

Universidad Abierta Interamericana

Concepciones y prácticas evaluativas en la formación en Enfermería: Un estudio en la Universidad Nacional del Oeste

Paredes, Laura Viviana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Taller de Trabajo Final

Docente: Sanchez Jorge

Fecha: 23/10/2025

INDICE

Resumen	3
Introducción	4
Situación problema	5
Justificación	6
Estado del arte	7
Marco teórico	10
Objetivos	26
Encuadre metodológico	27
Trabajo de campo	29
Conclusión	33
Referencias	35
Anexo	37

Resumen

La evaluación educativa en la formación de enfermeros desempeña un papel central en la adquisición de competencias técnicas y actitudinales esenciales para el ejercicio profesional. Sin embargo, la manera en que los docentes conciben y aplican la evaluación varía considerablemente, generando tensiones entre enfoques tradicionales y modelos innovadores de enseñanza. Esta investigación busca conocer qué tipo de evaluación utilizan los docentes de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional del Oeste y cómo estas prácticas se reflejan en su desempeño pedagógico.

A través de un enfoque metodológico mixto y un diseño transversal, se aplicarán encuestas estructuradas a los docentes de la materia Materno Infantil para identificar sus concepciones evaluativas, las herramientas utilizadas y los factores que facilitan o dificultan su implementación. Los hallazgos permitirán comprender si las estrategias evaluativas que llevan a la práctica los docentes mantienen una coherencia con su concepción de evaluación.

Palabras clave

Evaluación educativa – Docentes universitarios – Enfermería – Prácticas evaluativas – Concepciones docentes

Introducción

La evaluación educativa ha experimentado un cambio paradigmático en las últimas dos décadas, desplazándose desde una preocupación central por la medición cuantitativa hacia una dimensión cualitativa y formativa. Este cambio ha sido respaldado por estudios de expertos como Anijovich, Camillioni, Capelletti y otros (1998), quienes han destacado la importancia de la evaluación formativa como una herramienta para recoger información de los procesos en desarrollo y mejorar los procesos evaluados. Mi interés por este tema se vio desencadenado por una experiencia particular en la que una estudiante, nerviosa durante un examen final, solicitó la presentación de una situación clínica hipotética para demostrar integralmente sus conocimientos. Esta situación me llevó a reflexionar sobre la relación entre las concepciones de evaluación y las prácticas pedagógicas en el contexto de la Licenciatura en Enfermería.

En este contexto, la autora Camilloni (1998) destaca la relevancia de la evaluación formativa, posicionándola como una operación que recolecta información contemporánea con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los autores mencionados coinciden en la importancia de otorgar un rol central al estudiante, instarlos a asumir responsabilidad sobre su propio aprendizaje, formular objetivos y criterios claros, favorecer el desarrollo de procesos metacognitivos y dar relevancia a la retroalimentación.

El propósito de esta investigación es saber qué tipo de evaluación utilizan los docentes de Enfermería de la Universidad Nacional del Oeste y cómo se reflejan en sus prácticas pedagógicas. A través de un enfoque cualicuantitativo, se busca comprender las percepciones acciones de los docentes en relación con la evaluación en el contexto específico de la carrera de Enfermería.

Situación problema

¿Qué tipo de evaluación utilizan los docentes de la materia Materno Infantil en la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional del Oeste en el año 2024?

Justificación

En el campo de la enfermería, la evaluación del aprendizaje adquiere una relevancia especial, ya que se trata de una profesión que requiere de una formación integral, actualizada y de calidad, que responda a las demandas y desafíos del sistema de salud y de la sociedad. Los docentes de enfermería tienen el rol de formar a futuros profesionales competentes, éticos y comprometidos con el cuidado de las personas, las familias y las comunidades. Para ello, deben contar con una práctica pedagógica coherente y pertinente, que incluya una evaluación del aprendizaje acorde con los objetivos educativos y las características de los estudiantes.

Dado el impacto que la evaluación tiene en la formación de enfermeros, resulta clave indagar qué tipo de evaluación utilizan los docentes en la Universidad Nacional del Oeste y cómo estas prácticas se reflejan en la enseñanza. Comprender estas concepciones permitirá analizar si las estrategias utilizadas favorecen el desarrollo integral de los estudiantes y su preparación para la realidad del ejercicio profesional. Esta investigación busca aportar conocimiento que contribuya a la mejora de las prácticas evaluativas en la formación de enfermeros, fortaleciendo así la calidad de la educación y la atención en salud.

Estado del Arte

Hidalgo y Murillo (2017) han investigado las concepciones docentes sobre la evaluación y su impacto en la práctica pedagógica. Su estudio analiza cómo las percepciones de los docentes influyen en los métodos evaluativos empleados y destaca que, aunque las instituciones fomentan modelos de evaluación centrados en el aprendizaje, en la práctica persisten enfoques tradicionales. Identificaron que esta resistencia al cambio se debe en gran parte a la falta de formación en estrategias innovadoras y a la inercia de modelos evaluativos anteriores.

En el ámbito de la enseñanza de Enfermería, este estudio resulta relevante, ya que las concepciones docentes pueden determinar la predominancia de enfoques evaluativos que priorizan la memorización sobre el desarrollo de competencias clínicas y reflexivas.

Turpo Gebera (2011) analiza las concepciones y prácticas evaluativas en docentes del área de ciencias en instituciones de educación secundaria. Su estudio revela la coexistencia de prácticas tradicionales con nuevos enfoques evaluativos, mostrando la ambivalencia y la falta de un criterio unificado en la evaluación del aprendizaje.

Aunque este estudio se enfoca en la educación secundaria, sus hallazgos pueden extrapolarse a la educación superior, donde también se observa una tensión entre la evaluación sumativa (exámenes y pruebas) y la evaluación formativa (rúbricas, trabajos prácticos y autoevaluación). En la formación de enfermeros, esta diferencia puede influir en la preparación de los estudiantes para enfrentar situaciones clínicas reales.

Vilanova, Mateos-Sanz y García (2011) investigaron las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios de ciencias en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Su estudio encontró una predominancia de teorías constructivistas en algunos aspectos, mientras que en otros persistían concepciones más tradicionales e interpretativas.

Esto sugiere que las concepciones de los docentes no son homogéneas y pueden variar según el área de conocimiento y el contexto institucional.

En el contexto de la Enfermería, esta investigación es relevante porque refuerza la idea de que la formación de docentes en evaluación es clave para lograr una coherencia entre la enseñanza y la evaluación. La presencia de enfoques mixtos puede impactar en cómo se mide el aprendizaje de los estudiantes y en qué medida la evaluación refleja las competencias necesarias para el ejercicio profesional.

Acevedo-Jaimes y González-García (2024) investigaron las concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas universitarios de enfermería. Los resultados revelan una tendencia hacia enfoques evaluativos conductistas y tradicionales, a pesar de que las instituciones promueven modelos constructivistas. Destacan que los docentes desempeñan un papel crucial en la selección y aplicación de las estrategias de evaluación, lo que impacta directamente en la formación de competencias clínicas y reflexivas en los estudiantes.

Este estudio es especialmente relevante para esta investigación, ya que proporciona una perspectiva específica sobre cómo se evalúa a los estudiantes en la formación de Enfermería, permitiendo contrastar las tendencias observadas con otros modelos educativos.

Los enfoques analizados coinciden en la idea de que la evaluación en la educación superior no es un proceso neutral, sino que está mediado por las concepciones docentes y por las condiciones institucionales. En el caso de la enseñanza de Enfermería, se evidencia una tensión entre las prácticas evaluativas tradicionales y la necesidad de implementar métodos más alineados con la formación de competencias clínicas.

El trabajo de Hidalgo y Murillo aporta una base teórica sólida para comprender cómo las creencias docentes influyen en la manera en que se lleva a cabo la evaluación. Por su parte, Turpo Gebera señala que las concepciones evaluativas pueden generar ambivalencia y falta de

un criterio unificado, lo que impacta en la formación de los estudiantes. Vilanova et al. muestran que las concepciones docentes pueden variar significativamente dentro de un mismo nivel educativo, lo que sugiere la necesidad de programas de formación específicos en evaluación. Finalmente, Acevedo-Jaimes y González-García aportan una visión específica sobre la formación en Enfermería, permitiendo analizar cómo las estrategias de evaluación pueden influir en la preparación de los futuros profesionales del área de la salud.

Marco Teórico

La evaluación en el ámbito educativo es una actividad inherente al ser humano, pero cobra un carácter altamente especializado en la pedagogía, donde se vuelve esencial para potenciar el proceso de aprendizaje. Este proceso se manifiesta como continuo y personalizado, destinado a comprender la evolución de cada estudiante dentro del sistema de enseñanza-aprendizaje. Además, según los autores que veremos, trasciende a los alumnos e incluye a docentes, centros educativos, planes de estudio y autoridades educativas.

Desde una perspectiva más específica, Anijovich (2017) concibe la evaluación como una oportunidad para que los estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen logros y aprendan a reconocer debilidades y fortalezas. A diferencia de la visión tradicional centrada en aprobar y certificar, Anijovich destaca que la evaluación debe considerarse como una oportunidad de aprendizaje, influyendo significativamente en metas educativas.

A su vez, María del Carmen Palou de Mate (2005) aporta una definición que destaca la valoración y emisión de juicios de valor basados en marcos axiológicos. Su enfoque va más allá de la mera asignación de calificaciones, implicando un análisis riguroso del objeto a evaluar, ya sea inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje o a la acreditación de resultados específicos.

En este contexto, se revela que la noción de evaluación está arraigada en la vida escolar, permeando discursos y prácticas docentes, lo que expone posturas relacionadas con el poder y revela tendencias en la pedagogía. Estas tendencias generan tensiones y dilemas, como qué evaluar, cómo evaluar y para qué evaluar, preguntas que admiten respuestas variadas según la perspectiva desde la cual se aborden (Anijovich, 2017).

Camilloni (2007) añade otra dimensión al definir la evaluación como un proceso educativo orientado a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Destaca su

naturaleza dialógica, formativa, contextualizada y problemática, subrayando la importancia de la reflexión crítica y la transformación constante de las prácticas evaluativas.

En síntesis, a través de distintas perspectivas, los autores coinciden en que la evaluación en el ámbito educativo va más allá de la simple medición de desempeño. Implica una oportunidad de aprendizaje, valoración basada en juicios de valor, y un proceso complejo que influye en la enseñanza y el aprendizaje. Las tensiones y dilemas evidencian la necesidad de abordar la evaluación desde múltiples dimensiones para comprender su verdadero impacto en la educación.

Funciones de la evaluación

La evaluación en el ámbito educativo desempeña un papel fundamental, y las autoras Rebeca Anijovich y Alicia W. de Camilloni abordan esta compleja tarea desde perspectivas enriquecedoras.

Según Anijovich (2017), la evaluación en educación tiene diversas funciones y propósitos que abarcan tanto la comprensión del aprendizaje de los estudiantes como la mejora continua de la enseñanza. Destaca varios aspectos clave:

1. Conocimiento del Aprendizaje: La evaluación se emplea para conocer el nivel de aprendizaje de los estudiantes, identificando sus fortalezas, debilidades, intereses, necesidades y estilos de aprendizaje.

2. Orientación y Retroalimentación: Cumple la función de orientar y regular el proceso de enseñanza y aprendizaje, proporcionando retroalimentación constante y oportuna. Esta retroalimentación es esencial tanto para la mejora de los estudiantes como para que los docentes ajusten sus intervenciones pedagógicas.

3. Verificación de Cumplimiento de Objetivos: La evaluación verifica el grado de cumplimiento de objetivos, competencias y estándares de aprendizaje establecidos. Además, acredita los logros mediante calificaciones o certificados.

4. Promoción de la Autoevaluación y Metacognición: Fomenta la autoevaluación, metacognición y autorregulación de los estudiantes, promoviendo su participación y responsabilidad en el proceso evaluativo y su capacidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje.

5. Investigación y Reflexión: Sirve como herramienta para investigar y reflexionar sobre las prácticas educativas, identificando fortalezas y debilidades y proponiendo acciones de mejora y transformación.

Anijovich (2017) destaca que la evaluación debe ser significativa, contribuir al desarrollo de competencias y habilidades, y ajustarse a las características y necesidades de cada situación educativa, además de ser honesta, coherente, transparente y equitativa.

Desde la perspectiva de Camilloni (s/a), la evaluación cumple varias funciones esenciales en el ámbito educativo:

1. Integración con la Enseñanza y el Aprendizaje: La evaluación no es una función didáctica más, sino que está intrínsecamente integrada en el proceso de interacción entre profesor y alumno.

2. Regulación del Proceso de Enseñanza: Actúa como reguladora del proceso de enseñanza, proporcionando un mecanismo interno de control desde la perspectiva del profesor.

3. Validación o Reorientación del Aprendizaje: Desde el punto de vista del alumno, la evaluación se fusiona con el aprendizaje, ya que valida o reorienta el proceso.

4. Evaluación de las Adquisiciones de los Estudiantes: Se emplean técnicas de evaluación para apreciar las adquisiciones de los estudiantes y calificarlos para su promoción.

5. Autoevaluación del Profesor: El profesor se autoevalúa en su papel de enseñante, planificador y evaluador.

6. Medición de la Eficacia de la Evaluación: Se agrega una etapa en la que se mide la eficacia de la evaluación.

Es crucial señalar que la evaluación encuentra obstáculos relacionados con las actitudes del profesor y que componentes emocionales pueden influir en los juicios valorativos emitidos en el proceso evaluativo.

Ambas autoras convergen en reconocer la evaluación como un proceso integrado, regulador y esencial para comprender el aprendizaje de los estudiantes. La evaluación se presenta como una herramienta tanto para la mejora continua de la enseñanza como para el desarrollo de los estudiantes. Mientras Anijovich enfatiza la significatividad y la adaptabilidad, Camilloni destaca la integración y la regulación del proceso educativo. La combinación de estas perspectivas proporciona un marco teórico sólido y completo sobre las funciones de la evaluación en educación.

Tipos de evaluación

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido objeto de diversas propuestas clasificatorias a lo largo del tiempo. En este contexto, el enfoque será sobre la clasificación que ha perdurado en el discurso docente y que continúa siendo significativa: la evaluación según el momento en que se introduce en un episodio educativo. Esta clasificación, propuesta hace décadas y defendida por autores como Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), distingue tres tipos fundamentales de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. Estas

modalidades no solo coexisten, sino que se complementan mutuamente, ofreciendo una perspectiva integral y objetiva de lo que ocurre en la dinámica de enseñanza y aprendizaje. En este análisis, se explorará cada tipo de evaluación y su contribución única al proceso educativo.

Evaluación diagnostica

Díaz Barriga, se aborda la evaluación diagnóstica como un proceso esencial en el ámbito educativo. Según Jorba y Casellas (1997), se distinguen dos enfoques principales: la prognosis y la diagnosis. La primera se centra en la evaluación de un grupo antes de un proceso educativo extenso, mientras que la segunda se enfoca en la evaluación individualizada de los alumnos. Además, Rosales (1991) clasifica la evaluación diagnóstica en dos tipos: inicial y puntual. La evaluación diagnóstica inicial busca identificar si los alumnos poseen conocimientos prerrequisitos antes de iniciar un ciclo educativo amplio, considerando aspectos como el nivel cognitivo y la disposición para aprender (Luchetti y Verlanda, 1998).

La evaluación diagnóstica inicial, según Miras y Solé (1990), puede interpretarse de dos maneras. En la primera, se busca obtener información precisa sobre la adecuación de las capacidades cognitivas de los estudiantes con el programa pedagógico, lo que puede llevar a dos resultados: los alumnos son competentes y pueden ingresar sin problemas, o algunos demuestran carencias y se toman medidas pedagógicas o de exclusión. La segunda interpretación, basada en la teoría de Ausubel, destaca la importancia de valorar los esquemas cognitivos de los alumnos al inicio del proceso educativo para facilitar aprendizajes significativos.

En situaciones donde se identifican deficiencias en los conocimientos previos de los alumnos, se sugiere realizar ajustes pedagógicos, como la modificación del programa para adaptarlo a sus necesidades (Onrubia, 1993). La flexibilidad en la organización de programas educativos es clave para atender la diversidad de los estudiantes. En casos donde solo una

minoría carece de prerrequisitos, se proponen actividades adaptativas compensatorias sin afectar al grupo en su totalidad.

La evaluación diagnóstica puntual, realizada en distintos momentos antes de iniciar segmentos de enseñanza, tiene como función principal identificar y utilizar continuamente los conocimientos previos de los alumnos. Para llevar a cabo este proceso, Jorba y Casellas (1998) proponen seis pasos, que incluyen la identificación de contenidos principales, la determinación de conocimientos previos requeridos, la selección o diseño de instrumentos de diagnóstico pertinentes, la aplicación de dichos instrumentos, el análisis de resultados y la toma de decisiones pedagógicas.

En términos de instrumentos y técnicas para la evaluación diagnóstica, se mencionan opciones como observación, entrevistas, pruebas objetivas, cuestionarios abiertos y cerrados, mapas conceptuales, entre otros. La elección depende de la finalidad diagnóstica y de la naturaleza de los conocimientos a evaluar. Se destaca que la evaluación diagnóstica no solo se limita a conocimientos declarativos, sino que puede extenderse a otros saberes previos, como expectativas, habilidades y actitudes. Desde la perspectiva del alumno, la aplicación de evaluaciones diagnósticas contribuye a la toma de conciencia de sus conocimientos previos, expectativas sobre lo que aprenderán y crea un contexto favorable para los futuros aprendizajes. Sin embargo, se advierte sobre el riesgo de que los resultados generen prejuicios o expectativas negativas que afecten la interacción del profesor con ciertos alumnos.

Evaluación formativa

La evaluación formativa desempeña un papel crucial en la regulación del proceso enseñanza-aprendizaje, permitiendo ajustes continuos para mejorar la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes (Díaz Barriga, 2006). Shuell (1988) destaca que esta evaluación puede generar expectativas en los alumnos sobre lo que van a aprender,

contribuyendo significativamente a proporcionar un contexto que influya positivamente en la atribución de sentido a los futuros aprendizajes. Además, la evaluación formativa puede contrarrestar prejuicios o expectativas negativas derivadas de evaluaciones previas, evitando discriminaciones injustas y consolidando el aprendizaje al ofrecer a los alumnos la oportunidad de comprender los criterios utilizados para valorar su desempeño.

Existen tres modalidades de evaluación formativa: la regulación interactiva, retroactiva y proactiva (Jorba y Casellas, 1997). La regulación interactiva, integrada con el proceso instruccional, se basa en intercambios comunicativos entre docente y alumnos, permitiendo ajustes inmediatos. La retroactiva se enfoca en actividades de refuerzo después de evaluaciones puntuales, mientras que la proactiva busca anticipar actividades futuras para consolidar aprendizajes o superar obstáculos. Estas modalidades se apoyan en técnicas como observaciones, entrevistas y diálogos, y son esenciales para proporcionar una retroalimentación valiosa a lo largo del proceso educativo.

La evaluación formadora, inspirada en las contribuciones de Nunziati (1990), busca que los alumnos adquieran habilidades de autorregulación, participando activamente en su evaluación. Incluye la autoevaluación, coevaluación y evaluación mutua, promoviendo que los estudiantes se apropien de criterios y participen en la regulación de su propio aprendizaje. Este enfoque, respaldado por el constructivismo, destaca la importancia de la comunicación intersubjetiva entre docente y alumno para comprender y converger en las representaciones (Cardinet, 1987, citado por Amigues y Zerbato-Poudoy, 1999). La evaluación formadora, realizada de manera continua o periódica, se convierte así en un componente esencial para ajustar la ayuda pedagógica y fomentar una enseñanza adaptativa.

Evaluación sumativa

Díaz y Barriga (2002) abordan la evaluación sumativa, considerándola como la forma más comúnmente asociada con el término evaluación en entornos educativos. Esta evaluación, también conocida como evaluación final, se realiza al concluir un proceso instruccional o ciclo educativo. Su función principal, según Jorba y Sanmartí (1993), es verificar en qué medida las intenciones educativas han sido alcanzadas, proporcionando al docente información crucial sobre el éxito y eficacia de la experiencia educativa en su conjunto.

En el enfoque de la evaluación sumativa, la función social ha prevalecido sobre la pedagógica, especialmente en decisiones vinculadas con calificaciones, acreditación y certificación. Sin embargo, Díaz Barriga destaca que la evaluación sumativa no debe considerarse automáticamente sinónimo de acreditación, ya que la primera puede tener objetivos pedagógicos más amplios. Se argumenta que la coherencia entre ambas se puede lograr mediante una perspectiva constructivista que aborda tanto aspectos académicos-curriculares como institucionales-normativos.

Coll y Onrubia (1999), citados por Díaz y Barriga, proponen estrategias para fortalecer la función pedagógica de la evaluación sumativa. Esto incluye vincularla con la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, realizar evaluaciones continuas y sistemáticas para unidades más pequeñas, involucrar a los alumnos activamente en el proceso evaluativo para fomentar la autoevaluación y la autorregulación, y adoptar formas alternativas de comunicar los resultados destacando la dimensión pedagógica.

Díaz y Barriga (2002) también destacan la importancia de que la evaluación sumativa asuma su función acreditativa al final de ciclos educativos completos. Aunque reconoce que la evaluación sumativa se centra en productos de aprendizaje, aboga por estrategias que enfaticen la amplitud y profundidad de los aprendizajes logrados, así como su funcionalidad y

flexibilidad como indicadores de aprendizajes significativos. En resumen, el autor aboga por una perspectiva integral que equilibre las funciones social y pedagógica de la evaluación sumativa.

Programas de Evaluación

La evaluación educativa, según la perspectiva de Camilloni (1998), se destaca por su carácter intrínseco de autoevaluación tanto para docentes como para alumnos. La esencia de este enfoque radica en la necesidad de que la evaluación se alinee con las concepciones de enseñanza y aprendizaje, adoptando una naturaleza reflexiva y participativa. En este contexto, Camilloni aborda la importancia de desarrollar programas de evaluación diseñados por los docentes, incorporando una diversidad de instrumentos adecuados para evaluar los diversos aspectos involucrados en los procesos de aprendizaje. Además, destaca la relevancia de que los docentes posean conocimientos técnicos para la construcción, administración, análisis e interpretación de resultados, lo cual contribuye a una evaluación integral y coherente.

La autonomía del docente en la elaboración de programas de evaluación es esencial, según la visión de Camilloni, ya que garantiza que la evaluación no solo cumpla una función de control, sino que también impulse mejoras efectivas en los procesos y resultados educativos. Así, este enfoque resalta la necesidad de equilibrar la libertad del docente en la planificación del proceso educativo con la autonomía para diseñar estratégicamente programas de evaluación que fortalezcan la calidad y la pertinencia de la enseñanza.

Determinantes de calidad en la evaluación educativa

En sintonía con lo anteriormente dicho, Camilloni (1998) aborda de manera integral los determinantes de la calidad en la evaluación educativa, destacando la importancia de que los programas y los instrumentos de evaluación cumplan con ciertas condiciones. Según la autora, estos deben permitir evaluar los aprendizajes esperados, seleccionar consignas que reflejen la relevancia de las respuestas en relación con los objetivos, y registrar no solo éxitos y fracasos, sino también el origen de estos. Además, resalta la necesidad de que la evaluación tenga un grado de organización que permita extraer conclusiones sobre el desempeño presente y futuro del alumno.

Validez

En términos de validez, Camilloni presenta varias modalidades que deben considerarse al diseñar programas de evaluación. La validez de contenido, por ejemplo, se refiere a la representatividad de la muestra de contenidos evaluados en relación con el universo cubierto por el curso o la unidad didáctica. Asimismo, la validez predictiva se vincula con la correlación entre los resultados de las pruebas y el desempeño posterior del alumno, abordando la necesidad de evaluar no solo a corto plazo, sino también a lo largo del tiempo.

En cuanto a la validez de construcción, Camillioni (1998) destaca la importancia de que los programas y los instrumentos estén construidos de acuerdo con los principios de las teorías didácticas que sustentan el proyecto pedagógico. La coherencia entre las teorías, las estrategias de enseñanza y la selección de instrumentos es esencial para garantizar la validez de construcción. La validez de convergencia y la validez manifiesta también se presentan como aspectos cruciales para asegurar la comparabilidad y la percepción positiva de los programas de evaluación.

Confiabilidad

La confiabilidad en la evaluación educativa, según Camilloni (1998), es esencial para garantizar mediciones precisas y sensibles a lo largo del tiempo. Esta estabilidad temporal y la capacidad de discernir variaciones en los rasgos evaluados son cruciales para la confianza en los resultados. La teoría respaldada por Thorndike y Hagen (1989) aborda la importancia de la longitud y duración de las pruebas, sosteniendo que la brevedad puede comprometer la cobertura de contenido, mientras que la extensión excesiva puede resultar en información afectada por la fatiga del alumno.

La relación intrínseca entre confiabilidad y validez destaca la interdependencia de estas dos características (Pidgeon y Yates, 1979). La afirmación de Popham (1983) de que un test carece de utilidad sin confiabilidad, respaldada por Ebel (1963) al enfatizar la necesidad de confiabilidad para la validez, subraya la importancia de abordar ambas características en la evaluación educativa. Además, la discusión sobre pruebas subjetivas agrega un matiz interesante al señalar que, en determinadas circunstancias, la confiabilidad puede ser una limitación deseada en aras de la validez (Camilloni, 1998).

Practicidad

La practicidad, como tercer pilar crucial, se integra con aspectos de administrabilidad, análisis de resultados y economía de tiempo y esfuerzo en la evaluación. Este enfoque práctico se convierte en un elemento esencial para determinar la frecuencia de la evaluación y contribuye a estructurar mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje (Camilloni, 1998).

El reconocimiento de estos determinantes como elementos interdependientes destaca la complejidad inherente a la calidad de la evaluación y la necesidad de abordar estos aspectos de manera equilibrada y contextualizada. En el diseño y aplicación de evaluaciones educativas, la consideración cuidadosa de la confiabilidad, validez y practicidad es esencial para garantizar

que los resultados sean no solo precisos y válidos, sino también prácticos y útiles para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Conocimiento de los docentes y sus prácticas educativas

El vínculo intrínseco entre los conocimientos de los docentes y sus prácticas de evaluación es un tema central en la reflexión propuesta por Anijovich y Cappelletti (2017). La evaluación, lejos de ser un proceso aislado, está profundamente arraigada en las creencias pedagógicas de los educadores. La investigación educativa ha resaltado la influencia de las concepciones y creencias de los profesores en su práctica profesional, evidenciando que sus marcos interpretativos impactan en la planificación y administración de evaluaciones (Litwin, 1998; Meckes, 2007).

Los marcos interpretativos de los docentes configuran sus acciones, y estos pueden diferir de los saberes explícitos aprendidos durante su formación formal. Aunque los profesores puedan apelar a conocimientos formales en el contexto de la enseñanza, la evaluación a menudo se percibe como un espacio independiente, a veces administrativo o burocrático. En este contexto, la evaluación se experimenta con miedo, preocupación y estrés, condiciones que, según Anijovich y Cappelletti (2017), pueden ser inherentes a esta actividad.

La forma en que un profesor aborda la evaluación, los criterios e instrumentos que elige y cómo utiliza los resultados reflejan, en última instancia, sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Señoriño at al (2012) proponen la construcción de una cultura evaluativa que transforme la evaluación en una práctica cotidiana, no solo para sancionar y controlar, sino para mejorar y potenciar el desarrollo de la comunidad educativa. Este enfoque implica un proceso reflexivo, sistemático y ético que considera tanto lo explícito como lo implícito en la realidad educativa.

En este contexto, la evaluación se convierte en una oportunidad para indagar sobre la realidad educativa, considerando principios de validez, participación y ética. La toma de decisiones derivada de la evaluación, según Señoriño et al (2012), impacta directamente en la vida de los demás, lo que resalta la importancia de reflexionar sobre los propósitos, valores, procesos y efectos de la evaluación en el entorno educativo.

Creencias de los docentes sobre evaluación

Las creencias de los docentes acerca de la evaluación juegan un papel fundamental en la configuración de las prácticas docentes. Definimos "creencias" como el conjunto de supuestos y respuestas habituales a problemas profesionales que, a menudo, carecen de una base teórica sólida pero que moldean el comportamiento de los profesores. Estas creencias, relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, no solo determinan lo que la evaluación "es", sino también lo que "debería ser". La revisión y problematización de estas creencias son cruciales para comprender y mejorar los enfoques tradicionales de evaluación (Camilloni, 2005).

Prieto (2008) destaca que las creencias de los maestros sobre la evaluación pueden tener efectos incidentales no deseados en los estudiantes, influenciando significativamente su progreso escolar con repercusiones graves. La reflexión sobre estos efectos se vuelve imperativa para respaldar cambios en la calidad de la enseñanza, el desarrollo de habilidades cognitivas y la construcción de identidades estudiantiles.

Las creencias docentes, según Camilloni (2005), a menudo se aceptan sin cuestionamiento y se basan en firmes asentimientos o conformidades con ideas establecidas. Estas creencias, arraigadas en las estructuras cognitivas y emocionales de los docentes, se construyen a partir de sus propias vivencias, que, a su vez, influyen en su actuar en contextos educativos. Kaplan (2004) y otros señalan que estas creencias constituyen redes semánticas

idiosincráticas e incontrovertibles, operando a nivel implícito en la memoria episódica del individuo.

Las creencias de los docentes, al marcar un derrotero, contribuyen significativamente al conocimiento del desarrollo de las habilidades de los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, el docente emerge como un punto de quiebre esencial para establecer la coherencia entre las palabras, las acciones y las prácticas necesarias (Gómez y Gamero, 2016).

En este contexto, es esencial reconocer la diversidad de creencias existentes acerca de la evaluación. Se pueden clasificar en dos grupos principales: aquellos docentes que ven la evaluación como un instrumento de control objetivo, centrado en respuestas correctas y tareas simples; y aquellos que la consideran una oportunidad para reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, privilegiando la capacidad analítica de los estudiantes y diseñando tareas abiertas (Camilloni, 2005; Martínez Aznar et al., 2001).

Las creencias de los docentes desempeñan un papel significativo en la práctica evaluativa, aportando matices diversos al proceso. A pesar de los lineamientos generales que orientan la evaluación, las creencias influyen en la interpretación del proceso evaluativo. Este enfoque, respaldado por la idea de que la evaluación es un proceso continuo, destaca la importancia de identificar y abordar aspectos a mejorar a lo largo del trayecto, evitando postergar la retroalimentación hasta el final, donde la única intención es determinar la aprobación o no del proceso (Gómez y Gamero, 2016).

En resumen, comprender y analizar las creencias de los docentes sobre la evaluación es esencial para promover cambios significativos en las prácticas evaluativas, mejorar la calidad de la enseñanza y potenciar el desarrollo integral de los estudiantes. Estas creencias, arraigadas y a menudo implícitas, desempeñan un papel crucial en la toma de decisiones

pedagógicas y, por lo tanto, requieren una reflexión crítica continua (Prieto, 2008; Camilloni, 2005).

Concepciones docentes acerca de la evaluación

Las concepciones sobre la evaluación docente han sido objeto de estudio por diversos investigadores, ofreciendo perspectivas cruciales para comprender cómo los educadores perciben y abordan este proceso fundamental en el ámbito educativo. Anijovich y Cappelletti (2017) proporcionan una visión detallada sobre las concepciones de evaluación de profesores, destacando la relevancia de investigaciones previas, como la realizada por Buendía Eisman y otros (1999) en la provincia de Granada, España. Este estudio identificó que el conocimiento es el principal objeto de evaluación para el 99% de los profesores, evidenciando la preeminencia de enfoques sumativos.

Mancovsky (2009) amplía la comprensión al señalar que el discurso docente sobre evaluación a menudo está impregnado de sentido implícito. Esta perspectiva subraya la importancia de reconocer las creencias no expresadas verbalmente, pero presentes en las prácticas evaluativas. Además, McMillan y Nash (2000) subrayan que las decisiones evaluativas de los docentes se ven influenciadas por sus creencias y valores, la realidad del aula, factores externos y decisiones racionales. Este enfoque multifacético destaca la complejidad de las concepciones que guían la evaluación docente.

Contreras Valenzuela et al. (2012) profundizan en el impacto de las creencias de los profesores principiantes en sus prácticas evaluativas. A través de entrevistas en profundidad, identifican una tendencia hacia enfoques tradicionales de evaluación centrados en la verificación de conocimientos. Esta investigación resalta la necesidad de abordar las concepciones desde las etapas iniciales de la carrera docente para promover enfoques más alineados con las prácticas contemporáneas.

Señoriño et al. (2012) exploran las diferencias en las concepciones de evaluación entre profesores de distintas disciplinas. Destacan que las perspectivas evaluativas están influenciadas por el campo disciplinario, subrayando la importancia de estrategias formativas específicas para abordar estas divergencias. Esta investigación enfatiza la necesidad de considerar el contexto disciplinario al diseñar intervenciones para mejorar las concepciones de evaluación.

Mellado Hernández y Chaucono Catrinao (2015) aportan una perspectiva intercultural al analizar las creencias sobre evaluación en contextos mapuche en Chile. Su estudio revela la existencia de enfoques conductistas y constructivistas, resaltando cómo las creencias impactan en las prácticas evaluativas. La diversidad cultural emerge como un factor clave a considerar al abordar las concepciones de evaluación docente.

El análisis de las concepciones sobre la evaluación docente revela la complejidad de este fenómeno. Desde la preeminencia de enfoques sumativos hasta la influencia de factores implícitos y culturales, comprender estas concepciones es esencial para diseñar estrategias de formación docente efectivas y mejorar las prácticas evaluativas en contextos educativos diversos (Anijovich & Cappelletti, 2017).

Objetivos

Objetivo general

Conocer qué tipo de evaluación implementan los docentes de Enfermería de la Universidad Nacional del Oeste en el año 2024.

Objetivos Específicos

Conocer los enfoques teóricos de evaluación que poseen los docentes de Enfermería.

Identificar las practicas evaluativas de los docentes que prevalecen en el espacio áulico.

Identificar facilitadores y obstaculizadores de la relación entre concepciones y practicas evaluativas.

Encuadre Metodológico

Para alcanzar los objetivos planteados en esta investigación, se adopta un enfoque metodológico mixto de naturaleza descriptiva y explicativa. El diseño de la investigación es transversal y la población de estudio está compuesta por los docentes de la materia Materno Infantil de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional del Oeste. La muestra será no probabilística y se seleccionará intencionalmente a los docentes que cumplen con los criterios de inclusión establecidos.

Los criterios de inclusión serán: docentes con título habilitante para la docencia en Enfermería, docentes titulares, adjuntos o de trabajos prácticos en la materia Materno Infantil, docentes que hayan dictado clases teóricas, prácticas o mixtas durante el año 2024 y docentes que accedan a participar en la investigación. Los criterios de exclusión serán: docentes que no formen parte del equipo de la materia Materno Infantil, docentes que no se encuentren presentes al momento de la aplicación del instrumento y docentes que no otorguen su consentimiento para participar en la investigación.

La recolección de datos se llevará a cabo mediante encuestas estructuradas administradas a través de la plataforma Google Forms. Estas encuestas incluirán preguntas cerradas y abiertas para captar tanto la frecuencia y el tipo de evaluaciones utilizadas como las percepciones de los docentes sobre su efectividad.

El análisis de los datos se realizará mediante un abordaje cuantitativo para describir tendencias generales y un análisis cualitativo para identificar patrones en las concepciones docentes sobre la evaluación. Se utilizarán técnicas de análisis estadístico básico para los datos cuantitativos y análisis de contenido para los datos cualitativos.

Este enfoque metodológico proporcionará una base sólida para la interpretación de los resultados y permitirá generar conclusiones que contribuyan a la mejora de las prácticas evaluativas en la formación en Enfermería.

Trabajo de campo

Se les envió el cuestionario a cinco decentes de la UNO de la materia materno infantil por medio del Google forms y se reciben cinco respuestas.

De las respuestas podemos recopilar los siguientes datos:

A la **primera pregunta** “formación académica”, un sesenta por ciento respondió que es licenciado en enfermería, y un cuarenta por ciento que ha realizado una especialización.

A la **segunda pregunta** ¿Hace cuánto tiempo enseña en la carrera de enfermería?, un ochenta por ciento respondió que lleva de uno a cinco años, y un veinte por ciento de seis a diez años.

A la **tercera pregunta** ¿Cómo definiría el concepto de evaluación en su práctica docente?, un ochenta por ciento respondió que la consideraba una herramienta de regulación y mejora de la enseñanza, y un veinte por ciento un mecanismo para mejorar el aprendizaje.

A la **cuarta pregunta** ¿Con cuál de las siguientes afirmaciones se identifica más?

Primera afirmación: La evaluación debe centrarse en los resultados finales de los estudiantes.

Segunda afirmación: La evaluación debe ser continua y acompañar el proceso de aprendizaje.

Un sesenta por ciento coinciden en que ambas son importantes y deben complementarse, y un cuarenta por ciento que la evaluación debe ser continua y acompañar el proceso de aprendizaje.

A la **quinta pregunta** ¿Cuáles de estos enfoques considera más adecuado para evaluar a los estudiantes?, un ochenta por ciento respondió que considera más adecuada la evaluación formativa, y un veinte por ciento autoevaluación y coevaluación.

A la **sexta pregunta** ¿Qué importancia le otorga a la retroalimentación en sus evaluaciones?, un cien por ciento la considera fundamental para el proceso de aprendizaje.

A la **séptima pregunta** ¿Qué tipos de instrumentos de evaluación utiliza con mayor frecuencia?; debemos aclarar que en esta pregunta se podían elegir una o mas opciones, por lo que la suma de los porcentajes no dará el cien por ciento. Por esta razón decidimos detallar los datos individualmente.

El primer participante selecciono las siguientes respuestas: exámenes escritos, trabajos prácticos y estudios de caso.

El segundo participante selecciono las siguientes respuestas: Exámenes escritos de opción múltiple, Exámenes orales.

El tercer participante selecciono las siguientes respuestas: Exámenes escritos de opción múltiple, Exámenes escritos de desarrollo, Exámenes orales, Trabajos prácticos, Observación directa en prácticas clínicas, Estudios de caso.

El cuarto participante selecciono las siguientes respuestas: Exámenes escritos de opción múltiple, Exámenes escritos de desarrollo, Exámenes orales, Trabajos prácticos, Observación directa en prácticas clínicas, Estudios de caso.

El quinto participante selecciono la siguiente respuesta: Observación directa en prácticas clínicas.

A la **octava pregunta** ¿Cómo selecciona el tipo de evaluación que utiliza en sus clases?, un cuarenta por ciento respondió que selecciona el tipo de evaluación según las

características de los contenidos a evaluar, un cuarenta por ciento según los lineamientos institucionales, y un veinte por ciento respondió que se basa en otras razones.

A la **novena pregunta** ¿Con qué frecuencia brinda instancias de recuperación luego de un parcial?, un cien por ciento, respondió que siempre brindan recuperatorio luego de un parcial.

A la **décima pregunta** ¿Qué factores facilitarían su labor en la evaluación?; debemos aclarar que en esta pregunta se podían elegir una o más opciones, por lo que la suma de los porcentajes no dará el cien por ciento. Por esta razón decidimos detallar los datos individualmente.

El primer participante selecciono las siguientes respuestas: Capacitación en nuevas metodologías de evaluación, apoyo institucional y normativo, espacios de intercambio con colegas sobre prácticas evaluativas.

El segundo participante selecciono las siguientes respuestas: Capacitación en nuevas metodologías de evaluación, apoyo institucional y normativo, espacios de intercambio con colegas sobre prácticas evaluativas.

El tercer participante selecciono la siguiente respuesta: Espacios de intercambio con colegas sobre prácticas evaluativas.

El cuarto participante selecciono las siguientes respuestas: Capacitación en nuevas metodologías de evaluación, apoyo institucional y normativo, espacios de intercambio con colegas sobre prácticas evaluativas, uso de tecnología para evaluar.

El quinto participante eligió la siguiente respuesta: Capacitación en nuevas metodologías de evaluación.

A la **onceava pregunta** ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentra al evaluar a los estudiantes?; debemos aclarar que en esta pregunta se podían elegir una o más opciones, por lo que la suma de los porcentajes no dará el cien por ciento. Por esta razón decidimos detallar los datos de forma individual.

El primer participante selecciono las siguientes respuestas: Falta de tiempo para diseñar instrumentos de evaluación adecuados, exceso de estudiantes, falta de recursos institucionales (laboratorio de simulación, fotocopias, etc.).

El segundo participante selecciono las siguientes respuestas: Falta de tiempo para diseñar instrumentos de evaluación adecuados, exceso de estudiantes, falta de recursos institucionales (laboratorio de simulación, fotocopias, etc.).

El tercer participante selecciono la siguiente respuesta: Exceso de estudiantes.

El cuarto participante selecciono las siguientes respuestas: Falta de tiempo para diseñar instrumentos de evaluación adecuados, exceso de estudiantes, otros.

El quinto participante eligió la siguiente respuesta: Exceso de estudiantes, falta de recursos institucionales (laboratorio de simulación, fotocopias, etc.).

Conclusión

El presente estudio sobre las prácticas evaluativas de los docentes de Enfermería de la Universidad Nacional del Oeste en el año 2024 permite identificar diversos aspectos clave en la relación entre las concepciones teóricas de evaluación y su aplicación en el aula.

En primer lugar, se observa que la mayoría de los docentes posee formación en Licenciatura en Enfermería o una especialización, lo que indica una base académica sólida para la enseñanza. Además, el 80% de los docentes tiene entre uno y cinco años de experiencia, lo que sugiere un cuerpo docente relativamente joven en su práctica educativa.

Respecto a la concepción de evaluación, un alto porcentaje (80%) la considera una herramienta de regulación y mejora de la enseñanza, lo que evidencia una tendencia hacia enfoques formativos más que sumativos. De hecho, el 60% de los encuestados considera que la evaluación debe equilibrar la consideración de resultados finales y el acompañamiento del proceso de aprendizaje, mientras que el 40% prefiere la evaluación continua. En concordancia con esta perspectiva, el 80% de los docentes prefiere la evaluación formativa, mientras que un 20% también valora estrategias de autoevaluación y coevaluación.

En cuanto a los instrumentos de evaluación utilizados, se evidencia una diversidad de estrategias, predominando los exámenes escritos de opción múltiple, los exámenes orales, los trabajos prácticos, la observación directa en prácticas clínicas y los estudios de caso. Esta diversidad sugiere un esfuerzo por parte del cuerpo docente en adaptar las metodologías evaluativas a las necesidades de la disciplina. Asimismo, el 100% de los encuestados reconoce la retroalimentación como un elemento fundamental en la evaluación, lo que refuerza la orientación formativa predominante.

En cuanto a la selección del tipo de evaluación, se identifican dos tendencias principales: un 40% de los docentes selecciona la evaluación en función de las características del

contenido, mientras que otro 40% lo hace en base a los lineamientos institucionales. Esto sugiere una interacción entre factores pedagógicos e institucionales en la toma de decisiones sobre la evaluación. Asimismo, todos los docentes ofrecen instancias de recuperación después de los parciales, lo que refuerza la intención de garantizar oportunidades de mejora en el aprendizaje de los estudiantes.

En relación con los factores facilitadores de la evaluación, se destaca la necesidad de capacitación en nuevas metodologías, el apoyo institucional y normativo, los espacios de intercambio con colegas y el uso de tecnología para evaluar. Estas demandas reflejan la importancia de fortalecer la formación docente continua y dotar a los educadores de recursos adecuados para mejorar sus prácticas evaluativas.

Por último, las principales dificultades identificadas en la evaluación incluyen la falta de tiempo para diseñar instrumentos adecuados, el exceso de estudiantes y la carencia de recursos institucionales. Estas problemáticas pueden generar limitaciones en la aplicación de estrategias de evaluación más innovadoras y personalizadas.

En síntesis, los hallazgos del estudio reflejan una tendencia hacia prácticas evaluativas formativas en el área de Enfermería, con un interés significativo en la retroalimentación y en la diversificación de instrumentos evaluativos. No obstante, persisten desafíos relacionados con la carga de trabajo docente, la cantidad de estudiantes y la disponibilidad de recursos. Esto sugiere la necesidad de políticas institucionales que promuevan la mejora de las condiciones de enseñanza y evaluación, así como la implementación de estrategias de capacitación continua para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas.

Referencias

Anijovich, R. compiladora. (2010) *La evaluación significativa*. Editorial Paidós.

Anijovich, R. y Cappelletti G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Editorial Paidós.

Camilloni, A. (s/f) *Las funciones de la evaluación*. https://www.studocu.com/es-ar/u/10179104?sid=01699573749

Camilloni, A., Celman S., Litwin E. y Palou de Mate (2005). *Evaluación de los Aprendizajes en el Debate Didáctico Contemporáneo*. Editorial Paidós.

Díaz Barriga Arceo F., Hernández Rojas G. (2002) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista* (2° ed.). Editorial McGraw Hill/Interamericana.

Fernández, M., García, J. y Martínez, M., (2017). Concepciones de evaluación del aprendizaje en docentes universitarios. Revista INFAD de Psicología. 5(1), 273–282. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.682

González Hernando, C., Carbonero M., Miguel Á., Lara Ortega, F. y Martín Villamor, P. (2014). Aprendizaje Basado en Problemas y satisfacción de los estudiantes de Enfermería. Enfermería Global, *13*(35), 97-104.

López-Pastor, V. M., Sonlleva Velasco, M., & Martínez Scott, S. (2019). Evaluación Formativa y Compartida en Educación. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, *12*(1), 5-9. https://revistas.uam.es/riee/article/view/10844

Salas, R., Sepúlveda, C. y Pérez, C., (2016). Creencias epistemológicas y prácticas pedagógicas de profesores universitarios: un estudio exploratorio en el área de ciencias de la salud. Enfermería Global, *26*(51), 95-114. https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201702.005

Silva, A., Santos, E. y Lima, R. (2020). Evaluación del aprendizaje en enfermería: una revisión integradora. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6(25),1729-1741. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.449.

Vizcaya-Moreno, M. Flores, Pérez-Cañaveras, R., Jiménez-Ruiz, I., y Juan, J. (2018). Percepción de los estudiantes de enfermería sobre la supervisión y entorno de aprendizaje clínico: un estudio de investigación fenomenológico. Enfermería Global, 17(51), 306-331. https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.17.3.276101

Hidalgo, N., & Murillo, F. J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007

Turpo Gebera, O. (2011). Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes del área curricular de ciencias en las instituciones de enseñanza públicas de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), 213-233. https://revistas.uam.es/riee/article/view/4465

Vilanova, S.-L., Mateos-Sanz, M.-d.-M., & García, M.-B. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(3). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722011000100003

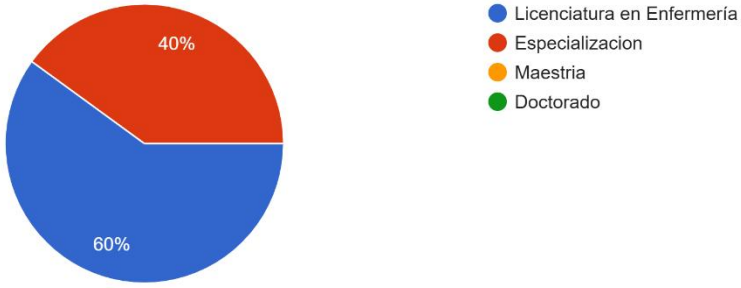
Acevedo-Jaimes, J., & González-García, M. (2024). Prácticas evaluativas en programas de Enfermería. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 18(2), 45-62. https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/view/1285

Anexo

Encuesta y Gráficos

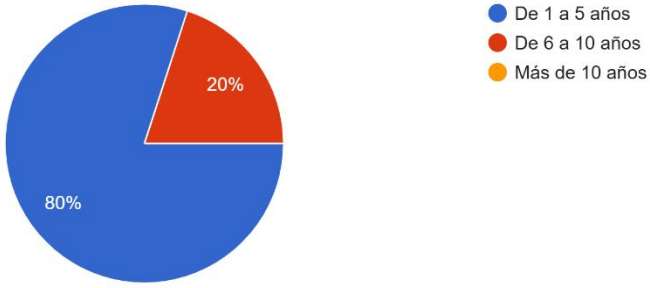
Formación académica:

5 respuestas



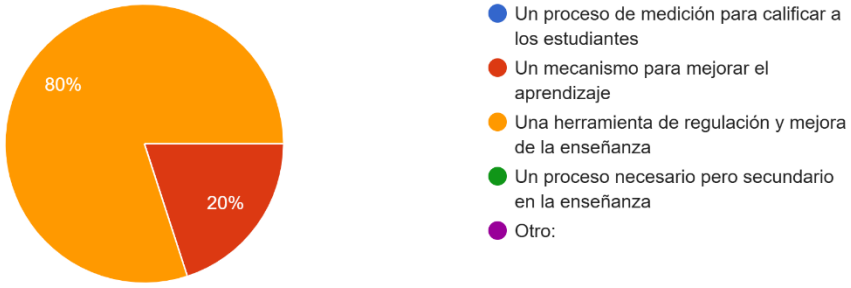
¿Hace cuánto tiempo enseña en la carrera de Enfermeria?

5 respuestas



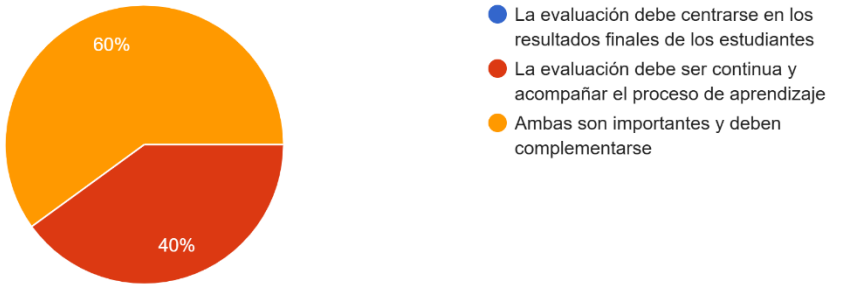
¿Cómo definiría el concepto de evaluación en su práctica docente? (Marque la opción que más se aproxime a su pensamiento)

5 respuestas



¿Con cuál de las siguientes afirmaciones se identifica más?

5 respuestas



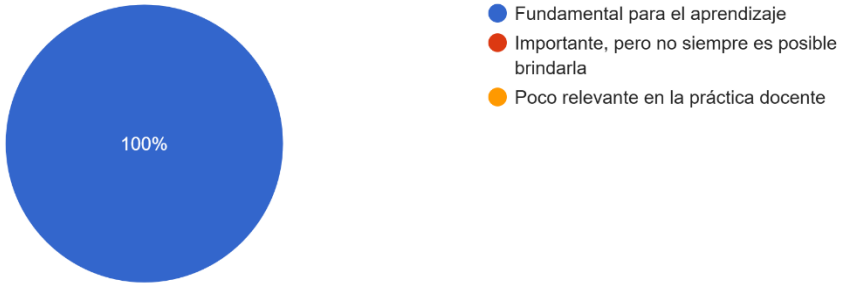
¿Cuáles de estos enfoques considera más adecuado para evaluar a los estudiantes?

5 respuestas



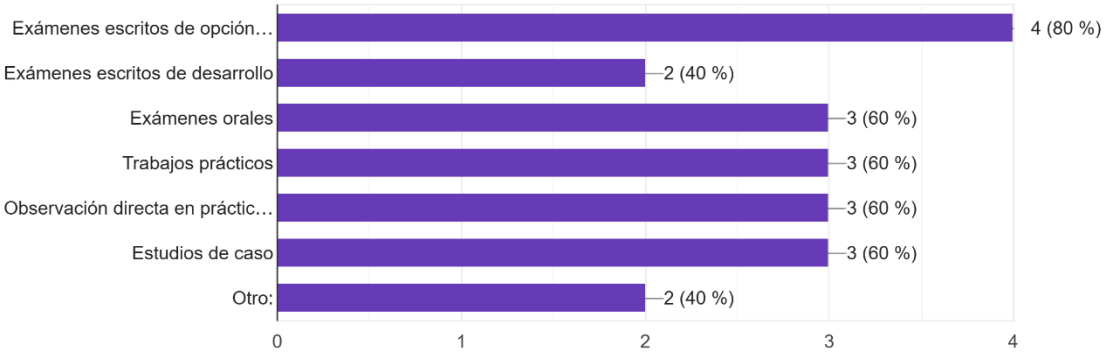
¿Qué importancia le otorga a la retroalimentación en sus evaluaciones?

5 respuestas



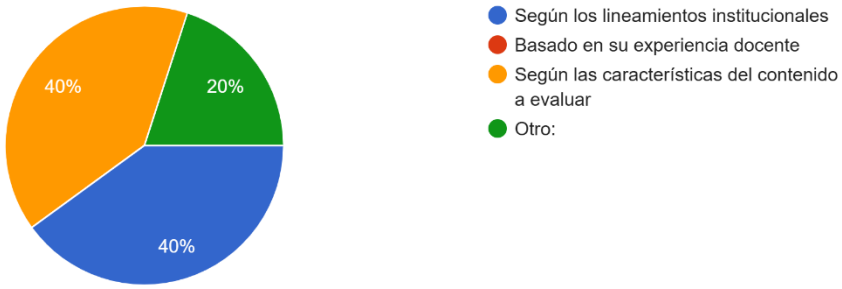
¿Qué tipos de instrumentos de evaluación utiliza con mayor frecuencia? (Seleccione todas las opciones que correspondan)

5 respuestas



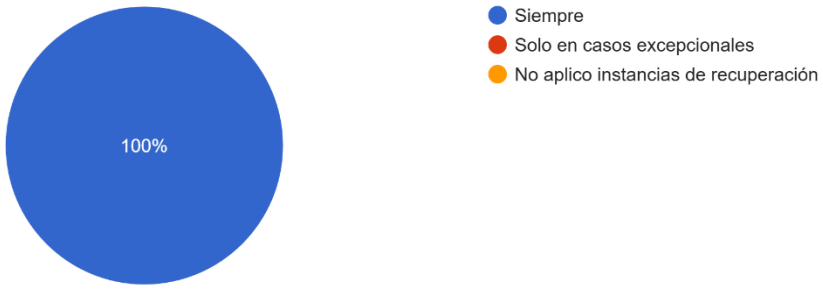
¿Cómo selecciona el tipo de evaluación que utiliza en sus clases?

5 respuestas



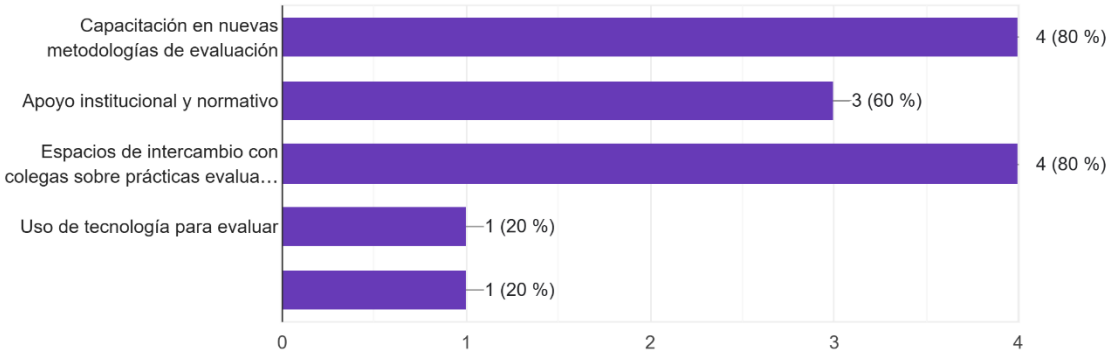
¿Con qué frecuencia brinda instancias de recuperación luego de un parcial?

5 respuestas



¿Qué factores facilitarian su labor en la evaluación? Marque todas las que apliquen

5 respuestas



¿Cuáles son las principales dificultades que encuentra al evaluar a los estudiantes? (Marque todas las que apliquen)

5 respuestas

