

Universidad de Ciencias Médicas de Holguín
Facultad de Ciencias Médicas
"Mariana Grajales Coello"

Título: Calidad del examen estatal teórico de la carrera de Psicología mención Salud. Curso 2012-2013.

Autora: Lic. Yamela Aleyda Pupo Mora.
Tutor: Dr. Pedro Augusto Díaz Rojas.

Memoria escrita para optar por el grado académico de Máster
en Educación Médica.

2014

Dedicatoria.

Para Julio, complemento único de mi personalidad.

A mi hijo Julito, símbolo inequívoco de mi mayor satisfacción: ser madre.

Para Felipe, que ya tiene las llaves de la vida en mis anhelos.

A mi madre, constante salvaguarda de mis logros y sueños.

Agradecimientos.

Para el Dr. Pedro Augusto Díaz, por su integridad como sujeto psicológico,
pedagogo, científico y tutor.

A mis amigos y compañeros de la Facultad, especialmente a Sonia, Graciela y
Gemma, por sus oportunas valoraciones.

Pensamiento.

"Una vida sin examen no merece ser vivida"

Sócrates

Índice

Resumen.	
Introducción.....	1
Marco Teórico.....	7
Objetivos.....	32
Diseño Metodológico.....	33
Resultados y Discusión.....	40
Conclusiones.....	56
Recomendaciones.....	57
Referencias Bibliográficas.....	58
Anexos.	

RESUMEN

El presente estudio se basa en un proyecto de investigación. Se desarrolló en el campo de la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje; su objeto de investigación fue la calidad del examen estatal teórico escrito, aplicado a los estudiantes de la carrera de Psicología mención salud, como parte de la tríada de ejercicios docentes para la culminación de estudios. El objetivo general del estudio fue caracterizar la calidad de este instrumento evaluativo, aplicado en el curso 2012-2013 a una totalidad de 56 estudiantes. Se utilizaron métodos teóricos, empíricos y procesamientos estadísticos que permitieron la triangulación de la información. Entre los principales resultados obtenidos se destacan el predominio de las preguntas tipo test objetivo, entre las habilidades que se exploran en las preguntas se destacan: diagnosticar, análisis conceptual de elementos teóricos y el dominio de las acciones de salud tales como la promoción, prevención y rehabilitación; se observa la falta de correspondencia entre las horas del plan de estudio de la carrera y los ítems explorados; el examen clasifica de dificultad media, con una pobre discriminación de las preguntas, y una confiabilidad aceptable.

INTRODUCCIÓN

Desde tiempos antiguos la evaluación del aprendizaje estuvo condicionada a las costumbres y exigencias sociales. Con el desarrollo de la sociedad e influenciada por diferentes posturas filosóficas, psicológicas y pedagógicas su estudio se dirige, por lo general hacia algunos de sus aspectos como son sus funciones, conceptos, formas y tipos de evaluación.

La evaluación es el componente del proceso docente educativo que nos da la medida de que lo aprendido por los estudiantes se acerca al objetivo propuesto, esta debe ser integral pues debe cubrir aspectos instructivos, educativos y e influir en la consolidación de los valores.¹

Autores como *Díaz Rojas y Leyva Sánchez*,¹ afirman que la evaluación del aprendizaje constituye el mecanismo regulador del proceso enseñanza-aprendizaje y posibilita una vía de retroalimentación, implica el control y la valoración de conocimientos, habilidades, hábitos así como los modos de actuación que los estudiantes adquieren a través del proceso docente-educativo, al comprobar el grado con que se alcanzan los objetivos propuestos. Por ello esa adquisición se debe evaluar regularmente y así retroalimentar al sistema.

Las instituciones educativas a nivel mundial, buscan mejorar activamente su desempeño y las condiciones de la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la gestión, lo que conlleva a la generación de procedimientos evaluativos que enfatizan el carácter formativo que permita identificar fortalezas y debilidades de los procesos, a fin de mejorar en forma progresiva la calidad de estos.²

La calidad de la evaluación es uno de los temas más analizados y discutidos dentro de la pedagogía moderna como un elemento vital del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el campo de las ciencias de la salud la Conferencia de Ottawa en 1986 marcó un hito de carácter cualitativo en la calidad de los instrumentos de evaluación.³

En esta conferencia se determina que este proceso tiene tanta importancia como los objetivos y los resultados. Se inicia una etapa de cambios de concepción y se introduce la evaluación criterial, formativa e integral como un proceso global, la que se opone a la clásica evaluación normativa.³

La calidad de los instrumentos evaluativos y de los tests de rendimiento es tema de estudio de investigadores dedicados a la medición de atributos psicológicos.

Existen diversos conceptos para evaluar la calidad de los instrumentos evaluativos (IE).

*Guilbert*⁴ recomienda tener en cuenta los siguientes: Objetividad: grado de concordancia entre los juicios emitidos por evaluadores independientes y competentes sobre lo que constituye una “buena” respuesta para cada una de las preguntas de un instrumento evaluativo.

- Pertinencia: es el grado de respeto de los criterios establecidos en la selección de las preguntas para que se correspondan con los fines y objetivos de la evaluación.
- Equilibrio: grado de concordancia entre la proporción de preguntas reservadas a cada uno de los objetivos y la proporción ideal para un instrumento de este tipo.
- Equidad: grado de concordancia entre las preguntas planteadas en el instrumento evaluativo y el contenido que pretende evaluar.
- Discriminación: calidad de cada pregunta del instrumento evaluativo que permite distinguir a los estudiantes de altos y bajos rendimientos.
- Eficacia: cualidad de un instrumento evaluativo que permite el mayor número posible de respuestas independientes por unidad de tiempo.

La construcción de un instrumento evaluativo absolutamente confiable es prácticamente imposible en la realidad académica, ya que nunca pueden abarcar todo el conocimiento que se pretende medir, sino sólo una parte del mismo y, por tanto, siempre subyace el “error de muestreo de contenido”.

Autores como *Backhoff E. Larrazolo N⁶* afirman: “... definir qué debe ser evaluado, o sea, planear la evaluación, constituye la base de la validez de contenido del instrumento que se confecciona y se puede lograr a través de la elaboración de tablas de contenidos simples o complejas”.

En 1985, la Asociación Americana de Psicología, en colaboración con la Asociación Americana de Investigación Educativa y el Consejo Nacional para la Medición en Educación, publicó el manual “Estándares para las pruebas educativas y psicológicas”, documento que enfatiza la importancia de tomar en cuenta el bienestar de las personas que hacen una prueba y evitar el mal uso de los instrumentos de evaluación. Mientras que, en países desarrollados, es obligatorio que estos criterios de calidad se satisfagan, en otros países se adaptan con posterioridad.⁶

En México en el año 1994 se crea el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), con el propósito de elaborar y administrar exámenes para el ingreso a las instituciones de educación media superior y superior.

Asimismo, otras instituciones han trabajado para contar con un examen de ingreso válido, como es el caso la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), por mencionar algunas.⁷

En el sistema de educación médica superior cubano, la evaluación del aprendizaje implica el control y la valoración de los conocimientos, habilidades y hábitos, así

Calidad del examen estatal teórico de la carrera de Psicología mención Salud...

como de los modos de actuación que los estudiantes adquirieren a través del proceso docente educativo, de acuerdo con los objetivos de cada asignatura, estancia o rotación en particular y del plan de estudio en general.

La enseñanza de las Ciencias Médicas en Cuba ha sufrido cambios significativos determinados por el acelerado avance científico-técnico, el crecimiento exponencial de los conocimientos y la necesaria vinculación temprana de los estudiantes a los escenarios de la profesión.⁸

Como respuesta a estas necesidades sociales apremiantes relacionadas con la interdisciplinariedad de las Ciencias Médicas, en el año 2004 inicia en Cuba la carrera de Psicología mención salud en las provincias de Santiago de Cuba, La Habana y Villa Clara, respectivamente. En Holguín comienza en el curso 2005-2006.

La modalidad del modelo pedagógico de formación por etapas o estadios, distingue a este nuevo diseño curricular basado en un estudiante altamente motivado, capaz de asumir de modo activo su propio proceso de formación.

El conjunto de los objetivos educativos contenidos en el plan de estudios expresa la voluntad de contribuir significativamente a la formación de los estudiantes como profesionales, como científicos y como ciudadanos revolucionarios acordes con nuestras necesidades y realidades y en el contexto del mundo contemporáneo.

En un período de cinco años, con un total de 42 asignaturas, los estudiantes para culminar sus estudios de pregrado (hasta el curso 2012-1013), realizaban un trabajo de diploma, un ejercicio práctico (consulta asistencial) y un examen estatal teórico escrito, que consta de diez a doce preguntas, elaboradas de acuerdo a los objetivos del perfil de salida del licenciado en Psicología.

Luego de realizar un análisis a los resultados de promoción obtenidos por los estudiantes de quinto año de la carrera, en los tres últimos cursos académicos en los

exámenes estatales teóricos ordinarios, se observan insuficiencias, entre las que destacan las siguientes:

- Los resultados del instrumento evaluativo que se aplica no se corresponden con los resultados esperados, máxime al existir estrategias del colectivo pedagógico con vistas a la preparación integral de los estudiantes para este momento.
- No se cuenta con una valoración sobre bases científicas de la calidad de este instrumento evaluativo específicamente en la carrera de Psicología.

Todos estos antecedentes nos llevan a formular el **problema científico** de la presente investigación:

¿Qué calidad tiene el examen estatal teórico ordinario aplicado en el quinto año de la carrera de Psicología en la Facultad de Medicina de Holguín, durante el curso 2012-2013?

Por lo antes expuesto consideramos que toda investigación que aporte resultados que permitan la retroalimentación del proceso docente educativo y que esto se revierta en acciones que garanticen elevar la calidad de los educandos, profesores e instrumentos de evaluación, adquiere relevancia y aún más si permite perfeccionar el sistema evaluativo.

La importancia teórica, práctica y social de este trabajo se sustenta en las ideas anteriores, al unísono se relaciona con el perfeccionamiento del proceso enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la carrera de Psicología.

Además consideramos útil y pertinente la realización de esta investigación, ya que ofrece la posibilidad de proyectar en la práctica de la evaluación del aprendizaje, una caracterización cuantitativa de un instrumento de evaluación, arista pobremente abordada en la carrera de Psicología, en Cuba y Latinoamérica.

La búsqueda y la propuesta de nuevas soluciones a los viejos problemas existentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de la orientación necesaria que emana de la investigación de la calidad de la evaluación del aprendizaje. La misma debe servir de base para sensibilizar a todos los que de una u otra forma requieren tomar conciencia de la necesidad de cambios en concepciones y prácticas tan arraigadas que se asumen como naturales y legítimas, que son cuestionables.

MARCO TEÓRICO

La Universidad, inmersa en constantes cambios como resultados de numerosas crisis, en sus casi mil años de historia, es partícipe de los cambios de la época que conllevan transformaciones en la cultura académica.

El término de pertinencia, propio del ámbito organizacional, ha reemplazado las tradicionales ideas de sentido, misión o función social, convirtiéndose en un concepto privilegiado para analizar las universidades en diversos registros: curricular, institucional, sistémico, disciplinar, etc., que redefinen las relaciones entre sociedad y universidad.

Es por tanto importante y necesario para los responsables de conducir programas universitarios, tener certeza de que la universidad trabaja con un programa formativo que es pertinente a las necesidades y demandas del contexto donde se desarrolla, por ser este indicador el que determina la calidad del proceso en su evaluación sistemática.⁹

Calidad en la universidad médica cubana.

Desde las últimas décadas del siglo anterior el tema de la calidad de la educación, la evaluación y la acreditación de programas, procesos e instituciones formativas comienza a estar presente en las agendas de los gobiernos de Europa y América Latina, se crean espacios nacionales, regionales y globales para la discusión de estos temas, un ejemplo de esto fue la Declaración de la Conferencia de Ministros de Educación de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UELAC), adoptada en París en noviembre del 2000, en el que se propuso un plan de acción que contenía el objetivo prioritario de: promover la evaluación de la calidad de la educación superior de manera intrarregional e interregional que sirva para perfeccionar los procesos de evaluación.¹⁰

Por tanto la Universidad del presente siglo trabaja para dar cumplimiento a tres principios fundamentales que son la excelencia, la calidad y la pertinencia, este último es el principal indicador a medir, pues en la medida que se satisfaga las necesidades de la sociedad, se garantiza la calidad y excelencia de las universidad, de sus procesos y sus resultados.^{10,11.}

La Educación Médica en Cuba se ha caracterizado por dar respuestas a las necesidades y exigencias de la formación profesional y especializada a fin de que el Sistema Nacional de Salud (SNS) pueda contar con el capital humano, capaz de resolver los problemas de salud de la población cubana.

Este subsistema abarca la formación, el perfeccionamiento y sistemático desarrollo científico técnico de los profesionales de la salud, entre los que se encuentran médicos, estomatólogos, licenciados en enfermería, licenciados en tecnología de la salud y psicólogos con perfil en salud, la superación de todos los profesionales que laboran en el Sistema Nacional de Salud (SNS), la formación de especialistas, así como másteres y doctores en ciencias.

La Universidad Médica Cubana enfrenta la misión de formar y desarrollar sus profesionales sobre sólidas bases, sentadas en la voluntad política y decisión del gobierno y de su SNS, a través de sus instituciones, de lograr equidad en salud, priorizando los recursos necesarios en intervenciones eficaces, tanto de pregrado como de posgrado.⁷

El modelo educativo cubano en Ciencias de la Salud tiene como pilares esenciales la formación en los propios escenarios de atención, en los que desarrollan la asimilación de los contenidos en la solución de los problemas de salud, y se da prioridad al primer nivel de atención, lo que caracteriza a todas las carreras de la salud en Cuba y otorga un sello particular de la Escuela Médica Cubana, que vincula la aplicación de los modelos de la actividad y comunicativo, cuyo logro fundamental

radica en trasladar un principio histórico de la enseñanza de la Medicina, a principio rector de los diseños curriculares de la universidad médica en el país.⁷

La carrera de Psicología en la Universidad Médica.

La aplicación de la Psicología al campo de la salud es un hecho bastante reciente y estrechamente ligado a la aplicación de otras ciencias sociales tales como la Sociología y la Antropología, al quedar atrás el enfoque biologicista y monocausal de la enfermedad y tomar auge el criterio epidemiológico que imponía el conocimiento de todos los factores etiológicos, tanto sociales como psicológicos y biológicos para el control de las enfermedades.

En Cuba, el análisis del proceso de incorporación de la Psicología a la organización de Salud Pública, implica enmarcarlo en la realidad histórico-social de nuestro país y especialmente en las condiciones que determinan un perfil de salud y bienestar psicológico específicos de nuestra población, así como la organización y estructura de nuestra salud pública a la cual ha debido de integrarse la práctica psicológica.¹²

A la Psicología cubana le corresponde el honor de ser el primer país subdesarrollado, e incluso el primero antes que muchos países desarrollados, en iniciar y desarrollar esta concepción revolucionaria de la Psicología, que tiene como objetivo más amplio y general la promoción de aquellos factores cognoscitivos, afectivos y conductuales que favorecen la salud y el desarrollo de las potencialidades del hombre en el ámbito familiar, escolar y laboral en el marco de nuestra sociedad socialista.¹²

Lo anteriormente expresado implica que el psicólogo del sector salud concibe al hombre de forma integral, tanto en la repercusión de lo psicológico sobre lo somático como en cuanto al efecto de lo somático sobre lo psicológico, y actúa sobre el psiquismo en su participación en el proceso salud-enfermedad, sin obviar su condicionamiento social.

En 1968 el Grupo Nacional de Psicología definió el papel de esta ciencia en la Organización de Salud; partió de la base de que las actividades deben estar en función de los objetivos y prioridades de la misma, formando parte del enfoque multidisciplinario de la problemática de salud y con estrechas relaciones de trabajo con todos los equipos médicos y especialidades que las actividades en cuestión requieren.

Durante muchos años, el desarrollo de la Psicología en la Salud en Cuba, en el marco de nuestro Sistema Nacional de Salud, ha colocado a nuestro país y al Ministerio de Salud Pública en un lugar de avanzada a nivel mundial, lo que ha sido reconocido por autoridades e instituciones internacionales. Esta experiencia en su aplicación de más de 35 años, ha generado nuevos enfoques y métodos de trabajo que la han convertido en precursora de la Psicología de la Salud en otros países.

Para que la Psicología en el sector Salud mantenga ese lugar de avanzada y progrese de forma armónica con el desarrollo de la Salud Pública, es necesario la formación sistemática de profesionales que acometan estas tareas, por lo que los objetivos de la creación de esta carrera de Licenciatura en Psicología con mención en salud en la Universidad Médica son los siguientes:

1. Contribuir al enfoque amplio del concepto de salud y consecuentemente al trabajo multi e interdisciplinario en el campo de las ciencias de la salud.
2. Dirigir la formación de pregrado hacia la aplicación de la Psicología al campo de la salud, orientando la formación de estos psicólogos hacia el trabajo en las instituciones de salud, elevando su motivación y su sentido de pertenencia hacia el sector de las Ciencias de la Salud y su competencia profesional.
3. Disponer de los profesionales psicólogos que necesita el sistema, garantizando (a largo plazo) el déficit de cobertura de psicólogos en el Sistema Nacional de Salud.

4. Constituir la cantera natural para formar especialistas en Psicología de la Salud, al favorecer la continuación, una vez graduado el psicólogo, a los estudios de especialización postgraduada.
5. Permitir salidas parciales que contribuyan a solucionar la problemática del déficit de técnicos medios en el campo de la salud.

Dado que este plan de estudio contempla la posibilidad de salidas parciales o momentos intermedios de la carrera, al finalizar el primer año será un Técnico Básico y al finalizar el 3er. año, o sea, haber cursado 6 semestres, recibirá el título de Técnico Medio en Psicología, al concluir el décimo semestre el estudiante realizará tres ejercicios docentes para la obtención del título de Licenciado en Psicología: la defensa un trabajo de diploma, la realización de un ejercicio práctico reflejado en la discusión de un caso en la asistencia y culmina la tríada con el examen teórico estatal que consta como generalidad de 12 preguntas, elaboradas en el Ministerio de Salud Pública, por lo general sin contar con el criterio de los profesores que imparten la docencia en las diferentes provincias del país donde se cursa la carrera.

Una vez culminado el pregrado, el plan de estudio de la carrera declara que el graduado de la carrera debe realizar las siguientes funciones relacionadas con las habilidades que se declaran a continuación:¹²

Función de atención psicológica:

- Atender a la población sana, con riesgo de enfermar o enferma que requiera de sus servicios.
- Interconsultar con médicos, estomatólogos o especialistas que requieran de asesoramiento en su materia de salud.
- Caracterizar factores psicosociales que estén presentes en el proceso salud-enfermedad de individuos, familias, grupos o colectivos poblacionales en cualquier unidad o nivel del Sistema Nacional de Salud.
- Diseñar, aplicar y evaluar programas de psicodiagnóstico aplicables a individuos sanos, con riesgo de enfermar, enfermos o con secuelas de enfermedades, y a

Calidad del examen estatal teórico de la carrera de Psicología mención Salud...

familias, grupos y colectivos en los diferentes niveles del Sistema Nacional de Salud.

- Diseñar, aplicar y evaluar programas de atención psicológica (con acciones de promoción, prevención, recuperación y/o rehabilitación) a individuos supuestamente sanos, en riesgo de enfermar, enfermos o con secuelas de enfermedades y a familias, grupos y colectivos; encaminados a modificar factores psicosociales que incidan en el proceso salud-enfermedad.

Función investigativa:

- Diseñar y realizar investigaciones de tipo psicológico, psicosocial y psicofisiológico mediante la aplicación de la metodología científica vigente, para el estudio y solución de problemas presentes en el Sistema Nacional de Salud y sus Instituciones

Función administrativa/gerencial:

- Planificar, organizar, dirigir, controlar y ejecutar programas de trabajo de los servicios de psicología o departamentos multidisciplinarios de manifiesta orientación psicosocial, en las diferentes instituciones y niveles del Sistema Nacional de Salud.

Función docente:

- Impartir docencia de Psicología, según su nivel a miembros del equipo de salud, estudiantes en formación, residentes, especialistas y otros profesionales de la salud.

En este sentido estas habilidades son inseparables del conocimiento que el estudiante posee y que es reflejado en su conciencia y proyectado en sus modos de actuación.

La autora considera que este nuevo modelo de formación ofrece ventajas al egresado muy importantes para su formación integral, entre las que considera válido señalar, la incorporación del estudiante desde el tercer semestre de la carrera a la Educación en el Trabajo, concibiéndose el proceso de enseñanza aprendizaje como

el proceso de interacción entre el maestro y los alumnos, mediante el cual el docente dirige el aprendizaje por medio de una adecuada actividad y comunicación, lo que facilita la apropiación de la experiencia histórico-social y el crecimiento de los alumnos y del grupo, en un proceso de construcción personal y colectiva.

El proceso docente educativo.

*Álvarez de Zayas*¹³ plantea en su libro: *La escuela en la vida*, que la práctica histórico-social ha demostrado que la formación de las nuevas generaciones, de acuerdo con las aspiraciones de la sociedad, se produce, fundamentalmente, en el objeto: proceso docente-educativo (PDE).

Ese objeto puede ser estudiado por varias ciencias, sin embargo, hay una que lo hace acorde al problema denominado encargo social: preparar al hombre para la vida. Es decir, la sociedad le plantea a la escuela la necesidad de la formación de un egresado que reúna determinadas cualidades, que le permita enfrentarse a un conjunto de situaciones, que se modifican por la acción del mismo egresado, apoyándose en las ciencias o ramas del saber que haya dominado en dicho proceso.

La didáctica es la ciencia que estudia como objeto el proceso docente-educativo dirigido a resolver la problemática que se le plantea a la escuela: La preparación del hombre para la vida, pero de un modo sistémico y eficiente. Este proceso se convierte en el instrumento fundamental, dado su carácter sistémico, para satisfacer el encargo social.¹³

Autores como *Natacha Michelena*¹⁴ consideran que el proceso docente educativo se subordina al encargo social y responde a él, por lo que el mismo tiene que desplegarse con un enfoque sistémico y dinámico.

Las bases teóricas de esta afirmación se fundamentan en la estructura de la actividad de Leontiev, la teoría de la actividad de estudio concebida por Galperin y desarrollada y

divulgada en nuestro país por Talizina, y los criterios para la dirección del proceso docente-educativo en la educación superior de Álvarez Zayas.¹⁴

Para autores como *María Rosa Milán y Homero Fuentes*¹⁵ el PDE se concibe como el proceso que de modo consciente se desarrolla en las instituciones, a través de las relaciones de carácter social que se establecen entre sus participantes, con el propósito de educar, instruir y desarrollar a los futuros profesionales, sistematiza y desarrolla de forma planificada y organizada la cultura acumulada por la humanidad que dan respuestas a las demandas de la sociedad.

En el PDE juegan un rol decisivo los componentes personales de dicho proceso, constituido por profesores y estudiantes.¹³

Para *Álvarez de Zayas*¹⁶ el trabajo metodológico es el proceso de dirección del PDE, en el cual se desarrolla tanto la planificación y organización del proceso, como su regulación y control.

El trabajo metodológico es el proceso que, apoyados en la Didáctica, realizan los sujetos que intervienen en el proceso docente educativo con el propósito de alcanzar óptimos resultados, jerarquizando la labor educativa desde la instrucción para satisfacer plenamente los objetivos formulados en los planes de estudio.¹⁷

El universo del trabajo metodológico está dado en primer lugar, por los objetivos y el contenido. Interrelacionados con los anteriores están las formas organizativas, los métodos, los medios y la evaluación del aprendizaje.^{14, 18.}

Las partes principales del trabajo metodológico son: planificación, organización y regulación.

Control del proceso docente educativo.

El profesor desempeña el papel esencial en la formación integral del estudiante tiene la responsabilidad de integrar el sistema de influencias educativas presentes en los distintos ámbitos de su desarrollo personal. Esto requiere una preparación en aspectos pedagógicos y psicológicos, que permitan identificar las necesidades educativas de los estudiantes, realizar las acciones personalizadas que correspondan y valorar la efectividad de las mismas.^{18-21.}

En los centros de educación superior, el trabajo metodológico se realiza de forma individual y colectiva; la individual es la labor de autopreparación que realiza el profesor y constituye la premisa fundamental para que resulte efectivo el trabajo metodológico que realiza el profesor de forma colectiva.

La colectiva, tiene como rasgo esencial el enfoque en sistema, y se lleva a cabo en cada uno de los niveles organizativos del proceso docente educativo, como vía para su perfeccionamiento en cada nivel.²²

Entre los subsistemas o niveles organizativos principales para el trabajo metodológico se encuentran: el colectivo de carrera, colectivo de año, colectivo de disciplina e interdisciplinarios (en casos necesarios) y el colectivo de asignatura.²²

El colectivo de disciplina responde por el trabajo metodológico en este nivel organizativo. Agrupa a los jefes de colectivo de las asignaturas de la sede central y los coordinadores de la disciplina en las sedes universitarias. Su propósito fundamental es lograr el cumplimiento con calidad de los objetivos generales de la disciplina.

Por otra parte el colectivo de asignatura responde por el trabajo metodológico en este nivel organizativo. Agrupa a los profesores que desarrollan la asignatura. Su propósito fundamental es lograr el cumplimiento con calidad de los objetivos generales de las asignaturas, en estrecho vínculo con los de la disciplina y del año.

Es aquí donde se organiza y planifica el sistema de evaluación de las asignaturas.²²

Las formas de trabajo metodológico en la Educación Superior son: el trabajo docente metodológico y el científico metodológico, que de forma escalonada se ejecutan en cada subsistema según los principales problemas detectados en la conducción del proceso docente.¹⁷

Luego del abordaje de la concepción del trabajo metodológico en la Educación Superior, la autora considera que para efectuar una adecuada labor metodológica en la carrera de Psicología, resulta fundamental conocer las características que distinguen el currículo, las directrices dictadas por la institución y las condiciones del contexto donde se ejecutan.

Asimismo resalta la necesidad de concebir el trabajo metodológico con enfoque de sistema, lo que permitirá apreciar la carrera como una totalidad, donde los elementos que la conforman interactúan entre ellos y cumplen determinadas funciones ajustadas a las leyes del conjunto que difieren de las cualidades individuales de sus componentes originales, por lo que no puede concebirse como un conglomerado de elementos yuxtapuestos.

La autora considera que esta concepción sistémica del trabajo metodológico, así como el trabajo desarrollado en los claustros durante décadas, han permitido una evolución conceptual y práctica en cuanto a la evaluación tradicional acumulativa-cuantitativa, y un enfoque cualitativo-integrador, centrado en las condiciones de los estudiantes.

Por lo que resulta de vital importancia continuar la labor en el perfeccionamiento del sistema de evaluación del aprendizaje como contenido del trabajo metodológico, en la Universidad Médica desde cada carrera, disciplina y asignatura

La evaluación como componente esencial del PEA.

La génesis de la evaluación educacional, según los historiadores, se sitúa en la China Imperial, al introducirse pruebas de habilidades prácticas y académicas para combatir el nepotismo en la selección de los funcionarios del Estado. Similares razones permitieron implantar los exámenes en el mundo occidental durante el siglo XIX.²³

Con el propósito de identificar mejor a los evaluados que requerían especial atención, comenzaron las pruebas de inteligencia. En la primera mitad del siglo XX, la evaluación estuvo muy relacionada con las formas de selección de los individuos para acceder a los diferentes programas educativos y a las subsiguientes oportunidades de vida.²³

En Cuba, una vez instauradas las instituciones escolares, la evaluación se asocia a la medición, con la influencia escolástica, centrada en la memorización absoluta de todo lo aprendido y la exposición memorística de textos en latín. El proceso evaluativo, dentro del contexto de la didáctica, ha sido beligerante al no existir claridad en los conceptos ni en su significado, se utiliza e identifica de manera indiscriminada con los términos, control, medición y comprobación.

Hasta los años cuarenta del siglo XX la praxis evaluativa se vinculaba directamente con la valoración de los resultados del aprendizaje de los educandos, posteriormente su ámbito se extendió a otros aspectos educativos, hasta al intento de cariz totalizador que tiene en la actualidad.²³

Uno de los precursores en el concepto moderno de evaluación educativa lo es sin dudas, *Ralph Tyler* que, aunque con un enfoque conductista, aportó los rasgos que hasta hoy caracterizan a la evaluación en contenido y extensión. Estableció las premisas de un modelo evaluativo cuya referencia eran los objetivos. Según este modelo, la evaluación consiste en la constatación de la coincidencia o no, de los resultados obtenidos al final de un programa

educativo con los objetivos propuestos inicialmente.²⁴

En la década de los años 60 del pasado siglo, comienza a existir un cambio en la definición de evaluación con una mayor preocupación ética y social, destacándose *Lee J. Cronbach*, al introducir un nuevo e importante elemento al definir a la evaluación como: "La recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo".²⁵

*M. Scriven*²⁶ manifiesta que la evaluación es un proceso sistemático de recogida de datos, incorporados al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones con objeto de mejorar la actividad educativa valorada.

Se observa así una evolución en el concepto abordado, pues el autor incluye en su concepción la necesidad de valorar el objeto evaluado, es decir, de integrar la validez y el método de lo que se realiza, para decidir si es prudente continuar o no con el programa educativo.

Según colectivo de autores cubanos,²⁷ la evaluación desde una óptica más abarcadora "...es un componente del proceso de enseñanza que parte de la definición de los objetivos y concluye con la determinación del grado de eficiencia del proceso, dada por la medida en que la actividad del profesor y los alumnos haya logrado como resultado los objetivos propuestos".

*Stufflebean y Skinfier*²⁸ la consideran como un proceso de planear, obtener y suministrar información útil para la toma de decisiones.

Según *O Castro*²⁹ la evaluación pedagógica es un componente del proceso docente educativo y parte esencial del mismo, es una categoría, nivel o eslabón del proceso de enseñanza y función didáctica. Abarca el rendimiento académico y el

nivel de desarrollo de la personalidad del educando como parte del aprendizaje, diferenciándose variantes, formas y tipo de control para cada uno de ellos. En esta se incluye el control, la comprobación, las mediciones y calificaciones.

*Sander*³⁰ manifiesta que evaluar es discernir, sopesar criterios, aplicar el razonamiento para identificar las causas de los problemas en la búsqueda de su mejoramiento. La evaluación es la investigación sistemática del valor o el mérito de un objeto.

Por su parte, *Álvarez de Zayas*¹⁶ plantea que la evaluación "...es como función de estado, consustancial a un momento del proceso, y a un estadio del mismo. La evaluación se desarrolla en aquellos períodos en que el profesor entiende necesario la constatación para la etapa del resultado alcanzado.

La evaluación es un control, que se desarrolla cuando se supone que el escolar ya tuvo la posibilidad de producir el salto de calidad inherente al desarrollo de su aprendizaje y que refleja el objetivo, es inherente al tema, a la asignatura y niveles superiores de organización del proceso. Al nivel de clase, en la mayoría de los casos, la evaluación deviene control".

La autora de la investigación considera que este proceso va más allá que el control en sí mismo, considerándose este como un elemento esencial dentro de la categoría evaluación; aunque de manera acertada se aborda el término de calidad, solo se refiere al aprendizaje, sin establecer la relación hacia lo educativo y a la integralidad.

La autora *Rita Marina Álvarez de Zayas*³¹ dice que la evaluación en sí es un proceso inherente a la educación que se inserta en el ambiente general de la sociedad, es de naturaleza totalizadora, remitido a la complejidad de los factores que intervienen en el proceso docente educativo, en el que juega un papel fundamental el profesor, guía de dicho proceso.

Metodológicamente se basa en la obtención de información representativa del estado de desarrollo del proceso, en un momento determinado especialmente el referido al aprendizaje individual y grupal de los alumnos; evidencias que se someten a la interpretación y comprensión de la realidad para emitir juicios de valor, que conduce a la toma de decisiones y de reorientación y cuyo propósito es el mejoramiento de la calidad de la educación.

Esta autora reconoce la multiplicidad de los factores complejos que intervienen en el proceso. Aunque sus criterios se encuentran más a tono con el contexto, centra su atención con mayor énfasis en la dimensión académica.

Según *Francisco López Medina*³² evaluación es "...un proceso, mediante el cual, a partir de criterios previamente establecidos, determinados por la contextualización e interiorización de los objetivos por evaluados y evaluadores, se obtienen informaciones variadas que permiten emitir un juicio de valor integral sobre el desarrollo individual y grupal alcanzado, esto facilita la adopción de decisiones reguladoras en un proceso comunicativo que incluye la autoevaluación y la coevaluación y contribuye a la autodeterminación de la personalidad".

*Segura Castillo*³³ refiere que la evaluación, desde una perspectiva ética, persigue ser un procedimiento que respeta la dimensión individual y autónoma de las personas, así como su dimensión colectiva.

*Caraballo R y Rico L*³⁴ aseveran que evaluar es, de manera sucinta, recoger y sistematizar información para tomar decisiones.

En el Reglamento para la organización del proceso docente educativo en los centros de Educación Médica Superior, Resolución Ministerial No 15/1988, se refiere en el artículo 66: La evaluación del aprendizaje es una parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje y constituye una vía de retroalimentación para su dirección y

para el propio estudiante. Implica el control y la valoración de los conocimientos, habilidades, hábitos, así como de los modos de actuación, que los estudiantes van adquiriendo a través del proceso docente-educativo, al comprobar el grado con que se alcanzan los objetivos propuestos.³⁵

Luego del abordaje de varias definiciones en el marco teórico de la presente investigación, la autora considera válido afiliarse a elementos esenciales de la categoría evaluación. Ellos son:

1. Facilita el aprendizaje del estudiante
2. Permite tomar decisiones acerca de que métodos y materiales utilizar en la instrucción
3. Tiene un carácter procesal, dinámico y sistémico.
4. Se erige como vía de retroalimentación para docentes y estudiantes.
5. Se considera el control como un elemento esencial dentro de la categoría evaluación

Los tipos de evaluación van a depender de los criterios que se utilicen para su clasificación. Según las funciones o finalidad se clasifican en diagnóstica, formativa o sumativa.

Según su extensión, es global o parcial, si se tiene en cuenta los agentes evaluadores, entonces se clasifica en internas o externas. Dentro de las internas se puede encontrar la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación.²³

Según los momentos de su aplicación, se clasifica en inicial, procesal o final.

Según *Jorba y Sanmartí*³⁶ la evaluación se clasifica en: antes de la enseñanza, durante y después de la enseñanza. En antes de la enseñanza, se refiere a la inicial o diagnóstica. Dentro de la clasificación como durante la enseñanza incluye la formativa y la sumativa forma parte de la denominada, después de la enseñanza.

El autor *Aguilar-Morales*³⁷ considera que la evaluación del sistema educativo o de sus elementos tiene una función principal que es la de “establecer un sistema de control de calidad”, en este sistema de control de calidad se encuentran dos aspectos importantes:

1. Vigilar el logro de los objetivos instruccionales por parte de los estudiantes, a fin de determinar que instrucción correctiva o suplementaria se necesita.
2. Localizar defectos en los materiales de la lección y determinar las razones de esos defectos.

Proporcionar al alumno un nuevo material de estudio antes de continuar con la siguiente unidad o acreditarlo, eliminar un ejercicio en una lección e implementar otro, son decisiones que ejemplifican las funciones de la evaluación.³⁷

Las evaluaciones se pueden clasificar por el nivel de objetividad o por sus fines. Por el nivel de objetividad se clasifican en:

1. **Objetivas o formales:** La evaluación formal busca emitir un juicio a cerca de determinados elementos del sistema educativo siguiendo un procedimiento ya definido y utilizando instrumentos de medición confiables.

Es recomendable utilizar la evaluación formal cuando existen probabilidades de que los alumnos ya posean los conocimientos y habilidades que se les van a enseñar y cuando se quiere realizar una evaluación lo más objetiva y confiable posible.³⁷

2. **Las evaluaciones no objetivas o Informales.**

Existen situaciones en las que el procedimiento de evaluación formal no es necesario ni aconsejable. Cuando son pocas las probabilidades de que el estudiante posea los conocimientos y habilidades que se le enseñaran es recomendable utilizar

la evaluación informal. La evaluación informal también es recomendable durante el desarrollo de una lección para saber si se continuará con la revisión de los temas que comprende el curso o si es necesario realizar antes una nueva explicación y cuando se pretende obtener información cualitativa del proceso educativo.³⁷

Uno de los temas más abordados en la literatura especializada con respecto a la evaluación son sus funciones. La distinción de más impacto en la historia de la evaluación se debe a *Scriven*, este en el año 1967, propuso diferenciar las funciones formativas y sumativa.²⁶

La función formativa, la consideró, como una parte integrante del proceso de desarrollo (de un programa, de un objeto). Proporciona información continua para planificar y para producir algún objeto, y se usa, en general, para ayudar al personal implicado a perfeccionar cualquier proyecto.

La función sumativa “calcula” el valor del resultado y puede servir para investigar todos los efectos de éstos, examinarlos y compararlos con las necesidades que los sustentan. Estas funciones han sido ampliamente tratadas, por numerosos autores, en lo referido a la evaluación del aprendizaje, desde el momento en que fue propuesta hasta nuestros días.³⁷

Resulta interesante la observación de *Cardinet* (citado por Fernández Pérez) que bajo el rubro de “crítica social de la evaluación” concluye: “los sociólogos han analizado los mecanismos de las barreras que obstruyen la movilidad social y su veredicto es claro: la escuela, en especial su sistema de exámenes y de calificaciones constituyen el principal instrumento de diferenciación y estratificación social”.³⁸

La autora *Miriam González Pérez*³⁹ propone las siguientes funciones de la evaluación:

Las funciones sociales que tienen que ver con la certificación del saber, la acreditación, la selección, la promoción. Los títulos que otorgan las instituciones educativas, a partir de resultados de la evaluación, se les atribuye socialmente la cualidad de simbolizar la posesión del saber y la competencia, en función de los valores dominantes en cada sociedad y momento.

La función de control. Por la significación social que se le confiere a los resultados de la evaluación y sus implicaciones en la vida de los educandos, la evaluación es un instrumento potente para ejercer el poder y la autoridad de unos sobre otros, del evaluador sobre los evaluados.

Funciones pedagógicas. Bajo este rubro se sitúan diversas y constructivas funciones de la evaluación que, aunque tratadas con diferentes denominaciones por diversos autores, coinciden en lo fundamental respecto a sus significados. Entre ellas se nombran las funciones: orientadora, de diagnóstico, de pronóstico, creadora del ambiente escolar, de afianzamiento del aprendizaje, de recurso para la individualización, de retroalimentación, de motivación, de preparación de los estudiantes para la vida.

La autora considera, que este proceso se nutre del conjunto de relaciones entre los objetivos, los métodos, el modelo pedagógico, los estudiantes, la sociedad, el docente, etc. Cumple así una función en la regulación y el control del sistema educativo, en la relación de los estudiantes con el conocimiento, de los profesores con los estudiantes, de los estudiantes entre sí, de los docentes y la familia. Además estas funciones están interrelacionadas otorgándole a las Universidades un carácter profesionalizador y de acreditación.

Planeación del instrumento.

Es de primordial importancia que la planificación de la evaluación del aprendizaje sea un proceso compartido a nivel institucional entre todos los profesores.⁴⁰

Según autores como *Salas Perea y otros*,^{11 – 14} para la confección de un instrumento evaluativo se deben definir 4 etapas:

1. Definir qué debe ser evaluado.
2. Seleccionar los métodos y procedimientos a emplear.
3. Cómo calificar un examen.
4. Cómo establecer un patrón de aprobado/desaprobado.

La primera etapa; definir qué debe ser evaluado; constituye la base de la validez de contenido del instrumento que se confecciona y se puede lograr a través de la confección de tablas de contenidos simples o complejas.

Como plantea *Salas Perea*¹¹, para definir el contenido de una evaluación tenemos que:

Identificar los problemas que los educandos deben ser capaces de enfrentar y/o resolver; definir para cada problema las tareas en las que se espera que el alumno sea competente y preparar una tabla de especificaciones o de contenidos para determinar la selección de los problemas y tareas que deben ser incluidos en el instrumento evaluativo.

La segunda etapa; seleccionar los métodos y procedimientos a emplear; se realizará sobre la base de los objetivos y contenidos a evaluar. En su selección debemos tener presente:

- Emplear con preferencia aquellos que pongan a los educandos en situaciones reales o lo más parecido posible.
- La tarea clínica a evaluar prácticamente indica los métodos, procedimientos y técnicas a emplear.
- Precisar cómo complementar la tarea práctica con los conocimientos que debemos evaluar y seleccionar en consecuencia con los procedimientos y técnicas a emplear.

En la tercera etapa; cómo calificar un examen; se emplean determinadas técnicas que deben estar adecuadamente diseñadas con suficiente anterioridad y validadas inicialmente por consenso de expertos y posteriormente por el análisis matemático de sus resultados. Entre las más empleadas tenemos listas de comprobación y escalas de calificación; claves de calificación de respuestas, tablas de decisiones entre otras.

La calificación y la obtención de una nota propicia la evaluación formativa en el aprendizaje de los estudiantes cuando dejan de ocupar el lugar central y la atención de los implicados, se desplaza al proceso evaluativo y sus diversas funciones, a valorizar el conocimiento y no la nota.⁴¹

La cuarta etapa; cómo establecer un patrón de aprobado/desaprobado; es un proceso complejo a desarrollar por el colectivo docente, con el objetivo de definir los elementos que determinan la calificación de aprobado en un examen y el orden los elementos que caracterizan a cada escala de calificación utilizada.

Se han desarrollado diferentes enfoques a partir de la propuesta de *Livingston y Ziesky*⁴¹ en 1982, citado por otros autores que podemos resumir en dos grandes grupos:

- Enfoque normativo: Establece un patrón relativo que depende de la competencia mostrada por cada educando que ha sido examinado. La calificación del aprobado se establece con posterioridad al examen. La escala puede ser numérica o alfabética.
- Enfoque criteriado: Parte de un patrón absoluto, que se establece con anterioridad a la realización del examen. La selección de la calificación del aprobado es arbitraria e independiente de los resultados que obtengan los estudiantes. Este enfoque es el que se utiliza en Cuba.

Las preguntas de los instrumentos de evaluación teóricos se pueden clasificar en dos grandes familias: preguntas de desarrollo, caracterizadas por respuestas libres y que

a su vez ofrecen variantes como ensayo o desarrollo, respuestas cortas y ensayo modificado.¹¹

Estas preguntas se utilizan fundamentalmente para sintetizar conceptos complejos, comparar fenómenos, analizar causas, formular planes de acción y explicar o fundamentar un criterio.¹¹ Su uso es frecuente en la planeación de exámenes relacionados con la Psicología y otras ciencias sociales afines.

En las preguntas del segundo grupo, conocidas como test objetivos, se pueden encontrar variantes de selección múltiple, asociación y test de verdadero o falso. Su preparación exige mucho tiempo, competencia y práctica. Se caracterizan por ser confiables, válidas y fiables.

Para la realización de la presente investigación se asumen estas clasificaciones ofrecidas por el autor Salas Perea.¹¹

En la medida que podamos construir buenos instrumentos de evaluación, podemos medir, con todo el rigor posible, las competencias de los profesionales que se desempeñan en el sistema nacional de salud. Esta es la capacidad de utilizar los conocimientos, las habilidades y las cualidades interpersonales para resolver los problemas cotidianos encontrados en su práctica profesional.⁴¹

Calidad de los instrumentos de evaluación.

En la actualidad existe una cantidad importante de instrumentos diversos, creados muchos de ellos a lo largo del siglo XX. Consisten, por un lado, en las llamadas "pruebas objetivas", diseñadas a partir del programa de investigación científica del Conductismo, con una serie de especificaciones técnicas importantes en cuanto a la construcción de ítems y al análisis e interpretación de resultados.

También se cuenta con un conjunto de normas técnicas para la utilización de las denominadas "pruebas subjetivas"- a veces llamadas "tradicionales"- en las que, a

diferencia de las pruebas objetivas que sólo admiten una única respuesta correcta, se aceptan diferentes niveles de calidad de respuesta.

En este último campo, las normas técnicas desarrolladas han apuntado a mejorar la construcción, la administración y la interpretación de los resultados, con el propósito de mejorar la confiabilidad y la validez de las pruebas subjetivas, muy utilizadas en el área de las Ciencias Sociales.⁴²

La autora considera que la gran disponibilidad de instrumentos de diferentes características, alcances y funciones, es un factor de enriquecimiento del abanico de posibilidades que se abren para el diseño de programas de evaluación. El problema que se ha de resolver es el de su adecuada selección y organización de modo de alcanzar consistencia con el proyecto docente.

Los programas de evaluación deben ser diseñados por los docentes, como parte de la programación didáctica de sus cursos. Para ello, el docente debe conocer en profundidad la o las teorías de la evaluación y la variedad de instrumentos que existen. Estos conocimientos le permitirán diseñar programas coherentes con la programación de la enseñanza y combinar instrumentos diversos, así como crear nuevos instrumentos de evaluación acordes con la multiplicidad y heterogeneidad de los propósitos de su enseñanza.

Es también indispensable, si quiere desarrollar un buen programa de evaluación, que el docente conozca las normas técnicas para la construcción, administración, análisis e interpretación de resultados.⁴²

El diseño fundamental aplicado en la evaluación certificativa es el examen teórico, práctico y teórico-práctico.

La prueba es un conjunto de tareas que el alumno tiene que resolver y que proporciona datos cuantitativos de lo que se pretende medir. Una buena prueba

debe:³⁷

1. Medir con exactitud las habilidades del alumno.
2. Contener preguntas e instrucciones claras, concisas y completas.
3. Calificarse con imparcialidad y precisión.

Una vez concluida la confección de un instrumento evaluativo (IE), se presenta el problema de determinar en qué medida la información obtenida por conducto de su aplicación, refleja el nivel de competencia del examinado.

La correcta aplicación de un sistema de evaluación del aprendizaje, que tiene un carácter cualitativo integrador, se basa en un conjunto de condiciones que constituyen las premisas básicas que se deben satisfacer, las cuales se encuentran estrechamente relacionadas entre sí y cuya inobservancia impide que se cumplan efectivamente sus funciones. Estas premisas se estructuran en principios que son: objetividad, sistematización y continuidad, carácter sistémico, y exigencias como son: la validez y la confiabilidad.⁴¹

Para que una evaluación sea objetiva es imprescindible, que parta de los objetivos definidos, determine el dominio del contenido de la enseñanza y las cualidades que lo caracterizan, de acuerdo con el nivel de profundidad precisado y su correspondencia con el nivel de asimilación exigido y que a su vez esta valoración se realice mediante la forma y tipo de evaluación que asegure la validez del control.

La sistematización y continuidad de la evaluación está dada porque el número de muestras (controles) del universo de las actividades docentes que realice el estudiante y la regularidad con que se efectúen, posibilite la generalización del criterio del nivel de aprendizaje alcanzado. En este sentido es necesario puntualizar que el aprovechamiento del estudiante siempre hay que caracterizarlo con un criterio dinámico, evolutivo y activo.

La frecuencia debe ser tal que permita ayudar oportunamente al estudiante y orientarlo al fin deseado y retroalimente a su vez al profesor, también debe estar en dependencia del éxito que se logre en el estudiante durante el desarrollo del proceso docente y de la necesidad que tenga de ser sometido al control.

Su carácter sistémico está dado en la necesidad de concebirlo como un componente del proceso de enseñanza-aprendizaje y en estrecha interrelación e interdependencia con los restantes componentes del mismo: objetivo, contenido, método, formas y medios de enseñanza, así como en el papel activo que tienen que desarrollar tanto el profesor como el estudiante para su efectividad.

Según autores como *Soler Cárdenas y Salas Perea*⁴³ la confiabilidad no es más que la estabilidad en los resultados de un IE, ya sea al repetirlo al grupo de educandos, como al ser calificado por diferentes profesores. Se refiere a la constancia de los resultados en el tiempo, según los tipos de preguntas empleadas y de acuerdo con los criterios de los evaluadores.

En la misma pueden también influir: el error de muestreo, las características del examinado y las condiciones del escenario donde se desarrolla. Es un concepto estrictamente estadístico que se expresa por un coeficiente de confiabilidad o a través del error típico de las mediciones efectuadas.

En la literatura especializada se reportan varios procedimientos para cuantificar la confiabilidad de IE. Entre ellos se citan:

- El coeficiente γ .
- El coeficiente ω .
- El coeficiente α_0 .
- El coeficiente de Kuder – Richarson.
- El coeficiente α de Cronbach.

En la presente investigación se utiliza el coeficiente α de Cronbach, porque según la gran mayoría de los autores consultados:^{25, 28, 43, 44.}

1. Es el más utilizado en los estudios contemporáneos de calidad de instrumentos evaluativos lo que nos permite comparar nuestros resultados con los que se reportan en la literatura mundial.
2. Es el mejor método para estimar el error de muestreo de los IE.
3. Nos proporciona una medida de la consistencia interna de los IE.
4. Puede calcularse aún en el caso de que empleemos preguntas de diferentes formatos en el IE.
5. Requiere una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre 0 y 1. Un coeficiente de 0 significa nula confiabilidad y 1 representa un máximo de confiabilidad (confiabilidad total).

El colegio de Médicos de Familia en Canadá en sus exámenes de certificación de especialistas reporta para los exámenes escritos basados en respuestas cortas 0.69 y 0.71, en los exámenes de Simulación Oral en el Consultorio Médico 0.54 y 0.63, en los exámenes clínicos objetivamente estructurados (OSCE) con pacientes estandarizados y preguntas de ensayo de respuestas cortas los coeficientes propuestos son 0.71 y 0.77.⁴¹

Para el examen que se analiza, la autora asume el valor del coeficiente alfa de Cronbach que se propone en el artículo: Metodología para determinar la calidad de los instrumentos de evaluación. Un ejemplo de su aplicación, de los autores *Pedro Díaz y Elizabeth Leyva*¹ que consideran como confiabilidad aceptable un valor de 0,60 a 0.70.

La validez del IE se clasifica en cuatro grupos: validez de contenido, validez de criterio, validez de construcción y validez funcional.⁴¹ La validez de contenido o conceptual está en correspondencia con los conocimientos y las habilidades (tanto cualitativa como cuantitativamente) que evalúa o mide el instrumento de control sean los suficientes para definir el grado y aprovechamiento del estudiante,

sobre la base de los objetivos propuestos.

La validez de criterio se refiere a la comparación de los resultados de la aplicación del IE con otros criterios externos que se le llama "variable-criterio".

La validez predictiva indica la efectividad del IE en un resultado futuro. Para esto se comparan las calificaciones del IE con una medida directa de la ejecución posterior de los sujetos llamado "criterio".

La validez concurrente se refiere a la interrelación del IE y un criterio de medición efectuado en el momento en que se aplica el IE. En algunos casos la validez concurrente es meramente un sustituto de la validez predictiva.⁴³

Otros indicadores que miden la calidad de un examen escrito son el nivel de dificultad y el poder de discriminación.^{3, 6, 45.}

Criterios de autores consultados⁴⁶ refieren que el nivel de dificultad, llamado también como índice de facilidad, es la proporción de personas que responden correctamente un reactivo de una prueba. Este índice nos muestra qué tan fácil (valores cercanos a 1) o difícil (valores cercanos a 0) ha resultado la pregunta para el total de esos alumnos.

En este trabajo se comparte el criterio de *Santiesteban Leyva*⁴⁶ al expresar: "El Índice de dificultad constituye un parámetro de fácil manejo, que no requiere de cálculos complejos ni de la búsqueda de datos adicionales, así como tampoco requiere de procedimientos engorrosos, por lo que considera que su utilización resulta recomendable en el análisis de los resultados de los exámenes".

El coeficiente de correlación biserial (rbis) se calcula para determinar el grado en que las competencias que mide el test también las mide el reactivo.

El coeficiente de correlación del punto biserial (r_{pbis}) se utiliza para saber si las personas “adecuadas” son las que obtienen las respuestas correctas, qué tanto poder predictivo tiene el reactivo, y cómo puede contribuir a las predicciones.

Henrysson citado por *Backhoff*⁷ sugiere que el r_{pbis} nos dice más sobre la validez predictiva del test que el coeficiente de correlación biserial, ya que este tiende a favorecer los reactivos de dificultad media. También se sugiere que el r_{pbis} es una medida que combina la relación entre el criterio del reactivo y el nivel de dificultad.

A partir de lo expuesto la autora asume en este estudio el uso de los indicadores de calidad: índice de dificultad, coeficiente de correlación punto biserial y coeficiente alfa de Cronbach que permitirán realizar la caracterización de la calidad del examen estatal ordinario escrito de la carrera de Psicología mención salud.

OBJETIVOS

Objetivo general.

Caracterizar la calidad del examen estatal teórico ordinario, aplicado a los estudiantes de quinto año de la carrera de Psicología en el curso 2012-1013, en la Facultad de Ciencias Médicas de Holguín.

Objetivos específicos.

1. Describir las áreas temáticas exploradas y tipos de preguntas utilizadas en el examen.
2. Identificar las habilidades de la profesión exploradas en las preguntas del examen.
3. Identificar la correspondencia entre el fondo de tiempo por áreas temáticas y la cantidad de ítems explorados en el examen.
4. Valorar el comportamiento del índice de dificultad, coeficiente de discriminación del punto biserial y coeficiente alfa de Cronbach en el instrumento aplicado.

DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación de evaluación que se presenta, en el área del proceso enseñanza aprendizaje, se desarrolla en el campo de acción de la evaluación certificativa del aprendizaje en la carrera de Psicología. Su objeto es la calidad del examen estatal teórico escrito ordinario de la carrera de Psicología, con el objetivo de caracterizar el instrumento que se aplicó a los estudiantes de quinto año en el curso 2012 - 2013.

El universo estuvo constituido por el total de 56 exámenes estatales teóricos ordinarios.

Se utilizaron métodos teóricos, empíricos y procedimientos estadísticos como:

Métodos Teóricos:

- Histórico lógico: Para relacionar diferentes momentos y concepciones vinculadas con el desarrollo histórico de las asignaturas, de la evaluación del aprendizaje e instrumentos de evaluación, el tratamiento de este contenido se refleja en el marco teórico.

- Análisis- síntesis: En el procesamiento de la información teórica y empírica, al realizar el análisis de los exámenes, la elaboración de los resultados y conclusiones sobre la calidad del examen aplicado.

- Inducción deducción: Para arribar a generalizaciones acerca de las potencialidades y limitaciones que presenta el instrumento de evaluación aplicado.

Métodos Empíricos:

- Guía de observación documental: Para la revisión del programa y otros documentos normativos de las asignaturas que tributan al examen, los resultados de los exámenes, bibliografía de elementos relacionados con el problema en estudio y de la metodología para el análisis de los resultados finales.

- Entrevista a especialistas: Para caracterizar los ítems del examen según su complejidad, los contenidos que evalúan y el criterio de respuestas correctas en los ítems de tipo ensayo, así como la relación de los ítems con las habilidades de los estudiantes, para ello fueron seleccionados cinco profesores del Departamento de Psicología, con más de cinco años de experiencia docente, y con categoría docente de asistente (Anexo 1).

Recolección de la información.

En una hoja de cálculo de Microsoft Excel se tabularon los resultados del examen objeto de estudio, se incluyeron los resultados de cada inciso del examen categorizados en aprobado (C) y suspenso (I), el de cada pregunta y la nota final del examen según la calificación obtenida en función de 100 puntos.

I. Análisis del examen aplicado.

Se construyó una guía para caracterizar el examen y se tuvo en cuenta:

- Tipo de examen.
- Cantidad de preguntas del examen.
- Cantidad de ítem por preguntas y asignatura.
- Tipos de preguntas que contiene el instrumento
- Relación de cada pregunta con las competencias del egresado.
- Asignatura que aborda cada pregunta.
- Resultados obtenidos en el examen.

II. Correspondencia del fondo de tiempo y los ítems explorados.

Se analizó el tiempo de cada asignatura en el programa estudio de la carrera, a partir de esta información se determinó el por ciento que representa cada una respecto al total de horas y la cantidad de ítems explorados en cada asignatura con su respectivo por ciento respecto al total de incisos. Para corroborar esta relación se aplicó el Test de Correlación de Spearman.

III. Indicadores de Calidad:

Se determinó realizar el análisis de los siguientes indicadores de calidad: índice de dificultad, coeficiente de correlación del punto biserial y coeficiente alfa de Cronbach.

3.1. Índice de dificultad.

Se calculó por ítems, preguntas, asignaturas y examen.

El nivel de dificultad de un ítem se entiende como la proporción de personas que responden correctamente una pregunta de una prueba. Entre mayor sea esta proporción, menor será su dificultad, por lo que se trata de una relación inversa

Usualmente, a esta proporción se le denota con una p y se utilizó la siguiente fórmula: ⁴¹

$$P=A/N$$

Donde p = Índice de dificultad.

A = Número de aciertos.

N = Número de aciertos, más número de errores.

3.2. Definición de la escala de clasificación de la dificultad según especialistas.

Con el apoyo de los especialistas se elaboró la escala de clasificación del nivel de dificultad de los ítems del examen, se definieron los intervalos según la proporción de estudiantes aprobados en ellos para determinar la clasificación de los incisos de acuerdo a la dificultad real presentada en el instrumento aplicado.

3.2.1. Escala de clasificación de la dificultad observada para los ítems a partir de los criterios de especialista.

Se determinó que los ítems que tuvieran una proporción de aprobados:

- Menor de 0,60 se consideran difíciles.
- Entre 0,61 y 0,69 se consideran medianamente difíciles.

- Entre 0,7 y 0,80 se consideran de dificultad media.
- Entre 0,81 y 0,90 se consideran medianamente fáciles.
- Entre 0,91 y 1,0 se consideran fáciles.

3.2.2. Escala de clasificación de la dificultad esperada en los ítems.

Es considerado por la literatura que el examen debe tener.⁴¹

- 5 % para ítems fáciles.
- 20 % para ítems medianamente fáciles.
- 50 % para ítems de dificultad media.
- 20 % para ítems medianamente difíciles.
- 5 % para ítems difíciles.

Se realizó la distribución de los incisos del examen según el Índice de dificultad esperado y observado con su respectivo por ciento. El cálculo del coeficiente de correlación de Sperman se utilizó para corroborar esta relación.

3.2.3. Índice de dificultad de las asignaturas.

Para calcular el índice de dificultad de las asignaturas se sumó el total de estudiantes que respondieron correctamente cada uno de los incisos de la asignatura y se dividió entre el número de incisos que exploró la misma, se obtuvo la media de respuestas correctas para la asignatura. A continuación ese resultado se dividió por el total de examinados, como se representa en la siguiente fórmula:

$$D_t = \frac{\sum (A_{t1} + A_{t2} + A_{t3} + \dots + A_{tn})}{N_t}$$

Donde:

D_t = Índice de dificultad de la asignatura.

A_t = Número de respuestas correctas de los incisos de la asignatura.

n_t = Número de incisos de la asignatura.

N_t = Número total de presentados en el examen.

Para calcular el índice de dificultad de las preguntas se sumó el total de estudiantes que respondieron correctamente cada uno de los incisos que corresponden a la pregunta y se dividió entre el número de incisos que exploró la pregunta, se obtuvo la media de respuestas correctas para esa pregunta y se dividió por el total de examinados. Se utilizó la fórmula anterior aplicada a la pregunta como se muestra a continuación:

$$D_p = \frac{\sum (A_{p1} + A_{p2} + A_{p3} + \dots + A_{pp})}{n_p \cdot N_t}$$

Donde:

D_p = Índice de dificultad de la pregunta.

A_p = Número de respuestas correctas de los incisos de la pregunta.

n_p = Número de incisos de la pregunta.

N_t = Número total de presentados en el examen.

Con la escala de clasificación de la dificultad por ítems, se evaluó la dificultad por asignatura y por pregunta.

3.4.- Coeficiente de discriminación del punto biserial (r_{pbis}).

Se calculó para determinar la efectividad discriminativa de un reactivo. Permite determinar si los estudiantes “adecuados” son los que obtienen las respuestas correctas, qué tanto poder predictivo tiene el reactivo, y cómo puede contribuir a las predicciones.

Se utilizó la siguiente fórmula:

$$r_{pbis} = \frac{\overline{X}_1 - \overline{X}_0}{S_x} * \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_0}{n(n-1)}}$$

Donde:

X_1 = Media de las puntuaciones totales de aquellos que respondieron 1 correctamente el ítem.

X_0 = Media de las puntuaciones totales de aquellos que respondieron 0 incorrectamente el ítem.

S_x = Desviación estándar de las puntuaciones totales.

n_1 = Número de casos que respondieron correctamente el ítem.

n_0 = Número de casos que respondieron incorrectamente el ítem.

$n = n_1 + n_0$

Según estándares internacionales la distribución de los resultados del coeficiente.

Discriminación punto de correlación biserial (r_{pbis}) es:⁷

- < 0 discriminan negativamente.
- 0 - 0.14 discriminan pobremente.
- 0.15 - 0.25 discriminan regular.
- 0.26 - 0.35 buen poder discriminativo.
- > 0.35 excelente poder de discriminación.

El r_{pbis} se calculó por preguntas.

3.5. Coeficiente α de Cronbach.

Se utilizó para el análisis de la confiabilidad, es un indicador que permite determinar la consistencia interna del examen.

El alfa de Cronbach toma un valor positivo. Para el examen en estudio se consideró adecuado valores de 0,60 según lo planteado en el proyecto de las Indicaciones Metodológicas para el Planeamiento, Diseño y Control de la Calidad de los Exámenes Escritos para la Evaluación de la Competencia y el Desempeño Profesional.⁴⁷

Calidad del examen estatal teórico de la carrera de Psicología mención Salud...

Se calculó para el examen y se eliminó cada pregunta para determinar la influencia de cada una en la consistencia interna del instrumento aplicado.

Procedimientos estadísticos.

Para el análisis cuantitativo de los datos que aportó el instrumento evaluativo aplicado (Anexo 2) y su procesamiento en el cálculo de los diferentes indicadores de calidad.

Requerimientos éticos de la investigación.

Se consideró la voluntariedad de participación de los especialistas implicados.

Por último se contrastarán las informaciones obtenidas de la revisión documental, los métodos empíricos y estadísticos, se procedió a la triangulación de los resultados de forma resumida y lógica.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

1. Caracterización del instrumento de evaluación.

El examen estatal teórico escrito para culminar los estudios de pregrado de la carrera de Psicología mención salud, fue aplicado en el mes de julio del curso 2012-2013 a la totalidad de estudiantes de 5to año (56), en la convocatoria ordinaria.

Los resultados obtenidos reflejan que el examen está diseñado con 12 preguntas, seis preguntas tipo test objetivo, cuatro preguntas de ensayo y dos mixtas.

El examen contiene 128 ítems, de ellos 37 de tipo ensayo, con predominio de respuestas cortas, 30 ítems de verdadero o falso, 27 ítems de asociaciones simples, nueve ítems de completamiento y cinco ítems de selección simple. Los especialistas consideran que este instrumento está diseñado con un formato mixto y que este es común en la elaboración de pruebas estatales escritas.

El examen aplicado exploró 14 áreas temáticas, entre las que se encuentran: Análisis dinámico del comportamiento, Psicología del Desarrollo I, II y III, Psicodiagnóstico general, Psicología de la familia, Psicología de la salud I, II y III, Personalidad, Psicología Social I y II, Psicopatología, Orientación psicológica, Psicología Organizacional I y II, Historia de la Psicología, Psicología Educativa I y II, Psicología Especial y Psicoterapia general .

El cuadro 1 y gráfico 1 representan el porcentaje de ítems aplicado en cada área temática.

Cuadro 1. Ítems por Áreas temáticas exploradas en el examen.

Áreas temáticas.	Ítems	%
Análisis dinámico del comportamiento	10	7.81
Psicología del desarrollo I-II-III	9	7.03
Psicodiagnóstico general	10	7.81
Psicología de la familia	15	11.72
Psicología de la salud I-II-III	15	11.72
Personalidad	8	6.25
Psicología social I-II	12	9.38
Psicopatología I-II	10	7.81
Orientación psicológica	9	7.03
Psicología organizacional I-II	4	3.13
Historia de la Psicología	1	0.78
Psicología educativa I-II	5	3.91
Psicología especial	5	3.91
Psicoterapia general	15	11.72
Total	128	100

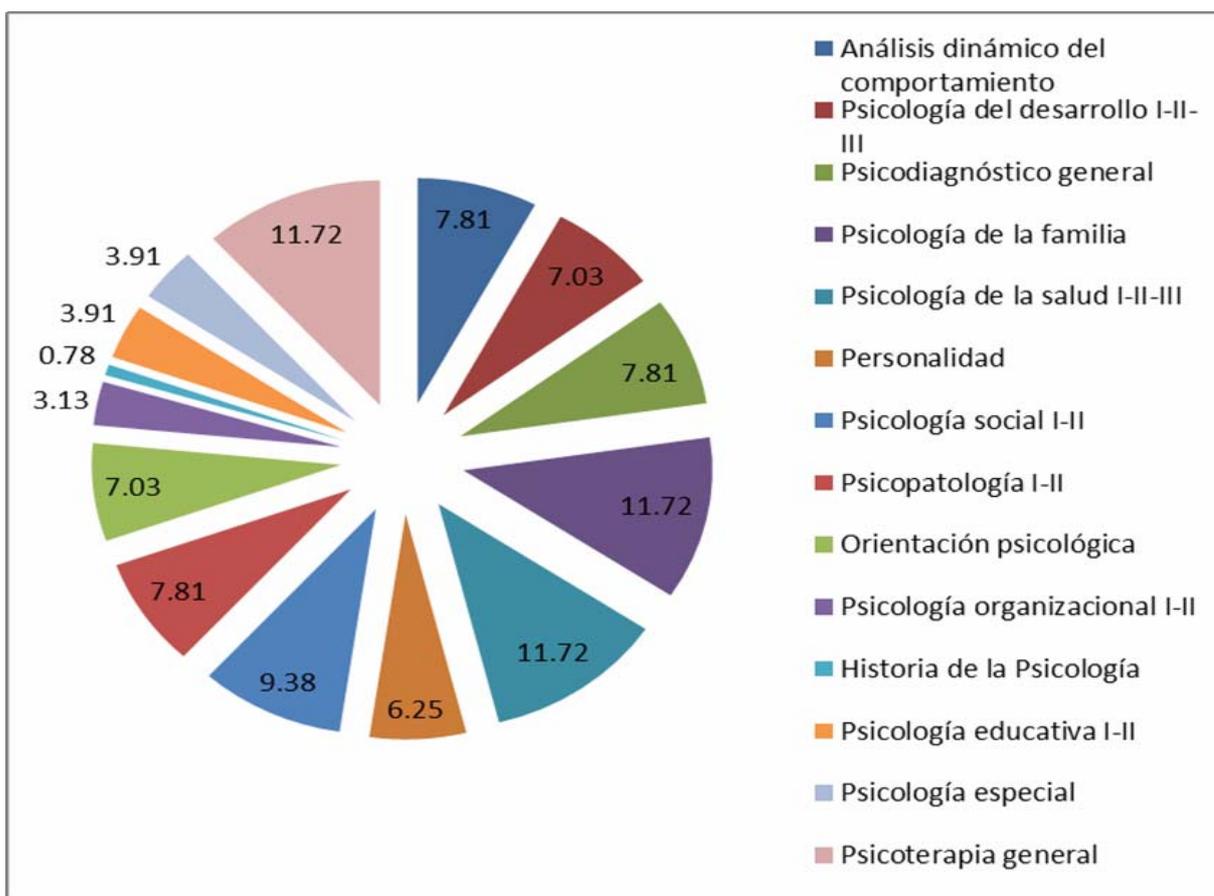
Fuente: Examen estatal teórico carrera Psicología.

Como puede observarse (Cuadro 1) las áreas temáticas más exploradas con 15 ítems cada una, fueron: Psicología de la Familia, Psicología de la Salud y Psicoterapia general, con 35.8 % de presencia en el examen.

Las asignaturas con menos ítems en la prueba (Gráfico 1) son Psicología Organizacional (cuatro ítems) con 3.13 % e Historia de la Psicología (un ítem) con 0.78 %. La autora considera que esta última asignatura, con un total de 64 horas lectivas en el plan de estudios, pudo ser más explorada, pues constituye la base necesaria para que los estudiantes integren los conocimientos desarrollados en las asignaturas anteriores, a partir de su contextualización histórica.

Una asignatura que constituye un soporte esencial y que tributa de manera significativa en la formación de habilidades investigativas en los educandos, es Metodología de la Investigación, y como puede apreciarse no tiene ningún ítem que permita su evaluación directa.

Gráfico 1.
Porcentaje de Ítems según áreas temáticas.



Fuente: Cuadro 1.

La primera pregunta del examen se elabora en función de las asignaturas Psicología Social I y II, tiene cinco ítems de verdadero o falso y cinco ítems de selección múltiple con la variante de complemento simple. Se abordaron temas relacionados con las particularidades del estudio de los grupos humanos en los marcos de la Psicología Social, y Prevención de la Conducta Desviada.

La segunda pregunta relacionada con Análisis dinámico del comportamiento consta de diez ítems de asociación simple, en ellos se exploran los temas: Análisis dinámico del comportamiento y Sucesos dinámicos más relevantes del comportamiento, conflicto y frustración.

La pregunta tres se corresponde con la asignatura de Orientación Psicológica, tiene nueve ítems de respuestas cortas. La autora considera que en el inciso b. no se corresponde la orden con la habilidad requerida para desarrollar por el estudiante. Se evalúan los temas de: La orientación psicológica como práctica profesional del psicólogo y El esquema referencial de alternativa múltiple.

La pregunta cuatro es de Psicología del desarrollo, asignatura rectora de tercer año de la carrera, tiene nueve ítems de respuestas cortas, aborda interrogantes sobre el desarrollo ontogenético de los individuos. La autora es del criterio que esta asignatura constituye esencialidad teórica y práctica en la función asistencial psicológica.

La quinta pregunta del instrumento de evaluación, es sobre Psicología Organizacional, referida a elementos funcionales y estructurales de las organizaciones, así como las funciones del psicólogo en esta área de desempeño. Los especialistas y la autora coinciden en expresar la importancia de la misma en la formación de competencias en los estudiantes que tributan a la función gerencial, declarada en el plan de estudios. Esta pregunta tiene cuatro ítems de respuestas cortas.

Sobre Psicoterapia versa la sexta pregunta del instrumento, con cinco ítems de verdadero o falso, y diez de complemento agrupado. La autora *Ximena Alejandra Suárez*⁴⁸ en su estudio: Valoración sobre competencias de Psicología, afirma que esta área temática permite el desarrollo de las competencias profesionales, contribuye a la integración de conocimientos, destrezas y actitudes que

permiten el desempeño profesional de calidad, criterio que comparte la autora de la presente investigación.

La séptima pregunta del examen evalúa contenidos de Psicología de la Salud, asignatura integradora de la carrera en dos semestres. La misma se diseña para evaluar el conocimiento sobre Las políticas de salud y la estrategia de la promoción y la educación para la salud. Tiene 15 ítems, diez tipo respuestas cortas y cinco ítems de verdadero o falso.

La pregunta ocho trata sobre Psicología de la familia, consta de 15 incisos: cinco ítems de completamiento, cinco de respuestas cortas y cinco de selección simple. Explora contenidos de los temas sobre Acontecimientos vitales normativos y paranormativos de la familia; desarrollo evolutivo. Crisis familiares, estructura familiar y métodos de evaluación del funcionamiento familiar.

En la pregunta nueve se evalúan contenidos sobre Psicopatología, específicamente el tema Estudio de los trastornos mentales y Psicopatología Infantil. Esta pregunta tiene cinco ítems de asociaciones simples y cinco ítems de verdadero o falso.

La pregunta diez explora elementos de Psicodiagnóstico, para ello se evalúan los temas: La práctica psicométrica, el diagnóstico psicológico y El desarrollo histórico y los fundamentos teóricos y metodológicos del Psicodiagnóstico en el campo de la salud. Tiene cinco ítems de verdadero o falso y cinco ítems de complemento simple.

En la pregunta once se exploran dos áreas temáticas del plan de estudios, consta de diez ítems de asociación simple, cinco ítems se corresponden con la Psicología Educativa y el tema Psicología del aprendizaje: Bases psicológicas del aprendizaje. Concepto de aprendizaje. Leyes del aprendizaje y la Psicología Especial con cinco ítems donde se evalúa el tema: Personas con problemas en el desarrollo mental y con discapacidades sensoriales.

La pregunta doce aborda la asignatura de Personalidad, los ítems contienen interrogantes de esta categoría fundamental, como organización sistémica más compleja y pluridimensional del psiquismo humano. Tiene nueve ítems, cuatro de completamiento y cinco de verdadero o falso.

Las preguntas utilizadas fundamentalmente en este examen, fueron reproductivas más que de pensamiento y análisis psicológico, aspecto este considerado por el grupo de especialistas.

En el Cuadro 2 puede observarse la cantidad de estudiantes, según los resultados obtenidos en el examen. De un total de 56 alumnos presentados, tres se encuentran desaprobados (5.4 %), y con las notas más altas ocho estudiantes (14.3 %). La promoción de este examen teórico fue 94.64 %.

Cuadro 2. Resultados cuantitativos del examen estatal teórico aplicado.

Calificación	Cantidad de estudiantes	%
90-100	8	14.3
80-89	15	26.8
70-79	30	53.5
50-69	3	5.4
Total	56	100

Fuente: Examen estatal teórico. Carrera Psicología.

Al analizar estos resultados, es significativo destacar que el mayor número de estudiantes (30) obtuvieron las calificaciones más bajas (70-79). Según los especialistas esto puede estar condicionado por dos factores fundamentales: el formato en que está elaborado el instrumento y porque los estudiantes no vencieron con éxito y calidad determinados objetivos de las áreas temáticas evaluadas.

Estos resultados coinciden con el estudio realizado por Ortiz Romero⁴⁹ en el examen final de Metodología e Investigación Estadística.

Sin embargo estos resultados, difieren de la investigación aplicada en la Facultad de Estomatología de la Universidad de Ciencias Médicas "Carlos J. Finlay", de Camagüey, en el curso 2011-2012, donde predominaron las notas de 80 a 89.⁵⁰

Correspondencia entre el fondo de tiempo y los ítems explorados en el examen.

En el Cuadro 3 se aprecia la correspondencia entre el fondo de tiempo de cada área temática, y los ítems que exploran los contenidos de cada una de ellas en el instrumento aplicado.

Cuadro 3. Fondo de tiempo del plan de estudios y presencia de ítems según áreas temáticas.

Asignaturas	Fondo tiempo		Presencia examen	
	Horas	%	Ítems (in)	%
1 año				
Fundamentos biológicos del comportamiento	72	3.94		0.00
Introducción a la Psicología	64	3.50		0.00
Metodología de la Investigación I-II	144	7.88		0.00
Psicología General	136	7.44		0.00
Cognición y comportamiento I-II	72	3.94		0.00
Instrumentos de Evaluación psicológica	64	3.50		0.00
2 año				
Análisis Dinámico del Comportamiento	72	3.94	10	7.81
Psicología del Desarrollo I-II-III	176	9.63	9	7.03
Psicodiagnóstico General	128	7.00	10	7.81
Psicología de la Familia	54	2.95	15	11.72
Psicología de la Salud I-II-III	182	9.96	15	11.72
3 año				
Personalidad	54	2.95	8	6.25
Psicología Social I-II	102	5.58	12	9.38
Psicopatología I-II	128	7.00	10	7.81
Orientación Psicológica	48	2.63	9	7.03

4 año

Psicología Organizacional I-II	96	5.25	4	3.13
Historia de la Psicología	54	2.95	1	0.78
Psicología Educativa I-II	64	3.50	5	3.91
Psicología Especial	54	2.95	5	3.91
Psicoterapia General	64	3.50	15	11.72
Total	1828		128	100

Fuente: Datos del autor.

En el cuadro anterior se observa como el plan de estudios a lo largo de la carrera tiene un total de 1828 horas y 20 áreas temáticas. De ellas fueron exploradas 14 áreas en 12 preguntas.

Se puede apreciar la presencia de tres áreas temáticas con la misma cantidad de ítems: Psicología de la Salud, Psicología de la Familia y Psicoterapia General.

La autora considera que en función del análisis realizado de acuerdo al fondo de horas de las áreas temáticas de la carrera, las asignaturas con más ítems explorados debieron ser: Psicología de la Salud (182 horas), asignatura rectora en dos semestres, Psicología del Desarrollo (176 horas), y Metodología de la Investigación (144 horas).

Las asignaturas de Psicología General I y II, con 136 horas lectivas declaradas en el diseño curricular constituyen la base generalizadora de contenidos que se complejizan en posteriores semestres y que se evalúan en el examen a través de otras áreas temáticas.

Se observa la presencia de mayor exploración de contenidos de asignaturas con menos horas en el plan de estudio como Psicología de la Familia (54 horas) y Psicoterapia general (64 horas).

Se evidencia que no existió correspondencia entre el fondo de tiempo de cada área temática y la frecuencia de ítems evaluados de cada una de ellas en el instrumento.

Para corroborar los resultados anteriores se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman y se obtuvo $r = 0,37$ correlación no significativa.

Calidad del instrumento aplicado.

Para el análisis de la calidad del examen estatal teórico aplicado, se tuvo en cuenta la dificultad, discriminación y consistencia interna del examen en estudio.

En el Cuadro 4, se refleja la distribución de los ítems esperados y observados según su grado de dificultad de acuerdo a la escala establecida por el criterio de especialistas, con un comportamiento diferente en el porcentaje de los ítems fáciles entre el valor esperado (5 %) y el real (34 %), y en los de dificultad media donde se observa 20 % respecto al esperado (50 %).

De manera similar sucede con los ítems medianamente difíciles (20 % valor esperado) y el reflejado en el examen (8 %), y en los ítems difíciles, donde los especialistas manifiestan la necesidad de elaborar 5 % de ítems de este tipo en el instrumento y se elaboró 19 %. Se aprecia en cuanto a los ítems medianamente fáciles, que coincide el valor esperado (20 %) y el real (20 %).

Cuadro 4. Ítems del examen según grado de dificultad esperado y observado.

ESTIMACIÓN PARA ÍTEMS	NÚMERO ESPERADO	NÚMERO REAL	%
Fáciles.	5%	6	34
Medianamente fáciles.	20%	26	20
Dificultad media.	50%	64	20
Medianamente difíciles.	20%	26	8
Difíciles.	5%	6	19

Fuente: Examen estatal teórico. Carrera Psicología. Ítems = 128

En el índice de dificultad del instrumento analizado, predominaron los ítems fáciles, este puede ser un factor condicionante del alto grado de aprobados. En este sentido, los análisis realizados por los especialistas, coinciden con estos aspectos y se valoró que el predominio de estos ítems coincide con el carácter reproductivo del examen.

La autora considera que no se realizó la planificación del examen con la profundidad requerida y esta pudo ser la causa de la diferencia entre los valores porcentuales esperados y los reales.

Estos resultados coinciden con la investigación realizada por Moreno Montañez⁴⁵ en la caracterización del examen estatal escrito en la especialidad de Medicina General Integral, donde predominaron los ítems fáciles.

Cuadro 5. Dificultad del instrumento evaluativo por área temática.

Área temática	Grado de dificultad	Tipo de dificultad
Psicología Social	0.92	Fácil
Análisis dinámico	0.86	Medianamente fácil
Orientación Psicológica	0.57	Difícil
Psicología del Desarrollo	0.55	Difícil
Psicología Organizacional	0.96	Fácil
Psicoterapia	0.81	Medianamente fácil
Psicología de la Salud	0.85	Medianamente fácil
Psicología de la Familia	0.85	Medianamente fácil
Psicopatología	0.77	Dificultad media
Psicodiagnóstico	0.83	Medianamente fácil
Psicología Educativa	0.26	Difícil
Psicología especial	0.80	Medianamente fácil
Personalidad	0.80	Medianamente fácil
Historia de la Psicología	0.93	Fácil
Examen	0.76	Dificultad media

Fuente: Examen estatal teórico. Carrera Psicología.

Las áreas de mayor dificultad exploradas en el examen fueron, Psicología Educativa, con un índice de 0.26, Orientación Psicológica y Psicología del Desarrollo, con índices de 0.57 y 0.55 respectivamente. Según el criterio de especialistas y de la autora, estas preguntas tienen dificultades en su diseño ya que no son orientadoras.

En estos temas la cantidad de ítems no se corresponden con los valores esperados en relación con la cantidad de horas dedicadas a la asignatura por el programa de estudio, valorado en el Cuadro 3.

Cuadro 6. Dificultad del instrumento evaluativo por preguntas.

Preguntas	Grado de dificultad	Tipo de dificultad
1	0.92	Fácil
2	0.86	Medianamente fácil
3	0.57	Difícil
4	0.55	Difícil
5	0.96	Fácil
6	0.81	Medianamente fácil
7	0.85	Medianamente fácil
8	0.85	Medianamente fácil
9	0.77	Dificultad media
10	0.83	Medianamente fácil
11	0.53	Difícil
12	0.60	Medianamente difícil
Examen	0.76	Dificultad media

Fuente: Examen estatal teórico. Carrera Psicología.

En este examen se evalúan 14 áreas temáticas en 12 preguntas, como se observa en el Cuadro 5. En las preguntas 11 y 12 se relacionan cuatro áreas temáticas. Esto, según opina la autora, está relacionado con dificultades en la planeación del examen.

La pregunta 11, considerada la más difícil del examen al mostrar menor índice de dificultad, explora las asignaturas de Psicología Educativa y Psicología Especial. Los

especialistas consideran que son dos áreas temáticas de mucha complejidad, en el caso de los cinco primeros ítems de asociación múltiple, evalúan elementos teórico-conceptuales y los cinco ítems restantes, exploran habilidades y competencias diagnósticas en los estudiantes.

La pregunta cinco puntea con el índice de dificultad mayor, por lo que resulta la más fácil del examen. En ella se evalúan contenidos de Psicología Organizacional. Es una pregunta de ensayo, considerada con un nivel de asimilación reproductivo por los especialistas y la autora.

La autora considera que la evaluación es parte inseparable de las habilidades. Por esta razón resulta necesario utilizarlas en el diseño del instrumento evaluativo.

En el diseño del examen analizado, se observa en las preguntas correspondientes a Psicología Social, Orientación Psicológica, Psicología de la Familia y Psicopatología, la evaluación de habilidades tales como caracterizar y diagnosticar factores psicosociales que estén presentes en el proceso salud-enfermedad, lo que tributa a la función asistencial.

Las preguntas de Psicología Educativa y Psicología Especial, así como Personalidad, Psicología Organizacional y Psicodiagnóstico se enfocan con mayor énfasis en la exploración desde el punto de vista conceptual de elementos teóricos de los contenidos temáticos de estas asignaturas.

La pregunta de Psicología del Desarrollo se orienta a la evaluación de habilidades relacionadas con el diseño y evaluación de programas de intervención psicológica, mientras que la pregunta de Psicología de la Salud explora las habilidades de identificar y aplicar acciones de salud tales como la promoción, prevención y rehabilitación.

En este sentido, los especialistas valoran en lo referido a la calidad del examen estudiado, que aunque las preguntas están enfocadas hacia habilidades propias de las áreas de actuación psicológica, declaradas en el diseño curricular de la carrera, su diseño pudo corresponderse a las funciones de gerencia, docentes e investigativas con un mayor nivel aplicativo.

En las preguntas del examen de manera general, se observa la exploración de habilidades tales como la capacidad de diagnosticar, de analizar desde el punto de vista conceptual elementos teóricos de las asignaturas y el dominio de las acciones de salud tales como la promoción, prevención y rehabilitación.

Estos criterios coinciden con la investigación desarrollada por Ximena Alejandra Suárez.⁴⁸

Específicamente sobre las habilidades del psicólogo, la investigación de Cabrera, citado por Ximena Alejandra Suárez,⁴⁸ revela que algunas de las habilidades consideradas más importantes por los alumnos y docentes participantes del estudio, son la capacidad de escucha, el manejo del conocimiento de la disciplina, habilidades de análisis y comprensión; mientras que las habilidades técnicas, como el uso de pruebas psicológicas, no son consideradas como muy importantes.

Discriminación.

Para este análisis se utilizó el Coeficiente de discriminación del punto biserial (r_{pbis}).

Este indicador permite calcular la efectividad discriminativa de un reactivo, entendiéndose por ello un ítem o una pregunta.

La correlación del punto biserial (r_{pbis}) se emplea para saber si los estudiantes aplicados son los que obtienen las respuestas correctas, qué tanto poder predictivo tiene el reactivo, y cómo puede contribuir a las predicciones.¹

Se debe tener en cuenta que los exámenes muy fáciles o muy difíciles dan poco margen de discriminación, debido a que los estudiantes son igualados, en un examen muy fácil la mayoría tiene altos resultados, en un examen muy difícil la mayoría tiene resultados muy bajos.³

Cuadro 7. Correlación del punto biserial (rpbis) por preguntas.

Preguntas	rpbis	Clasificación.
1	0.0000	Discrimina pobremente
2	0.1248	Discrimina pobremente
3	0.2938	Buen poder discriminativo
4	0.1986	Discriminación regular
5	0.0000	Discrimina pobremente
6	0.1204	Discrimina pobremente
7	0.0524	Discrimina pobremente
8	0.1366	Discrimina pobremente
9	0.1104	Discrimina pobremente
10	0.0491	Discrimina pobremente
11	0.0694	Discrimina pobremente
12	0.0588	Discrimina pobremente

Fuente: Examen estatal teórico. Carrera Psicología.

El coeficiente de discriminación punto biserial (rpbis) oscila entre 0,00 y 0,30, valores que evidencian la pobre discriminación de las preguntas del examen de estudio (menores que 0,35), resultados que no coinciden con lo planteado por *Backhof*⁵ como las cifras promedio que se buscan en un examen para valorar la capacidad de predicción de un instrumento.

Diez preguntas del instrumento discriminan pobremente en el examen, son consideradas por los especialistas preguntas fáciles y de un nivel de asimilación reproductivo. La autora considera que la conducta a seguir es revisarlas a profundidad o descartarlas definitivamente, ya que una buena pregunta debe discriminar entre aquellos que obtuvieron buenas calificaciones en la prueba y aquellos que obtuvieron bajas calificaciones.

La pregunta tres se destaca por ser la única con buen poder discriminativo, se relaciona con Orientación Psicológica y estadísticamente clasifica como una pregunta difícil, consta de nueve ítems y presenta dificultades en su diseño.

Estos resultados difieren de los obtenidos por Carrazana ³ al considerar en su estudio, que las preguntas del examen miden el mismo conocimiento o habilidad que el examen total y todas las preguntas permitieron predecir que el estudiante que salió bien en el examen debe haber salido bien en cada una de las preguntas.

La autora considera que las preguntas del instrumento no discriminan correctamente, por lo que no se observa un buen poder de discriminación del mismo.

Confiabilidad del instrumento. Alfa de Cronbach.

En el cuadro 8 se expresan los resultados del coeficiente α de Cronbach, para cada una de las preguntas y el examen como un todo.

Cuadro 8. Coeficiente Alfa de Cronbach por preguntas y examen.

Preguntas	Cronbach
1	0.71
2	0.71
3	0.67
4	0.70
5	0.71
6	0.73
7	0.71
8	0.67
9	0.70
10	0.72
11	0.73
12	0.73
Examen	0.72

Fuente: Examen estatal teórico. Carrera Psicología.

El valor total 0,72 demuestra que el instrumento tiene una confiabilidad aceptable. Este resultado concuerda con los estándares propuestos que en el artículo: Metodología para determinar la calidad de los instrumentos de evaluación. Un ejemplo de su aplicación, de los autores *Pedro Díaz* y *Elizabeth Leyva*¹ que consideran como confiabilidad aceptable un valor mayor de 0,60.

Resumen de los principales resultados del análisis del instrumento de evaluación.

Caracterización del examen.

1. El examen objeto de investigación fue elaborado con 12 preguntas que abordaron 14 áreas temáticas, con un total de 128 ítems.
2. Se presentaron 56 estudiantes, aprobaron 53 de ellos, para un 94.64 % de promoción. Predominaron calificaciones de 70 a 79 (53 %).
3. Las áreas temáticas más exploradas en el examen fueron: Psicología de la Salud, Psicología de la Familia y Psicoterapia General, con 35.8 %.
Las asignaturas con menos ítems en la prueba fueron: Psicología Organizacional, con 3.13 %, e Historia de la Psicología con 0.78 %. Se corroboró a través del Test de correlación de Spearman la no correspondencia entre el fondo de tiempo de cada asignatura y la cantidad de ítems explorados en cada pregunta del examen.
4. Las habilidades que se relacionan con las preguntas son: diagnosticar, análisis conceptual de elementos teóricos y el dominio de las acciones de salud tales como la promoción, prevención y rehabilitación.

Calidad del instrumento de evaluación aplicado

Dificultades del instrumento.

En el instrumento objeto de estudio, se pudo comprobar la no correspondencia entre la distribución del nivel de dificultad esperado y real por áreas temáticas, corroborado mediante el coeficiente de correlación de Spearman.

Calidad del examen estatal teórico de la carrera de Psicología mención Salud...

1. El área temática considerada como la más difícil, resultó Psicología Educativa y las más fáciles, Psicología Social, Psicología Organizacional e Historia de la Psicología.
2. Las preguntas tres, cuatro y once fueron las más difíciles con valores de 0.57, 0.55 y 0.53 respectivamente. Las preguntas más fáciles resultaron la número uno, con un valor de 0.92 y la cinco con 0.96.
3. En su totalidad en el instrumento se evidencia el predominio de preguntas medianamente fáciles (cinco preguntas), tres difíciles, dos fáciles, una medianamente difícil y una de dificultad media. El grado de dificultad general del examen es de un valor de 0.76, por lo que se considera de dificultad media.

Coefficiente de correlación del punto biserial.

1. De manera general se observó que el instrumento tiene un pobre poder discriminativo (diez preguntas) con valores menores a 0.30 en todas las preguntas. La autora y los especialistas, coinciden en que este resultado está relacionado con dificultades en las etapas de planeación del instrumento y en su carácter reproductivo.

Alfa de Cronbach.

El valor total del instrumento (0.72) demuestra que tiene una confiabilidad aceptable.

CONCLUSIONES

1. Las áreas temáticas más exploradas en el examen fueron: Psicología de la Salud, Psicología de la Familia y Psicoterapia General. La menos explorada resultó Historia de la Psicología. Predominaron las preguntas tipo test objetivo.
2. En el examen se evalúan habilidades como la capacidad de diagnosticar, de analizar desde el punto de vista conceptual elementos teóricos de las asignaturas, y el dominio de las acciones de salud como la promoción, prevención y rehabilitación.
3. No existió correspondencia entre el fondo de tiempo de los contenidos por áreas temáticas en el plan calendario y su exploración en el examen.
4. Los indicadores de calidad mostraron que el instrumento según el índice de dificultad fue clasificado de dificultad media, con un pobre poder discriminativo de sus preguntas y una confiabilidad aceptable.

Calidad del examen estatal teórico de la carrera de Psicología mención Salud...

RECOMENDACIONES

Proponer en el colectivo el desarrollo de una correcta planeación de los instrumentos evaluativos que contribuya a elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Díaz Rojas P, Leyva Sánchez E. Metodología para determinar la calidad de los instrumentos de evaluación. Un ejemplo de su aplicación. Facultad de Ciencias Médicas de Holguín.2013.
2. Navarro N. Diseño y validación de un instrumento de evaluación clínica. Revista Educación, Ciencia y Salud.2009; 6(2)
3. Carrazana Lee, A. Nivel de dificultad y poder de Discriminación del examen diagnóstico de la asignatura Morfofisiología Humana I. EducMedSuper [Internet]; 2011ene-mar [citado 22 febrero 2014]; 25(1): [Aprox.12p]. desde:http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864.
4. Pérez Espinosa L. Resultados de evaluación de competencia en la especialidad de MGI. Ciego de Ávila 2002. [Tesis para optar por el título de Máster en Educación Médica Superior]. La Habana: ENSAP; 2003.
5. Backhoff E., Larrazolo N., Rosas M. Nivel de dificultad y poder de discriminación del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA).Revista Electrónica de Investigación Educativa [Internet]; 2000. [Citado 10 de abril de 2014]; 2 (1): [Aprox. 14 p]. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-backhoff.html>
6. Pérez Tapia JH, Acuña Aguila N, Arratia Cuela E. Nivel de dificultad y poder de discriminación del tercer y quinto examen parcial de la cátedra de citohistología 2007 de la carrera de medicina de la UMSA. Rev Cuadernos [Internet]; 2008 [Citado 10 abril 2013]; 3 (2): [Aprox.14p]. Disponible desde www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/chc/v53n2/v53n2a03.pdf.
7. Backhoff E, Larrazolo N. y Rosas M. (2000).Índice de discriminación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2 (1). Consultado 6 el día de mes mayo del año 2013. en: <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-backhoff.html>
8. Gómez Álvarez A M; Cardellá Rosales LL, Hernández Fernández ML. Disciplina Morfofisiología Humana II: Problemas de la renovación educativa y sus requerimientos. 2012; 3(2).
9. Cortés A. Sociedad y Universidad. Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires. [consultado 15 mayo

2014] Disponible en:<http://lacomunidad.elpais.com/cortesamador/2009/1/25/lapertinencia-social-la-universidad>

10. Crespo I. Evaluación de la calidad y acreditación en la Educación Superior en el espacio común de Educación Superior, Unión Europea, América Latina y Caribe (UEALC). En: Evaluación de la calidad y acreditación. 1ra. ed. Madrid: UNECA; 2013.
11. Salas Perea R. La calidad en el desarrollo profesional: avances y desafíos. Revista de Educación Médica Superior. 2000; 14 (2):136-47.
12. Materiales Docentes de la Carrera de Psicología Mención Salud. Plan de estudio. Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. 2005.
13. Álvarez de Zayas CM. CD ROOM. Maestría Educación Médica Superior. La escuela en la vida.
14. Rivera Michelena N. Proceso enseñanza aprendizaje: Lecturas seleccionadas. Material de estudio de la Maestría de Educación Médica. La Habana, 2002.
15. Ginoris Quesada O [Compilador]. Fundamentos didácticos de la Educación Superior Cubana. La Habana: Editorial Félix Varela; 2009.
16. Álvarez de Zayas C M. "La dirección del proceso docente educativo". Tomado de: Hacia una escuela de Excelencia. La Habana: Editorial Academia; 1996.
17. Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico. Ministerio de Educación Superior. Resolución 210; 2007.
18. Rivera Michelena N. Anexo: Plan de trabajo departamental. Aspectos esenciales que determinan su estructura Material de la Maestría de Educación Médica. Escuela Nacional de Salud Pública. 2005.
19. Rivera Michelena N. Fundamentos Metodológicos Del Proceso Docente-Educativo. El Modelo de la actividad. Material de la Maestría de Educación Médica. Escuela Nacional de Salud Pública. 2005.
20. Rivera Michelena N. Proceso enseñanza aprendizaje: Lecturas seleccionadas. Material de estudio de la Maestría de Educación Médica. La Habana, 2002.
21. Rivera Michelena N. Clasificación de los objetivos. Material de la Maestría de Educación Médica. Escuela Nacional de Salud Pública. 2005.

22. Horruitiner Silva P. La universidad cubana: el modelo de formación. La Habana: Editorial Félix Varela; 2008.
23. Tamayo Caballero Rafael L. Apuntes para la evaluación de la integralidad de los educandos en el preuniversitario cubano. Primera jornada científico metodológica del centro de estudios en ciencias de la educación "José de la Luz y Caballero". 2006.
24. Tyler, R. W. Basic Principles of curriculum and Instruction Chicago: University of Chicago Press. 1950 315 p. 2013.
25. Cronbach. L. Toward reform of program evaluation. Jossey – bass Publ. San Francisco. Washington. London. 1981. 354 p.
26. Tamayo Caballero R L. La evaluación pedagógica, un componente controvertido y complejo. (Evento provincial Pedagogía 2001). Holguín, 2001.
27. Cruz Sánchez A; Gil Pérez D; Valdés Castro. P. Temas escogidos de la didáctica de la Física. p. 89 – 102. 1996.
28. Stufflebeam y Schinkfiel. Evaluación sistemática guía técnica y práctica. Buenos Aires, Argentina. 1989.
29. Castro Pimienta, O. La evaluación del aprendizaje a partir de la estructura modular del programa de la asignatura. Ciudad de la Habana: Marzo, 2013.
30. SANDERS, J. The Joint committee on standards for educational evaluation. Sage Publications. California. 2014.
31. Álvarez de Zayas R M. Hacia un currículo integral y contextualizado. Editorial Academia, La Habana .1997
32. López Medina F. La comprobación y evaluación de los conocimientos, habilidades y hábitos. Pedagogía 2011.
33. Segura Castillo M. La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista. Rev Actualidades Investigativas en Educación [Internet]. 2007 ene-abr [Citado 27 septiembre 2011]; 7(1). [Aprox. 22p. Disponible desde: dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2273870

34. Carballo Carballo RM, Rico Romero L, Lupiáñez Gómez JL. Análisis de los ítems de las evaluaciones autonómicas de diagnóstico en España: 2008-2009.
35. Rev Iberoamericana de Educación Matemática [Internet]; 2011 Junio [citado 2 de octubre de 2011]; (26): [Aprox. 16 p]. Disponible desde:http://www.fisem.org/web/union/index.php?option=com_content&view=article&id=32&Itemid=3.
36. Ministerio de Salud Pública. Resolución Ministerial 15; 1988.
37. Jorba Jaime. La función pedagógica de la evaluación. Departamento de didáctica y organización escolar de la Universidad Autónoma de Barcelona, noviembre. 1996.
38. Aguilar-Morales J.E. (2011) La evaluación educativa. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.2011.
39. Fernández Pérez M. Las tareas de la profesión de enseñar. Madrid: Editorial Siglo XXI, 1994.
40. González Pérez M. La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. Revista Cubana de Educación Superior Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Cuba. 2000; 20(1):47-67.
41. Salas Perea RS. La evaluación en la educación superior contemporánea. Biblioteca de Medicina. Volumen XXIV. UMSA, La Paz, Bolivia, 1998. En CD- ROOM Maestría en Educación Médica, ENSAP; 2005.
42. R. W. de Camilloni, Alicia; Celman, S; Litwin ,E; Palou de Maté,M. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. PAIDÓS. 1ra edición, ISBN 950-12-2129-6.1998.
43. Soler Cárdenas S; Salas Perea RS-Calidad de los instrumentos de evaluación. Centro Nacional de Perfeccionamiento Médico. Ministerio de Salud Pública de Cuba.1997.
44. Cronbach L J. Coefficient alpha and the internal structure of a test. Psychometrika 16: 297-334.45. 1961.
45. Moreno Montañez M. Caracterización del examen estatal escrito de la especialidad en Medicina General Integral. 1ra convocatoria.

- República Bolivariana de Venezuela. Mayo 2006. [Tesis de Maestría]. República Bolivariana de Venezuela; 2007.
46. Santiesteban Leyva E. Propuesta de metodología para el análisis de los resultados de los exámenes finales de las asignaturas de la disciplina Morfofisiología Humana del Programa Nacional de Formación de Medicina Integral Comunitaria en la República Bolivariana de Venezuela. [Tesis para optar por el título de Máster en Educación Médica Superior]. La Habana: ENSAP; 2007.
 47. Córica JL, Hernández Aguilar ML, Holloway Creed J, Dimos C. Propuesta de indicadores de calidad para la evaluación de la calidad de las preguntas en los exámenes de opción múltiple. I Congreso virtual de educación a distancia [Internet].2004.[consultado 16 mayo 2013].Disponible desde: http://www.ateneonline.net/datos/91_03%20PONENCIA%20CORICA-FERNANDEZ-HOLLOWAY-DIMOU.pdf.
 48. Suárez Ximena A. Valoración de las Competencias de Psicología: Estudio exploratorio en muestras de Estudiantes y Profesionales Activos. Revista de Psicología, Vol. 20 N° 1 / Junio 2011.
 49. Ortiz Romero G M. Calidad del examen final de la asignatura Metodología de la Investigación y Estadística. Carrera de Medicina. Curso 2010-2011. (Tesis de Maestría)Facultad de Ciencias Médicas de Holguín.
 50. Gutiérrez Martore S T , Alonso Montes de Oca S U, Peraza Gutiérrez L, Peraza Sanfeliz E. Resultados comparativos de exámenes estatales del 2006 al 2012 en la Facultad de Estomatología de Camagüey.2012.
 51. Rodríguez Hernández D. Cómo planificar asignaturas para el aprendizaje de competencias. Documentos ICE, Universidad de Oviedo.2007.

ANEXOS.

Anexo1. Entrevista a especialistas.

Estimado profesor:

La presente investigación se realiza con el objetivo de perfeccionar el proceso docente en la carrera de Psicología mención salud. Para ello necesitamos su colaboración para obtener información acerca de la calidad del examen estatal escrito del curso 2012-2013.

Agradecemos su disposición.

- 1- ¿Qué tipo de formato se utilizó en la elaboración de cada inciso del examen?
- 2- ¿Qué contenidos temáticos de las asignaturas fueron explorados en cada uno de los ítems?
- 3- ¿Cómo deben tomarse en consideración los resultados porcentuales de promoción para clasificar la dificultad de los incisos y preguntas del examen en: Difíciles, medianamente difíciles, dificultad media, medianamente fáciles y fáciles?
- 4- ¿Qué pudo influir en el comportamiento de la dificultad alcanzada en cada ítem?
- 5- ¿Qué pudo influir en que unos temas fueran más explorados que otros?
- 6- ¿Cuáles son las habilidades de la profesión que tributan a cada asignatura explorada?

Calidad del examen estatal teórico de la carrera de Psicología mención Salud...

Anexo 2.Examen estatal teórico aplicado en la carrera de Psicología. Curso 2012-2013.

Calidad del examen estatal teórico de la carrera de Psicología mención Salud...

Calidad del examen estatal teórico de la carrera de Psicología mención Salud...

Calidad del examen estatal teórico de la carrera de Psicología mención Salud...

Calidad del examen estatal teórico de la carrera de Psicología mención Salud...