

La preparación de los profesores de Licenciatura en Enfermería para la confección de exámenes escritos

Nursing teachers training for the elaboration of written boards

Ana Mayte Llamazares Milians¹, Yoslaidy Cordero Miranda², Emérida Guerra Cabrera³, Lourdes Medina Hernández⁴, Osmín Fajardo Horta⁵

¹Licenciada en Enfermería. Asistente. Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río. Correo electrónico: llamazares@princesa.pri.sld.cu

²Licenciada en Enfermería. Máster en Educación Médica Superior. Profesora Auxiliar. Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río.

Correo electrónico: yoslaidy@princesa.pri.sld.cu

³Licenciada en Educación. Especialidad Biología. Máster en Pedagogía. Profesora Consultante. Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río.

Correo electrónico: eguerra@princesa.pri.sld.cu

⁴Especialista en Fisiología. Máster en Educación Médica Superior. Profesora Auxiliar. Facultad de Ciencias Médicas "Dr. Ernesto Che Guevara de la Serna". Pinar del Río.

Correo electrónico: lmedina62@princesa.pri.sld.cu

⁵Especialista en Cirugía. Máster en Urgencias Médicas. Profesor Asistente. Hospital Clínico Quirúrgico "Abel Santamaría Cuadrado". Pinar del Río. Correo electrónico: osminfajardo@princesa.pri.sld.cu

Recibido: 8 de noviembre del 2013.

Aprobado: 10 de enero del 2014.

RESUMEN

Introducción: para la correcta conducción del proceso docente educativo relacionado con la confección de exámenes escritos se requiere una adecuada preparación pedagógica del claustro, por constituir la modalidad de evaluación más frecuente en la carrera de licenciatura en enfermería.

Objetivo: caracterizar la preparación pedagógica de los profesores para la confección de exámenes escritos en la carrera de Licenciatura en Enfermería en la Facultad de Ciencias Médicas de Pinar del Río.

Métodos: investigación de corte pedagógico en la carrera de licenciatura en enfermería de la Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río en el período septiembre 2012 hasta agosto 2013 donde, basados en el método dialéctico materialista, se hicieron uso además de métodos teóricos y empíricos como el

análisis-síntesis, el método inductivo-deductivo, la encuesta y la revisión documental. El universo y la muestra estuvieron conformados, intencionalmente coincidiendo, por los 29 profesores de los colectivos de asignaturas en la sede central.

Resultados: el 48,3% reconoció tener dificultades en la selección del tipo de pregunta en función de los contenidos y en la elaboración de la tabla de contenidos; el 31,0% planteaba dificultades como: establecer correspondencia objetivo-contenido y requisitos para la confección de los tipos de preguntas. En la evaluación del nivel de conocimientos sobre las características de las preguntas, se identificó bajo nivel (37,9%) para la elaboración de preguntas de selección múltiple tipo complemento agrupado y las de tipo ensayo en el 41,4%.

Conclusiones: los profesores de la carrera de Licenciatura en Enfermería, carecen de habilidades metodológicas para elaborar exámenes escritos.

DeCS: Exámenes escritos; Preparación pedagógica; Licenciatura en enfermería.

ABSTRACT

Introduction: for the correct conduction in the educational process related to the preparation of written boards, appropriate pedagogical preparation of faculty is required, and constitutes the most common form of assessment of the Nursing major.

Objective: to characterize the pedagogical training of teachers for the elaboration of written boards in the Bachelor of Nursing major at Pinar del Río School of Medical Sciences.

Methods: pedagogical research in the Nursing major of the University of Medical Sciences, Pinar del Río, in the period from September 2012 to August 2013, where based on the dialectical materialistic method, we have also used theoretical and empirical methods as the analysis and synthesis, inductive-deductive methods, the survey and the bibliographical research. The universe and the sample were composed by 29 teachers of the subject group in the school.

Results: 48.3% said they have difficulty in selecting the type of questions in terms of content and in the development of the table of contents, 31.0% presented difficulties as to correspond with the objective requirements for content and to make the types of questions. In assessing the level of knowledge regarding the characteristics of the questions, a low level (37.9%) was identified for the development of multiple-choice questions, grouped as complement test type in 41.4 %.

Conclusions: the Nursing major teachers lack methodological skills to develop written boards.

DeCS: Teaching; Professional competence; Nursing.

INTRODUCCIÓN

El proceso de la evaluación ha alcanzado un protagonismo evidente hasta convertirse en uno de los aspectos centrales de discusiones, reflexiones y debates pedagógicos, y ha sido y continúa siendo uno de los problemas más interesantes y preocupantes para los docentes de la universidad moderna.

En nuestra normativa educativa, el término evaluación aparece por vez primera de un modo generalizado con la Ley General de Educación de 1970. Desde entonces su concepción se ha ido haciendo más compleja y ha provocado un mayor grado de confusión, con su extensión a los diferentes ámbitos de la enseñanza.¹

En la década del 70 se va conformando y ampliando el campo de la evaluación en sus distintos aspectos (instituciones, programas educativos, currículo, profesores, alumnos) el problema no mermó, sino por el contrario enriqueció la problemática de la evaluación del aprendizaje y su conceptualización en un marco referencial más amplio y coherente del fenómeno educativo. Claro está que este desarrollo tiene lugar no solo desde la perspectiva de la evaluación, sino del avance de las ciencias educativas en general y, particularmente, en lo relativo a las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, muchos de los problemas de la evaluación del aprendizaje, identificada y formulada desde hace tiempo, persisten hasta nuestros días. Algunos se presentan con formulaciones renovadas, pero en esencia se mantienen y nos ponen en deuda respecto a la práctica evaluativa que como profesores universitarios realizamos.²

La evaluación se ha posicionado a nivel internacional como una herramienta útil para el mejoramiento de la calidad educativa. La finalidad de estas evaluaciones es obtener información confiable que permita tomar decisiones hacia un mejoramiento continuo y progresivo de la calidad de la educación. En varios países se han implementado programas focalizados que han permitido mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes; así como también, acciones dirigidas a retroalimentar y enriquecer el trabajo de los docentes.³

En Cuba el trabajo de supervisión sistemático llevado a cabo en las visitas de ayuda metodológica e inspecciones, realizadas por los diferentes niveles, revela que la evaluación presenta deficiencias que abarcan, entre otras:

- Insuficiente consideración de los objetivos de los programas en la determinación de los contenidos de las evaluaciones y de los niveles de sistematización que con ellos se debe alcanzar.
- Poca efectividad del trabajo metodológico en los diferentes niveles acerca del contenido evaluativo y su atención eficaz por los docentes.⁴

Los métodos de evaluación ocupan, sin duda, un espacio relevante en el conjunto de las prácticas pedagógicas aplicadas al proceso de enseñanza y aprendizaje. Numerosos autores han hecho importantes aportes a la clasificación, elaboración y aplicación de variadas formas de evaluación, en particular de los exámenes escritos. Sin embargo, estamos convencidos de que este sigue siendo un tema en desarrollo que obliga a todos los maestros, a replantearse nuevas concepciones para mejorar el diseño y la elaboración de estos instrumentos.⁵

El examen escrito es un instrumento clásico de evaluación de los aprendizajes, constituye la forma de examen más conocida y más extendida. En esta prueba cronometrada, efectuada bajo control, el profesor pide a los alumnos que respondan por escrito y con sus propias palabras a una o varias cuestiones relativas al programa de la asignatura.⁶

El sistema de evaluación del aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería forma parte integral de los programas de formación de cada una de las disciplinas y asignaturas, concibe evaluaciones frecuentes, parciales y finales, cuyo rigor, sistematicidad e integralidad influirán en el alcance

de los objetivos y tributarán al perfil del egresado, lo que presupone que los instrumentos aplicados estén sustentados en un acertado diseño metodológico.⁷

Al analizar los programas de las asignaturas concebidas en el Plan de estudio, conjuntamente con los calendarios evaluativos parciales y finales se pudo constatar las modalidades de evaluación y el número de asignaturas que las utilizan, y se apreció que tanto en las evaluaciones parciales como finales predominaba la modalidad de examen escrito en la carrera de Licenciatura en Enfermería.

El claustro constituye uno de los principales factores que determinan el desarrollo y calidad de cualquier sistema universitario. Se requiere por tanto, priorizar su preparación pedagógica en relación con las herramientas metodológicas imprescindibles para la correcta conducción del proceso docente educativo y confección de exámenes escritos.

Cierto es que los profesores que imparten clases en la carrera no son pedagogos, sino licenciados en Enfermería que se han preparado para ejercer su función docentes; pero la tendencia del desarrollo de la educación superior "obliga" a que progresivamente reciban la preparación pedagógica necesaria, desarrollen la maestría pedagógica requerida y creen así las bases para una excelencia académica. La preparación del profesor es esencial y se hace inminente la superación sistemática de todo el personal docente.⁸

A partir de la revisión que realizan los metodólogos, de los instrumentos de evaluación escritos parciales y finales, se observó que existen dificultades en su confección, por el diseño de preguntas que no están acordes con los objetivos a evaluar; ejercicios y problemas que no se corresponden con los niveles de asimilación propuestos, ni se relacionan con el tipo de control, lo que origina la contradicción entre la concepción sistémica de la evaluación como componente no personal del proceso enseñanza aprendizaje y el procedimiento didáctico de los docentes en la confección de exámenes escritos, por lo que se hace necesario la confección de instrumentos evaluativos que cumplan con las funciones de la evaluación a partir de una adecuada preparación de los docentes.

Desde el inicio del proceso de formación en la carrera de Licenciatura en Enfermería se tuvo en cuenta la necesidad de aplicar un sistema de evaluación riguroso y pedagógicamente fundamentado, que reflejara la verdadera eficiencia que se iba logrando en el proceso de enseñanza aprendizaje (PEA). A la pregunta ¿cuál es la calidad del proceso docente que desarrollamos?, la categoría evaluación es la que le da respuesta. Si los objetivos rigen el Proceso Enseñanza Aprendizaje y los contenidos lo personifican, la evaluación lo arrastra.^{9, 10}

En la medida en que se logre el cumplimiento de los objetivos propuestos, la evaluación constituirá a su vez un elemento de retroalimentación y de dirección continua del proceso docente, por tanto no tenerlos en cuenta sería romper con la relación dialéctica que se establece entre cada uno de los componentes del Proceso Enseñanza aprendizaje PEA.¹¹

Por lo expresado anteriormente se realizó este trabajo con el objetivo de caracterizar la preparación pedagógica de los profesores para la confección de exámenes escritos en la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Ciencias Médicas "Dr. Ernesto Che Guevara de la Serna", de Pinar del Río durante el curso 2012-2013.

Para dar cumplimiento a dicho objetivo, se desarrolló una investigación de corte pedagógico en la carrera de licenciatura en enfermería de la Universidad de

Ciencias Médicas de Pinar del Río en el período septiembre 2012 hasta agosto 2013 donde, basados en el método dialéctico materialista, se hicieron uso además de métodos teóricos y empíricos. En el primer grupo se usaron el método Histórico-Lógico el análisis-síntesis y el método inductivo-deductivo. Relacionado con los métodos empíricos se usó la encuesta y la revisión documental.

El universo estuvo conformado por los 29 profesores de los colectivos de asignaturas en la sede central, que tienen la responsabilidad de confeccionar los exámenes escritos que se aplican en el proceso docente de la carrera de Licenciatura en Enfermería. La muestra coincidió con el universo cuya selección fue intencionada al 100% de los licenciados enfermeros docentes en esta carrera.

Se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas necesarias y los procedimientos adecuados a la hora de aplicar los instrumentos mencionados anteriormente.

DESARROLLO

La investigación se desarrolló en un ambiente favorable para interpretar el proceso de confección de exámenes escritos como una necesidad pedagógica que involucra a cada uno de los docentes.

Se aplicó una encuesta a los 29 profesores con el objetivo de conocer sus categorías docentes arrojando que: 13 son auxiliares (44,8%), 11 poseían la categoría de asistente (37.9%) y 5 instructores (17.3% restante). Predomina la categoría de profesor auxiliar y asistente.

En otra de las preguntas relacionada con la experiencia docente de los encuestados, el resultado fue variable, 12(41,4%) de ellos poseen entre 6-10 años en la docencia, 5(17,2 %) profesores tenían entre 11 y 15 años, solamente 4 (13,8%) contaban con más de 25 años de experiencia y otros 4 con menos de cinco años en la docencia, los 4 restantes se distribuyeron equitativamente en los grupos de 16-20 años y 21-25 años.

Por otra parte, al indagar sobre la preparación pedagógica de los profesores encontramos que el 100% de los encuestados habían recibido el curso de pedagogía, seguido de 28 profesores (96,5%) lo hicieron mediante el Curso básico de evaluación, el 55,2 % (16 profesores) recibió el Diplomado de Educación Médica (EDUMED) y 15 profesores (51,7%) recibieron el curso sobre calidad de instrumentos de evaluación escrita. Ninguno ha cursado la Maestría de EDUMED.

La encuesta aplicada también se dirigió a conocer el dominio que poseen los profesores acerca del perfil del egresado y los objetivos generales y específicos de sus asignaturas como categoría rectora en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para la elaboración de los exámenes y para la adecuada conducción del proceso de evaluación en la carrera. El 100% de los profesores refieren poseer conocimientos al respecto.

Al dirigir nuestro objetivo a conocer las dificultades reconocidas por los profesores para la confección de instrumentos evaluativos escritos, se obtuvo que: de los 29 profesores encuestados, 20 de ellos (69.0%) dominan como establecer la relación objetivos-contenidos y en los requisitos para la confección de los diferentes tipos de preguntas.

Relacionado con la selección del tipo de preguntas en función de los contenidos y en la elaboración de la tabla de contenidos 15(51,7%) tienen dominio de cómo hacerlo mientras que 14(48,3%) no poseen dicho conocimiento.

Coincidimos con autores quienes consideran que la evaluación parte de los objetivos educativos e instructivos como categoría rectora, se interrelaciona dialécticamente con cada uno de los componentes del proceso docente, por lo que al no tenerlos en cuenta no permite valorar la eficiencia del proceso docente educativo, además de no cumplir con un requisito fundamental del examen; que sea capaz de evaluar los objetivos y contenidos esenciales de la etapa.¹²

Es importante considerar que la adecuada determinación del tipo de pregunta juega un papel determinante en los métodos y procedimientos utilizados por el profesor y los estudiantes en el proceso enseñanza aprendizaje, por lo tanto las preguntas a elaborar exigen por parte del profesor un análisis dentro del contexto y la forma en que se ha enseñado, debiéndose entrenar a los estudiantes en los diferentes tipos de preguntas.¹³

En el caso de los requisitos para la confección de los tipos de preguntas, los autores lo identifican como problema, pues en ellos redundan las dificultades encontradas en su redacción donde se usan términos que inducen a dudas o confusión en las respuestas que deben ofrecer los estudiantes, por tanto se resalta la importancia de que las preguntas elaboradas reúnan los requisitos necesarios para garantizar el alcance de los objetivos y no se presten a ambigüedades en las respuestas que confunden y no miden nivel de conocimientos en los estudiantes.¹⁴

Resulta relevante el resultado obtenido en cuanto la confección de la tabla de contenidos donde el 48.3% (14 profesores) poseen dificultades para confeccionarla. Ello demuestra que no realizan una adecuada planeación del instrumento evaluativo, dicha planeación posibilita tener en cuenta el propósito principal para el que se construye el examen escrito, permite establecer prioridades entre sus usos, aumenta la probabilidad de que la forma final del instrumento será útil para su propósito, además de conocer la efectividad de la enseñanza y los resultados del aprendizaje de los estudiantes.⁶

Con relación a la validez de un instrumento evaluativo escrito, solamente 15 profesores fueron evaluados de bien o excelente (51.7%) lo que no difiere mucho del resto que fueron evaluados de regular o mal (48.3%)

Un elemento positivo que ayuda para que en los instrumentos evaluativos elaborados se logre la correspondencia entre lo que se pretende evaluar y lo que realmente se evalúa, es decir, que se logre validez, lo constituye el hecho de que el 51.7% estuvieran evaluados entre bien y excelente. Aspecto que coincide con otros estudios.⁶

El 48,3% fueron evaluados en el rango de regular y mal, distribuidos entre el 27,6% evaluados de mal y el 20,7% evaluados de regular, lo que demuestra que en aproximadamente la mitad del grupo existen insuficiencias en los conceptos de validez, al apreciarse dificultades en los exámenes escritos donde en ocasiones no existe correspondencia entre los contenidos y objetivos a evaluar.

En cuanto al nivel de conocimientos acerca de las características de los diferentes tipos de preguntas, 19 profesores (65,5%) fueron evaluados entre regular y mal, el 41,4% obtuvo mal y el 24,1% fue evaluado de regular en la interrogante relacionada con las características que deben reunir las preguntas tipo ensayo. Solo un profesor fue evaluado de excelente.

Las preguntas de desarrollo permiten conocer a profundidad el dominio de una temática, pero tienen la dificultad al decir de Salas Perea, la escasa muestra del contenido a evaluar y la subjetividad del profesor influye en gran medida en la puntuación a otorgar al estudiante, ya que es mucho el tiempo requerido para responderla y no permiten la estandarización de los resultados al ser prácticamente imposible elaborar claves de calificación al tener en cuenta todas las posibles respuestas. Otra limitación es referida a la extensión de contenido que evalúa, el tiempo requerido para la calificación, la frecuencia con que solicitan respuestas reproductivas que son desventajas reconocidas para este tipo de pregunta, lo que a nuestro juicio limitan su aplicación por parte de los profesores además de las dificultades en la elaboración de la clave de calificación.¹⁵

En el caso de las preguntas tipo test de verdadero y falso solo un profesor fue calificado de excelente, en el resto hubo una distribución uniforme, 11 profesores (37,9%) fueron evaluados de bien, 9 (31,0%) evaluados de regular y 8 (27,7%) evaluados de mal.

El 48,3% de los profesores fue evaluado de excelente en la interrogante relacionada con las recomendaciones a tener en cuenta en la elaboración de preguntas de relacionar columnas y el 27,6% con evaluación de bien, solo 24,1% (7 profesores) fueron evaluados entre regular y mal predominando aquellos evaluados de regular (17,2%), lo que muestra en sentido general el dominio de los profesores sobre este tipo de pregunta.

El 55,1% de los profesores encuestados fueron evaluados entre regular y mal al indagar sobre las características de las preguntas de selección múltiple de tipo complemento agrupado.

La utilización de este tipo de pregunta requiere del conocimiento de los profesores de las consideraciones generales a tener en cuenta para confeccionar ítems de selección múltiple, puesto que su respuesta demanda procesos mentales más complejos por parte de los estudiantes.¹⁵

Con relación a los tipos de preguntas que a criterio de los profesores le resulta difícil su diseño el 51,7 % (15 profesores) consideraba de mayor complejidad el diseño de las preguntas de tipo ensayo o desarrollo, seguido del 48,3% que consideraba que son las preguntas de selección múltiple de tipo complemento agrupado, las preguntas de relacionar columnas y de selección múltiple tipo complemento simple les resulta menos difícil su diseño representado en 5 (17,2%) y 3 (10,3%) profesores respectivamente.

Las preguntas de test de verdadero o falso resultan menos complejas en su elaboración a juicio de los profesores sin embargo 17 profesores que representan el 58,7% fueron evaluados entre regular y mal en los requisitos que se deben tener en cuenta al elaborar este tipo de pregunta lo que demuestra el uso y abuso en su diseño al no tener en cuenta los siguientes criterios para su elaboración:

- Las afirmaciones verdaderas aproximadamente en igual número que las falsas.
- Utilizar enunciados de longitud similar para los verdaderos y los falsos.
- No "enterrar" un elemento falso pequeño en una afirmación que es "esencialmente correcta" en relación a los elementos enfatizados.
- Emplear lenguaje preciso y términos numéricos cuando sea necesario.

- No insistir en cuestiones banales.
- Evitar frases entre paréntesis o incidencias que tengan poco que ver con la idea principal de la afirmación.
- Redactar cada afirmación de modo que contenga una idea solamente.
- Evitar las negaciones.¹⁵

CONCLUSIONES

La preparación pedagógica de los profesores para la confección de exámenes escritos en la carrera de Licenciatura en Enfermería en la Facultad de Ciencias Médicas de Pinar del Río se caracteriza por un pobre dominio del tipo de pregunta a seleccionar en función de los contenidos, dificultades en la elaboración de la tabla de contenidos. DE manera general se observa un pobre dominio de los requisitos para la confección de los diferentes tipos de preguntas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. González Halcones MÁ, González Pérez N. La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentos básicos. Docencia e Investigación. 2004; 4.
2. González Pérez M. La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. Educ Med Super. 2001 Abr; 15(1): 85-96.
3. Saucedo García MA. Estudio sobre las formas de evaluación del aprendizaje por los docentes del programa de licenciatura en enfermería de la universidad autónoma de CD Juárez. Tesis en opción al título de máster en Docencia Biomédica. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Cd. Juárez; noviembre 2008.
4. Torres P. Estudio diagnóstico del trabajo metodológico en el curso escolar 2009-2010. La Habana: ICCP; 2009.
5. Hernández Nodarse M. Perfeccionando los exámenes escritos: reflexiones y sugerencias metodológicas. Revista Iberoamericana de Educación. 2007; 41(4).
6. Salas Perea RS. El examen escrito. En: La evaluación en la educación superior contemporánea. La Paz: Bolivia; Universidad Mayor de San Andrés, Biblioteca de medicina: 1998.
7. Cuba. Ministerio de Salud Pública. Diseño Curricular para la formación de Licenciados en Enfermería. Modelo del profesional. La Habana: MINSAP; 2010
8. Sotolongo Nogueira M, Rivera Michelena N, Blanco Horta F. Desarrollo de competencias para la gestión docente en la educación medica superior. Educ Med Super. 2003; 17(3).
9. Brailovsky CA, Miller F. L'évaluation de la competente dans le contexte professionnel. Service Social. 1999; 47(1-2): 171- 89.

10. MINSAP. Grupo de desarrollo. Indicaciones Metodológicas y de organización para el plan de estudio de la carrera de Licenciatura en Enfermería. La Habana. Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana; 2008.
11. Salas Perea RS. Evaluación del aprendizaje. En: La evaluación en la educación superior contemporánea. La Paz: Bolivia; Universidad Mayor de San Andrés, Biblioteca de medicina: 1998.
12. Cañedo Iglesias CM, Cáceres Mesa M. La evaluación del aprendizaje: ¿qué, cómo y cuándo evaluar? En: Fundamentos teóricos para la implementación de la didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje. Cienfuegos: Universidad Carlos Rafael Rodríguez; 2009; 82-96:
13. Salas Perea RS. Planeamiento de un examen. En: La evaluación en la educación superior contemporánea. La Paz: Bolivia; Universidad Mayor de San Andrés, Biblioteca de medicina: 1998.
14. González Dávila A. Evaluación del aprendizaje: juicios y prejuicios. Correo del Maestro. Febrero 2001; 57: 42.
15. Cuba. Ministerio de Salud Pública. CENAPEM. Carpeta No. 2. Consideraciones para planear un buen instrumento de evaluación. Ciudad de La Habana: MINSAP; 1997.

Lic. Ana Mayte Llamazares Milians. Licenciada en Enfermería. Asistente. Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río. Correo electrónico: llamazares@princesa.pri.sld.cu
