

## LOS SENTIDOS DE LA PRÁCTICA EVALUATIVA EN LA EDUCACIÓN DE ENFERMEROS<sup>1</sup>

Maria Cristina Martinez Capel Laluna<sup>2</sup>

Clarice Aparecida Ferraz<sup>3</sup>

*El presente trabajo analizó los sentidos de la evaluación en la formación de enfermeros, orientada por la competencia, utilizando el marco teórico de análisis de las prácticas discursivas y de la producción de sentidos en lo cotidiano. Los datos fueron recolectados en un grupo focal, compuesto por siete profesores de un curso de Enfermería del municipio de Marília, en el estado de San Pablo, Brasil. En el análisis de los datos, se encontró que la mayoría de los repertorios lingüísticos se refieren a la evaluación tradicional y a la noción de competencia basada en la matriz constructivista francesa. Sin embargo, también fue observada la presencia de repertorios que producen sentidos de renovación de la práctica evaluativa basada en la evaluación democrática y en la matriz dialógica de competencia.*

*DESCRIPTORES: educación basada en competencias; educación en enfermería; evaluación educacional; curriculum; enfermería*

## THE MEANINGS OF EVALUATION PRACTICE IN NURSING EDUCATION

*This study analyzed the meanings of evaluation practice in competence-based nursing education through discursive practices and production of meanings in daily routine. Data were collected with a focal group composed of seven professors from a nursing program in Marília, SP, Brazil. It could be acknowledged, during data analysis, that most of the linguistic repertoires refer to the traditional mode of evaluation and to the competence notion based on the French constructivist framework. However, repertoires producing meanings related to the innovation of the evaluation method, based on democratic evaluation and on the dialogical competence framework, are also observed.*

*DESCRIPTORS: competence-based education; education nursing; educational measurement; curriculum; nursing*

## OS SENTIDOS DA PRÁTICA AVALIATIVA NA FORMAÇÃO DE ENFERMEIROS

*O presente trabalho analisou os sentidos da avaliação na formação de enfermeiros, orientada por competência, utilizando o referencial de análise das práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Os dados foram coletados em grupo focal, composto por sete professores de um curso de enfermagem do município de Marília, SP. Na análise dos dados, foi reconhecido que a maioria dos repertórios lingüísticos reporta-se à avaliação tradicional e à noção de competência baseada na matriz construtivista francesa. Porém, também, observou-se a presença de repertórios que produzem sentidos de renovação da prática avaliativa baseada na avaliação democrática e na matriz dialógica de competência.*

*DESCRITORES: educação baseada em competências; educação em enfermagem; avaliação educacional; currículo; enfermagem*

<sup>1</sup> Artículo parte de Tesis de Doctorado; <sup>2</sup> Enfermera, Doctor en Enfermería, Profesor de la Facultad de Medicina de Marília, Brasil, e-mail: cricapel@famema.br; <sup>3</sup> Profesor Asociado, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, Centro Colaborador da OMS para o Desenvolvimento da Pesquisa em Enfermagem, Brasil, e-mail: erraz@eerp.usp.br.

## INTRODUCCIÓN

Las transformaciones en el campo del trabajo, de la producción de conocimiento y de la formulación de políticas públicas para la educación, dirigidas al Sistema Único de Salud (SUS), están impulsando a las Instituciones de Enseñanza Superior a modificar sus proyectos pedagógicos. Dentro de este contexto, un curso de enfermería de la ciudad de Marília, en el estado de San Pablo, implantó, en 1998, un currículo integrado, orientado por competencia, en que la enfermería pasa a ser comprendida como una práctica social históricamente determinada, comprometida éticamente y políticamente, con la salud de la población, conforme a la lógica del modelo propuesto por el SUS<sup>(1)</sup>.

La formación por competencia puede apoyarse en distintas matrices - la conductivista, la funcionalista, la constructivista francesa y el modelo australiano. La primera consiste en un conjunto de tareas independientes. La segunda, además de la tarea, incluye el detalle de funciones, desconsiderando los atributos (conocimientos, actitudes y habilidades) subyacentes en las prácticas de trabajo. Ya la tercera, de origen francés, busca la construcción de la competencia que incluye la relación de las funciones y tareas con su entorno, además las situaciones de trabajo con la formación; esta se transforma una forma de adaptación de las capacidades personales a las tareas que fijan el contenido de los empleos, priorizando los resultados<sup>(2)</sup>. La noción dialógica de competencia, de procedencia australiana, propone la integración entre los atributos y las diferentes construcciones sociales que la vuelven legítima; ella busca combinar una compleja red de atributos en la acción, considerando el contexto e incorporando ética y valores como elementos de desempeño<sup>(2-3)</sup>.

Manteniendo coherencia con la intención de formar, el currículo de ese curso busca adoptar la noción dialógica y desarrollar las áreas de competencia: cuidado de las necesidades individuales y colectivas, organización y gestión del trabajo e investigación científica. La evaluación busca favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, para transformar la práctica profesional. Trata de aspectos formativos y de la evaluación del aprendizaje a través de pruebas, con referencia a criterios, entre los cuales el estándar de competencia utilizado en la comparación del desempeño de cada estudiante. Al objetivar el acompañamiento reflexivo de la

progresión de los aprendizajes, esa evaluación disminuye la competencia entre los estudiantes y estrecha el diálogo entre los participantes. Además de los instrumentos utilizados en la evaluación del desempeño del estudiante, existen formatos en los cuales se expresa la síntesis de su desarrollo y se aplican los conceptos Satisfactorio e Insatisfactorio<sup>(4)</sup>.

La evaluación es una temática compleja, fruto de las relaciones que se establecen en su proceso. Hasta los años noventa, el concepto de evaluación incluía la medida, la descripción y el juicio de valor, siendo demarcada por una matriz tradicional, que daba prioridad a la orientación epistemológica positivista. Al final del siglo, basada por la matriz constructivista, bajo orientación de la epistemología subjetiva de evaluación, que presupone la inclusión de la negociación, se requiere una actitud más democrática<sup>(5)</sup>. En el inicio de este milenio, la evaluación pasa a incluir el concepto de potenciación, pasa a ser compartida por distintas perspectivas que se dirigen al desarrollo y al aprendizaje<sup>(6)</sup>. Dentro de esta perspectiva se incluye la evaluación bajo la orientación epistemológica, vínculo entre el individuo y la sociedad. Prescinde de la comprensión de la actividad humana, de la acción práctica del sujeto, que, a su vez, implica el análisis del sentido y finalidad de esa acción consciente<sup>(5)</sup>.

Las orientaciones epistemológicas de las matrices de evaluación expuestas, a pesar de ser distintas, contradictorias y competidoras, se pueden complementar. A partir de ellas, se puede construir una matriz democrática de evaluación, que partiendo de la construcción social y dialógica, que posee participación, autonomía, negociación, inclusión y comprometimiento con el aprendizaje y formación integral de todos. El cambio de la práctica evaluativa requiere que la institución formadora y el profesor se empeñen en la construcción de una nueva actitud, en que se pase del papel de fiscalizar y juzgar para el de educar, creando una nueva cultura junto a los estudiantes, profesores, escuela y comunidad<sup>(7)</sup>.

En la revisión de la literatura de la enfermería brasileña<sup>(8-9)</sup>, se verifica la producción y discusión sobre la formación de enfermeros basada en competencia, así como se observa que el análisis sobre la evaluación en la formación de enfermeros se dirige más a la verificación de contenidos y habilidades en currículos disciplinares, en lugar de apreciar la competencia de un currículo integrado.

En ese curso de enfermería, la evaluación se viene constituyendo en un nudo crítico y su práctica ha apuntado para el distanciamiento de la evaluación propuesta en su proyecto curricular. Este artículo es una de la tesis de doctorado<sup>(10)</sup> que tuvo como objetivo analizar los sentidos de la evaluación en lo cotidiano en la formación, orientada por competencia, bajo la perspectiva de un grupo de docentes de un curso de enfermería de la ciudad de Marília, SP.

## MÉTODO

Esta investigación realizó un abordaje constructorista, en que el conocimiento resulta de la construcción social. En el análisis de las prácticas discursivas, el foco se encuentra en el papel del lenguaje usado en la interacción social y se dirige a las formas con que "las personas producen sentidos y se posicionan en las relaciones sociales cotidianas"<sup>(11)</sup>. Las prácticas discursivas poseen como elementos constitutivos "la dinámica (que son enunciados orientados por voces), las formas o *speech genres* (que, para Bakhtin, son formas más o menos fijas de enunciados) y los contenidos, los repertorios lingüísticos", que se colocan en movimiento en el proceso de "interanimación dialógica, situándose por lo tanto, en el espacio interpersonal, de la relación con el otro, estando físicamente presente o no"<sup>(11)</sup>.

En la exploración de los sentidos, el análisis se hace por medio de la inmersión en el conjunto de las informaciones recolectadas, buscando exponer los sentidos sin encuadrarlos en categorías establecidas *a priori*. Es a partir del enfrentamiento entre los sentidos, construidos en el transcurso de la investigación y de la familiarización previa, obtenida en la literatura y en los marcos teóricos, que son construidas las categorías del análisis<sup>(12)</sup>.

La recolección de datos, realizada en un grupo focal, partió de la discusión sobre como la evaluación fue vivenciada en lo cotidiano de la formación académica. El proyecto fue apreciado por el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Medicina de Marília y los participantes firmaron el término de consentimiento libre y esclarecido. El grupo fue compuesto por siete profesores de un curso de enfermería del municipio de Marília, incluyendo el profesional del servicio de salud que actúa como docente colaborador, siendo resguardada la identidad de los sujetos, por medio de la utilización de la letra

O para el observador, P para el coordinador y P más un número ordinal secuencial, para los demás participantes.

En la organización de los datos, se adoptó el procedimiento de los mapas dialógicos, una estrategia usada para "sistematizar el proceso de análisis de las prácticas discursivas en la búsqueda de los aspectos formales de la construcción de la lingüística, de los repertorios utilizados en esa construcción y de la dialógica implícita en la producción de sentidos"<sup>(12)</sup>. El análisis se hizo a partir de los repertorios lingüísticos, que favorecen la articulación entre el uso dado por los sujetos de la investigación y el aporte teórico utilizado durante la investigación y la interpretación de la investigadora.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se trata de un de los temas analizados - Práctica evaluativa: estándar de referencia, objeto, instrumento y actividades que participan en la expresión del resultado insatisfactorio. Para comprender mejor la construcción del tema, se presenta una síntesis del diálogo, destacando los repertorios lingüísticos que produjeron los sentidos de la evaluación y, en la secuencia, el análisis correspondiente.

Los participantes se refieren al objeto, estándar de referencia, actividades e instrumentos de evaluación. Así, P7 se refiere a la práctica de *evaluación de desempeño*, indicando que la misma es *bastante difícil de realizar*, debido a que los profesores están, todavía, sustentando la *idea tradicional de evaluación*. Explica que esa dificultad aparece por tener que *observar al alumno en sus actitudes*, además del *conocimiento* y acrecientan la necesidad de tener *algún criterio y alguna cosa estándar* que favorezca la *comparación con el desempeño* del estudiante, apuntando que el *estándar no está muy claro* para los profesores. Señala que, al tener que expresar el resultado de la evaluación, se debe considerar el *componente subjetivo*, ya que lo que piensa estar *satisfactorio*, para P1 puede no ser *satisfactorio*. Argumenta que los profesores no tienen la *costumbre* y la *práctica* de incluir tal componente en la actividad de evaluación. Por esa razón, apunta que los profesores tienen *dificultad de declarar que el alumno es insatisfactorio*.

Para P1, sin embargo, en la actividad del *EEC* (ejercicio de evaluación cognitiva), la atribución del concepto insatisfactorio *parece que [...] ya sale listo*.

Contra poniéndose, P6 cuestiona que, si la propuesta es la de *favorecer que el alumno articule las dimensiones* (cognitiva, actitudinal y habilidad), como puede la progresión o la retención en la serie ser realizada solo por la *evaluación del cognitivo*.

Considerando el diálogo de P7, P3 coloca en discusión el ya existente *trazado de desempeño* y expresa que los profesores presentan dificultades, por hacer una *comparación entre los estudiantes*. Argumenta que, al considerar los *desempeños* como estándar, hay que entender que los *alumnos tienen diferentes formas de alcanzar los desempeños*. La gran dificultad para P6 se relaciona a los criterios usados por los profesores para indicar cuáles *son los desempeños [...] necesarios, para que al final del curso reciba [...] el título de enfermero*, argumentando que, en cuanto no se llega a un consenso, a pesar de que piense que tal vez eso no sea posible, ya que la *subjetividad* también está colocada en esa situación, el problema continuará. P2 declara que la dificultad está en la *interpretación* de los desempeños.

Al referirse a la actividad y al instrumento de evaluación, P7 apunta que la *evaluación cognitiva* se encuentra todavía en los *moldes de la evaluación tradicional*, asociándola con *la prueba tradicional*, que promueve mucho *estrés* para los estudiantes y para el profesor, además de que es *trabajoso montar el EEC*. Expresa que se realizan esfuerzos para realizar una *evaluación integrada*, buscando *articular diferentes áreas de conocimiento*.

Al apuntar que los profesores necesitan llegar a un *consenso* sobre *que evaluar y como*, P5 explica que es necesario tener un *registro*, ya que en el transcurso de la *supervisión* que efectúa en la cuarta serie es *pura observación* y, en el momento de llenar el *instrumento*, refiere no conseguir evaluar. Sugiere que el instrumento podría indicar *cuanto de iniciativa [...] detallada, cuantificada* para auxiliar en la evaluación. P3, al expresar la dificultad referida por P5, señala que la propuesta de trabajo es *observar el desempeño, acompañar el trabajo* del estudiante, *junto con él*, para desarrollar el *cuidado individual, el colectivo y la administración, de la forma como está escrito, es como pienso que deba ser formado el enfermero*. Refiere que el estándar de referencia es la *biblia, el contrato de trabajo* del profesor con el estudiante, en el cual necesita estar esclarecido que la escuela *cree [...] formar enfermeros, alumnos en ese tipo de desempeño*. Acrecienta que el profesor necesita *crear situaciones para que él se desarrolle [...] en aquellos desempeños* y, cuando el estudiante no lo hace, será necesario *construir eso con él*.

En respuesta, P5 señala que su dificultad, entonces, fue como *registrar* y comprende que la situación vivenciada se *encaja en las tres actividades* (cuidado a las necesidades individuales y colectivas, gestión y organización del proceso de trabajo). Sin embargo, P4 indaga como se podría *utilizar una situación de esas [...] con la comprensión de desempeño que él espera*, ya que en el momento de la *evaluación usted no estaba solo*, en lo que se refiere a la alianza (academia-servicio). Para P6, una de las formas de trabajar esas situaciones es el *portfolio reflexivo*, cuando es un *instrumento que puede arrojar subsidios [...] en la evaluación del estudiante* y *favorecer que haga su autoevaluación* y trabaje de una *forma que pueda pensar al respecto de lo que le fue presentado* y *construir, buscar un significado*. Sin embargo, apunta que los profesores todavía no consiguen utilizarlo *de una forma que adecuadamente facilite el trabajo del estudiante*.

Al ser indagado por P1 sobre porque el *enfermero que está en campo no tiene acceso al portfolio*, P3 explica ser este un *límite* de la cuarta serie, porque este es de la actividad del *ciclo pedagógico* y los enfermeros no participan de ese momento. Expone que, en el *movimiento del ciclo, él [el estudiante] hace un relato, nosotros problematizamos ese relato, hacemos una síntesis provisoria y una nueva síntesis*. Destaca que se debería, durante el curso, *construir esa reflexión sistematizada de los momentos de supervisión*, de forma articulada con los enfermeros de la práctica.

Utilizando su experiencia en la *Unidad Sistematizada* (Unidad Educacional en que un problema de rol es usado como estímulo al aprendizaje de contenidos), P4 se refiere a su *reflexión* junto a los estudiantes sobre el *portfolio*, cuando ellos declaran que es *aburrido tener que organizar el portfolio en la UPP* (unidad de prácticas profesionales en que el aprendizaje se hace a partir de la práctica profesional). Señala que, en la unidad sistematizada, *él registra* y hace eso de una *forma tranquila* no hay esa nominación, organización y *evaluación del instrumento*.

P6 reconoce la dificultad de los estudiantes en relación al *portfolio*, asociando esto a la forma como la facultad y los profesores lo construyeron en conjunto con el estudiante, desde su implantación, en que el *carácter* estandarizado para recibir el concepto satisfactorio o insatisfactorio se hace por la *entrega* del mismo. P3 acrecienta que los estudiantes lo *hacen para entregar. Ellos no lo hacen para construir el conocimiento*.

Al referirse al ejercicio de evaluación simulada de la práctica profesional (EEPP) realizada en la UPP4 (unidad de práctica profesional de la cuarta

serie), P5 informa la percepción que los estudiantes tienen de esa actividad, es *cobrada* una práctica y, en el escenario, hay la realización de otra. Argumenta que en las *situaciones* (refiriéndose a las situaciones problema usadas en las evaluaciones simuladas de la práctica profesional) *eran* pedidos aspectos relacionados al *examen físico*, y que estos ya deberían haber sido *cobrados* en otras series, ya que se encuentran en la cuarta serie. P1 dice que, diariamente, en el escenario de la red [básica], el estudiante realiza la evaluación del cuidado individual, sin embargo, P5 resalta que, en el escenario hospitalario, el cuidado es *extremadamente dirigido para la queja*. Permaneciendo en esa discusión, P3 explica que los *desempeños fueron contruidos con la representatividad de los enfermeros y profesores del curso*. Cuestiona el porqué de la *práctica del enfermero [es] diferente [en el hospital] y en la red básica*, ya que los profesores están *repensando y reconstruyendo esa práctica y trabajando en el curso con los enfermeros y estudiantes*.

La mayoría de los repertorios lingüísticos indica la dificultad del profesor en la atribución del concepto insatisfactorio al desempeño del estudiante, por la subjetividad a la que se refiere, integralidad del objeto, por las actividades y por los instrumentos de evaluación. Ese sentido se refiere a la evaluación tradicional y a la noción de competencia basada en la matriz constructivista francesa. También se verifica la presencia de repertorios que producen sentido en la tentativa de renovar la práctica de la evaluación, pautada en la matriz democrática de evaluación y en la dialógica de competencia.

En el currículo orientado por competencia, la poca claridad del referente influencia el objeto a ser evaluado, la forma de aplicación y la interpretación de la producción del estudiante, ya que este debe proveer los criterios para la expresión de la decisión compartida por los sujetos que participan del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El estándar de competencia, es una dimensión esencial para el proceso de evaluación, es el criterio que permite analizar el desarrollo del estudiante y, por lo tanto, debe ser consistente con el concepto como práctica profesional y con su forma de definición. La competencia no es observable directamente, ella es inferida por los desempeños. Estos, a su vez, consisten en el indicador que favorece el análisis integrado de los atributos (cognitivos, actitud y habilidades) en acción, considerando el contexto y las relaciones allí establecidas, cuando pautados por

la noción dialógica de competencia. Esa noción favorece la construcción de sentidos de práctica profesional comprometida con proyectos de transformación de la realidad social, sustentada en valores éticos. También, propone la integración entre la teoría y la práctica, así como aprendizajes significativos por medio de la metodología activa de enseñanza y aprendizaje, para la formación crítica y reflexiva. Así, los estudiantes pueden movilizar, de distintas formas, sus atributos en las situaciones cotidianas de la práctica profesional<sup>(3)</sup>.

Cuando fundamentado en la matriz constructivista francesa, a pesar de ser dirigida a la construcción social y a la relación de las capacidades individuales y colectivas, considerando la dicotomía que existe entre el campo de trabajo y la formación en la exploración y análisis de competencia, el papel destinado a las instituciones de enseñanza es el de construir conocimientos y, a las de trabajo, el de desarrollar y utilizar la competencia<sup>(3,13)</sup>. En la formación, por lo tanto, el desempeño consiste en una colección de atributos y tiene el riesgo de favorecer "el desarrollo desarticulado de los dominios cognitivo, psicomotor y de actitud y reducir la práctica a la simple aplicación de la teoría"<sup>(3)</sup>. La evaluación, a su vez, centrada solo en la verificación de los atributos, reduce y fragmenta la competencia<sup>(3)</sup>.

En la búsqueda por el cambio de la práctica de evaluación, el profesor se encuentra con la fuerte internalización de la evaluación tradicional, representada por la necesidad constante de la objetividad de los criterios para expresar el resultado de la evaluación. La evaluación tradicional ha utilizado, prioritariamente, la referencia a la norma, para la comparación del desempeño del estudiante al promedio del grupo en la realización de una misma actividad y, a su vez, propone la verificación del dominio o no del saber y la expresión de resultados por nota o concepto. La utilización de los resultados queda circunscrita al estudiante que necesita de medidas para alcanzar lo esperado, promoviendo la competición, revelando así la proximidad con la evaluación más comprometida con la selección que con el compromiso con el aprendizaje y la formación.

Los profesores necesitan comprender que, en la actividad de evaluación, la subjetividad estará siempre presente. Es a partir de la relación dialógica entre los profesores y estudiantes, que de ella participan, y de la utilización de un lenguaje comprensivo y acogedor, que la obtención de un

consenso podrá ocurrir. De esa forma, los estudiantes tomarán conciencia de que la relación es democrática y comprometida con el aprendizaje. Contrariamente, la dificultad del manejo de la subjetividad y la poca claridad del estándar se reproducen e interfieren en la relación pedagógica entre estudiante y profesor.

Evaluar el desempeño del estudiante como un todo constituye un desafío para los profesores. A pesar de que existe la comprensión de su importancia, muchos profesores presentan dificultades para incluir el atributo actitud en la práctica de evaluación. Los profesores tienden a evaluarlo de la misma manera que se evalúa lo cognitivo, o sea, requiriendo objetividad y atribución de notas o conceptos, vinculados a la aprobación o reprobación. Tal situación representa una distorsión de la evaluación en el sistema escolar, una vez que ella "funciona como un poder amenazador" delante de los estudiantes<sup>(7)</sup>.

En la evaluación de desempeño, el profesor todavía busca informaciones, utilizando pruebas para confirmar el aprendizaje de contenidos, tradicionalmente dirigidos a lo cognitivo. Para mudar esa práctica de evaluación, otras actividades diversificadas de expresión del desempeño podrán ser adoptadas, sin embargo, si no se comprende la finalidad de la evaluación, se pone en riesgo esta posibilidad de cambio.

El foco central debe ser la búsqueda de formas de evaluación para aprender mejor las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes. De nada sirve innovar, si todavía la institución permanece con mecanismos formales de control, provocando estrés al estudiante y dificultando la expresión de su aprendizaje<sup>(7)</sup>. Todavía existen reglas formales de evaluación que han producido más burocracia y control – en lugar de favorecer el cambio de la práctica de evaluación y el compromiso con el aprendizaje. No queremos afirmar que no hay necesidad de reglas, lo que se expresamos es que ellas deben ser construidas colectivamente y ser coherentes con la finalidad de la propuesta de formación y evaluación.

En la evaluación, considerando el abordaje dialógico de competencia, de las actividades se busca combinar los atributos y las tareas, la teoría y la práctica, con orientación hacia problemas de situaciones reales, o simuladas, de la práctica profesional, por medio de la observación y análisis sistematizado. También se utilizan actividades de

expresión que favorezcan la identificación de las capacidades previas, así como las actividades de enseñanza y aprendizaje, y los ejercicios escritos formulados a partir de una situación problema, traducida de la vivencia de la práctica profesional y con integración de las diversas áreas de conocimiento. Las evaluaciones longitudinales y múltiples favorecen la evaluación integrada, en que los valores y actitudes están incluidos y que tanto han preocupado a los profesores<sup>(14)</sup>.

Si la perspectiva de la evaluación es tradicional, el registro es usado como una forma de expresar el aprovechamiento del estudiante. Entre tanto, si ella se dirige al compromiso con el aprendizaje, este es realizado en el proceso, habiendo una interacción entre cantidad y calidad, permitiendo la reflexión sobre el aprendizaje e, igualmente, el diálogo con el estudiante. Para que ese registro tenga una propósito educativa, es necesario que el profesor también aprenda a observar sistematizadamente, para que su observación tenga sentido y significado. Entre las posibilidades de registro reflexivo, se encuentra el *portfolio*, a ser desarrollado tanto por el profesor como por el estudiante, por conducir a la reflexión crítica sobre el camino del aprendizaje y la constatación de la capacidad de aprender<sup>(7)</sup>. Al ser usado para fines de evaluación, se vuelve un instrumento de diálogo, reflexión y acción, favoreciendo el acompañamiento del desarrollo personal y profesional por la autoevaluación y evaluación conjunta. También, favorece la evaluación de la práctica profesional en contexto, evidenciando los productos y procesos de formación. Así, él no puede ser producido "en el final de períodos de evaluación; debe ser continuamente reelaborado en la acción" y compartido para el análisis crítico de sus prácticas<sup>(15)</sup>.

En el currículo en cuestión, las áreas de competencia traducen otra práctica profesional de enfermería, cuya implantación se encuentra, todavía, en proceso de construcción. Entre tanto, si este proceso poco favorece la inclusión de los enfermeros que actúan en el campo del trabajo para la permanente reflexión sobre la práctica profesional y de evaluación, ciertamente se está poniendo en riesgo la propuesta de cambio deseada. Es necesario, por lo tanto, utilizar estrategias políticas de los gestores y profesores que favorezcan el estrechamiento de la alianza entre academia y servicio.

## CONSIDERACIONES FINALES

Se constató que los sentidos producidos sobre la evaluación se aproximan más de la lógica clasificatoria y selectiva y de la matriz constructivista francesa de competencia, debido a que focalizan los atributos, favoreciendo el análisis desarticulado y descontextualizado de los mismos<sup>(3)</sup>. Sin embargo, inclusive en una menor recurrencia, se observó la producción de sentidos para la práctica de evaluación dirigida a la inclusión y comprometida con la formación, pautada en la matriz dialógica de competencia, toda vez que el desempeño es analizado a partir de la combinación de atributos movilizados en la acción,

en determinados contextos, expresando la relación entre el profesional y el trabajo<sup>(3)</sup>. Inclusive cuando el estándar de competencia haya sido elaborado colectivamente, es necesario que sea validado socialmente y exista el tiempo y la confianza para que el proceso sea considerado legítimo. La internalización cultural de la evaluación tradicional constituye un aspecto relevante. Las dualidades objetividad subjetividad y cantidad calidad necesitan ser identificadas y elaboradas para que la transformación de la práctica de evaluación favorezca la formación del enfermero crítico y reflexivo, interactuando políticamente con el cambio del cuidar de la salud, bajo la perspectiva del SUS.

## REFERENCIAS

1. Chirelli MQ, organizador. *Introdução ao Curso de Enfermagem*. Marília (SP): Faculdade de Medicina de Marília; 2000.
2. Ramos MN. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez; 2001.
3. Lima VV. Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. *Interface Comun Saúde Educ* 2005 março-agosto; 9(17):369-79.
4. Faculdade de Medicina de Marília - FAMEMA. *Manual de avaliação do estudante: cursos de medicina e enfermagem*. Marília (SP): Faculdade de Medicina de Marília; 2006.
5. Franco MLPB. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: Sousa CP, organizador. *Avaliação do rendimento escolar*. 13ª ed. Campinas (SP): Papirus; 2005.
6. Penna Firme T, Putten JV, Blackburn R. Avaliação de docentes e do ensino. In: Sousa ECBM, organizadora. *Avaliação de docentes e do ensino: Curso de Especialização em Avaliação a Distância*. Brasília (DF): Universidade de Brasília; 1998. v. 5.
7. Vasconcellos CS. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança: por uma práxis transformadora*. 7ª ed. São Paulo: Libertad; 2005.
8. Silva KL, Sena RR. A educação de enfermagem: buscando a formação crítico-reflexiva e as competências profissionais. *Rev Latino-Am Enfermagem* 2006; 14(5):755-61.
9. Sadala MLA, Stefanelli MC. Avaliação do ensino de relacionamento enfermeira-paciente. *Rev Latino-am Enfermagem* 1996; 4(número especial):139-51.
10. Laluna MCMC. *Os sentidos da avaliação na formação de enfermeiros orientada por competência*. [tese]. Ribeirão Preto (SP): Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP; 2007.
11. Spink MJ. *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*. Porto Alegre (RS): EDIPUCRS; 2004. 87 p. (Coleção debates contemporâneos em psicologia social, 1).
12. Spink MJ, Lima H. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: Spink MJ, organizadora. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 3ª ed. São Paulo (SP): Cortez; 2004. p. 93-122.
13. Zarifian P. O modelo de competência e suas conseqüências sobre os ofícios profissionais. *Anais do Seminário Internacional Mercado de Trabalho: transformações e monitoramento de ocupações 1999*; Rio de Janeiro; Brasil.
14. Hager P, Gonczy A, Athanasou J. General issues about assessment of competence. *Asses Eval High Educ* 1994; 19(1):3-16.
15. Sá-Chaves I. *Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro (PT): Universidade de Aveiro; 2000. (Cadernos didáticos: série supervisão, 1).