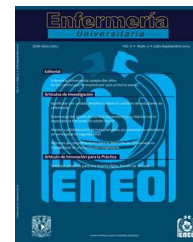




Enfermería

Universitaria

www.elsevier.es/reu



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Evaluación por los estudiantes al tutor de enfermería en el contexto del aprendizaje basado en problemas



C. González-Hernando*, P.G. Martín-Villamor, N. Martín-Durántez y S. López-Portero

Departamento de Enfermería, Facultad de Enfermería, Universidad de Valladolid, Valladolid, España

Recibido el 1 de noviembre de 2014; aceptado el 3 de julio de 2015

Disponible en Internet el 24 de agosto de 2015

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje basado en problemas;
Educación en Enfermería;
Educación superior;
Tutoría

Resumen

Introducción: La universidad necesita incorporar metodologías docentes activas para adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento en la que el alumno debe ser responsable de su propio aprendizaje. El rol del profesor como un tutor permite dar mayor protagonismo a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Objetivo: Involucrar al alumnado de enfermería en la evaluación a sus tutoras después de utilizar metodología del aprendizaje basado en problemas y comprobar si existen diferencias en el proceso tutorial entre una tutora experta y una tutora novel.

Métodos: Estudio transversal, descriptivo, en una muestra de 128 estudiantes de 2.º curso de Enfermería de la Universidad de Valladolid (España) que contestaron a un cuestionario tipo Likert.

Resultados: Se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.01$) en todos los ítems entre ambas tutoras. La evaluación fue muy satisfactoria.

Conclusiones: Evaluar al tutor permite una reflexión y retroalimentación entre los estudiantes y sus tutores, mejora la calidad docente y proporciona más autonomía a los estudiantes en su aprendizaje, implicándoles en la responsabilidad de ser honestos al evaluar las actividades de otros miembros del equipo, incluyendo las del tutor y las propias.

Derechos Reservados © 2015 Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: carolinagonzalezhernando@gmail.com (C. González-Hernando).

La revisión por pares es responsabilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

KEYWORDS

Problem Based Learning;
Nursing Education;
Superior Education;
Mentorship.

Student assessment on nursing mentor within the context of Problem Based Learning**Abstract**

Introduction: The University needs to incorporate active teaching methodologies to respond to the demands of knowledge societies in which the student must be responsible for their own learning. The role of the professor as a mentor allows students to be protagonists of their learning process.

Objective: To involve nursing students in the assessment of their mentors after using the methodology of Problem Based Learning, and to verify if there are differences in the mentoring process between an expert mentor and a novice one.

Methods: Transversal and descriptive study with a sample of 128 students in their 2nd Nursing course at the Valladolid University (Spain) who answered a Likert scaled questionnaire.

Results: Statistically significant differences ($p < .01$) were found in all items between both mentors. The assessment was very satisfactory.

Conclusions: Assessing the tutor allows reflection and feedback of students and their mentors, encouraging them to be honest at evaluating the activities of other team members, including those of the tutor and their own.

All Rights Reserved © 2015 Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia. This is an open access item distributed under the Creative Commons CC License BY-NC-ND 4.0

PALAVRAS-CHAVE

Aprendizagem baseada em problemas;
Educação em enfermagem;
Educação superior;
Orientação

Avaliação do orientador pelos estudantes de enfermagem no contexto de Aprendizagem Baseada em Problemas**Resumo**

Introdução: A universidade precisa incorporar metodologias docentes ativas para se adaptar às demandas da sociedade do conhecimento, na qual o aluno deve ser responsável de sua própria aprendizagem. O papel do professor como um orientador permite dar maior protagonismo aos estudantes no seu processo de aprendizagem.

Objetivo: Envolver o alunado de enfermagem na avaliação e as suas orientadoras depois da utilização da metodologia de aprendizagem baseada em problemas e comprovar a existência de diferenças no processo da orientação entre uma orientadora experiente e uma orientadora novel.

Métodos: Estudo transversal, descritivo, em uma amostra de 128 estudantes do 2.º curso de enfermagem da Universidade de Valladolid (Espanha), que responderam um questionário tipo Likert.

Resultados: Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,01$) em todos os itens entre ambas as orientadoras. A avaliação foi muito satisfatória.

Conclusões: Avaliar o orientador permite uma reflexão e retroalimentação entre os estudantes e os seus orientadores, melhora a qualidade docente e proporciona mais autonomia aos estudantes na sua aprendizagem, envolvendo-os na responsabilidade de ser honestos para avaliar as atividades dos outros membros da equipe, incluindo as do orientador e as próprias.

Direitos Reservados © 2015 Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia. Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob a licença de Creative Commons CC License BY-NC-ND 4.0

Introducción

La sociedad del conocimiento demanda una redefinición del profesor universitario que no puede ser sólo un transmisor de conocimientos y contenidos científicos, surge la necesidad de un cambio en la cultura del docente universitario^{1,2}.

Hargreaves destaca la importancia del «cultivo de una profesión que valora la resolución de problemas, la asunción de riesgos, la confianza profesional, el enfrentarse al cambio y a la mejora continua³». Los nuevos enfoques del

aprendizaje necesitan que la enseñanza enfatice las capacidades de pensamiento de alto nivel basados en las teorías constructivistas del aprendizaje, una mejor comprensión, aprendizaje colaborativo y nuevas formas de evaluación.

La finalidad del estudio fue involucrar al alumnado de enfermería en la evaluación a sus tutoras después de utilizar metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP), y comprobar si existen diferencias en el proceso tutorial entre una tutora experta y una tutora novel.

La participación de los alumnos en el proceso de evaluación es un elemento esencial para el desarrollo de su autonomía. Activa la capacidad crítica y se fortalecen actitudes relacionadas con la dimensión afectiva (saber ser) como; la honestidad, la responsabilidad y la autonomía que inciden en la formación personal del estudiante⁴. La evaluación formativa hace referencia a todo el proceso de evaluación cuya finalidad es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, esta promueve una reflexión y control sobre el propio aprendizaje⁵. Varias investigaciones concluyen que la principal utilidad de la participación de los alumnos en la evaluación es que toman conciencia de su proceso formativo, pueden valorar la contribución de los demás y elaboran juicios propios para la toma de decisiones^{6,7}.

El ABP es un método didáctico que utiliza pedagogías activas como el aprendizaje por descubrimiento que se contraponen a la enseñanza expositiva magistral. Si en la estrategia expositiva el docente es el protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje, en el ABP es el estudiante quien dirige el proceso, el que busca información, que selecciona y organiza para conseguir la resolución del problema planteado. El docente se transforma en un tutor, que guía al alumno en el aprendizaje, le sugiere fuentes de información y colabora con las necesidades del aprendiz⁸.

Etimológicamente, «tutor» proviene del latín «tueor», que significa: el que representa a..., el que vela por..., el que tiene encomendado y bajo su responsabilidad a otra persona. La «tutoría» supone tutela, guía, asistencia y ayuda mediante la orientación y el asesoramiento⁹. La tutoría requiere un acompañamiento del alumno de forma individual o en grupo reducido, al igual que en el ABP «El tutor ABP es facilitador del aprendizaje es un guía e instructor»¹⁰.

Según la definición de Branda y Sciarra el tutor ABP es «un educador que ayuda a un grupo de estudiantes a la consecución de los objetivos de aprendizaje respecto a un tema o problema definido»¹¹.

El papel del profesor en ABP es el de mediador o facilitador de aprendizajes. Debe posibilitar la realización de aprendizajes significativos en los alumnos, así como tomar en cuenta su nivel de desarrollo evolutivo y los conocimientos previos que estos poseen, deberá presentar los nuevos contenidos a aprender de manera adecuada, es decir, comprensibles, claramente estructurados y que posean coherencia interna¹². El tutor ayudará a los alumnos a reflexionar, identificar necesidades de información y les motivará a continuar con el trabajo, es decir, les guiará hasta alcanzar las metas de aprendizaje propuestas, siempre que sea necesario. Por lo tanto, el profesor no es un observador pasivo, sino que debe estar activo y orientar continuamente el proceso de aprendizaje, asegurándose de que el grupo no se desvíe del objetivo trazado e identifique correctamente los temas más importantes para cumplir con la resolución del problema.

Aunque esta metodología supone que el alumno va a realizar una gran parte de su trabajo de forma autónoma, la coordinación del grupo, la corrección de desviaciones, la detección de problemas de aprendizaje y finalmente, la necesidad de realizar una evaluación de los trabajos exigen una considerable labor de seguimiento por parte del profesor-tutor.

Barrows y Tamblyn creen que en el ABP los tutores deben estar cualificados y ser expertos en la materia¹³. Numerosos autores sugieren que las cualidades de un buen tutor son la autenticidad, capacidad para facilitar la comprensión de forma empática y valoración al estudiante. El ABP es más efectivo en el desarrollo de competencias debido al cambio que produce en los procesos cognitivos; también, el profesor requiere de un tiempo de alrededor de 2 años para que sea efectivo el manejo y el conocimiento de la técnica¹⁴. El tutor resulta fundamental para el desarrollo de la metodología, puesto que la dinámica del proceso del grupo depende del buen desempeño del tutor¹⁵.

Métodos

Se trata de un estudio descriptivo y transversal. El muestreo no probabilístico e intencional, con una muestra de 128 estudiantes, 109 mujeres y 19 hombres de edades comprendidas entre 18-53 años.

Los criterios de inclusión: grupos ABP formados por 4-6 estudiantes de 2.º curso de Grado en Enfermería de la Universidad de Valladolid (España), matriculados en la asignatura *Enfermería en Salud Sexual y Reproductiva* y que acudiesen a las tutorías con metodología ABP dentro del aula y a las reuniones de grupo fuera del aula, durante un semestre académico en el año 2014.

La evaluación formó parte del proceso de ABP. La recolección de datos para comprobar la consecución de los objetivos se hizo a través de un cuestionario.

Procedimiento:

- Se formaron 24 grupos ABP de forma aleatoria y cada uno estuvo formado por 4-6 estudiantes. Los grupos fueron heterogéneos con alumnos que en su mayoría solo estudiaban, aunque algunos trabajaban o conciliaban su vida familiar y laboral. La variabilidad de los grupos es un factor importante, puesto que permite diferentes puntos de vista y es una oportunidad para desarrollar competencias transversales.
- Se desarrollaron 4 tutorías presenciales por estudiante durante las *prácticas de aula*, de 2 horas de duración.
- Se contó con 2 tutoras ABP (no experta y experta), ambas especialistas en Enfermería Obstétrico-Ginecológica (matronas), es decir, especialistas en el abordaje de los contenidos teórico-prácticos de los casos clínicos planteados. Una de las tutoras con una experiencia de 4 años en la tutoría de grupos ABP y la otra profesora no tenían experiencia previa con metodología ABP. La tutora novel recibió formación sobre metodología ABP 6 meses antes de empezar a trabajar con los grupos de estudiantes y después de cada tutoría con los alumnos hubo una constante retroalimentación entre ambas tutoras, lo que permitió el aprendizaje de la tutora novel guiada por la tutora experta. Se asignaron 12 grupos de estudiantes a cada tutora.
- Se siguió un proceso de tutoría «tutor flotante» en la que la tutora se desplazaba por los grupos para guiar a los estudiantes, hacerles preguntas para la reflexión, por lo cual pudo observar la dinámica grupal.
- Para evaluar a las tutoras al finalizar el proceso del ABP, los alumnos contestaron a un cuestionario¹⁶ con

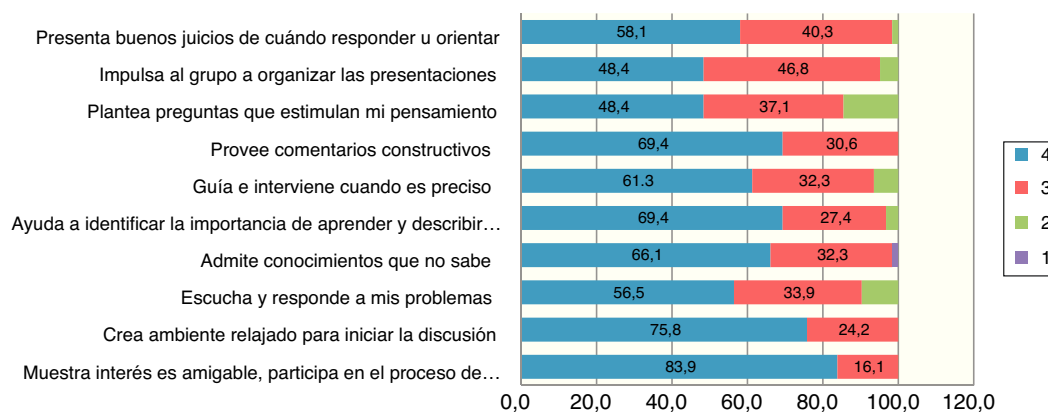


Figura 1 Puntuaciones asociadas por los alumnos a la labor de la tutora experta (porcentajes).

escalas tipo Likert que puntúa entre 1 (totalmente en desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (de acuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo). El cuestionario evalúa 10 ítems: muestra interés y es amigable, crea un ambiente relajado y abierto para la discusión, escucha y responde a las preguntas, admite conocimientos que no sabe, ayuda a identificar la importancia de aprender y describir temas aprendidos, guía e interviene para seguir adelante con el trabajo, provee comentarios constructivos, plantea preguntas que estimulan mi pensamiento y mi habilidad para analizar el problema, impulsa a los miembros del grupo a afinar y organizar las presentaciones, muestra buenos juicios acerca de cuándo responder a una pregunta y cuándo orientar la pregunta para los miembros del grupo.

Este trabajo se ha realizado siguiendo las recomendaciones éticas de la Declaración de Helsinki 2009. Se pidió participación voluntaria y se respetó la confidencialidad de los datos.

Resultados

El alumnado de enfermería que aprendió a través del proceso de ABP emitió puntajes altos asociados a la labor realizada por las tutoras. En la [figura 1](#) se aprecia que a la tutora experta se le asignó en mayor medida el puntaje más alto (4) y, a la tutora novel ([fig. 2](#)) en mayor medida (3), este último aunque menor corresponde también a acuerdo.

La tutora experta ([fig. 1](#)) obtuvo los mayores porcentajes de totalmente de acuerdo, en actitudes vinculadas con la creación de un ambiente favorable al aprendizaje, en cambio los menores porcentajes (< 50%) reflejan que se planteaban poco preguntas que estimulan el pensamiento o que estimularan al grupo para realizar sus presentaciones.

La tutora novel a diferencia de la experta obtuvo en mayor medida puntuaciones de 2 (en desacuerdo) conforme a estas donde tiene mayor necesidad de mejorar es en *Escucha y responde a mis problemas* y en *Guía e interviene cuando es preciso*.

Solo en un ítem «admite conocimientos que no sabe», fueron valoradas con puntuación 1 (totalmente en desacuerdo), la tutora experta por un 1.6% del alumnado y la tutora novel, por un 2.9%.

En la [tabla 1](#) se conjuntan los puntajes 3 y 4 para observar con mayor claridad la comparación entre ambas tutoras; la experta obtiene el 100% en 3 aseveraciones: *Muestra interés, es amigable, participa en el proceso de grupo*; *Crea ambiente relajado para iniciar la discusión*; *Provee comentarios constructivos*. El menor porcentaje correspondió a *Plantea preguntas que estimulan mi pensamiento* y a *Escucha y responde a mis problemas*; este último rubro también fue el más bajo para la tutora novel y tuvo su mayor porcentaje en *Plantea preguntas que estimulan mi pensamiento*.

Mediante tablas de contingencia se evaluaron las frecuencias de las respuestas, se aplicó el test Chi-cuadrado encontrándose diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.01$) en todos los ítems de evaluación entre ambas tutoras.

Discusión

Al comparar la evaluación de ambas tutoras, los resultados coinciden con otras investigaciones^{13,14} confirmándose la necesidad de adquirir competencias como tutor ABP a través del tiempo, al menos con 2 años de experiencia.

Cuando se evalúa a un tutor ABP sería necesario indagar sobre el tipo de mediación del tutor ABP, si se basa en la comunicación verbal o integra otras estrategias de investigación. No todos los profesores están en disposición de ser tutores ABP, para ello deberían estar abiertos a la innovación en docencia y conocer el método ABP recibiendo capacitación¹⁷.

Este estudio permitió implicar al alumnado de enfermería en la evaluación a sus tutoras después de utilizar metodología del ABP. La evaluación compartida proporciona a los estudiantes experiencia en juzgar de forma objetiva el trabajo de otros, tarea que les será útil en su futuro profesional. Permite una reflexión, el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado y se fortalecen las actitudes relacionadas con la dimensión afectiva como parte integral de su formación. Existe consenso en que el pensamiento crítico incluye un juicio¹⁸. El pensamiento clínico y crítico se ve favorecido por el desarrollo de estas competencias en contextos sanitarios donde actúa la enfermera^{19,20}.

La evaluación realizada a las tutoras conllevó a una reflexión y a una retroalimentación entre los estudiantes y docentes para mejorar el proceso en próximas tutorías.

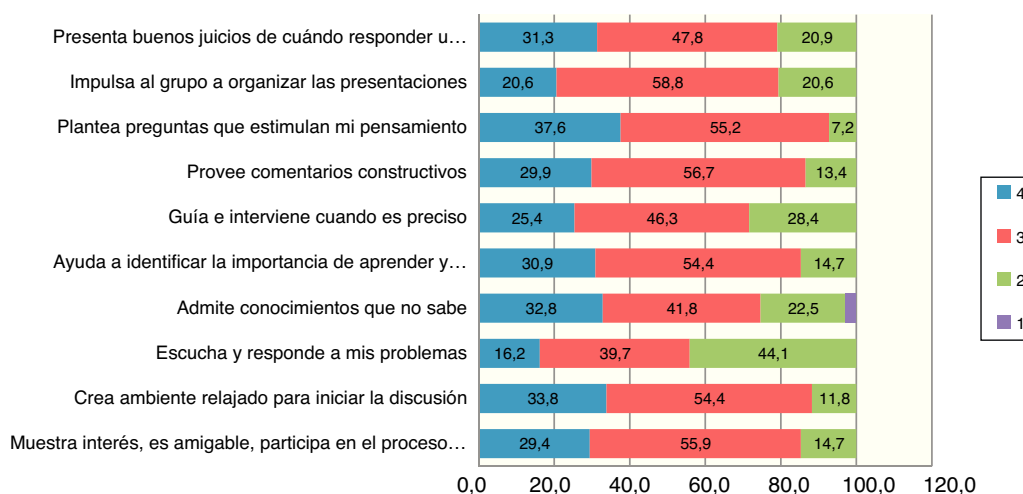


Figura 2 Puntuaciones asignadas por los alumnos a la labor de la tutora novel (porcentajes).

Tabla 1 Porcentaje acumulado de los puntajes 3 y 4 (totalmente de acuerdo y de acuerdo) asignados a la labor de las tutoras de ABP

	Tutora novel (%)	Tutora experta (%)
Muestra interés, es amigable, participa en el proceso de grupo	85.3	100.0
Crea ambiente relajado para iniciar la discusión	88.2	100.0
Escucha y responde a mis problemas	55.9	90.3
Admite conocimientos que no sabe	74.6	98.4
Ayuda a identificar la importancia de aprender y describir temas para discutirlos	85.3	96.8
Guía e interviene cuando es preciso	71.6	93.5
Provee comentarios constructivos	86.6	100.0
Plantea preguntas que estimulan mi pensamiento	92.8	85.5
Impulsa al grupo a organizar las presentaciones	79.4	95.2
Presenta buenos juicios de cuándo responder u orientar	79.1	98.4

Esta investigación presenta limitaciones por haber sido realizado en un único contexto de Educación Superior en Enfermería. Además, la muestra no probabilística no permite la generalización de los resultados, sin embargo, es una aproximación y un avance en la evaluación formativa como proceso de aprendizaje.

Conclusiones

Enseñar en la sociedad del conocimiento es más complejo y variado de lo que nunca antes había sido. Las nuevas necesidades de salud exigen profesionales que busquen creatividad y resolución de problemas que son cambiantes. Los profesionales de enfermería precisan evolucionar de forma acorde a las nuevas demandas de salud. También, los docentes actuales que les forman, necesitan estar comprometidos e implicados en actualizar, controlar y revisar su propio aprendizaje profesional. El objetivo es transformar al docente para que además de desempeñar sus funciones de enseñar e investigar sea un orientador de sus alumnos. Las instituciones encargadas de la docencia de los estudiantes de enfermería deben adaptarse para formar a futuros profesionales capaces de afrontar estos nuevos desafíos.

Responsabilidades éticas

Protección de personas y animales. Los autores declaran que para esta investigación no se han realizado experimentos en seres humanos ni en animales.

Confidencialidad de los datos. Los autores declaran que en este artículo no aparecen datos de pacientes.

Derecho a la privacidad y consentimiento informado. Los autores declaran que en este artículo no aparecen datos de pacientes.

Financiamiento

No se recibió patrocinio para llevar a cabo esta investigación.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Referencias

1. Álvarez Pérez P, González Alfonso C. Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio europeo de Educación Superior. *Rev Electrón Interuniv Form Profr.* 2008;22(1):49–70.
2. Boronat Mundina J, Castaño Pombo N, Ruiz Ruiz E. La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. *Rev Electrón Interuniv Form Profr.* 2005;20(8):69–74 [consultado 20 Sep 2014]. Disponible en: <http://bit.ly/1BHTZhH>
3. Hargreaves A. Enseñar en la sociedad del conocimiento. España: Octaedro; 2003.
4. González Hernando C, Martín Villamor P, Carbonero Martín MA, et al. Evaluación por competencias de los estudiantes de Enfermería a través de Aprendizaje Basado en Problemas. *Enferm Universitaria.* 2013;10(4):120–4 [consultado 25 Sep 2014]. Disponible en: <http://bit.ly/1GPYkzb>
5. López Pastor V. Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior universitaria. Madrid: Narcea; 2009.
6. Ríos Muñoz D. Sentido, criterios y utilidades de la evaluación del aprendizaje basado en problemas. *Educ Méd Sup* [Internet]. 2007;21(3) [consultado 13 Sep 2014]. Disponible en: <http://bit.ly/1I0muWc>
7. Watts H, García Carbonel A. La evaluación compartida: investigación multidisciplinar. Valencia: Universitat Politècnica de València; 2006.
8. Restrepo Gómez B. Aprendizaje Basado en Problemas ABP: una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educ Educ.* 2005;8:9–19 [consultado Mar 2015]. Disponible en: <http://bit.ly/1IVnYld>
9. García Nieto N, Asensio Muñoz I, Carballo Santaolalla R, et al. La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Rev Educ.* 2005;(337):189–210.
10. Barrows H. *The Tutorial Process.* Springfield, Illinois: Southern Illinois University School of Medicine; 1992.
11. Branda L, Sciarra A. Problem-based learning in small groups. Faculty development for problem-based learning. *Ann Community-Orient Educ.* 1995;(8).
12. Exley K, Dennick R. Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos. Madrid: Narcea; 2007.
13. Barrows H, Tamblyn R. *Problem based learning: An approach to Medical Education.* New York: Springer; 1980.
14. Vega E, Balderas J. El Aprendizaje Basado en Problemas y la adquisición de competencias en el curso de la Probabilidad y estadística. En: II Congreso Nacional y V Encuentro de Estudiantes y Académicos de Posgrado. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey; 2005.
15. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica. México: ITESM, sin fecha. [consultado 12 Sep 2014]. Disponible en: <http://bit.ly/1ALbabL>
16. Instituto Tecnológico, de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Las Técnicas Didácticas en el Modelo Educativo del Tec de Monterrey. Nuevo León: ITESM; 2000 [consultado 20 Sep 2014]. Disponible en: <http://bit.ly/1H9Lnm4>
17. Villegas Múnera EM, Aguirre muñoz CA, Arango Rave ME, et al. La función del tutor en la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas en la formación médica en la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia. *Iatreia.* 2012;25(3):261–71 [consultado Mar 2015]. Disponible en: <http://bit.ly/1TILlZA>
18. Olivares Olivares SL. *Formación del Pensamiento Crítico y la Autodirección. Impacto del Aprendizaje Basado en Problemas en Programas de Salud.* Alemania: Académica Española; 2011.
19. Holmes W, Scaffa M. An exploratory study of competencies for emerging practice in occupational therapy. *J Allied Health.* 2009;38(2):81–90.
20. Cruz DM, Pimienta CM, Lunney M. Improving critical thinking and clinical reasoning with a continuing education course. *J Contin Educ Nurs.* 2009;40(3):121–7.