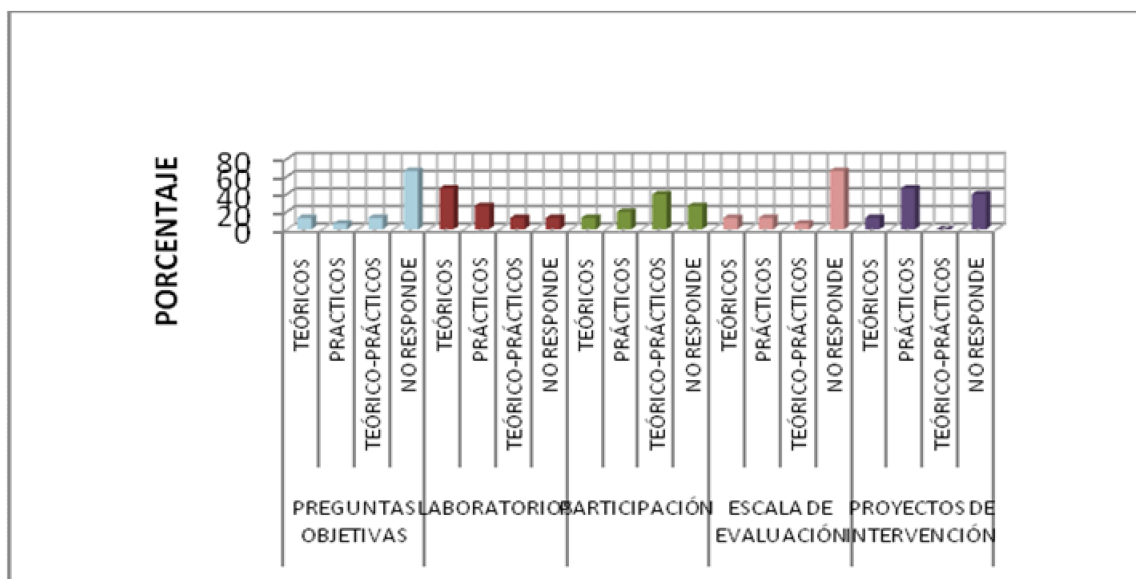
intercambiar puntos de vista entre docente y estudiante, sobre el desempeño que tuvieron durante el curso.

Por otra parte, la representación con el 60%, el diálogo con 53.3%, el debate, con un 47.7%, la heteroevaluación, con el 33.3%, no son utilizadas para evaluar conocimientos teóricos y prácticos, quizá porque el modelo constructivista no las contempla, de ahí que, sería muy importante motivar al colectivo docente por la investigación hacia nuevas técnicas e instrumentos de evaluación.

Dentro de la evaluación es muy importante permitir que los educandos en conjunto generen un juicio valorativo de los aprendizajes logrados, claro está con criterios establecidos que los guíe hacia la evaluación de un grupo. Se puede observar que el 40% de los docentes posibilitan la coevaluación como estrategia metodológica, coincidiendo así con las nuevas teorías pedagógicas.

Además, se debe considerar que dentro del proceso de aprendizaje, el desarrollo del monitoreo de los estudiantes mediante la recopilación de piezas de evidencia, que demuestren los conocimientos, habilidades y logros alcanzados durante un período académico, representa para la evaluación un medio que permite la verificación de los avances del aprendizaje. De ahí que esta técnica es utilizada por los docentes en un 33.3% para la evaluación de conocimientos teóricos, quizá por cuanto se han encontrado grandes ventajas al momento de la evaluación.

Los educandos del Programa de Enfermería tienen la oportunidad de ser evaluados desde la teoría y el ejercicio práctico, lo cual garantiza calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje; han expresado los docentes en un 26.6%, que resulta eficaz conocer los conocimientos de los educandos desde el diálogo, esto refleja que la comunicación entre docente y educando tiene un puente conector que posibilita emitir un juicio valorativo de calidad, complementado con una técnica importante como es el debate, el cual con un 26.6%, se convierte en complemento de la evaluación de conocimientos, generando así hacia una puerta de discusión científica que al final terminará en conclusiones a favor de la evaluación.



Gráfica 20. Instrumento de solicitud de productos

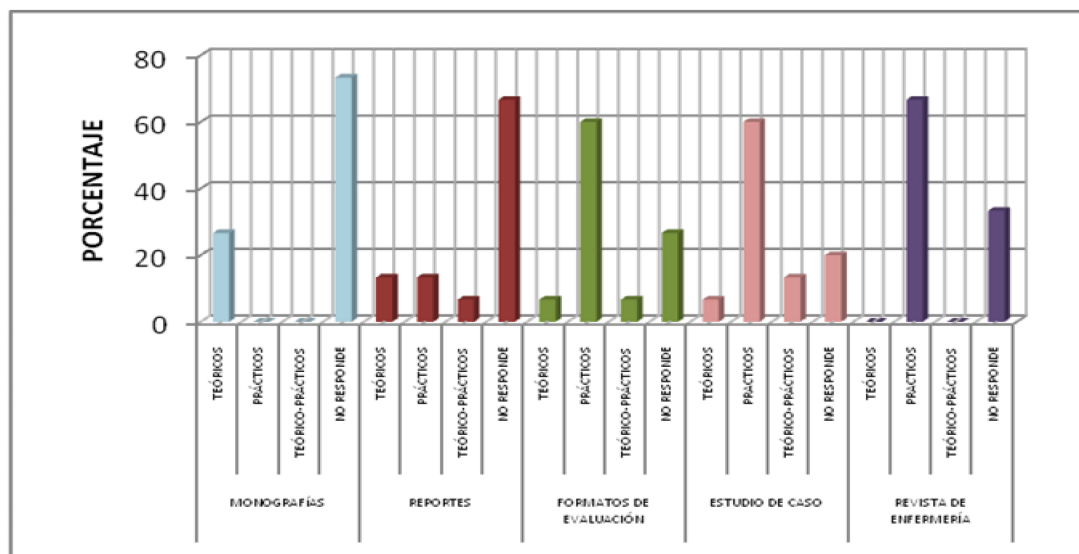
El proceso de evaluación tiene como objetivo recopilar evidencias que permitan conocer el desarrollo de los educandos dentro de unos temas, para lo cual el docente debe seleccionar con mucha suspicacia la técnica e instrumento que aplicará para evaluar; ésto sólo se logra gracias al interés que cada docente tenga por trabajar por una evaluación de calidad, quizá es por eso que un 66.6% de los docentes coinciden en opinar que las pruebas objetivas y las escalas de evaluación, no son utilizadas cuando de evaluación se trata, esta situación puede estar generada por condiciones de desconocimiento o tal vez, las pruebas represente más desventajas que ventajas.

Más sin embargo, el Programa de Enfermería cuenta con la infraestructura de un laboratorio de simulación de alta tecnología y avance, el cual se ha convertido en una estrategia clave para evaluar los conocimientos de los educandos en aquellos semestres de carácter teórico, quizá porque los simuladores permiten conocer las habilidades que el estudiante ha desarrollado, además, permite situarlo ante una situación en la que debe tomar decisiones y emprender acciones para resolver un problema, lo cual le permitirá hacer análisis y reflexión para posteriores decisiones, es por esto que un 46.7% de los encuestados coincidieron en la aplicación de esta técnica.

También cabe destacar que el 40% de los docentes, concuerdan en aplicar la técnica de la participación de los educandos como técnica eficiente para

determinar los conocimientos y logros de los mismos, quizá porque por medio de la participación se puede observar cómo el estudiante logra integrar, exponer, organizar y analizar la información, además este instrumento facilita la elaboración de un registro de la frecuencia con que el estudiante aporta sus ideas verbalmente e ideas relacionadas con el tema, resulta valioso conocer la forma cómo el estudiante expresa sus ideas.

A diferencia del contexto teórico, los docentes deben evaluar conocimientos en los escenarios de práctica real, como son las empresas prestadoras de servicios de salud, es así como el 46.7% de los docentes opina que una estrategia que facilita la evaluación son los proyectos, tal vez porque es útil para conocer las capacidades de integración, creatividad y proyección futuro del estudiante, además permite que el estudiante planee actividades y obtenga resultados concretos al aplicar sus conocimientos, además estos proyectos de intervención que los educandos realizan forman parte de los convenios de relación docencia servicio, en los cuales se ve reflejado el desempeño de cada educando.

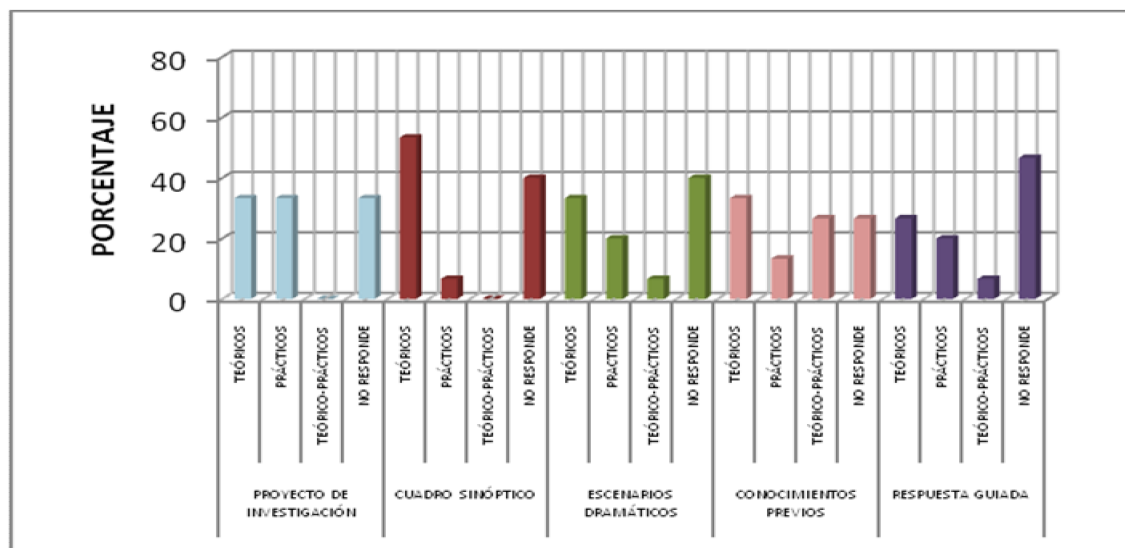


Gráfica 21. Instrumento de solicitud de productos en el escenario de práctica

La técnica de solicitud de productos hace énfasis en los resultados de un proceso de aprendizaje, además permite que el estudiante pueda demostrar las habilidades que ha desarrollado; es así como resulta preocupante encontrar que las monografías con un porcentaje del 73.3% y los reportes con 66.7%,

son instrumentos que los docentes no utilizan, quizá por cuanto esta técnica exige que el estudiante debe presentar por escrito los resultados de alguna actividad esto para el caso de los reportes, y cuando se trata de las monografías este instrumento requiere que el estudiante realice una apreciación sobre el tema fundamentada en diferentes fuentes bibliográficas, esto implica que el docente pueda disponer de tiempo suficiente para evaluar el avance continuo del proceso del estudiante.

Mientras que, instrumentos como los formatos de evaluación con un porcentaje bastante destacado del 60%, los estudios de caso con un 60%, y las revistas de enfermería con un 66.7%, se han convertido en un medio para recoger información en los escenarios de práctica real, quizá el entorno de práctica formativa así lo requiera, pues es allí en donde el estudiante debe aplicar los conocimientos aprendidos y desarrollar los procedimientos y las diferentes intervenciones de enfermería en beneficio de la recuperación de la salud del ser humano, situación que requiere un alto grado de pertinencia por parte del educando y del docente.



Gráfica 22. Estrategias didácticas de evaluación

Dentro de las estrategias de evaluación, encontramos los instrumentos de solicitud de productos, este es el caso de los proyectos de investigación que con un porcentaje del 73.3% los docentes encuestados utilizan en su quehacer pedagógico tanto para evaluar los conocimientos teórico como los

prácticos, quizá son útiles para conocer la capacidad de integración, creatividad y proyección a futuro del estudiante, además el estudiante puede planear actividades, obtener resultados concretos.

Además, los cuadros sinópticos con un 53.3%, son un medio utilizado por los docentes encuestados en la evaluación de los conocimientos teóricos, pues brindan la ventaja de visualizar la estructura y organización del contenido expuesto en el texto desde sus elementos esenciales y relevantes, además facilitan la retención del material estudiado ya que asimilan la síntesis de los aspectos esenciales de cada tema.

Por otra parte, los escenarios dramáticos con un porcentaje 33.3%, son aplicados para evaluar los conocimientos teóricos, tal vez porque la dramatización es un medio que permite alcanzar los objetivos que se pretenden, por su sentido original de hacer, en la dramatización no es importante el resultado final sino el proceso en el cual el individuo en compañía de otros participantes experimenta problemas y descubre soluciones.

En relación con los conocimientos previos un 33.3%, son utilizados para evaluar los conocimientos teóricos, ésta se debe a que el estudiante aprende sólo aquello a lo que le encuentra sentido o lógica, con base en ésto se puede decir que las ideas previas son construcciones que los estudiantes elaboran para dar respuestas a sus necesidades, esta interpretación resulta ser necesaria para su vida cotidiana ya que el estudiante construye los conocimientos a través de las ideas previas, las cuales son diferentes a las de los demás, por lo tanto, el conocimiento previo es el fundamento a tener en cuenta por parte del docente durante el proceso educativo, para facilitar el aprendizaje de nuevos conceptos de forma significativa, ya que lo más importante en la relación que se establece entre lo que se enseña y lo que se aprende es lo que ya se conoce pues es el nexo para que el nuevo conocimiento adquiera significado.

Por otra parte, los docentes no dieron respuesta a la técnica de respuesta guiada con un 46.6%, quizá porque esta prueba de base semi estructurada consiste en proponerle al estudiante uno o varios temas que serán desarrollados por escrito, esta situación implica que el docente tenga que invertir tiempo en estructurar las preguntas y verificar los resultados.

Después de haber presentado el análisis que corresponde a las gráficas N° 10 hasta la N° 22, a continuación se muestra los hallazgos obtenidos dentro de la entrevista en profundidad, en relación con el objetivo 3 y 4.

Cuando en la entrevista se pregunta a los cuatro docentes, sobre las estrategias de evaluación utilizadas para la valoración del conocimiento teórico, mencionan que:

“pruebas escritas... preguntas abiertas... de selección múltiple... estudios de caso, mentefactos, cuadros sinópticos, mapas mentales...la participación... la observación... preguntas inteligentes...laboratorios de simulación... de papel y lápiz ...preguntas de si o no... de reconocimiento ...de ordenamiento de enlace de columnas, ...respuestas simples la correlación... orales el interrogatorio... entrevista ... ensayos... pruebas estandarizadas... quiz... exámenes previos... ... trabajos escritos” (R3P3MMS1/2).

“pruebas escritas... talleres, seminarios, mapas conceptuales mentefactos...ensayos, quiz, preguntas orales...la participación...” (R3P3MES1/2).

“pruebas escritas... talleres...investigación... revistas médicas y de enfermería...ideas previas... mapas conceptuales... orales... la participación... laboratorios de simulación... ensayos... los protocolos... guías...casos clínicos” (R3P3AMS1/2).

“cuadros sinópticos, esquemas conceptuales, mentefactos...pruebas escritas... quiz...ensayos” (R3P3VOS1/2)

Las afirmaciones anteriores, permiten ver que los cuatro docentes coinciden favorablemente en hacer uso de pruebas estandarizadas no estructuradas como las orales y escritas, estas técnicas permiten evaluar los aprendizajes teóricos en forma sistemática y precisa, como lo expresa Cerda Hugo “la mayoría de pruebas escritas que se utilizan para evaluar procesos, conocimientos, actitudes, opciones, actividades en la educación pertenecen a las técnicas escritas. Las razones son obvias: economía de tiempo, menor riesgo de distorsiones, posibilidad de estandarizarlas y codificarlas. Pero este tipo de pruebas utilizadas en el registro y valoración de resultados poseen algunas ventajas que necesariamente deben complementarse con las pruebas orales y de observación para que las respuestas tengan más significación”

(2000). Esto garantiza que al final del proceso de enseñanza – aprendizaje, el educando y el educador podrán contar evidencias que serán soporte de la evaluación final.

Por otra parte, las pruebas orales brindan al estudiante la oportunidad de demostrar sus habilidades para seleccionar, ordenar, analizar y sintetizar la información.

A demás, cuando se pregunta a los cuatro docentes, sobre las estrategias de evaluación utilizadas para la valoración del conocimiento práctico, hacen referencia a:

“formatos... la observación directa...preguntas abiertas...estudios de caso... revistas de enfermería... pruebas escritas...abiertas...guías... mentefactos...” (R4P4MMS1/2).

“estudios de caso, revistas de enfermería... pruebas escritas y talleres de retroalimentación” (R4P4MES1/2).

“estudios de caso... formatos... lista de chequeo, revistas de enfermería... participación...revistas médicas...observación” (R4P4AMS1/2).

“observación... ejecución... habilidad de destreza...análisis e interpretación...portafolios” (R4P4VOS1/2).

En relación con las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes para evaluar los conocimientos en los escenarios de práctica real, los docentes coinciden en utilizar: formatos de evaluación, revistas de enfermería, casos clínicos y observación directa, quizá por cuanto estas técnicas e instrumentos permiten recoger la información necesaria para que al final del proceso se pueda emitir un juicio de valor, en el cual se contemple la integralidad del educando.

Por otra parte, es importante mencionar que los docentes difieren en el momento de la evaluación de conocimientos teóricos y prácticos, en sentido normal al contexto de evaluación, quizá por cuanto dentro del Plan de Estudios del Programa de Enfermería se encuentran semestres teóricos y prácticos, que requieren conjugar en forma permanente la teoría y la práctica, en este

dirección podríamos decir que las dos trabajan a par y, que la una sin la otra no tendrían sentido.

De ahí que los docentes mencionan diferentes técnicas e instrumentos de evaluación, por cuanto evaluar dentro de las aulas de clase, trasladando a los educandos a partir de la simulación a un contexto real, no resulta ser igual a evaluar dentro de un escenario real de práctica clínica formativa como es el caso de los hospitales, en donde se comparte con la posibilidad de la recuperación de la salud o el empeoramiento de la misma de un ser humano, lo cual puede llevar a la conservación de la vida o la terminación de la misma con la muerte.

4. PROPUESTA: DIPLOMADO EN EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE:
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

MÓNICA INÉS CHICAÍZA REY
BETHY CECILIA BURBANO TIMANA

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES, POSTGRADOS Y
RELACIONES INTERNACIONALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
2011

PRESENTACIÓN

La propuesta titulada “Evaluación del Aprendizaje: Técnicas e Instrumentos” es el producto de la investigación titulada “La Práctica Evaluativa en el Área de Formación Profesional Específica, Subárea Clínica, Programa Enfermería, Universidad Mariana: Realidad y Prospectiva”, en la cual se encontró como hallazgo primordial la necesidad apremiante y sentida de iniciar un proceso de concienciación y capacitación referente a la Práctica evaluativa.

En este sentido, la propuesta busca viabilizar y generar espacios académicos donde los docentes aporten y construyan de manera conjunta el significado mismo de la evaluación, que faciliten asumir de igual manera una actitud crítica y proactiva frente a las políticas de evaluación, que aporten a la comunidad educativa y a su quehacer profesional, fomentado de esta manera la creación de una cultura de evaluación bajo orientaciones formativas generadas desde la autoevaluación del quehacer pedagógico.

Según lo anterior el objetivo de la propuesta está direccionado hacia el uso de técnicas e instrumentos que permitan obtener información precisa para evaluar los conocimientos conjugados de la teoría y la práctica en el área clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, encaminados al mejoramiento de la evaluación y a la reflexión de la práctica evaluativa que se realiza en el día a día.

JUSTIFICACIÓN

La Evaluación del aprendizaje se fundamenta en un procedimiento esencial para el mejoramiento de la calidad de la educación, así mismo brinda una oportunidad para cualificar los procesos universitarios. La evaluación contribuye a cambiar la educación, desde la articulación de valores sociales y universitarios que permitan pensar en una evaluación prospectiva dentro de marcos culturales, sociales y pedagógicos.

Por otra parte, evaluar los aprendizajes siempre ha sido un tema de controversia y de miradas múltiples dependiendo de los niveles educativos y de las mismas disciplinas del conocimiento. En el caso de la Enfermería, una disciplina que conjuga permanentemente la teoría con la práctica, requiere de un proceso articulado y continuo que genere coherencia en los diferentes contextos de evaluación (aulas de clase/escenarios de práctica real).

Además el Diplomado en Evaluación del Aprendizaje: Técnicas e Instrumentos, responde a la necesidad apremiante de transformación de los procesos de evaluación en la práctica clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, de tal forma que permita la implementación de un modelo alternativo de Técnicas e Instrumentos para la evaluación de los conocimientos teóricos en las aulas de clase y los conocimientos prácticos en los escenarios de práctica real en las diferentes empresas prestadoras de servicios de salud.

A manera de ejemplo se anexa cuatro instrumentos de evaluación, los cuales permiten dilucidar la aplicación desde los diferentes contextos, están diseñados para ser punto de partida para la elaboración de nuevos instrumentos según la creatividad y necesidad del docente y del estudiante, estos instrumentos corresponden a las técnicas del: interrogatorio (autoevaluación teórico-práctica), de resolución de problemas (de producción), de solicitud de productos (monografías) y de observación (registro anecdótico). Ver Anexo Diplomado.

OBJETIVO GENERAL

- Recocer la necesidad de desarrollar un Diplomado, como estrategia que permita mostrar la variedad de técnicas e instrumentos evaluativos, un grupo apropiado que permita evaluar los conocimientos conjugados de la teoría y la práctica del área clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estimar la evaluación como herramienta fundamental para los procesos pedagógicos.
- Reconocer los fundamentos teóricos que sustentan la evaluación de los procesos educativos.
- Presentar la variedad de técnicas e instrumentos evaluativos un grupo apropiado para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

PLAN DE ESTUDIOS

MÓDULO I: REFLEXIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Objetivo: Promover la reflexión sobre la práctica evaluativa teniendo en cuenta los actuales desafíos en el sistema de Educación Superior en Colombia.

Duración: 30 horas

Docentes Facilitadores:

- Profesional con formación en Ciencias Pedagógicas y Ciencias de la Educación

Contenidos Básicos:

- Principios básicos sobre evaluación educativa
- Teorías sobre la evaluación educativa
- Análisis de las actuales prácticas de evaluación educativa en la educación superior
- Técnicas, instrumentos y formas de evaluación
- Autoevaluación del quehacer pedagógico
- Pautas de cambio en la evaluación educativa

MÓDULO II: ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN “TÉCNICAS”

Objetivo: Conocer las diferentes técnicas de evaluación en la educación superior para poner en práctica y aplicarlas en el desempeño docente en el área de Ciencias de la Salud.

Duración: 45 horas

Docentes Facilitadores:

- Profesional con formación en Ciencias Pedagógicas y Ciencias de la educación.

Contenidos Básicos:

- Introducción a las técnicas de evaluación
- Tipos de técnicas de evaluación:
 - Técnica de interrogatorio
 - Técnica de resolución de Problemas
 - Técnica de solicitud de productos
 - Técnica de observación
- Aplicación de las diferentes técnicas de evaluación a partir de un ejercicio práctico

MÓDULO III: ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN “INSTRUMENTOS”

Objetivo: Conocer los diferentes instrumentos de evaluación en la educación superior para poner en práctica y aplicarlos en el desempeño docente en el área de Ciencias de la Salud

Duración: 45 horas

Docentes Facilitadores:

- Profesional con formación en Ciencias Pedagógicas y Ciencias de la Educación.

Contenidos Básicos:

- Introducción a los instrumentos de evaluación
- Tipos de instrumentos de evaluación:
 - Instrumentos de interrogatorio: cuestionario, entrevista, autoevaluación.
 - Instrumentos de Resolución de Problemas: de producción y de selección.
 - Instrumentos de solicitud de productos: proyectos, monografías, ensayos.
 - Instrumentos de observación: participación, demostraciones, listas de verificación, registro anecdótico, escala de evaluación.
- Características, ventajas y desventajas de cada instrumento de evaluación.
- Aplicación de los diferentes instrumentos de evaluación a partir de un ejercicio práctico.

RESUMEN PLAN DE ESTUDIOS DEL DIPLOMADO EN EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

CONTENIDO

MÓDULO	OBJETIVO	CONTENIDO	DOCENTE FACILITADOR
I (30 horas)	Promover la reflexión sobre la práctica evaluativa teniendo en cuenta los actuales desafíos en el sistema de Educación Superior en Colombia	-Principios básicos sobre evaluación educativa -Teorías sobre la evaluación educativa -Análisis de las actuales prácticas de evaluación educativa e la Educación Superior -Técnicas, instrumentos y formas de evaluación -Autoevaluación del quehacer pedagógico -Pautas de cambio en la evaluación educativa	Profesional con formación en Ciencias Pedagógicas y Ciencias de la Educación.
II (45 horas)	Conocer las diferentes técnicas de evaluación en la Educación Superior para poner en práctica y aplicarlas en el desempeño docente en el área de Ciencias de la Salud	-Introducción a las técnicas de evaluación -Tipos de técnicas de evaluación - Técnica de interrogatorio -Técnica de resolución de Problemas -Técnica de	Profesional con formación en Ciencias Pedagógicas y Ciencias de la Educación (22 horas).

MÓDULO	OBJETIVO	CONTENIDO	DOCENTE FACILITADOR
		solicitud de productos -Técnica de observación -Aplicación de las diferentes técnicas de evaluación a partir de un ejercicio práctico	Profesional con formación en Ciencias Pedagógicas y Ciencias de la Educación (23 horas).
	Conocer los diferentes instrumentos de evaluación en la Educación Superior para poner en práctica y aplicarlos al desempeño docente	-Introducción a los instrumentos de evaluación -Tipos de instrumentos de evaluación -Instrumentos de interrogatorio: cuestionario, entrevista, autoevaluación -Instrumentos de Resolución de Problemas: de producción y de selección -Instrumentos de solicitud de productos: proyectos, monografías, ensayos -Instrumentos de observación: participación, demostraciones, listas de verificación, registro anecdótico, escala de evaluación	Profesional con formación en Ciencias Pedagógicas y Ciencias de la educación (22 horas).

MÓDULO	OBJETIVO	CONTENIDO	DOCENTE FACILITADOR
III (45 horas)	en el área de Ciencias de la Salud	-Características, ventajas y desventajas de cada instrumento de evaluación Aplicación de las diferentes instrumentos de evaluación a partir de un ejercicio práctico	Profesional con formación en Ciencias Pedagógicas y Ciencias de la Educación (23 horas).
120 Horas			

INTENSIDAD HORARIA

El diplomado se impartirá en (3) módulos, durante 10 semanas: 10 viernes de 4 p.m. a 10 p.m. y 10 sábados de 8 a.m. a 2 p.m. con una duración total de 120 horas (80 horas teóricas y 40 horas prácticas).

METODOLOGÍA

Las sesiones se realizarán de manera explicativa, con presentación, análisis y discusión de conceptos, estudios de caso y ejercicios prácticos, se realizará una salida a las aulas de clase de la Universidad para aplicar los temas vistos en el Diplomado.

Durante el desarrollo del Diplomado se brindará la oportunidad de intercambiar conceptos de los asistentes con el equipo de profesionales invitados mediante una sesión de preguntas cada sábado.

Como parte del material de apoyo, recibirán un disco compacto con todas las conferencias y documentos académicos, además el material impreso de interés.

EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN

Los participantes serán evaluados mediante métodos de: asistencia, participación, desarrollo de talleres, presentación de ensayos, pruebas escritas, al final del diplomado los estudiantes presentarán como requisito de certificación un portafolio de evidencias en el que deberá estar consignado los resultados obtenidos de la aplicación del ejercicio práctico, el cual deberá ser presentado en reunión precedida por los docentes del diplomado.

Concluido el diplomado y aprobado a cabalidad el mismo el Programa de Enfermería de la Universidad Mariana entregará un certificado de aprobación a quienes hayan obtenido una calificación del 75 % o más.

SISTEMA DE EVALUACIÓN POR MÓDULO

CONTENIDO	DOCENTE FACILITADOR	TIPO DE EVALUACIÓN	PONDERADO
MÓDULO I	Profesional con formación en: Ciencias Pedagógicas y Ciencias de la Educación	2 Talleres Prueba escrita a partir de un ensayo	25%
MÓDULO II	Profesional con formación en: Ciencias Pedagógicas y Ciencias de la Educación	1 Talleres Construcción de un estudio de caso Informe parcial	35%

CONTENIDO	DOCENTE FACILITADOR	TIPO DE EVALUACIÓN	PONDERADO
MÓDULO III		Aplicación de las técnicas e instrumentos de evaluación a partir de un ejercicio práctico Presentación de resultados en portafolio de evidencias	40%
			100%

COSTO

El costo del diplomado para docentes del Programa de Enfermería es de \$250.000.

Este precio incluye: Diploma certificado por la Universidad Mariana, memoria material de apoyo.

RESPONSABILIDAD DEL DIPLOMADO

El Diplomado estará bajo la Coordinación de la Maestría en Docencia Universitaria.

PARTICIPANTES Y NÚMERO DE ESTUDIANTES

El Diplomado estará dirigido a:

- Quienes estén en posición del cargo de docentes en el área clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, con contratación de tiempo completo a término fijo (mínimo 15).

- También podrán postular otros profesionales del Programa de Enfermería que estén desempeñándose como docentes de tiempo completo a término, en el área comunitaria y que cuenten con un año de experiencia docente (mínimo 15).

BIBLIOGRAFÍA DE LA PROPUESTA

Calero JL. (2000). Investigación cualitativa y cuantitativa. Problemas no resueltos en los debates actuales. Rev. Cubana.

Campbell D, Stanley J. (2002). Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social. Buenos Aires, Argentina.

Cook T.D & Retechardt, Ch. (2004). Métodos Cuantitativos y Cualitativos en investigación Educativa. Madrid, Morata.

Díaz, F. (2000). "La evaluación como discurso estratégico: Problemática desde su configuración histórica".

Illesca M, Cabalín D, Cabezas M. (2007). Concepciones del alumnado respecto a la docencia clínica: Carrera de enfermería, Universidad de La Frontera.

López Frías, Blanca Silvia. (2000). " Técnicas alternativas para la evaluación".

Macdowell, L; Sambell, K. (2003). La experiencia en la evaluación innovadora, en la Universidad.

Nieto Martín, S. (2000). El discurso del profesorado universitario sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos como estrategia de innovación y cambio profesional.

Pita Fernández, S. (2002). Complejo Hospitalario Universitario de A Coruña (España).

Popper Karl R. (2005). La lógica de la investigación científica. Barcelona, España.

Reichart Ch, Cook TD. (2001) Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos.

Taylor, S.J. y R. Bogdan. (2004). Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Barcelona, España.

Vera A, Villalón M. (2005). La Triangulación entre Métodos Cuantitativos y Cualitativos en el Proceso de Investigación.

ANEXOS DEL DIPLOMADO

UNIVERSIDAD MARIANA



FORMATO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

ÁREA CLÍNICA

NOMBRE: _____

CÓDIGO: _____

SEMESTRE: _____

DEFINIR LA SITUACIÓN CLÍNICA

- Describir claramente el problema clínico
- Planear la solución clínica
- ¿Quiénes deben de participar?
- ¿Qué medición indicará que el problema clínico está permanentemente solucionado
- ¿Cuándo debe implementarse el cambio permanente (acción correctiva)?

DESCRIBIR EL REMEDIO

IDENTIFICAR LAS CAUSAS RAIZ

Efecto
Método
Materiales
Participantes
Contexto

TOMAR ACCIÓN CORRECTIVA

- ¿Qué presupuesto se necesita?
- ¿Cuál será el programa de implementación?
- ¿Cómo se documentará la acción correctiva?
- ¿Qué acciones específicas se tomarán para verificar que la acción correctiva está operando?
- ¿Qué capacitación se requiere?
- ¿Qué se debe comunicar a los pares?
- ¿Qué se debe comunicar al docente?

EVALUAR Y DAR SEGUIMIENTO

Observaciones: _____

FORMATO PARA EVALUAR MONOGRAFIAS



Este instrumento debe contener una apreciación sobre un tema, fundamentada en información relacionada o proveniente de diversas fuentes, es considerada propicia para la investigación documental, permite que el alumno seleccione e integre información en torno a un tema específico. Puede evaluarse no solamente el producto, sino también el procedimiento utilizado para su elaboración.

RECOMENDACIONES PARA SU CONSTRUCCIÓN

Definir y presentar a los estudiantes las cualidades que serán consideradas para evaluar el trabajo.
 Verificar que el alumno posea las habilidades necesarias para desarrollar una monografía.
 Solicitar el producto basándose en los objetivos y contenidos planteados en el programa de estudio.
 Definir con anticipación el peso relativo de los criterios que se considerarán para evaluar el producto.
 Porar indicaciones que propicien que el estudiante elabore sus propias conclusiones.

INSTITUCION EDUCATIVA: _____

FACULTAD: _____ PROGRAMA: _____ CURSO _____

SEMESTRE: _____ GRUPO: _____ PERIODO ACADEMICO: _____

FECHA: _____ CONTEXTO: _____ SECCION: _____

EDUCANDO: _____ EDUCADOR: _____

ELEMENTOS A CONSIDERAR PARA EVALUAR MONOGRAFIAS

CARATULA Y INDICE DE CONTENIDO	INTRODUCCION	DESARROLLO DEL TRABAJO	CONCLUSIONES	APENDICE Y BIBLIOGRAFIA

Observaciones: _____

UNIVERSIDAD MARIANA
PROGRAMA DE ENFERMERIA
AREA CLINICA



NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____
SEMESTRE: _____

CODIGO _____

AUTOEVALUACIÓN: TEÓRICO PRÁCTICA 10%: La autoevaluación es una actividad autónoma del estudiante del Programa de Enfermería que implica responsabilidad y honestidad, cada ítem se evalúa en una escala de 1.0 a 5.0. Esta actividad debe acompañarse de una carpeta de evidencias.

DESEMPEÑOS		VALORACION POR SEMESTRE			
		1	2	3	5
1. RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO: Cumplimiento de las funciones como estudiante del Programa de Enfermería subárea clínica con prontitud y eficiencia.					
✓ Presento talleres y consultas bien realizadas y en el tiempo estipulado para ello.					
✓ Atiendo a la asignatura clínica con respeto e interés.					
✓ Mantengo el libro y/o notas de la asignatura al orden del día, de tal forma que las personas que los lean entiendan el tema.					
✓ En las evaluaciones escritas y orales soy lo suficientemente claro y cuando hay lugar a reclamaciones las hago en forma adecuada y siguiendo el conducto regular.					
✓ No requiero supervisión del docente durante las clases, siempre me responsabilizo de las actividades asignadas.					
TOTAL PROMEDIO					
2. PARTICIPACION: Intervención pertinente en las actividades relacionadas con las clases.					
✓ Mis aportes en las clases son coherentes con los temas clínicos tratados.					
✓ Realizo intervenciones en las clases en forma lógica y organizada, respetando las de mis pares.					
✓ Mi participación en la asignatura enriquece los temas clínicos tratados.					
✓ Cuando sé con anterioridad el tema que se va a tratar llevo documentado, demostrando interés por la asignatura.					
✓ Permito que la clase se desarrolle normalmente.					
TOTAL PROMEDIO					
3. APROPIACION DE LOS CONCEPTOS: Se refiere a la capacidad del estudiante de entender, incorporar y aplicar nuevos conceptos en situaciones concretas de su vida profesional.					
✓ Relaciona los aspectos teóricos con la práctica clínica					
✓ Tengo capacidad para realizar resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, entre otros, de los temas aprendidos durante el período.					
✓ Incorporo los conceptos teóricos para continuar con el proceso de aprendizaje de la asignatura en la práctica clínica.					

CONTINUACIÓN AUTOEVALUACIÓN

✓ Asimilo con facilidad las ideas principales de los temas y los utilizo en la cotidianidad.				
✓ Los recursos de aprendizaje establecidos fueron de utilidad para el logro de su aprendizaje clínico.				
TOTAL PROMEDIO				
4. COMPORTAMIENTO Y SENTIDO DE PERTENENCIA:				
Sentir y actuar de acuerdo con el perfil del estudiante de la Universidad Mariana				
✓ Mi comportamiento favorece el buen proceso del conocimiento.				
✓ Me apropio responsablemente de los diferentes elementos o materiales de trabajo que me brinda la Universidad Mariana para el desarrollo de la asignatura (textos, equipos, enseres, material didáctico y otros).				
TOTAL PROMEDIO				
5. ACTITUD FRENTE AL APRENDIZAJE:				
Buena disposición del estudiante para adquirir conocimientos.				
✓ Mi posición frente al aprendizaje es de apertura y compromiso.				
✓ Utiliza habitualmente recursos que apoyan el aprendizaje clínico (biblioteca, modelos)				
✓ Por mi propia cuenta profundizo e investigo los temas clínicos de la asignatura.				
✓ Comparto mis saberes con mis compañeros, valorando las ideas de los demás.				
TOTAL PROMEDIO				
6. ASISTENCIA Y PUNTUALIDAD:				
Presentarse y permanecer en las clases y en la institución durante toda la jornada de estudio en el horario indicado.				
✓ Asisto puntualmente a todas las clases y actividades programadas por la Universidad Mariana.				
✓ Las faltas de inasistencia a la Universidad Mariana son bien justificadas por mí y por mis padres o acudiente.				
TOTAL PROMEDIO				
7. CAPACIDAD DE ESCUCHA:				
Habilidad para prestar atención de manera voluntaria y silenciosa a los profesores y compañeros durante las clases, respetando el uso de la palabra.				
✓ Tengo buena disposición para escuchar lo que me favorece en la apropiación del conocimiento de mis docentes y pares.				
✓ Atiendo y muestro interés por las explicaciones y conceptos de los profesores y compañeros.				
TOTAL PROMEDIO				
8. CUMPLE CON LAS NORMAS DEL SERVICIO CLÍNICO.				
Disposición del estudiante en la atención del paciente.				
✓ El aprendizaje previo fue adecuado para enfrentar la práctica clínica				
✓ El programa establece objetivos coherentes con la práctica clínica.				
✓ El ambiente de aprendizaje clínico le facilitó cumplir los objetivos de la práctica clínica				
✓ El aprendizaje clínico se desarrolló en una atmósfera de confianza y respeto				
✓ Siente que se valoró su trabajo en la práctica clínica				
✓ Las actividades clínicas aumentaron la comprensión sobre el sentido social del quehacer profesional				
✓ Existe congruencia entre lo aprendido en la teoría y la práctica que le ha tocado enfrentar				
✓ La experiencia clínica permitió fortalecer su vocación profesional				
✓ La práctica clínica ofreció oportunidades adecuadas en calidad para lograr los objetivos propuestos				
✓ La práctica clínica ofreció oportunidades adecuadas en cantidad para lograr los objetivos propuestos				
✓ Las evaluaciones propuestas fueron adecuadas para evaluar práctica clínica.				
✓ Tengo en cuenta en la práctica clínica los intereses y necesidades de mis pacientes				
TOTAL PROMEDIO				



UNIVERSIDAD MARIANA

FORMATO PARA EVALUAR REGISTROS ANECDÓTICOS

FACULTAD: _____ PROGRAMA: _____ ASIGNATURA: _____

SEMESTRE: _____ GRUPO: _____ PERIODO ACADEMICO: _____

FECHA: _____ CONTEXTO: _____ SECCION: _____

ESTUDIANTE: _____ DOCENTE: _____

Los registros anecdóticos son tarjetas u hojas que contienen los aspectos referidos a las evidencias de aprendizaje que se están explorando, con espacios destinados a registrar lo que sucede. Consiste en retratar en unas pocas líneas una situación o incidente considerado significativo. Este instrumento puede ser muy útil cuando nuestra atención se centra en la evolución de un alumno en particular, en la dinámica de un grupo de trabajo, o en hechos e incidentes que merecen ser recuperados para su reflexión a posteriori ya que permiten recoger información para la evaluación de pruebas prácticas, orales, de análisis documental y observaciones sistemáticas. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002)

Las características que debe poseer un buen registro anecdótico son: establecer un comportamiento típico basado en varias anécdotas, limitar cada anécdota o incidente a un hecho concreto, indicar las circunstancias necesarias para una buena información y registrarlas. Ramírez y Santander (2003)

REGISTRO ANECDÓTICO

COMPETENCIAS	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD A EVALUAR	CRITERIOS	DURACION	INTERVENCION/VALORACION

Observaciones: _____

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Una vez realizada la interpretación de la información obtenida del proceso investigativo se encontró que:

En cuanto a la concepción que tienen los docentes sobre Formación (Objetivo 1), en esta coinciden con lo que establece el Ministerio de Educación Nacional, los criterios del Modelo Pedagógico, la filosofía Franciscana los lineamientos del Área Clínica del Programa de Enfermería, los criterios del reglamento de la Universidad Mariana y lo que establece los nuevos modelos pedagógicos de formación por competencias.

El colectivo de docentes del Área Clínica del Programa de Enfermería, tiene claro el concepto de Formación en Educación Superior quizá por cuando están guiados por el Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana, esto demuestra la pertinencia que tienen los docentes por la labor que desempeñan.

Desde la misión, visión y principios de la Universidad Mariana, la formación humano cristiana, es el propósito del quehacer educativo de la Universidad Mariana formar personas, ciudadanos y profesionales integrales humana y académicamente competentes, esta concepción además de ser compartida por los docentes se cristaliza en las aulas de clase, lo cual garantiza la calidad de la formación de los futuros profesionales, quienes tendrán el reto de ser actores dentro de una sociedad necesitada de individuos humano y académicamente competentes. La formación humana es un componente que está estrechamente sujeta con la educación integral del ser humano, desde los valores, sentimientos y actitudes.

Como lo expresa Tobón y Agudelo (2006), la formación humana se ha concebido tradicionalmente en la educación desde una percepción rígida, fragmentada y descontextualizada del proceso de autorrealización y del tejido socioeconómico, por tanto los docentes basados en los planteamientos del Modelo Pedagógico tiene una herramienta que permite orientarlos dentro del proceso de formación con amplias directrices enfocadas a la formación integral del ser humano.

Por consiguiente, la formación humana siempre se relaciona con la educación no sólo en las transformaciones sociales y culturales, sino también en el proceso que se da en cada persona. Precisamente el ser humano llega a hacer, a saber y a convivir por la educación. La Educación es y será un valor esencial en el ser humano, esto significa que los docentes realizan su quehacer pedagógico conforme a su convicción y bajo los criterios del Modelo Pedagógico.

Referente a la concepción sobre evaluación en el Área Clínica del Programa de Enfermería (objetivo 2), se puede concluir que los docentes están totalmente de acuerdo con el concepto que emana del Ministerio de Educación Nacional y aquellos elementos del currículo de la Institución Educativa, esta situación permite comprender que los docentes contribuyen asertivamente dentro del proceso de formación de los estudiantes, ya que la evaluación requiere altos niveles de exigencia por parte de los docentes y los estudiantes, cuando se logra esta equivalencia se garantiza calidad dentro del proceso enseñanza aprendizaje.

La función de evaluar no es la de calificar o aprobar, su esencia está en la retroalimentación, según Valverde Oscar, el proceso de evaluación, entendido como una estrategia pedagógica posibilita una tarea de acompañamiento, orientación y comprensión, verificación y mejoramiento de lo establecido en la propuesta formativa, frente a esta concepción la evaluación es un proceso continuo y procesual que requiere la disposición de las dos partes, del docente y del estudiante, esta estrategia genera una mejora en la calidad educativa, y permite detectar a tiempo las debilidades del proceso educativo, ya que tendría poco sentido mencionarle al estudiante al final del curso, para confrontar lo anterior Cerda Hugo se refiere a la evaluación es más un proceso ético que instrumental.

Por otra parte, en el entorno del Área Clínica del Programa de Enfermería los docentes difieren en cuanto a los planteamientos sobre evaluación, se puede percibir un alto grado de indecisión, en relación con la forma de evaluar y al desarrollo que se le da al proceso de evaluación. Es necesario recordar a los docentes que la evaluación requiere trabajo en equipo centrado en la aplicación de las técnicas e instrumentos propios de la Universidad Mariana como Institución Educativa, mas sin embargo para trascender a esta situación a los docentes les atañe considerar la organización por grupos de especificidad, lo

cual implica que al inicio del semestre se den las pautas con las cuales tanto docentes como estudiantes seguirán unos lineamientos preestablecidos.

En cuanto a las estrategias metodológicas empleadas para la evaluación de conocimientos teóricos y prácticos (objetivos 3 y 4), se puede expresar que los docentes aplican una serie de estrategias propias del enfoque constructivista para desarrollar el proceso de evaluación, quizá por cuanto la Universidad Mariana tiene un modelo pedagógico que sirve de guía, mas sin embargo se puede apreciar divergencia en el momento de la aplicación de técnicas e instrumentos, por ende se ratifica que no hay una real aplicación de técnicas e instrumentos en concordancia con el objeto de la evaluación, el cual requiere del uso de diferentes técnicas que permitan obtener información de carácter cuantitativo y cualitativo. Es conveniente hacer comprender a los docentes la diferencia entre técnica e instrumento, pues resulta frecuente encontrar que se hace un manejo confuso de ellos, a pesar que los docentes manifiestan planear el proceso de evaluación teniendo en cuenta las fases del proceso, se puede percibir la falta de conocimientos de otras técnicas e instrumentos que no forman parte del enfoque constructivista, posiblemente se encuentran limitados al Modelo Pedagógico, sería favorable motivar a los docentes a buscar otras estrategias metodológicas de evaluación que generen diversas alternativas que permitan integrar el proceso de evaluación.

Es primordial que los docentes tengan en cuenta que el objetivo de la evaluación está dirigido al mejoramiento del aprendizaje del estudiante, es por ello, que el docente debe seleccionar minuciosamente las técnicas e instrumentos de evaluación a garantizar la construcción permanente del aprendizaje.

Dentro de las estrategias metodológicas utilizadas para la evaluación de conocimientos teóricos (objetivo 3), les incumbe comprender a los docentes que no existen instrumentos de evaluación buenos o malos, dependen de la intención que el docente les dé y del escenario en donde se encuentren, pues el uso inadecuado de estas herramientas provoca la distorsión de la realidad.

Los hallazgos permiten concluir que los docentes se han limitados a realizar la evaluación de conocimientos con un grupo selecto mediante la aplicación de un mínimo de técnicas e instrumentos, los docentes manifiestan la aplicación de pruebas escritas, talleres, mapas conceptuales, mente factos, cuestionarios, temas propuestos por el profesor entre otros. Mas sin embargo, la evaluación

incluye una variedad de técnicas e instrumentos según Zabalza (1991), cualquier instrumento, recurso o procedimiento que se utilice para recolectar información se emplea sobre la marcha del proceso; los docentes deben comprender que dichas técnicas se pueden adaptar a diferentes situaciones, todo depende de la creatividad e iniciativa del mismo, que los motive a unificar definiciones y conceptos teóricos sobre evaluación.

En cuanto a las estrategias metodológicas para la evaluación de conocimientos prácticos (objetivo 4), los docentes deben concienciarse de que el estudiante se encuentra en un escenario real de práctica el cual exige el desarrollo o la aplicación de diferentes desempeños para garantizar la recuperación de la salud de un ser humano, es allí donde el docente debe prever los posibles problemas de aprendizaje del estudiante, situación que requiere la aplicación de técnicas e instrumentos acordes al contexto.

Por ende se podría decir que no hay una buena selección de herramientas que den respuesta a las exigencias de la evaluación, los docentes manifiestan que una de las técnicas utilizadas para la evaluación de estos conocimientos está condensada dentro de un formato de evaluación el cual se limita a evaluar habilidades y destrezas en los diferentes procedimientos e intervenciones en enfermería, es decir se evalúa al estudiante para certificar el nivel de conocimientos adquiridos, los docentes deberían conocer la efectividad de la evaluación integral que permita emitir un juicio valorativo de las aptitudes y actitudes, lejos de prejuicios, sesgos personales, uso abusivo del poder y aptitudes negativas.

Para finalizar, se indagó sobre las expectativas que los docentes tienen respecto a los conocimientos teóricos y aquellos que se evalúan en la práctica formativa (objetivo 5), se podría decir que los docentes tienen disposición necesaria para contribuir a garantizar la calidad de la educación dentro del Programa de Enfermería, esta es una gran fortaleza que genera la posibilidad de transformaciones en beneficio del proceso de formación del estudiante, se puede vislumbrar la necesidad sentida de los docentes por trabajar en equipo y organizar lineamientos que permitan servir de guía con el ánimo de unificar criterios, más aun si se considera que la evaluación es una de las etapas más importantes del proceso enseñanza aprendizaje, de la misma manera se debe trabajar con los docentes enfatizando sobre la evaluación como proceso de formación mas no de sanción o calificación.

Esta investigación ofrece la oportunidad de llevar a cabo la propuesta que permitirá alcanzar mejores resultados en el procesos de la práctica evaluativa en el Área Clínica del Programa de Enfermería, además contribuye a abrir espacios de diálogo, concertación y debate identificando debilidades, fortalezas y oportunidades que a su vez permitirán diseñar planes de mejoramiento encaminados a favorecer el proceso enseñanza aprendizaje.

De la misma manera con el presente trabajo de investigación se evidencia la necesidad de implementar y difundir la diversidad de técnicas e instrumentos de evaluación, para contribuir con el mejoramiento de la calidad de la educación a partir de la transformación de los procesos evaluativos en la práctica clínica del programa de enfermería de la Universidad Mariana, de tal forma que permita la implementación de un modelo alternativo de técnicas e instrumentos para la evaluación de los conocimientos teóricos en las aulas de clase y los conocimientos prácticos en los escenarios de práctica clínica real (hospitales y/o clínicas).

En cuanto al Área Clínica del Programa de Enfermería el trabajo de investigación está dirigido a incentivar a los docentes a realizar en proceso de evaluación con la aplicación de diversas estrategias metodológicas, que hagan de la evaluación un proceso dinámico y ético tanto para los docentes como para los estudiantes.

Finalmente, este estudio y su propuesta es un aporte para todo el colectivo docente, presentado con el ánimo de facilitar las estrategias y medios que posibiliten mejorar el proceso de evaluación y la obtención de mejores resultados de dicho proceso, además se considera generar espacios de reflexión para todos aquellos interesados en darle un giro significativo al proceso de evaluación que permita alcanzar una cultura de evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D. (1973). Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento.
- Blanco, L. (1996). "La evaluación educativa, más proceso que producto". En: Educación in Món Actual, Madrid. No. 3. p. 173.
- Bordás Alsina, MI; Cabrera Rodríguez, FA. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. Revista Española de Pedagogía. 218: 25-48.
- Calvache, L. J. E. (2005). La Investigación una Alternativa Pedagógica y Didáctica en la Formación Profesional. 1ª ed. Pasto: Cepun, Universidad de Nariño.
- Capella, R. (1995). El aprendizaje del aprendizaje. Madrid: Trotta.
- Casanova, M. (1995). Manual de evaluación educativa. España: Muralla,
- Cerda Gutiérrez, H. (2000). La Evaluación como experiencia total. 19 ed. Santafé de Bogotá: cooperativa Editorial Magisterio.
- Cortina, (1997). Hacia una evaluación personalizada en el sistema educativo Colombiano.
- Díaz, Ángel. (1993). Currículum y evaluación escolar. Argentina: Aique,
- Díaz, Barriga, F. (2000). Elementos para una posible historia de la evaluación. En: Revista Alegría de enseñar. Año 10, N. 38.
- Díaz, Barriga, F.(2000). "La evaluación como discurso estratégico: Problemática desde su configuración histórica". En: Revista investigación educativa y formación docente. Santafé de Bogotá: Facultad de Educación Universidad del Bosque, (N.5-6). (Año 2-2000)

- Díaz, F. Barriga y Otro. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. 1ª ed. México: Mc Graw Hill.
- Díaz Nogueira, MD. (1993). Evaluación participativa en la Universidad: una aventura formativa. Revista de Enseñanza Universitaria. 6:111-121.
- Díaz, O. y Ordóñez, C. (1998). Estudios sobre los conceptos y enfoques de la evaluación pedagógica y educativa. Santafé de Bogotá, D. C. : IDEP, 1997
- Fernández, M. (1986). Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar. Madrid: Morata.
- García, C.L (2010). Una aproximación a la evaluación de los estudiantes de las Instituciones educativas Ibagué.
- Gardner, H. (1995). Las inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. España: Paidós.
- González .A.D. (2010). La evaluación en el aula de la Educación Superior: El caso 10 del Valle del Cauca.
- Illesca M, Cabalín D, Cabezas M. (2007). Concepciones del alumnado respecto a la docencia clínica: Carrera de enfermería, Universidad de La Frontera. Revista en Educación Ciencias de la Salud.
- Macdowell, L; Sambell, K. (2003). La experiencia en la evaluación innovadora, en S. Brown Y A. Glasner (Eds.) Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid. Narcea.
- Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana. (2008). San Juan de Pasto: Universidad Mariana.
- Morín, E. (1998). "Sobre la reforma de la Universidad". En: La Universidad en el cambio de siglo. Compiladores: Porta, J y Lladonosa, M. Madrid: Alianza.
- Pérez, M. y Bustamante, G. (1996). Evaluación escolar ¿Resultados o procesos? Santafé de Bogotá: Magisterio.

- Pérez, G. (1994). "Los avatares de la evaluación". En: Universidad y evaluación estado del debate. (Compilación). Buenos Aires: Aique.
- Porto Currás, M. (1998). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad. Memoria de Licenciatura. Universidad de Santiago de Compostela. Inédita.
- Rosales, C. (1981). Criterios para una evaluación formativa. Madrid: Narcea,
- Romero Chávez, O.C. (2005). Institución Universitaria Cesmag. Los Procesos Evaluativos en la Facultad de Educación I. U. Cesmag.
- Salinas, M. (1998). "Lineamientos para el proceso de evaluación en la universidad" En: Cuadernos Pedagógicos, Evaluación y Currículo. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación
- Tobón, S. y Otros. (2006). Competencias, Calidad y Educación Superior, 1ª ed. Bogotá: Magisterio.
- Valverde Oscar. (2009). Modelo Pedagógico Universidad Mariana.
- Velazco, Honorario y Díaz de Rada, Ángel. (1997). La lógica de la investigación etnográfica. Editorial Trotta. Valladolid.

CIBERGRAFÍA

Evaluación de competencias informacionales. Recuperado el día 21 noviembre de 2010. Disponible en internet: http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2003/perez_g/html/index-frames.html

Evaluación de competencias informacionales. Recuperado el 28 de junio de 2011. Disponible en Internet: <http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2003/perezg/html/index-frames.html>

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002). Instrumentos de Evaluación. Recuperado el día 18 de Julio de 2011. Disponible en internet: <http://www.slideshare.net/valeriavanesava/instrumentos-de-evaluacin-8253724>

Rúbricas para evaluar competencias de comunicación, en español (Traducción de Teresa Brito). Recuperado el día 26 de mayo de 2011. Disponible en internet: <http://intrauia.iberopuebla.edu.mx/repositor2/312/o1267/RubricaComunicacion.htm>

Seminario de evaluación de competencias. Recuperado el día 30 de mayo de 2011. Disponible en internet: <http://evaluacioncompetencias.blogspot.com/>

Técnicas e instrumentos para realizar la evaluación del aprendizaje. Recuperado el 23 de junio de 2011. Disponible en internet: <http://es.scribd.com/doc/7350343/Tecnicas-e-Instrumentos-Para-RealizarLa-Evaluación-Del-Aprendizaje>

Universidad Mariana. Modelo Pedagógico Universidad Mariana. Recuperado el 14 de marzo de 2011. Disponible en Internet: www.umariana.edu.co

ANEXOS

Anexo A.
UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
ENCUESTA PARA DOCENTES



Apreciado (a) Docente:

Un grupo de estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria, de la Universidad de Nariño, estamos interesados en conocer cómo se realiza **“LA PRÁCTICA EVALUATIVA EN EL ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA, SUBÁREA CLÍNICA, PROGRAMA ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD MARIANA”**, con el fin de comprender la realidad del proceso y poder, con su colaboración y apoyo, sugerir algunas recomendaciones para su mejoramiento.

Respetuosamente solicitamos a Usted responder el siguiente cuestionario de la manera más fiel posible. **La información obtenida será totalmente confidencial.** Gracias por su colaboración y tiempo requerido.

1. INFORMACIÓN GENERAL

Instructivo: Sírvase señalar con una "equis" (X), la respuesta correspondiente.				
Género	Masculino	Femenino		
Último nivel de estudios en Salud				
Profesional	Especialista	Magíster	Doctor	
Tiempo de servicio en la institución				
1 año	2 años	3 años	4 años	Más de 5 años
Semestres con los que trabaja actualmente en el área clínica (varias opciones son posibles)				

ENCUESTA PARA DOCENTES

Asignaturas en el área clínica en las que ha trabajado (varias opciones son posibles)				
Fundamentos de enfermería	Procedimientos básicos I	Procedimientos básicos II	Adulto anciano I	
Adulto anciano II	Madre niño I	Madre niño II	Área de profundización Clínica	Práctica integrada clínica

2. CUESTIONES SOBRE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

El Ministerio De Educación Nacional, hace referencia a Formación. Según Usted formación es:

a. Aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, conducentes a grados y títulos
b. Un proceso de fundamentación científica clara y la investigación tiene como fin buscar la creación y adaptación de tecnologías.
c. Un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción investigativa
d. Un proceso permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, su dignidad, sus derechos y sus deberes.

En Educación Superior se habla de formación profesional y formación profesional específica. Cuando se hace referencia a Formación Profesional Específica, esto sería:

a. El campo de formación, destinado a abordar los saberes propios, que posibiliten la participación activa, reflexiva y crítica en los diversos ámbitos de la vida laboral y sociocultural y el desarrollo de una actitud ética respecto del continuo cambio tecnológico y social.
b. El campo de formación, dedicado a abordar los saberes propios de cada campo profesional, así como también la contextualización de los desarrollados.
c. El campo de formación profesionalizante destinado a posibilitar la integración y contrastación de los saberes propios construidos en la formación de los campos
d. El campo que permite describir y garantizar la articulación teoría-práctica en los procesos formativos a través del acercamiento de los estudiantes a situaciones reales de trabajo.

Según el Decreto 2723 de 1080, un Programa de Ciencias de la Salud, busca formar específicamente:

a. Estudiantes para ofrecer una atención integral teniendo en cuenta los aspectos biológicos, psicológicos y socio-culturales.
b. Estudiantes orientados a explicar e identificar en su estructura y conformación, diversos fenómenos sociales, según el objetivo.
c. Estudiantes que investiguen y se forme en interacción con las necesidades materiales de la sociedad, investigando y proponiendo.
d. Al hombre en sus diferentes manifestaciones y proyecciones tanto en su acción individual como en la social.

El Plan de Estudios del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana está organizado por áreas de formación; en esta estructura el área clínica corresponde al área de:

a. Formación institucional
b. Formación disciplinar científico metodológica
c. Formación profesional específica
d. Formación profesionalizante

El Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana establece criterios de formación, enfocados a:

a.	Orientar el diseño y desarrollo de ambientes de aprendizaje orientados al logro de las competencias definidas en los perfiles de egreso de cada uno de los programas académicos, en las unidades de formación
b.	El logro de competencias
c.	Los contenidos curriculares para cada una de las áreas específicas
d.	Sólo a y c son correctas

En el área clínica, teniendo en cuenta los aspectos de formación del ser humano, dentro de la filosofía franciscana, es necesario:

a.	Trabajar en función de una adecuada concepción ecológica.
b.	Trabajar en el respeto hacia los demás
c.	Reflexionar y tomar conciencia que como personas que hacemos parte de una sociedad tenemos responsabilidad de lo que sucede.
d.	Todas las anteriores

En el Reglamento General de la Universidad Mariana, el significado de formación integral, se entiende como:

a.	Una forma de educar, mediante la cual se fomenta el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se desarrolla sus capacidades, habilidades y dominios de interacciones abriendo su espíritu al pensamiento crítico y su crecimiento moral.
b.	Una nueva forma de preparación del estudiante para su ejercicio como ciudadano y como profesional
c.	Un principio orientador del proceso de formación
d.	La relación entre la teoría, la práctica y su relación con el contexto

El Modelo de Formación por competencias requiere centrar la formación en:

a.	Reconocer los aprendizajes previos
b.	La enseñanza
c.	El aprendizaje
d.	a y c son correctas

3. CUESTIONES SOBRE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Instructivo: Sírvase valorar el grado de acuerdo, de los siguientes planteamientos. Señale con una “equis” (X), la casilla correspondiente así:

5	Totalmente De acuerdo	TDA
4	De Acuerdo	DA
3	Indeciso	I
2	En Desacuerdo	EDA
1	Totalmente en Desacuerdo	TED

PLANTEAMIENTOS	5	4	3	2	1
	TDA	DA	I	EDA	TED
1. Según el Ministerio de Educación Nacional evaluación es: La acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre los procesos de desarrollo integral del alumno en aspectos cognoscitivo, biológico, valorativo, afectivo y comunicativo en los, así como sobre sus resultados con el fin de elevar y mantener la calidad de los mismos.					
2. Según el Ministerio de Educación Nacional, la evaluación debe entenderse como una estrategia pedagógica que posibilita el acompañamiento, orientación, comprensión, verificación y el mejoramiento de lo establecido en una propuesta de formación.					

CUESTIONES SOBRE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PLANTEAMIENTOS	TDA	DA	I	EDA	TED
3. El Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana, contempla como características de la evaluación aspectos de tipo: integral, continua, formativa, procesual y criterial.					
4. El Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana, permite valorar el proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación, como actividad educativa; continua, dialógica, holística y sinérgica.					
5. Los procesos pedagógicos de la Universidad Mariana, hacia la construcción, reconstrucción y evaluación de competencias, se han puesto en evidencia en el momento de realizar la valoración del proceso enseñanza-aprendizaje.					
6. El Consejo Directivo de la Universidad Mariana, promueve una evaluación por competencias mediante la valoración del desempeño integral del educando en contextos problemáticos, abarca la valoración de conocimientos, habilidades, valores, destrezas métodos, estrategias, técnicas, procedimientos y protocolos; de las capacidades de comprensión, raciocinio interpretación, argumentación y creatividad; y de las actitudes hacia el trabajo autónomo y en equipo.					
7. El Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana, conceptualiza el proceso de evaluación, como una estrategia pedagógica que posibilita una tarea de acompañamiento, orientación, comprensión, verificación y mejoramiento.					

(CONTINUACIÓN) CUESTIONES SOBRE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PLANTEAMIENTOS	TDA	DA	I	EDA	TED
8. En el Área Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, La evaluación abarca todas las competencias programadas en el programa analítico del espacio académico, basada en un juicio razonable, y no arbitrario.					
9. En el Área Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, la evaluación, según el momento de aplicación es: inicial, procesual y final.					
10. En el Área Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, el Juicio de valor sobre la acción evaluada, debería estimar una condición presente y predecir una acción futura.					
11. En el Área Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, al acto de la evaluación le convendría, realizar la formulación de un juicio de valor, mediante: evidencias, indicadores e instrumentos, normas y criterios de evaluación.					
12. En el Área Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, en la primera etapa de la evaluación se define: el propósito, se explicita el objeto y los criterios que se tendrán en cuenta para evaluar.					
13. En el Área Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, en la evaluación se considera: la práctica social y humana atravesada por valores, sentimientos, actitudes, intereses personales.					
14. El Docente del programa de Enfermería de la Universidad Mariana, construye sus propias ideas sobre cada alumno a partir de rasgos, que fácilmente pueden convertirse en rótulos que inciden en la evaluación, por Ej. "Los que ya tienen experiencia laboral sienten que saben todo y que no necesitan aprender nada".					
15. En el Área Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, La práctica de la evaluación constituye el espacio privilegiado para que el docente, con sus actitudes, contribuya no sólo al desarrollo de capacidades sino a la formación de los alumnos, a la construcción de la identidad para el desempeño del rol.					
16. En el área clínica del Programa de Enfermería, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje contempla características de tipo: integral, formativa, continua, procesual y criterial.					

(CONTINUACIÓN) CUESTIONES SOBRE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PLANTEAMIENTOS	TDA	DA	I	EDA	TED
17. En el Área Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, la práctica evaluativa según su finalidad y fusión, le convendría como estrategia de mejora, dirigir la evaluación a los procesos y productos educativos.					
18. En el Área Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, se considera el objeto de la evaluación según su extensión, de un modo holístico, como una totalidad interactuante, en la que cualquier modificación en uno de sus componentes o dimensiones tiene consecuencias en el resto.					
19. En el Área Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, la evaluación interna ofrece diversas alternativas de realización, promovida por los propios integrantes del programa.					
20. En el Área Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, la evaluación externa, permite la participación de expertos evaluadores, que emitan juicios sobre la valoración del proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación.					
21. En el Área Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, la evaluación del aprendizaje, según su intencionalidad diagnóstica, debería enfocarse a explorar y verificar el estado de los alumnos en cuanto a conocimientos previos, actitudes, expectativas, al momento de iniciar una experiencia educativa.					
22. En el Área Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, la evaluación del aprendizaje, según su intencionalidad formativa, debería disponer de evidencias continuas que permitan regular, orientar y corregir el proceso educativo, mejorarlo y tener mayores posibilidades.					
23. En el Área Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, la evaluación del aprendizaje, requiere hacer uso de diferentes técnicas que permitan obtener información cuantitativa y cualitativa.					
24. En el Área Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, en el momento de la evaluación del aprendizaje, los conceptos entre técnica e instrumento se encuentran bien diferenciados, ya que resulta frecuente encontrar que se hace un manejo indistinto de ellos.					

(CONTINUACIÓN) CUESTIONES SOBRE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PLANTEAMIENTOS	TDA	DA	I	EDA	TED
25. En el Área Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, en el momento de la evaluación de aplicación de conocimientos en la práctica clínica, se considera la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa, como los propósitos de la evaluación.					
26. En el Área Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, en la evaluación se considera: la subjetividad como acto inherente, que se puede transformar en un factor negativo cuando aparecen prejuicios, sesgos personales, uso abusivo del poder, actitudes negativas del docente.					
27. En el Área Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, en el momento de la evaluación se determina el grado de preparación inicial, el nivel de aprovechamiento en cada habilidad de aprendizaje y la formulación de juicios.					
28. En el área clínica del programa de enfermería de la Universidad Mariana, sería muy importante que el conocimiento teórico se evalúe a través de pruebas orales, que permita evidenciar el conocimiento aprendido y la capacidad de interpretación y sustentación por parte del educando.					
29. En el área clínica del programa de enfermería de la Universidad Mariana, sería muy importante que el conocimiento teórico se evalúe a través de pruebas orales tipo debate entre los educandos, que permita evidenciar el conocimiento aprendido y la capacidad de interpretación y sustentación por parte del educando.					
30. En el área clínica del programa de enfermería de la Universidad Mariana, sería muy importante que el conocimiento teórico se evalúe, a través de pruebas escritas estructuradas, que permitan evidenciar el análisis crítico del educando					
31. En el área clínica del programa de enfermería de la Universidad Mariana, sería muy importante que el conocimiento teórico se evalúe, con prácticas de simulación, que trasladen al educando a un escenario real de práctica					
32. En el área clínica del programa de enfermería de la Universidad Mariana, sería muy importante que la evaluación del conocimiento en los escenarios de práctica clínica se evalúe a través del diligenciamiento de un formato estructurado, que permita evidenciar las competencias, propias de cada espacio académico.					

(CONTINUACIÓN) CUESTIONES SOBRE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PLANTEAMIENTOS	TDA	DA	I	EDA	TED
33. En el área clínica del programa de enfermería de la Universidad Mariana, sería muy importante que la evaluación del conocimiento, en los escenarios de práctica clínica, se evalúe a través del diligenciamiento de un formato estructurado, que permita evidenciar la realización de procedimientos e intervenciones del educando, durante todo el proceso de formación.					

4. CUESTIONARIO SOBRE LA EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO TEÓRICO Y PRÁCTICO.

Instructivo: Sírvase marcar con una “equis” (X), frente a cada aspecto lo que representa su opinión.

En el Área Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, en el momento de la evaluación de contenidos de aprendizajes conceptuales y aplicación de conocimientos en la práctica formativa, ¿Usted qué instrumentos, técnicas y pruebas utiliza?

MEDIOS E INSTRUMENTOS	EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO TEÓRICO	EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO O PRÁCTICO
Observación		
Ordenación		
Registro anecdótico		
Lista de verificación		
Escalas valorativas		
Interrogatorio		
Cuestionario		
Entrevista		
Tareas y ejercicios		
Tema propuesto por el educador		
Tema elegido entre varios propuestos		
Tema por sorteo		
Preguntas propuestas por el profesor		
Cuestiones cortas		
Problemas a resolver con material		
Tema elegido por el alumno y preparado con material		

MEDIOS E INSTRUMENTOS	EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO TEÓRICO	EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO O PRÁCTICO
Comentario de texto		
Mapa conceptual		
Mentefactos		
Mapas mentales		
Mapa semántico		
Pruebas orales con interrogatorio		
Con libro abierto		
Escritas con composición o ensayo		
Prácticas u objetivas de selección		
De clasificación		
De diagnóstico		
De evaluación		
De conocimientos		
De interés		
De aptitud		
De personalidad		
De habilidades		
De selección múltiple		
De selección simple		
De razonamiento o análisis		
De apareamiento		
De evocación		
De doble alternativa (F-V)		
De complementación		
De ordenamiento		
De razonamiento o análisis		
De comprobación o composición		
De identificación		
Autoevaluación		
Portafolio		
Representación gráfica		
Diálogos		
Debate		
Coevaluación		
Heteroevaluación		
Pruebas objetivas.		
Laboratorios de simuladores		
Participación		
Demostraciones		
Listas de verificación		

MEDIOS E INSTRUMENTOS	EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO TEÓRICO	EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO O PRÁCTICO
Escalas de evaluación		
Proyectos de intervención		
Monografías		
Reportes		
Formatos de evaluación		
Estudio de casos		
Revistas de enfermería		
Proyectos de investigación		
Cuadros sinópticos		
Escenarios dramáticos		
Conocimientos previos		
Habilidades en resolución de problemas		
Habilidades de aplicación y ejecución		
Pruebas de respuesta guiada		
Otros, cuáles? _____		

Observaciones y/o Sugerencias:

Anexo B.
UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

GUIÓN DE ENTREVISTA

Objetivo de la entrevista	Analizar la práctica evaluativa en el área de formación profesional específica, subárea clínica, en el Programa de Enfermería de la Universidad Mariana.
Entrevistadores	Monica Chicaiza & Bethy Burbano
Entrevistado	Docente_____
Instrumento de registro	Cuaderno de apuntes
Herramienta de registro	Grabadora periodística digital
Sesión número	_____
Lugar	Sala N° 1 de Biblioteca Unimar
Fecha	Agosto 4, 11, 18, 25 de 2010
Hora	Inicio: 9:00 a.m. Cierre: 11:00 a.m. Inicio: 3:00 a.m. Cierre: 5:00 a.m.

Tema: La práctica evaluativa en el área de formación profesional específica, subárea clínica, en el Programa de Enfermería de la Universidad Mariana

Subtemas:

1. Conceptualización sobre formación profesional
2. Conceptualización sobre evaluación
3. Estrategias de evaluación utilizadas para la valoración del conocimiento teórico en el área clínica
4. Estrategias de evaluación utilizadas para la valoración del conocimiento práctico en el área clínica
5. Expectativas de los docentes del colectivo clínico con respecto a la evaluación de la teoría y la práctica en la Formación Profesión Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana.

Anexo C.
UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD CON DOCENTES

Objetivo: Analizar la práctica evaluativa en el área de formación profesional específica, subárea clínica, en el Programa de Enfermería de la Universidad Mariana.

Entrevistadores: Mónica Chicaíza, Bethy Burbano

Entrevistado: Docentes **MM, ME, AM, AM y VO** del área clínica de enfermería, Facultad de Ciencias de la Salud.

Instrumentos de registro: Cuaderno de apuntes

Herramienta de registro: Grabadora periodística digital

Sesión: N°. 1 y 2

Lugar: Sala N°. 1 de Biblioteca, Universidad Mariana

Fecha: Agosto 4, 11, 18, 25 de 2010

Hora de inicio: 9:00 p.m.

Hora de cierre: 11:00 p.m.

Hora de inicio: 3:00 p.m.

Hora de cierre: 5:00 p.m.

Tema: La práctica evaluativa en el área de formación profesional específica, subárea clínica, en el Programa de Enfermería de la Universidad Mariana

Subtemas:

1. Conceptualización sobre formación profesional
2. Conceptualización sobre evaluación
3. Estrategias de evaluación utilizadas para la valoración del conocimiento teórico en el área clínica
4. Estrategias de evaluación utilizadas para la valoración del conocimiento práctico en el área clínica
5. Expectativas de los docentes del colectivo clínico con respecto a la evaluación de la teoría y la práctica en la Formación Profesión Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana.

Desarrollo de la Sesión 1:

Mónica: Profesora **MM**, queremos agradecerle por habernos brindado este espacio para dialogar sobre el tema de la práctica evaluativa. Nosotros somos estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria y estamos desarrollando un trabajo que tiene como objetivo general analizar la práctica evaluativa en el área de formación profesional específica, subárea clínica, en el Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, con el propósito final de plantear estrategias metodológicas que permitan evaluar el conocimiento teórico y práctico, en esta Población.

Queremos iniciar considerando el concepto de formación, el cual ha venido evolucionando desde los diferentes ámbitos de la educación.

Mónica: ¿cuál es su concepto de formación, para usted como docente universitario?

MM: Bueno...Ummm el tema de formación en educación superior.... Hace que no preguntemos primero... ¿qué tipo de sujeto estamos formando?, y ¿con qué modelo de formación por competencias se está desarrollando el proceso de aprendizaje?, Ehh... ya que se considera que el fin es lograr la formación de un mejores sujetos para la sociedad. Ummm se debe tener en cuenta que los procesos de formación se han caracterizados por estar centrados en la enseñanza más que en el aprendizaje. Ummm... No obstante, al igual que en otros países, existe una tendencia a señalar el aprendizaje como objetivo fundamental de los procesos de formación. Ummm... si consideramos el proceso de aprendizaje desde la perspectiva constructivista de Ausubel, es el proceso por el cual el sujeto del aprendizaje procesa la información de manera sistemática y organizada y no sólo de manera memorística sino que construye conocimiento. Ehhh... de ahí que considero que la formación debe guardar alianzas con la misión y la visión de la institución educativa, Ummm... más que formar debemos orientar servir de guías, Ummm tomar un poco de la experiencia de la vida personal Ummm... eso sería.

Mónica: ¿cuál es su concepto sobre evaluación en educación superior?

MM: Bueno, Ummm... La evaluación es uno de los puntos más complejos en la formación, Ummm... la evaluación es un proceso que permite conocer el rendimiento académico de los estudiantes, en lo relacionado a el nivel de aprendizajes o conocimientos adquiridos en un periodo, por lo tanto no se evaluaría un resultado sino todo el proceso de aprendizaje, en el que a su vez interfiere el contexto, la motivación, los sistemas simbólicos y el desarrollo cognitivo. Ummm... Considero que es un deber del docente recopilar toda la información necesaria para poder emitir un juicio valorativo, el cual es el resultado de un largo proceso, en el cual el docente ha logrado identificar el nivel de aprendizaje del estudiante”
Bueno eso sería.

Mónica: ¿cuáles son las técnicas y /o instrumentos de evaluación que Usted utiliza para evaluar el conocimiento teórico?

MM: Bueno...si, la decisión es importante y sobre todo Ummm... considero que debe ser lógica, debemos utilizar estrategias de evaluación acordes... o sea Ummm... que puedan o que respondan a lo que yo quiero saber, entre ellas utilizo pruebas escritas, con preguntas abiertas generalmente lo hago en la primera y segundas evaluación, en la tercera evaluación formulo preguntas de selección múltiple con varias opciones con una sola posible, me gusta mucho hacer estudios de caso, mentefactos, cuadros sinópticos, mapas mentales, , ummm... la participación, desde la observación, también las preguntas inteligentes, ummm... los laboratorios de simulación, son muy importantes porque es ahí donde se pone en práctica la teoría, ummm... se maneja aquí las guías. Eso sería.

Mónica: ¿cuáles son las técnicas y /o instrumentos de evaluación que Usted utiliza para evaluar el conocimiento práctico?

MM: Bueno... si la evaluación en la práctica se realiza a través de formatos de evaluación, en el que se consigna las notas de los estudiantes, este formato es muy sumativo y rígido, hay un pequeño espacio para hacer algunas apreciaciones cualitativas Ummm... pero yo se que casi nadie las lee incluso los estudiantes no hacen caso de ellas Ummm, porque ni nosotros le damos importancia peor ellos... lo que yo hago aparte de esto es, la observación directa para la presentación personal, la puntualidad, la aptitud y actitudes, les Ummm... realizo preguntas abiertas, Ummm... se hacen estudios de caso, presentación de revistas de enfermería y médicas, Ummm... también hago pruebas escritas abiertas al final de cada rotación. Eso sería.

Mónica: ¿qué expectativas tiene usted sobre la práctica evaluativa en el programa de enfermería?

MM: Bueno...Ehh... a mi me gustaría muchísimo que este tema de la evaluación sea trabajado por todos los docentes, aquí en el programa hay dos áreas, Ummm... la comunitaria y la clínica, me gustaría que los docentes del área clínica nos reuniéramos y trabajemos en equipo, Ummm... pero hay mucha división y se podría decir egoísmo, Ummm.... Todos trabajan en forma independiente, nadie comparte Ummm... por Ej.: los formatos de evaluación son muy rígidos, sumativos, Ummm... no son flexibles formativos, todo es una nota y no más, y la verdad la situación actual no es números solamente, Ummm... estamos trabajando muy desorganizadamente y me gustaría que nos organicemos con un líder activo, Ummm... que unifiquemos todos los formatos y que evaluemos casi de la misma manera, Ummm... esto nos ayudaría mucho a todos, eso sería.

Muchísimas gracias profesora **MM**, por su tiempo y su valiosa opinión, quisiéramos saber si podemos volver a encontrarnos, con el fin de profundizar este tema de conversación.

MM: Gracias a ustedes por tenerme en cuenta, Ehh... por mí no hay problema si ustedes gustan podríamos vernos el viernes de la próxima semana a la misma hora, y... preferiblemente aquí.

Mónica: Si está muy bien, entonces nuevamente muchas gracias, que tenga buen día y el viernes próximo estaremos aquí, le parece bien a la misma hora.

MM: si. Hasta luego.

Desarrollo de la sesión N°. 2:

Mónica: ¡Muy buenos días profesora **MM**!, nuevamente es para nosotras un privilegio volver a encontrarnos, gracias por permitirnos este espacio de tiempo. En la anterior sesión tuvimos la oportunidad de conocer su opinión sobre la práctica evaluativa, en esta oportunidad queremos que por favor nos comente más a profundidad cómo se desarrolla la práctica evaluativa dentro del programa de enfermería.

Dentro de los planteamientos de Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana se habla de los "ELEMENTOS DEL CURRÍCULO", en el que se hace referencia a "las metas de la formación o los propósitos educativos", partiendo de que la misión obligada por la Universidad Católica es la formación integral, concepción que se ha venido construyendo colectivamente con la comunidad educativa de la institución

Mónica: ¿qué opina Usted acerca de este planteamiento?

MM: Bueno...Ummm... Estoy muy de acuerdo con lo que el modelo pedagógico de la Universidad Mariana propone, es importante destacar que la región nariñense está muy necesitada de una institución como es la Universidad Mariana, Ehh... ya que es un Universidad Católica con principios propios de Evangelio, en donde se considera como pilares a Dios a la Virgen y San Francisco de Asís. Ummm... este proceso de formación permite Ummm... educar, ayudar a desarrollar habilidades, dominios , motivar el pensamiento crítico y moral, Ummm... este proceso de formación debe ser articulado, integrado, quiero decir que no solamente deben primar los saberes y las competencias de las cuales todos hablan Ummm... sino permitir o posibilitar un aprendizaje significativo que habrá horizontes al “aprender aprender” como lo dice la Hna Marianita.

Mónica: ¿Qué conoce Usted acerca de estas características de la evaluación?

MM: Bueno.... Ehhh... que la evaluación sea un proceso es verdad, de tipo formativo porque es un proceso dentro del cual se puede identificar logros y dificultades y al final retroalimentar. Ummm... continuo porque se debe hacer lo anterior a lo largo del proceso, integral Ummm... porque permite integrar todos los componentes del sistema educativo, Ummm... procesual es de proceso y criterial porque se establecen unos criterios que son importantes tenerlos y establecerlos.

Mónica: ¿qué otras técnicas e instrumentos utiliza para recoger la información acerca de sus estudiantes en la evaluación teórica?

MM: Bueno...Ummm estas pruebas escritas o de papel y lápiz como lo mencionan son muy importantes y permiten conocer que tanto ha aprendido el estudiante, lo que pasa es que algunas veces no las diseñamos bien, no comparto el hecho de formular preguntas de si o no, la formulación debe tener un muy buen encabezado, Ummm... se puede utilizar la formulación de casos clínicos y derivar de ahí varias preguntas lógicas es decir transportar el estudiante desde su escritorio a un mundo real, las preguntas deben tener una base estructurada, también utilizo Ummm... preguntas de reconocimiento pueden ser Ummm... de selección múltiple de ordenamiento de enlace de columnas, Ummm... valoro también la memoria teniendo como referencia las respuestas simples la correlación, también realizo evaluaciones orales Ummm... este interrogatorio lo hago como entrevista y me ha dado muy buen resultado hacer o pedir ensayos.

Mónica: ¿Cómo realiza Usted la evaluación del conocimiento en la práctica?

MM: Bueno... en la práctica la evaluación debe ser muy minuciosa, Ummm... ya que el estudiante tiene la oportunidad de estar en un escenario real con pacientes reales, de ahí que lo más importante es la observación directa , esta permite conocer las actitudes y aptitudes, qué hace el estudiante, cómo actúa, incluso qué siente, Ummm... yo había comentado sobre un formato de evaluación, considero un formato muy mal diseñado, pero como no hay reuniones acuerdos no se cambian, los docentes somos muy apáticos, egoístas inconformes pero sobre todo muy egoístas, nadie se preocupa por la evaluación, yo quisiera mostrarle un formato que solo da notas es de tipo sumativo, no permite valorar, al estudiante en forma integral, Ummm...

yo me ayudo mucho de las guías, tengo guías de medicamentos de paciente de todo esto muy práctico, también se realiza un evaluación escrita, estudios de caso y revistas de enfermería que son buenos pero los formatos son pésimos y como no hay organización nadie los cambia nadie los mejora, nadie se preocupa. Eso sería

Mónica: ¿ha considerado una alternativa que permita el cambio a este proceso de evaluación?

MM: Bueno... Como docente del área clínica me preocupa mucho esto de la evaluación, yo quisiera que se reformen los formatos que manejamos, el de evaluación el de caso clínico el de revista de enfermería, el de plan de cuidados Ummm... que se establezcan guías de trabajo, que se tenga un formato coevaluación para conocer el concepto de los jefes de hospital.

Mónica: Muchas gracias profesora **MM**, sus opiniones han sido muy importantes para nuestro trabajo, sus apreciaciones muy precisas, gracias nuevamente y que tenga buen día.

Desarrollo de la sesión N°. 1:

Mónica: Profesora **ME**, queremos agradecerle por habernos brindado este espacio para dialogar sobre el tema de la práctica evaluativa. Nosotros somos estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria y estamos desarrollando un trabajo que tiene como objetivo general analizar la práctica evaluativa en el área de formación profesional específica, subárea clínica, en el Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, con el propósito final de plantear estrategias metodológicas que permitan evaluar el conocimiento teórico y práctico, en esta Población.

Queremos iniciar considerando el concepto formación, el cual ha venido evolucionando desde los diferentes ámbitos de la educación.

Mónica: ¿cuál es el concepto de formación, para usted como docente universitario?

ME: La formación profesional, tiene la finalidad de preparar al individuo en el trabajo académicamente y como persona para su vida laboral, en nuestro caso la formación profesional específica es el nivel educativo que prepara al estudiante para una actividad profesional y lo capacita para el desempeño calificado de la profesión específica, en este caso enfermería.

Mónica: ¿cuál es su concepto sobre evaluación en educación superior?

ME: la función de la evaluación de los estudiantes, que nos parece muy valiosa y mas que calificar, evaluar o reprobar sin ofrecerles una retroalimentación adecuada, la evaluación se debe compartir, se debe convertir en un medio por el cual el profesor hace saber a una estudiante como va y que es lo que tiene que corregir, tiene poco sentido decir, si o no, cuando ya no puede corregir, al final del curso, pues es así como al final no va a tener oportunidades de retroalimentarse su proceso de enseñanza-aprendizaje, además creo que dentro del proceso de evaluación se debe considerar el aprendizaje significativo como un proceso activo y personal que permite conocer las ideas previas de los estudiantes.

Mónica: ¿nos podría compartir las que más utiliza Usted?

ME: si, para la... para la evaluación de la teoría utilizo diversas estrategias, entre las cuales se puede mencionar, Ehhh... pruebas escritas, Ehh... talleres, seminarios, mapas conceptuales mente factos, entre otros.

Mónica: Cuando Usted menciona que hay otros a ¿cuáles hace referencia?

ME: si, Ehh... pueden ser ensayos, cuis, preguntas orales, y se tiene también en cuenta la participación de los estudiantes, Ehhh... y el interés que demuestren por los temas.

Mónica: ¿cuáles son técnicas e instrumentos que utiliza para la evaluación del conocimiento práctico?

ME: Claro. Ehh... Entonces, entonces se hace la evaluación, mediante entonces, igualmente la elaboración de estudios de caso, revistas de enfermería diaria, igualmente evaluaciones escritas y talleres de retroalimentación, en el caso de que los estudiantes, ehh... no tengan un buen resultado al final de la evaluación.

Mónica: ¿qué expectativas tiene usted sobre la práctica evaluativa en el programa de enfermería?

ME: Ehh... mis expectativas para mejorar el proceso de evaluación y... propondría de que el docente debe utilizar la, la evaluación como un instrumento para retroalimentar dirigido a mejorar la calidad de la educación del estudiante y de esta forma asegurar el proceso enseñanza- aprendizaje.

Mónica: Muchísimas gracias profesora **ME** por su tiempo y su valiosa opinión, quisiéramos saber si podemos volver a encontrarnos, con el fin de profundizar este tema de conversación.

ME: Gracias a ustedes por tenerme en cuenta, Ehh... por mí no hay problema si ustedes gustan podríamos vernos el viernes de la próxima semana a la misma hora, y... preferiblemente aquí.

Mónica: Si está muy bien, entonces nuevamente muchas gracias, que tenga buen día y el viernes próximo estaremos aquí, le parece bien a la misma hora.

ME: si. Hasta luego.

Desarrollo de la sesión N°. 2:

Mónica: ¡Muy buenos días profesora **ME**!, nuevamente es para nosotras un privilegio volver a encontrarnos, gracias por permitirnos este espacio de tiempo.

En la anterior sesión tuvimos la oportunidad de conocer su opinión sobre la práctica evaluativa que se desarrolla aquí en el Programa de Enfermería de la Universidad Mariana.

Tomando como referente los planteamientos del modelo pedagógico, en los cuales el Dr. Luis Alfredo Guerrero, vicerrector de la Universidad Mariana, sostiene: “La Formación basada en el logro de competencias, supone definir las estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas que permitan alcanzar esa intencionalidad”.

Mónica: ¿qué opina Usted acerca de este planteamiento?

ME: Nuevamente gracias a Ustedes por permitirme ser parte del desarrollo de su investigación y aprovecho la oportunidad para expresarles que la investigación que están realizando representa para la universidad y el programa y para nosotros los docentes un valioso aporte que va a permitir transformar el proceso de evaluación. Efectivamente, lo que el Dr. Luis Alfredo Guerrero plantea dentro del modelo pedagógico, permite dirigir o enfocar la formación dentro del ámbito de las competencias, este tema de las competencias es clave dentro del proceso de evaluación, más aún cuando el profesional que necesita la sociedad debe ser propositivo y competente ummm... personalmente considero que la formación integral de un individuo es para desarrollar una actividad en la cual éste permita articular todo lo que aprendió a favor de que lo que realiza lo haga con calidad ummmm...eso es más que todo la parte profesional, y cabe destacar que dentro de este proceso de formación nosotros contribuimos en la parte de orientar al estudiante, para que su formación no solamente sea como profesional como cristiano, que le permita tener fe y guiarse por las enseñanzas de Jesús.

Mónica: ¿cuál es el objeto de la evaluación en el Programa de Enfermería?

ME: la evaluación ummm....es flexible, abierta. eh... es una evaluación que se debe hacer en cada momento, en cada instante y dándole la oportunidad al evaluador como al evaluado de poder interrelacionarse, de poder explicarse el uno al otro sobre los elementos en los cuales se van a evaluar, me explico más fácilmente: la evaluación no es una evaluación numérica, sino que es una evaluación de tipo formativo de carácter procesual que permite detectar los problemas en el momento en que se producen y además facilita la puesta en marcha de medidas para corregirlos y continuar con el proceso, si yo corrijo ejemplo: ¡mira estás haciendo mal esto! y luego le digo ¡ya lo estás haciendo mejor! y al final listo.... ¡ lo que hiciste lo hiciste bien!, que bueno es.... Qué bueno es esto, eso es una evaluación lastimosamente nos hemos llenado la cabecita de números, entonces nos limitamos a lo hizo o no lo hizo, y si lo hizo entonces 5 y si no lo hizo entonces 0.....pero existe la otra parte que es la que el evaluado aprende hacer las cosas por medio de la evaluación siempre y cuando el estudiante sepa, que la evaluación se hace para mejorar, te ayuda para mejorar tu desempeño, tus aptitudes, para el final ser un excelente profesional.

Mónica: ¿qué técnicas e instrumentos utiliza para recoger la información acerca de sus estudiantes en la evaluación teórica?

ME: bueno.....ummm.. las pruebas estandarizadas mediante el famoso Quiz, los famosos exámenes previos, a través de la participación que los estudiantes realicen en la parte teórica, los trabajos escritos que ellos hagan todo ese acumulo de elementos me ayudan a tener la capacidad de tener una estrategia para evaluar, no solamente lo verbal ni lo escrito, sino también lo actitudinal o sea es muy importante en nuestra profesión las destrezas que el estudiante alcance para realizar los procedimientos.

Mónica: ¿cuáles utiliza la para la evaluación práctica?

ME: bueno...desde la utilización de mente factos, e incluso la utilización de casas clínicas, eh... la utilización de presentación de revistas de enfermería, que nos ayudan muchísimo, la revisión de la historia cliente....jijee. clínica del paciente y la presentación de esa historia clínica, me ayudan mucho evaluar de esta manera, eh... Con una sola vez no puedo decir que el evaluando este bien o este mal, eso es una parte continua como se dice dentro del quehacer pedagógico de la universidad que la evaluación debe ser continua, permanente y concertada en un momento las cosas pueden salir bien, pero en otro no, y por ese hecho no podemos decir que el estudiante lo hizo mal, sino que el estudiante no estaba en su mejor momento, pero realmente el estudiante puede saber las cosas y lo más importante que las puede hacer bien.

Mónica: ¿ha considerado Usted la posibilidad de que este proceso de evaluación necesita un cambio?

ME: Yo creo que podría ser la clave unificar el cuento de las evaluaciones, tanto de tipo teórico como de tipo práctico o sea que todos manejos una misma forma de hacer, que el estudiante no se vaya a enfrentar a la metodología de unos y de otros, que todos manejemos un mismo idioma y así las cosas pueden ser más eficientes, más sencillas y más flexibles y tendríamos mejores resultados, no se trata de formular un proyecto gigante de cambio, se trata de que los docentes tengamos un espacio para reunirnos y discutir, como no lo hacemos el estudiante es vulnerable es el malo, y en realidad los malos somos nosotros.

Mónica: Muchísimas gracias profesora **ME** por dedicarnos su valioso tiempo, tenga la certeza de que sus valiosos aportes forman parte de la estructura de cambio que generara nuestra investigación.

Desarrollo de la sesión N°. 1:

Mónica: Profesora **AM**, queremos agradecerle por habernos brindado este espacio para dialogar sobre el tema de la práctica evaluativa. Nosotros somos estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria y estamos desarrollando un trabajo que tiene como objetivo general analizar la práctica evaluativa en el área de formación profesional específica, subárea clínica, en el Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, con el propósito final de plantear estrategias metodológicas que permitan evaluar el conocimiento teórico y práctico, en esta Población.

Queremos iniciar considerando el concepto formación, el cual ha venido evolucionando desde los diferentes ámbitos de la educación.

Mónica: ¿qué opina Usted sobre la formación profesional?

AM: Bueno, gracias eh... Para mí es muy gratificante poder estar con Ustedes hoy y sobre todo saber que de una u otra manera colaborar con la investigación que Ustedes están realizando, además que me parece un tema de gran interés, si sabemos que la evaluación tanto para el docente como para el estudiante se ha convertido en el coco, por cuanto atemoriza al estudiante y de una u otra manera al docente. Ummm... para dar respuesta a la pregunta

considero para mí el concepto de formación profesional tiene que ver con un proceso ehhh... todo es un proceso ya que tiene una entrada, un desarrollo y una salida: en la entrada podemos encontrar los estudiantes con algunos preconceptos, unos....unas ideas previas que tienen ellos y en el desarrollo de este proceso se van perfilando competencias, perfilando esos conceptos, esas prácticas esas destrezas, obviamente con la orientación del docente ellos se van perfilando cada día mejor. Van, ehhh...pudiendo si?... y van dando respuesta a situaciones de conflicto que se les aplica a los estudiantes para que como producto o salida de ese proceso, tengamos un estudiante, tengamos un estudiante ehhh...competente, con habilidades y destrezas más desarrolladas que le dé pues a él la habilidad para desenvolverse en un futuro como profesional, en este caso como profesional de enfermería. Eh hh...o sea la formación específica, en este proceso a nivel de enfermería eh hh, vamos a encontrar muchas estrategias para brindarle al estudiantes conceptos que le permitan desarrollar habilidades y destrezas.

Mónica: ¿Qué opina Usted sobre la evaluación en educación superior?

AM: bueno eh hh....en el área clínica son varios instrumentos dentro de la pedagogía para poder hacer un compendio dentro de los conocimientos que el estudiante o el educando ha adquirido dentro de las competencias sobre las cuales se trabaja en el espacio académico al final, y aparte de esto eh hh..., estos instrumentos nos permiten hacer retroalimentación de las falencias encontradas en las evaluaciones que se han de utilizar, creo que vale la pena darle valor y sentido a las cualidades de cada estudiante”.

Mónica: ¿Usted cuáles utiliza?

AM: bueno ummm... las estrategias que utilizo para la evaluación de los estudiantes, de los educandos, pues utilizo muchas, en la enfermería por lo general, es un área donde puedo utilizar muchas estrategias, entre ellas, hacemos evaluaciones escritas, hacemos talleres, hacemos en el área de investigación, laboratorios, evaluativos a los cuales se les hace su correspondiente retroalimentación, en la misma práctica clínica donde hacemos asistencia al paciente y le brindamos los cuidados, eh hh... participamos en revistas medicas y de enfermería, es decir, en enfermería tenemos muchas herramientas para realizar la evaluación del educando siempre y cuando hayamos suministrado unas ideas previas, unos conceptos previos, hayamos dado las herramientas básicas para que ellos conozcan lo que tienen que hacer, pero con un..... Con un... valor añadido....Cuál?, es que ellos sepan por qué, cuándo y cómo?, tiene que hacer ese procedimiento con el paciente, es decir que lo realice todo con fundamento científico, no es una evaluación netamente procedimental es una evaluación de competencias. Gracias.

Mónica: ¿qué estrategias utiliza para la evaluación del conocimiento práctico?

AM: bueno, desde mi punto de vista como docente del área clínica, eh hh... aplico estudios de caso laboratorio de simulación... formatos... listos de chequeo, revistas de enfermería... Participación...revistas médicas...observación”.

AM: Debemos utilizar al máximo los recursos que nos ofrece el Programa de Enfermería para evaluar, como es el laboratorio de simulación, además considero que debemos reformar los

formatos de evaluación y diseñar pruebas que permitan evaluar los aprendizajes en forma sistematizada.

Mónica: Muchas gracias, por compartir con nosotras su opinión y con ésta fortalecer nuestro proyecto de investigación. Quisiéramos saber si pudiéramos profundizar sobre estos temas en otra oportunidad.

AM: ¡bueno!, Me gustaría mucho... haber que día ummm...les parece bien el próximo viernes a la misma hora.

Mónica: si claro, aquí estaremos, hasta luego.

Desarrollo de la sesión N°. 2:

Mónica: Muy buenos tardes profesora **AM**, es un gusto para el grupo de investigadores poder contar con su valiosa compañía, como también conocer su opinión sobre un aspecto de interés como es la evaluación en educación superior.

Tomando como referente los planteamientos del modelo pedagógico, de la Universidad Mariana, del Mg. Héctor Trejo Chamorro quién sostiene en el “ El plan de desarrollo 2007-2012 en su capítulo 5to. Expresa: que se hace necesario focalizar la elaboración de un plan alrededor de una directrices orientadoras; formación humana desde el evangelio, formación el pluralidad cultural y en la paz para la convivencia, formación ética y derechos humanos y formación criticidad frente a un mundo neoliberal y excluyente”.

Mónica: ¿qué considera Usted acerca de este planteamiento?

AM: bueno, la formación profesional creo que no solamente es la formación en el desarrollo de habilidades y prácticas de una persona que se está formando, sino muy importante tener en cuenta el planteamiento anterior enfocado a la formación integral que complementa la adquisición de habilidades y el desarrollo de competencias entre las principales el saber ser, considero que la formación profesional es aquella que tiene un individuo cuando sus conocimientos son necesarios y adecuados para solucionar problemas. Es decir, no solo se debe dar información en aquellas maneras específicas de la carrera, sino en aquellas que el estudiante necesita para vivir desenvolverse y ayudar a otros en la sociedad estos solo se logra cuando el docente más que formar orienta al estudiante, de que le sirve a un estudiante ser un brillante enfermero sino conoce del dolor del paciente les puedo dar un ejemplo: un brillante enfermero o enfermera que realiza un excelente procedimiento puede ser ummm... el paso de una sonda naso gástrica, que sería de él sino conoce que una de sus complicaciones puede ser la bronco aspiración y más aún que una de las molestias más dolorosas del paciente son las nauseas o el dolor que sufre cuando la sonda rompe los cornetes. Es por eso que considero que la especificidad no está todo, el profesional integro es aquel resultado de una preparación en la que no solamente sabe hacer ciertas cosas, sino está preparado para enfrentar cualquier situación.

Mónica: ¿cuál es el objeto de la evaluación en el Programa de Enfermería?

AM: el concepto de evaluación superior efectivamente es entendido como una estrategia pedagógica que hace referencia a todo lo que el docente utiliza para verificar que tanto han aprendido los estudiantes a lo largo del desarrollo de un espacio académico, entonces con esa evaluación verificamos si el estudiante ha dedicado tiempo a aprender y si el docente ha utilizado técnicas adecuadas en el proceso de enseñanza, de ahí que la evaluación no solo perjudica al estudiante, ummm... si así lo queremos ver, o lo ven los estudiantes dentro de la evaluación se sabe, como es el docente y que hace, ummm... la evaluación de los estudiantes no es más que el resultado de lo que es docente es, claro, es importante destacar que el estudiante debe dedicarle tiempo al estudio. El acto formativo como proceso permite que la evaluación sea un proceso, de todo el semestre de todo el periodo de toda la carrera y sobre todo enseñarles que la evaluación es de toda la vida.

Mónica: ¿Qué técnicas e instrumentos utiliza para recoger la información de sus estudiantes en la evaluación teórica?

AM: para evaluar la teoría utilizo muchas técnicas por ejemplo: los mapas conceptuales, evaluaciones escritas, evaluaciones orales, talleres ummm... la participación que los estudiantes tienen en clase que considero que lo más importante en el momento de evaluar, trato de llevar la teoría a la práctica a través de los laboratorios de simulación esto se complementa también con ensayos, a través de ellos se tiene la oportunidad de saber que piensa el estudiante, nos limitamos a preguntar..preguntar, lo más importante considero es apartarnos de la pregunta....a a, y dedicarnos eh...a mirar analizar que tanto piensa el estudiante es importante en la evaluación conocer o determinar el interés del estudiante por investigar por revisar, los protocolos, las guías de trabajo, las guías de estudio, utilizo también los casos clínicos las revistas de enfermería.

Mónica: ¿cuáles utiliza para la evaluación práctica?

AM: En el caso de evaluar los conocimientos en los escenarios de práctica la situación es muy diferente porque el estudiante tiene la oportunidad de tener el contacto directo con el paciente y no solamente con él, con sus familiares y con el personal médico y el resto de enfermería. Aja... aquí utilizo los formatos de evaluación, lista de chequeo, actitudes y aptitudes eh...haber espérate... mediante las revistas de enfermería y la participación de revistas médicas, se evalúa la aptitudes en la realización de procedimientos se contempla la evaluación formativa que permite perfeccionar el proceso mejorar la función motivar al alumno mejorar su aprendizaje, detectar el nivel de aprovechamiento en cada habilidad, para esta evaluación se necesita estar muy en contacto directo con el estudiante.

Mónica: ¿qué posibles cambios le haría Usted a este proceso de evaluación?

AM: La evaluación es parte fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y como docentes somos responsables de hacer de la evaluación un proceso integro, de ahí que sugiero nos organicemos en busca de lograr un equipo de trabajo en el que unifiquemos el tema de la evaluación.

Mónica: Le agradecemos profesora **AM** por dedicarnos este valioso tiempo y sacarla de sus ocupaciones. Gracias.

Desarrollo de la sesión N°. 1:

Mónica: Profesora **VO**, queremos agradecerle por habernos brindado este espacio para dialogar sobre el tema de la práctica evaluativa. Nosotros somos estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria y estamos desarrollando un trabajo que tiene como objetivo general analizar la práctica evaluativa en el área de formación profesional específica, subárea clínica, en el Programa de Enfermería de la Universidad Mariana, con el propósito final de plantear estrategias metodológicas que permitan evaluar el conocimiento teórico y práctico, en esta Población.

Queremos iniciar considerando el concepto formación, el cual ha venido evolucionando desde los diferentes ámbitos de la educación.

Mónica: ¿qué consideraciones tiene Usted sobre la formación profesional?

VO: Les agradezco el haberme tenido en cuenta dentro del equipo de profesionales con que cuenta el Programa de Enfermería, me siento complacida de conocerlas y saber que se está gestando en el nuestro Programa un proyecto de investigación sobre el proceso de evaluación, bueno...pasando a la pregunta, cuando nos referimos a la formación profesional prácticamente uno habla de preparación, eh... preparar a alguien, a una persona para que cumpla o desempeñe ciertas competencias de acuerdo a una profesión eh...dada.

Mónica: ¿Cuál es su opinión sobre la evaluación en educación superior

VO: Pues.... son una serie de medidas o pautas que utilizamos para mirar si la preparación que estamos dando, la formación es la adecuada o cumplen con las expectativas que nosotros tenemos.

Mónica: ¿Usted cuáles maneja?

VO: bueno, nosotros usamos estrategias acá, eh...diarias pues desde el diario, desde la preparación previa del estudiante, eh... el pues, en el desempeño de las diferentes clases la participación del estudiante en clase, el desarrollo de las ayudas metodológicas como cuadros sinópticos, esquemas conceptuales, mente factos y también hacemos evaluaciones, eh... Medibles escritas, tipo parcial o quiz....yyy estas son las herramientas que utilizo para evaluar la teoría.

Mónica: ¿qué tácticas utiliza para la evaluación del conocimiento práctico?

VO: Eh... la práctica se desarrolla prácticamente un poco más de habilidades y destrezas entonces, el campo de la práctica de mas lugar para la observación del conocimiento ya teórico o su ejecución, entonces la evaluación práctica es mas diaria mas vivida y más de aptitud, mas habilidad de destrezas y obviamente análisis e interpretación de todos los momentos teóricos.

Mónica: ¿Cuáles son las expectativas que tiene usted para mejorar la práctica evaluativa en el programa de enfermería?

VO: Ehhh... A veces es muy dramático tratar de evaluar a un estudiante solamente con 20 o 30 preguntas cuando uno a dado una carga demasiado grande y es difícil abarcar con 2 preguntas que uno trate de abarcar todo lo que se quisiera en un Quiz o en un examen, entonces la evaluación definitivamente debe ser diaria, independientemente que uno este en teoría tiene que estar evaluando el diario con los estudiantes, el análisis que va adquiriendo día a día, la preparación, la lectura previa, el análisis que van desarrollando en el diario, porque de lo contrario uno se queda corto solamente con una nota o una evaluación, dos preguntas y temas muy extensos alcanzar abarcar todas las cosas que y que expectativas tiene el estudiante.

Mónica: Profesora **VO**, mi compañera y yo le agradecemos por cedernos este espacio y permitirnos contar con su valiosa colaboración, y queríamos solicitarle el favor si podríamos contar con sus significativos aportes en una próxima sesión, somos conocedoras de su apretada agenda, que le parece profesora Vilma cuando nos puede atender.

VO: ¡Gracias! A Ustedes profesoras, han sido muy gentiles conmigo, que les parece la siguiente semana como esta hora que tengo libre, les parece?

Mónica: Con gusto estaremos aquí gracias profesora **VO**.

Desarrollo de la sesión N°. 2:

Mónica: Muy buenos tardes profesora **VO**, es un gusto para el grupo de investigadores poder contar con su valiosa compañía, como también conocer su opinión sobre un aspecto de interés como es la evaluación en educación superior.

Evaluar es establecer un compromiso ético. En este sentido, y para disponer la reflexión, escuchemos el planteamiento de Augusto Pérez, quien propone: "El primer problema de la evaluación es la resistencia que genera en una sociedad donde el ocultamiento, la opacidad, la complacencia, el corporativismo, la mentira, han configurado las estructuras de poder. La evaluación es una especie de develamiento y demistificación. Es un principio de sinceramiento y un principio de eficiencia" (Pérez, 1994: 245).

Mónica: ¿qué piensa Usted acerca de esta idea?

VO: Consecuentes con ello, podemos partir por afirmar que las universidades tienen el compromiso de convertir la evaluación en un proceso transparente, lo cual significa que tiene que ser producto legítimo de su vida interna como comunidades científicas, disciplinares e institucionales. Para la Universidad Mariana, en consecuencia, la evaluación es la herramienta que permite emitir un juicio valorativo, para hacerse ella misma transparente

Mónica: ¿cuál considera Usted que es la esencia de la evaluación en el Programa de Enfermería?

VO: como lo aspiramos mostrar en estos argumentos, en la Universidad y sobre todo en el programa de enfermería, la evaluación debe llegar a ser, en primera instancia, un proceso de construcción colectiva, que requiere la vinculación de todos los docentes como intelectuales, que permita a través de la conformación de comunidades académicas, acuerdos básicos que se

conviertan en el punto de partida para la diversidad. Ehhh....Porque la evaluación tiene que tomar como referencia ineludible la misión de la Universidad...mmm.. La evaluación tiene que ser trabajada desde la conciencia y desde la práctica de todos los actores de la institución, para lo cual se requiere, en principio, la vinculación y la participación de los docentes como intelectuales, con un proyecto académico desde el saber científico, disciplinar y profesional, que les permita integrarse en un nicho académico, para construir condiciones de posibilidad para las exigencias de perfeccionamiento que se generan.

Mónica: ¿Qué técnicas e instrumentos utiliza profesora Vilma para recoger la información de sus estudiantes en la evaluación teórica?

VO: Examen por temas, ehhh... se realizan pruebas previas, intermedias y posteriores en el proceso de aprendizaje. Se sugiere desde la utilización de instrumentos tipo ensayos, que permitan apreciar la organización, la coherencia y la integración del conocimiento, hasta las pruebas de escogencia múltiple para medir la amplitud del contenido, sin dejar de lado las pruebas de tipo simulación emulando algún aspecto de la realidad.

Mónica: ¿cuáles utiliza para la evaluación práctica?

VO: La idea de utilizar el portafolio como propuesta para apoyar el aprendizaje, y por ende la evaluación, un portafolio es un proyecto que se ordena de acuerdo con unos objetivos determinados, cobra visibilidad como colección intencionada de documentos, textos, fichas, que son escogidos por el estudiante para dar cuenta de los propósitos que le dieron origen. Mmm...El portafolio ayuda a los estudiantes a evaluar su trabajo, a través de la revisión permanente de lo que hacen; a desarrollar habilidad para reconocer sus fortalezas y debilidades; a establecer metas de aprendizaje. Nos ayuda a los docentes a hacer que los estudiantes desarrollen la habilidad para analizar y evaluar su propio trabajo; a estimularlos para que saquen conclusiones con base en su trabajo; a ofrecer refuerzos positivos y a guiar el proceso de aprendizaje sin dominarlo autoritariamente, entonces, bien puede contener: logros académicos y personales, documentación sobre habilidades, destrezas e intereses, mmm.. También.... Presentar un problema real o ficticio para cuya solución se requiere de una determinada cantidad de información, experiencias, principios, fundamentalmente teóricos, tablas, fórmulas, etc. Y proponer respuestas originales, también mmm... se utiliza la evaluación oral..Este instrumento de evaluación consiste en presentarle al estudiante una situación determinada: un caso, un problema, con base en la información disponible el estudiante formula una hipótesis; luego recopila información y la usa para negar o afirmar la hipótesis. Finalmente, discute con sus compañeros o con el profesor las evidencias obtenidas.

Mónica: ¿qué potenciales cambios le haría Usted a este proceso de evaluación?

VO: Ehhh... o sea estaría de acuerdo con que con las preguntas de tipo parcial, a lo que estamos acostumbrados, bien sea abiertas o cerradas, debería modificarse por casos clínicos que son o que ayudan al estudiantes a que analice para cuando llegue a un momento real se pueden enfrentar con mayor facilidad.

Mónica: Le agradecemos profesora **VO** por dedicarnos este valioso tiempo y sacarla de sus ocupaciones. Gracias.

Anexo D.
UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
MATRIZ DE BASE ENTREVISTAS CON DOCENTES

GUIÓN DE ENTREVISTA

OBJETIVO GENERAL: Analizar la práctica evaluativa en el área de formación profesional específica, subárea clínica, en el Programa de Enfermería de la Universidad Mariana.
DOCENTES PARTICIPANTES: MM, ME, AM, AM y VO del área clínica de enfermería, Facultad de Ciencias de la Salud.
INVESTIGADORES: Monica Chicaiza & Bethy Burbano
FECHA: Agosto de 2010
INSTRUMENTOS DE REGISTRO: Cuaderno de apuntes, grabadora periodística digital
TEMA: La práctica evaluativa en el área de formación profesional específica, subárea clínica, en el Programa de Enfermería de la Universidad Mariana SUBTEMAS: 1. Conceptualización sobre formación profesional 2. Conceptualización sobre evaluación 3. Estrategias de evaluación utilizadas para la valoración del conocimiento teórico en el área clínica 4. Estrategias de evaluación utilizadas para la valoración del conocimiento práctico en el área clínica 5. Expectativas de los docentes del colectivo clínico con respecto a la evaluación de la teoría y la práctica en la Formación Profesión Clínica del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana.

Anexo E.
UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

MATRIZ DE BASE ENTREVISTAS CON DOCENTES

PREGUNTA	TRANSCRIPCIÓN DE SÍNTESIS
¿Cuál es su concepción sobre formación en Educación Superior?	R1P1MMS1/2: “mejores sujetos para la sociedad... construye conocimiento... orientar servir de guías... educar...desarrollar habilidades, dominios... pensamiento crítico y moral... aprendizaje significativo que habrá horizontes... solucionar problemas”. R1P1MES1/2: “preparar al individuo... como persona... prepara para una actividad... capacitar... orientar”. R1P1AMS1/2: “proceso... se van perfilando competencias... conceptos...prácticas...destrezas... estudiante competente, con habilidades”. R1P1VOS1/2: “preparar... a una persona para que cumpla o desempeñe ciertas competencias”.
¿Cuál es su concepción sobre evaluación en Educación Superior?	R2P2MMS1/2: “rendimiento académico... nivel de aprendizajes o conocimientos adquiridos... identificar logros y dificultades... y retroalimentar... detectar los problemas... para mejorar... estrategia pedagógica...es un deber del docente recopilar toda la información necesaria para poder emitir un juicio valorativo, el cual es el resultado de un largo proceso, en el cual el docente ha logrado identificar el nivel de aprendizaje del estudiante” R2P2MES1/2: “un medio por el cual se hace saber a un estudiante cómo va y qué es lo que tiene que corregir... oportunidades de retroalimentarse...dentro del proceso de evaluación se debe considerar el aprendizaje significativo como un proceso activo y personal que permite conocer las ideas previas de los estudiantes”. R2P2AMS1/2.” En el área clínica son varios los instrumentos... permiten hacer retroalimentación de las falencias... vale la pena darle valor y sentido a las cualidades de cada estudiante”. R2P2VOS1/2. “medidas... que utilizamos para mirar si la preparación que estamos dando, la formación es la adecuada... herramienta que permite emitir un juicio valorativo”.

(CONTINUACIÓN) MATRIZ DE BASE ENTREVISTA A DOCENTES

PREGUNTA	TRANSCRIPCIÓN DE SÍNTESIS
¿Cuáles son las estrategias de evaluación utilizadas para la valoración del conocimiento teórico?	R3P3MMS1/2: “pruebas escritas... preguntas abiertas... de selección múltiple... estudios de caso, mentefactos, cuadros sinópticos, mapas mentales...la participación... la observación... preguntas inteligentes...laboratorios de simulación... de papel y lápiz ...preguntas de si o no... de reconocimiento ...de ordenamiento de enlace de columnas, ...respuestas simples la correlación... orales el interrogatorio... entrevista ... ensayos... pruebas estandarizadas... quiz... exámenes previos... .. trabajos escritos”. R3P3MES1/2: “pruebas escritas... talleres, seminarios, mapas conceptuales mentefactos...ensayos, quiz, preguntas orales...la participación...”. R3P3AMS1/2: “pruebas escritas... talleres...investigación... revistas médicas y de enfermería...ideas previas... mapas conceptuales... orales... la participación... laboratorios de simulación... ensayos... los protocolos... guías...casos clínicos”. R3P3VOS1/2: “cuadros sinópticos, esquemas conceptuales, mentefactos...pruebas escritas... quiz...ensayos”.
¿Cuáles son las estrategias de evaluación utilizadas para la valoración del conocimiento en los escenarios de práctica formativa?	R4P4MMS1/2: “formatos... la observación directa...preguntas abiertas...estudios de caso... revistas de enfermería... pruebas escritas...abiertas...guías... mentefactos...”. R4P4MES1/2: “estudios de caso, revistas de enfermería... pruebas escritas y talleres de retroalimentación”. R4P4AMS1/2: “estudios de caso laboratorio de simulación... formatos... lista de chequeo, revistas de enfermería... Participación...revistas médicas...observación”. R4P4VOS1/2: “observación... ejecución... habilidad de destreza...análisis e interpretación...portafolios”.
¿Qué expectativas Tiene respecto a la evaluación en el área clínica del Programa de Enfermería	R5P5MMS1/2: “nos reuniéramos y trabajemos en equipo... nos organicemos con un líder activo... nos unifiquemos... el cuento de las evaluaciones”. R5P5MES1/2: “utilizar la evaluación como un instrumento para retroalimentar... dirigido a mejorar la calidad de educación”. R5P5AMS1/2: utilizar los recursos que nos ofrece el Programa de Enfermería...como es el laboratorio de simulación... debemos reformar los formatos de evaluación... diseñar pruebas en forma sistematizada... organicemos... un equipo de trabajo en el que unifiquemos ideas”. R5P5VOS1/2: “la evaluación definitivamente debe ser diaria conocer las expectativas del estudiante”.

