



**Universidad de Ciencias Médicas
Pinar del Río**

**Congreso Provincial
Universidad 2018**

Título: Gestión del proceso de planeación de la evaluación desde el trabajo del colectivo de asignatura

Autores: MSc Lic. Ana Mayte Llamazares Milians
DraC. Santa González Corrales
MSc Dra. Marlén Aguado Ibarra
MSc Dr. Manuel E. González Pérez

Resumen

La planeación del sistema de evaluación en una asignatura, constituye una tarea primordial para concebir la manera de medir el cumplimiento de los objetivos específicos y generales de las asignaturas a nivel disciplinar, interdisciplinar y transversal en el año y en la carrera. El trabajo propone la concepción de la planeación del sistema de evaluación de una asignatura, precisando la metodología a emplear en el trabajo metodológico del colectivo de asignatura para establecer los conocimientos imprescindibles, importantes y complementarios de acuerdo al modo de actuación profesional y los objetivos del año y del modelo del profesional teniendo en cuenta la derivación gradual que debe hacerse transitando desde el modelo del profesional hasta los objetivos de la tarea docente. Por otro lado se aporta la manera en que debe concebirse la organización del trabajo del colectivo de asignatura en función de determinar el peso de los contenidos de cada tema en el programa de la asignatura, los niveles de asimilación de los contenidos y la forma de preguntar los contenidos en cada forma de evaluarlos, lo cual entrenaría a los estudiantes para enfrentar la evaluación final de la asignatura, disciplina y carrera.

Palabras claves: planificación docente, gestión del proceso docente, documentos del proceso docente

INTRODUCCIÓN

La educación en salud en Cuba es un proceso continuo que se inicia con los estudios de pregrado y se desarrolla durante toda la vida laboral del profesional de la salud. El para qué, el qué y el cómo enseñar (objetivo-contenido-método) constituyen una unidad, desde el punto de vista didáctico e ideológico, que se estructura en sistema; unidad de la cual depende la respuesta que la universidad médica da a las exigencias de la sociedad. Los objetivos educacionales constituyen la categoría rectora; pero la evaluación determina, de manera directa, lo que los educandos aprenden, y es el mecanismo regulador del proceso formativo para el profesor.¹

Todo proceso docente debe conducir a un resultado parcial o final y es la evaluación la que permite, en su función comprobatoria, establecer una calificación que exprese en categoría, la calidad del proceso y el resultado del estudiante. La evaluación debe permitir al estudiante elevar sus conocimientos al estimularlo a enmendar sus errores, lo que garantiza, de forma general, su crecimiento personal. De igual modo ocurre con el docente, que puede, mediante la evaluación, retroalimentarse acerca de la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje en sus estudiantes, lo que le servirá para perfeccionar sus métodos y procedimientos durante las diferentes formas organizativas de la enseñanza en busca de un aprendizaje más desarrollador.²

La Evaluación del Aprendizaje es un tema que parece un asunto obvio, pero no lo es. La preparación del docente debe ser pertinente por la responsabilidad que conlleva la decisión de emitir un juicio de valor al aprendizaje de los alumnos.³

Según Salas Perea la evaluación es un componente esencial de cualquier esfuerzo que se haga por producir algo de valor, así como para poder adoptar una buena decisión.⁴

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

Enseñanza Aprendizaje y los contenidos lo personifican, la evaluación lo arrastra.⁵

En los últimos años, con el perfeccionamiento del Plan de Estudio (Plan D), en las carreras de las Ciencias Médicas ha tenido rasgos distintivos y definitorios, el escenario formativo de las facultades tradicionales se trasladó a los policlínicos, consultorios y la matrícula ha crecido exponencialmente con estudiantes de varios países. En otras palabras, el estudiante se forma para Cuba y para el mundo.⁶

En los programas de las asignaturas, que se corresponden con este nuevo Plan de Estudio, se orienta la evaluación de los conocimientos teóricos, teórico-prácticos y prácticos. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes será integral, por lo tanto, deberá considerar los conocimientos, destrezas, actitudes y valores.⁷ Están concebidas las asignaturas con su sistema de evaluación bien definido, con evaluaciones frecuentes y un ejercicio evaluativo final, que puede ser un examen final (declarado en el plan del proceso docente) u otra variante que certifique el logro de los objetivos de la asignatura por el estudiante. Algunas tienen, además, evaluaciones parciales, predominando, dentro de la evaluación teórica, la modalidad de examen escrito. En todos los casos, la calificación final de una asignatura será de acuerdo con los resultados académicos obtenidos en los ejercicios evaluativos y de la valoración que haga el profesor del desarrollo de la personalidad profesional que haya alcanzado el estudiante, expresado en su desempeño cotidiano. ⁸

El sistema de evaluación del aprendizaje de los estudiantes de las carreras de las Ciencias Médicas que se desarrolla en la Facultad de Ciencias Médicas de Pinar del Río, forma parte integral de los programas de formación de cada una de las disciplinas y módulos, concibe evaluaciones frecuentes, parciales y finales, cuyo rigor, sistematicidad e integralidad influirá en el alcance de los objetivos y tributará al perfil del egresado, esto presupone que el sistema de evaluación esté sustentado en un acertado diseño metodológico, mediante el cual el estudiante exprese los conocimientos, aplicaciones o juicios que se le soliciten.

Lo expuesto hasta el momento permite declarar la siguiente **situación problémica** que caracteriza la investigación.

El proceso evaluativo en las carreras de las Ciencias Médicas de la Facultad Ciencias Médicas de Pinar del Río, muestra insuficiencias en el diseño de la

evaluación, que incluyen: preguntas que no cumplen con los requisitos para su elaboración, ejercicios y problemas que no se corresponden con los niveles de asimilación y profundidad del contenido, ni se relacionan con el tipo de control, lo que repercute en su calidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, la autora precisa el **problema científico**: ¿Cómo contribuir al perfeccionamiento del proceso evaluativo a partir del trabajo metodológico de los colectivos de asignaturas en las carreras de las Ciencias Médicas, de la Facultad de Ciencias Médicas de Pinar del Río?

El objeto de investigación es el Proceso de evaluación en las carreras de las Ciencias Médicas, de la Facultad de Ciencias Médicas de Pinar del Río.

El objetivo es diseñar la planeación de la evaluación a partir del trabajo metodológico del colectivo de asignatura que tribute al perfeccionamiento del proceso evaluativo de las carreras de las Ciencias Médicas en la Facultad de Ciencias Médicas de Pinar del Río.

DESARROLLO

El proceso evaluativo viene siendo ampliamente discutido en la esfera educacional por la relevancia y por la necesidad urgente de reformular esta práctica, posibilita la toma de decisión y la mejoría de la calidad de la enseñanza, informando las acciones en desarrollo y la necesidad de regulaciones constantes. Necesita, para cumplir su verdadero significado, asumir la función de ayudar a la construcción del aprendizaje.⁹

Habitualmente, cuando se habla de evaluación, se piensa, de forma prioritaria e incluso exclusiva, en los resultados obtenidos por los alumnos (evaluación del aprendizaje). Hoy en día este sigue siendo el principal punto de mira de cualquier aproximación al hecho evaluador. El profesorado, los padres, los propios alumnos y el propio sistema, se refieren a la evaluación como el instrumento calificador, en el cual el sujeto de la evaluación es el alumno y sólo él, y el objeto de la evaluación son los aprendizajes según objetivos mínimos para todos. Esta concepción es una herencia del sistema tradicional que ponía énfasis en medir las adquisiciones o la mejora de las habilidades.¹⁰

Es criterio de la autora que hoy la evaluación adquiere un nuevo sentido, superior a la mera recogida de datos, es, ante todo, una práctica reflexiva propia del docente que no se circunscribe exclusivamente al ámbito del aprendizaje, sino que abarca todos los aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La evaluación así considerada se integra e interrelaciona con cada uno de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Parte del sistema de objetivos establecidos en el Programa de la Disciplina o de la Asignatura, según el tipo de control, y constituye la fuente de valor del aprendizaje y del desarrollo de habilidades y personalidad de los educandos. En la medida en que se logre el cumplimiento de los objetivos propuestos, la evaluación constituirá, a la vez, un elemento de retroalimentación y de dirección continua del proceso docente.⁴

Las aspiraciones planteadas a la educación cubana por los lineamientos del VI Congreso del Partido Comunista de Cuba y los objetivos aprobados en la Conferencia Nacional señalan claramente la necesidad de un trabajo educativo más eficiente y riguroso del que hasta ahora hemos venido desarrollando. En particular, continuar avanzando en la elevación de la calidad del proceso educativo y del rigor y efectividad del proceso de enseñanza - aprendizaje, para

incrementar la eficiencia del ciclo escolar, son las formulaciones que con claridad se expresan en los lineamientos 145 y 151, y establecer la direccionalidad que debe caracterizar la labor de la escuela y de las estructuras de dirección a los diferentes niveles, para lograr metas superiores en los próximos años. El trabajo de supervisión sistemático llevado a cabo en las visitas de ayuda metodológica e inspecciones, realizadas por los diferentes niveles, revela que la evaluación presenta deficiencias que abarcan, entre otras:

- ✚ Insuficiente consideración de los objetivos de los programas en la determinación de los contenidos de las evaluaciones y de los niveles de sistematización que con ellos se debe alcanzar.
- ✚ Poca efectividad del trabajo metodológico en los diferentes niveles acerca del contenido evaluativo y su atención eficaz por los docentes.
- ✚ Falta de preparación y de conocimientos elementales sobre aspectos teóricos-metodológicos por parte de educadores, metodólogos y cuadros.¹¹

Numerosos autores, han hecho importantes aportes a la clasificación, elaboración y aplicación de variadas formas de evaluación, en particular de los exámenes escritos. Sin embargo este sigue siendo un tema en desarrollo que obliga a todos los maestros a replantearse nuevas concepciones para mejorar el diseño y la elaboración de estos instrumentos.¹²

Hernández Nodarse,¹² en su investigación relacionada con el Perfeccionamiento de los exámenes escritos propone sugerencias metodológicas las cuales tomamos en consideración en consonancia con Salas Perea³⁴ que, en el contexto de la Educación Médica Superior, sugiere una serie de etapas para la planeación y confección de un examen escrito.

Sugerencias metodológicas para la confección del examen escrito.

1- Determinar los objetivos, contenidos por medir y habilidades. (Definir lo que debe ser evaluado). La confección de un examen escrito implica no perder de vista qué se busca medir, los objetivos o contenidos desarrollados en el salón de clases. Esta afirmación incluye considerar la manera en que se enseña y el ambiente en el que el alumno aprende, es decir, se trata de seguir en correspondencia con los procesos didácticos empleados y los criterios de evaluación que se especificaron:

La correcta formulación de los objetivos es uno de los factores que determinan el poder lograr una validez a la hora de evaluar el desempeño del estudiante en la realización del examen. Es obvio que ello está antecedido de una cuidadosa taxonomía de los objetivos y su pertinente selección.

Por otra parte, es importante tener presente que dicha formulación conlleva a la selección de un verbo que ha de ser portador de una acción, la que es ni más ni menos, expresión de la habilidad específica que se quiere evaluar. Cada habilidad específica estará relacionada a los objetivos, las que revelan el desarrollo del aprendizaje alcanzado por el estudiante.

Lo que debe ser evaluado constituye la base de la validez de contenido del instrumento evaluativo que vamos a confeccionar.

Por lo tanto, para definir el contenido de una evaluación tenemos que desarrollar los pasos siguientes:^{12,34}

2- Identificar los problemas que los educandos deben ser capaces de enfrentar y/o resolver.

- ✚ Los problemas tienen que ser definidos en relación con las necesidades individuales de los pacientes y los de la familia y la comunidad.
- ✚ Hacer una relación de los problemas esenciales que los educandos deben resolver en cada estancia, semestre, año, carrera y especialidad en estrecha correspondencia con los objetivos educacionales terminales.
- ✚ Identificar en particular los problemas que el educando debe ser capaz de resolver de forma independiente durante cada una de las rotaciones y áreas que componen su práctica pre-profesional.

Los problemas podemos clasificarlos de diferentes formas:

- ✚ de acuerdo con la demanda de los servicios de salud, según indicadores de morbilidad, mortalidad, etc.
- ✚ de acuerdo con las entidades nosológicas más frecuentes: diabetes, asma bronquial, infarto cardiaco, etc.
- ✚ de acuerdo con los procederes prácticos a evaluar: inyección endovenosa, cateterismo, sutura de heridas superficiales, etc.

En ellos debemos valorar a su vez: su incidencia, la importancia de su detección precoz, grado de gravedad, necesidad de atención inmediata.³⁴

3- 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

Una vez que se posee un set de objetivos, u otras categorías de conducta que se definan evaluar, se necesita formular un plan para decidir el énfasis relativo que cada uno de los componentes recibirá en el instrumento. Esto se refiere al balance de preguntas y problemas; de modo que los diferentes componentes del contenido y su nivel de asimilación estén representados en proporción a la importancia que les confiere el grupo que construye el instrumento de evaluación.

Lo más frecuente en este caso es que el desarrollo de las especificaciones del instrumento requiera de los evaluadores la atención a las propiedades de los ítems que constituyen el contenido del proceso cognitivo u operación que se supone que el examinado deba desarrollar.

Existen varios sistemas para categorizar las operaciones cognitivas que son usadas en el desarrollo de las especificaciones del instrumento. La más conocida internacionalmente en el ámbito de la evaluación es la taxonomía de Bloom (1956) que contiene las siguientes categorías:

- ✚ **Conocimiento.** Recuerdo del material en la misma forma en que fue presentado durante la instrucción. Un objetivo de este nivel puede ser nombrar los músculos o huesos que se corresponden con partes del cuerpo dadas.
- ✚ **Comprensión.** Traslado, interpretación o extrapolación de un concepto dentro de alguna forma diferente de la práctica originaria o presentación en clase. Un objetivo de este nivel puede ser el reconocimiento de nombres en oraciones que no han sido usadas en clase, en los ejemplos del profesor o en los textos básicos.
- ✚ **Aplicación.** Resolver nuevos problemas a través del uso de principios familiares o generalizaciones. Por ejemplo, calcular la resistencia de un conductor eléctrico por la ley de Ohm cuando la ley no refirió qué se enunciaba para resolver este problema.
- ✚ **Análisis.** Descomponer un problema o sistema en sus componentes elementales usando un proceso que requiere del reconocimiento de los múltiples elementos de un todo y la relación que existe entre estos y/o los

principios de esa relación u organización. Por ejemplo, hacer una identificación de los genes de un nuevo espécimen de planta basado en las características de sus hojas y flores.

- ✚ **Síntesis.** Combinar elementos en un todo usando una estructura original o la solución de un problema que requiera de la combinación de varios principios en una nueva situación.
- ✚ **Evaluación.** Empleo de criterios propios o ajenos para enunciar juicios críticos en términos de precisión, consistencia de la lógica de los puntos de vista del examinado de tipo artístico, filosófico, éticos o morales. Por ejemplo, escribir un juicio crítico acerca de un artículo aparecido en una revista de bioética acerca de investigaciones empíricas sobre la muerte encefálica. ^{35,36,37,38}

En Cuba empleamos cuatro niveles de asimilación, a saber: familiarizarse, reproducir, producir y crear.

- ✚ El primer nivel o familiarizarse, implica que el educando tiene una idea de conjunto o noción del contenido que le es informado aunque no pueda reproducirlo ni utilizarlo. Con él el educando no es capaz de resolver ninguna situación que se le presente.
- ✚ El segundo nivel o reproducir, implica que el educando conoce el contenido o la situación problema planteada y es capaz de repetirlo.
- ✚ El tercer nivel o producir, implica que el educando está preparado para aplicar el contenido ya conocido ante una situación o problema nuevo; o sea está preparado para saber emplear el conocimiento o habilidad aprendida.
- ✚ El cuarto nivel o crear, supone la capacidad del educando para enfrentar y resolver situaciones nuevas para las que no dispone de todos los elementos. ³⁴

Thorndike y Hagen proponen categorías como las de recordar, reconocer, identificar, definir, aplicar, analizar, sintetizar, generalizar, predecir o evaluar.

Naturalmente, con independencia del sistema que prefieran los evaluadores, lo importante es que el diseñador de los instrumentos reconozca que en una pregunta o problema pueden incidir diferentes niveles de procesos cognitivos y lo tenga en cuenta a la hora de elaborar el instrumento.

La estructura más usada para la selección de las preguntas o problemas del instrumento es la llamada **tabla de especificaciones o de contenidos** (Blueprint de los anglo-sajones) que incluye generalmente los contenidos y los procesos a evaluar.

Se trata tablas para la planeación del examen que pueden ser simple, de doble entrada en uno de cuyos márgenes se ubica un listado de los contenidos más importantes y en la otra los procesos a evaluar.

En un instrumento evaluativo cualquiera el valor o peso que se atribuye a cada celda refleja el tiempo empleado en aprender un material o contenido en un curriculum o curso.

La ponderación dada a cada celda en la tabla debe sumar 100. Esto indica el porcentaje de preguntas o puntos que el instrumento debe poseer para cubrir todos los contenidos y procesos que se quieren medir. Estas ponderaciones indican cómo deben ser redactadas las preguntas para representar adecuadamente el dominio de interés.

Al desarrollar estos tres pasos habremos identificado, de forma lógica y práctica, el contenido del examen a realizar, así como el tiempo que se necesita para su ejecución. ^{34,35}

4- El tiempo dedicado a cada objetivo y/o contenido. Se considera dentro del cuadro de balanceo de la prueba. Evidentemente, al objetivo o contenido que se le ha dedicado más tiempo, deberá estar representado en el examen con un mayor número de ítems.

5- La redacción de los diferentes tipos de ítems. Redactar los ítems de la prueba es traducir los objetivos o contenidos en preguntas o reactivos (ítems). La forma de confeccionarlos debe estar de acuerdo con los requisitos técnicos, según sea el tipo de ítem.

Relativo a las preguntas empleadas en el examen:

a) Tipo de preguntas

Existen diferentes tipos de preguntas (de elección múltiple, de asociación, de completar, de selección múltiple o de verdadero y falso, pensando en una calificación más rápida).

Evidentemente, las preguntas que se formulan en un examen escrito, no pueden estar sujetas al formalismo o la arbitrariedad. Se trata de un aspecto esencial, que ha de tomar en cuenta los fines que se persiguen con el examen, el momento

en que se realiza, qué y cómo se quiere evaluar, las características de la enseñanza, los niveles de desarrollo alcanzado por los estudiantes, etc.

Aunque hay tantas opciones como realidades, es conveniente estimular la perspectiva de elaborar exámenes donde se presenten diferentes tipos de preguntas, las que empleadas de manera balanceada, racional, e inteligentemente combinadas; permiten construir distintas “situaciones” y plantear distintos niveles de reto, lo que contribuye a valorar diversos aspectos del conocimiento y sus conexiones. Esto propicia que los alumnos tengan que poner en práctica diferentes mecanismos y acciones mentales, permitiendo a su vez que el profesor pueda identificar con mayor precisión las diversas habilidades y destrezas alcanzadas, las que constituyen en sí mismas, indicadores y objetivos de aprendizajes (leer, interpretar, comparar, identificar, argumentar, explicar, desarrollar algoritmos o procedimientos lógicos).

b) Calidad de elaboración de las preguntas

Procurar una redacción clara y comprensible, con órdenes precisas. Lo que, contribuye a la calidad del examen y a evaluar con validez. En muchas ocasiones, los alumnos interpretan mal una información o eligen un ítem correcto basándose en ideas erróneas que son transmitidas por imprecisiones en el contenido de la pregunta; lo cual amenaza el verdadero propósito de la pregunta.

c) Estructuración lógica e integración de las preguntas

Dicha lógica consiste, en el establecimiento de un orden en las preguntas de acuerdo a su complejidad (en forma creciente), apoyada en la dificultad que establecen los propios contenidos, en sus relaciones y la integración de saberes que establece la propia ciencia y la vida.

Es curioso que se les hable a los alumnos durante toda una etapa, de la necesidad de integrar el conocimiento, y al llegar el día del examen se le formula una pregunta por cada tema estudiado en clases. En las evaluaciones frecuentes debemos preparar al estudiante en el tipo de pregunta que le formularemos en la evaluación final de esta manera el estudiante estará entrenado para la evaluación que el profesor tendrá concebida.

d) Rigor científico de las preguntas

El rigor científico, no sólo está relacionado a la complejidad que lleva en sí la propia ciencia, sino también con la medida en que las preguntas que se formulan, sean capaces de contextualizar el contenido, de utilizar un lenguaje técnico

apropiado, y textos que muestren la exquisita realidad de los fenómenos que forman parte de nuestras vidas. Igualmente, las preguntas formuladas deben establecer, en un nivel apropiado, un reto al aprendizaje de los conocimientos científicos adquiridos por los alumnos.

6-Tener en cuenta los recursos que refuerzan el efecto psicológico y educativo

Instrumentados, a partir de la forma en que se presenta la información y de transmitir diferentes mensajes con intenciones instructivas y educativas (de modo directo o sutil), con apoyo en elementos que resultan novedosos, frases o pensamientos de profundo valor humano y científico, informaciones instructivas insertadas en el encabezamiento de las preguntas con textos cortos que realzan la importancia de los temas tratados.

Todo esto, fortalece la curiosidad del estudiante y promueve muchas veces la búsqueda posterior de una mayor información de modo independiente. Todo lo cual fortalece la unidad entre lo instructivo y lo educativo, provocando en los alumnos un mayor gusto por la realización de los exámenes y la incorporación de mayores motivaciones para aprender.

7- Acerca de la calificación de los exámenes

Calificar, no es exactamente evaluar, pero es sin dudas un paso determinante a la hora de asignar una “nota”, como forma numérica de reflejar un resultado y emitir un “juicio de valor” acerca del aprendizaje alcanzado por los alumnos. Lo es, pretender expresar a través del “número”, algo que no fue previamente proyectado y que no puede estar por tanto contenido en el juicio que se emite.

Calificar, requiere de una observación, de meditación e interpretación de lo observado y de una valoración de lo interpretado. Todo lo cual, constituye un puente o conexión entre la realidad que es observada, estudiada y valorada. Lo que ha de hacerse con objetividad y validez.

Para ello, resulta conveniente: definir los criterios de calidad, relacionar parámetros o índices cuantitativos y cualitativos, el sistema de valor, disponer de un sistema de referencia (respuestas posibles) amplio y flexible, elaborar claves de calificación, que contengan los aspectos referidos y establezcan una relación de las “notas” y el porcentaje del logro alcanzado por el estudiante en el examen.

Ampliar las escalas de notas; usualmente limitadas en la enseñanza universitaria de 0 a 5 (o en M, R, B y E). Se recomienda compartir todos los elementos anteriormente referidos, con los estudiantes para que conozca cómo será calificado^{12, 34}

CONCLUSIONES

La estrategia propuesta para el perfeccionamiento del proceso evaluativo de las carreras de las Ciencias Médicas de la Facultad de Ciencias Médicas de Pinar del Río se definió a partir de la planeación de la evaluación desde el trabajo metodológico del colectivo de asignaturas encaminado a mejorar la calidad del proceso evaluativo, a través del diseño de indicaciones metodológicas relacionados con esta etapa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Salas Perea R, Salas Mainegra A. La educación médica cubana. Su estado actual. REDU. [Internet] 2012 [Citado el 21 de febrero de 2014]; 10: [Aprox. 34p.]. Disponible en: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/477>
2. Alonso Reyes R, Cabrera N, Estévez O, Jiménez G, LimayaG, Barba M. La evaluación del aprendizaje usando las actividades de Moodle. [Internet]. 2005 [citado 13 Jun 2009]; [aprox. 5p.]. Disponible en: <http://www.formatex.org/micte2005/68.pdf>
3. Salas Perea R. Evaluación del aprendizaje. En: La Evaluación en la Educación Superior Contemporánea. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés; 1998. p. 2-12.
4. Brailovsky CA, Miller F. L'évaluation de la competente dans le contexte professionnel". Service Social. 1999; 47: 171- 89.
5. Pérez Rodrigues M. La universalización de la enseñanza. Retos en la docencia de enfermería. [Internet]. 2007 [citado 10 Abr 2009]; [aprox. 6p.]. Disponible en: <http://www.portalesmedicos.com/publicaciones/articles/558/1/La->

[Universalizacion-de-la-Ensenanza-Retos-en-la-docencia-de-Enfermeria.html](#)

6. Tanji S, LopesMonteiro Dantas da S CM. dos S, Vieira dos Santos Esteves AP, Rodrigues de Oliveira W, De Paula C. Confrontación de criterios de evaluación del aprendizaje ante las apreciaciones de los estudiantes de enfermería. *Enferm. glob.* [Internet]. 2010 Feb [citado 2014 Feb 21]; (18). Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412010000100008&lng=es
7. Gonzáles Halcones M A Pérez Gonzáles M. La evaluación del proceso de Enseñanza-aprendizaje Fundamentos básicos. [Internet].2004 [citado 9 abril 2012]: [10 pantallas]. Disponible en: http://www.google.com/cu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uclm.es%2Fvarios%2Frevistas%2Fdocenciaeinvestigacion%2Fpdf%2Fnumero4%2FEVALUACION_Halcones.doc&ei=KH4HU_7gCdLLsQTQ-oDoDg&usg=AFQjCNHhEwiy4Qkl-RlhLq-NW5Am2VxmIA&bvm=bv.61725948,d.cWc
8. *Torres P. Estudio diagnóstico del trabajo metodológico en el curso escolar 2009-2010. ICCP. La Habana; 2009.*
9. *Hernández Nodarse M. Perfeccionando los exámenes escritos: reflexiones y sugerencias metodológicas. Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos; 2007.*
10. Díaz Barriga A. El problema de la teoría de la evaluación y la cuantificación del aprendizaje”. En: *El examen: texto para su historia y debate.* UNAM, México; 1993.
11. Díaz Barriga A. “Una polémica en relación al examen”. *Revista Iberoamericana de Educación.* [Internet] 1994 [Citado el 10 de abril 2009]; 5. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie05a05.htm>
12. GONZÁLEZ M. La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. CEPES. Universidad de La Habana; 1999.

13. Álvarez Zayas CM. PEDAGOGIA Y DIDACTICA. En: La escuela en la Vida. La Habana; 1994. Álvarez de Zayas, Carlos M. "Hacia una Escuela de Excelencia". La Habana: Pueblo y Educación; s/a.
14. Salas Perea RS. Evaluación del aprendizaje. En: La evaluación en la educación superior contemporánea. La Paz: Bolivia; Universidad Mayor de San Andrés; 1998.
15. Pérez Sánchez A M, Bustamante Alfonso LM. La evaluación como actividad orientada a la transformación de los procesos formativos. EducMedSup. [Internet]. 2004 [citado 9 abril 2012]; 18 (4): [10 pantallas]. Disponible en: http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol18_4_04/ems05404.htm
16. *González Pérez M. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. CEPES. Ciudad de la Habana; 1997.*
17. Castillo AS. Compromisos de la evaluación educativa. 1ª ed. Madrid, España: Editorial Pearson Educación; 2002.
18. Castillo SM. La evaluación: Una estrategia a nivel internacional para el mejoramiento de la calidad educativa. Bogota, Colombia; 2004. Disponible en: <http://www.eduteka.org/EvaluacionBogota.php>
19. García Corona L. La evaluación como componente del proceso enseñanza-aprendizaje. Ilustrado. [Internet] 2012 [Citado 20 febrero 2012]. Disponible en: <http://www.ilustrados.com/tema/7131/evaluacion-como-componente-proceso-ensenanza-aprendizaje.html>
20. González Pérez M. La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. RevCubanaEducMedSuper. [Internet] 2001 [Citado 20 febrero 2012]; 15 (1): [Aprox. 11p.]. Disponible en: http://docencia.izt.uam.mx/sgpe/files/users/virtuami/file/ext/gestion_evaluacion_actv_ext_evaluacionaprendizajetendencias.pdf.
21. Salas Perea RS. Evaluación del aprendizaje: Lecturas seleccionadas. En [CD-ROM] Material de estudio de la Maestría de Educación Médica. Escuela Nacional de Salud Pública La Habana; 2005.

22. MINSAP. Reglamento para la organización del proceso docente educativo en los centros de Educación Médica Superior. Resolución Ministerial No.15M; 1988.
23. Torres Arias R. La prueba escrita. La Habana; marzo 2007.
24. Salas Perea RS, Hatim Ricardo A, Rey Bravo R. Sistema de monitoreo y control de calidad de la competencia y el desempeño profesional. RevCubanaEducMedSuper. 1997; 11 (1): 17-23.
25. González Dávila A. Evaluación del aprendizaje: juicios y prejuicios. [Internet]. 2009 [citado 2 Mar 2009]; [aprox. 6p.]. Disponible en: www.correodelmaestro.com/anteriores/2001/febrero/incert57.htm
26. Camps A, Ribas T. Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa. Dpto. de Didáctica de la Literatura. Universidad Autónoma de Barcelona. En: La tarea de evaluar. 16 Ed. Barcelona: Graó; 1998. p. 21-27
27. Cáceres Mesa M, Cañedo Iglesias CM. [Fundamentos teóricos para la implementación de la didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje.](http://www.eumed.net/libros/2008b/395/LOS%20INSTRUMENTOS%20DE%20EVALUACION%20DEL%20APRENDIZAJE.htm) [Internet]. 2009 [citado 2 Mar 2009]; [aprox. 5p.]. Disponible en: <http://www.eumed.net/libros/2008b/395/LOS%20INSTRUMENTOS%20DE%20EVALUACION%20DEL%20APRENDIZAJE.htm>
28. MINISTRO DE EDUCACIÓN. Guía Metodológica de Evaluación de los Aprendizajes en Educación Superior Tecnológica. Perú; 2009
29. Rivera Sánchez Y. Documento de trabajo para Jornadas de Capacitación y Asesoramiento, publicado por el Ministerio de Educación Pública; 1996.
30. Salas Perea R. El Examen Escrito. En: La Evaluación en la Educación Superior Contemporánea. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés; 1998. p. 13-20.
31. Salas Perea RS. Planeamiento de un examen: Lecturas seleccionadas. En [CD-ROM] Material de estudio de la Maestría de Educación Médica. Escuela Nacional de Salud Pública La Habana; 2005.
32. Bloom B, ed. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York ; Toronto: Longmans, Green; 1956

33. Anderson L, Krathwohl D, ed. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revisión of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Abridged Edition; 2001
34. Case S, Swanson D. Como elaborar preguntas para evaluaciones escritas en el área de ciencias básicas y clínicas 3 ed. Philadelphia: National Board of Medical Examiners, 1998
35. Marimón Carrazana JA, Guelmes Valdés EL. La estrategia como resultado científico de la investigación educativa. En: de Armas Ramírez N, Marimón Carrazana JA, Guelmes Valdés EL, Rodríguez del Castillo MA, Rodríguez Palacios A, Lorences González J. Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. La Habana: Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas. Universidad Pedagógica "Félix Varela"; 2006: p 21-26.