

La evaluación del aprendizaje estratégico desde la dirección
del profesor tutor: vía para el desarrollo integral de la
personalidad del estudiante universitario

Colectivo de Autores

Edición: Liset Ravelo Romero

Corrección: Fernando Gutiérrez Ortega y Estrella Pardo Rodríguez

Diagramación: Roberto Suárez Yera

Iliana Artilés Olivera, Alexander Mendoza Jacomino, Dalgys Pérez Luján, José Manuel Perdomo Vázquez y Elsie Tandrón Benítez, 2010

Editorial Feijóo, 2010

ISBN: 978-959-250-495-0



EDITORIAL
Feijóo

Editorial Samuel Feijóo, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Carretera a Camajuaní, km 5 ½, Santa Clara, Villa Clara, Cuba. CP 54830

ÍNDICE

A modo de introducción / 4

1.1- El proceso de enseñanza-aprendizaje en el nuevo modelo de la Universidad Cubana / 10

1.2- El desarrollo integral de la personalidad del estudiante en la educación superior cubana / 14

1.3- Desarrollo integral de la personalidad del estudiante universitario en las adquisiciones psicológicas / 21

1.4- Referentes históricos sobre la categoría evaluación desde la práctica educativa universitaria / 28

1.5- La evaluación en las teorías de aprendizaje / 31

1.6- El aprendizaje como objeto de evaluación desde la perspectiva del Enfoque Histórico Cultural / 37

1.7- Concepciones teóricas a cerca de la evaluación del aprendizaje estratégica / 39

1.8- La evaluación del aprendizaje como herramienta para el desarrollo integral de la personalidad del estudiante en las sedes universitarias municipales / 45

Conclusiones / 64

Bibliografía / 66

A MODO DE INTRODUCCIÓN

En los inicios del tercer milenio la humanidad ha recorrido un camino impresionante. Una de las consecuencias más notables que ha generado el progreso científico-técnico es el creciente cúmulo de información en todas las ramas del saber. No es posible dar al ser humano toda esa información, pues crece tan rápidamente que la primera razón radica en la imposibilidad de retenerla sin que pierda actualización.

Hoy se necesita un hombre preparado para enfrentar este vertiginoso caudal de conocimiento y tecnología, capaz de trazarse por sí solo estrategias para encontrar nuevas soluciones a los problemas complejos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento y dotado de un sistema de valores que le permitan actuar únicamente para el bienestar de la humanidad.

La educación tiene el reto de formar a estos hombres que construyen el presente y el mañana, para que sean capaces de transformar a otros y a sí mismos.

La educación universitaria se inserta en este acelerado desarrollo de la ciencia y la técnica, deja ver de manera constante saltos cualitativos y cuantitativos en cada una de las esferas científicas, enfrenta el reto de construir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad. Desde esta perspectiva se conciben transformaciones, que responden a las demandas surgidas a nivel internacional y que al mismo tiempo se adecuan a las realidades de nuestra región latinoamericana.

En el mundo del siglo XXI, la universidad cubana renueva el encargo social de la educación: formar hombres y mujeres que dominen los frutos de la civilización científico-tecnológica, humanista y sean al mismo tiempo creadores e

innovadores. Esto impone la materialización de la labor educativa y político ideológica, la formación investigativa, el nexo entre la enseñanza superior y la sociedad y los denominados “pilares del aprendizaje”: aprender a conocer, ser, hacer, vivir juntos con los demás, emprender y desaprender lo que ya no es válido.

Cuba, como alternativa de respuesta a la problemática ya esbozada, da paso al proceso de universalización de la educación superior, el que sobresale de un modo esencial por su riqueza conceptual e innovadora, la cual se dirige hacia la ampliación de posibilidades y oportunidades de acceso al tercer nivel de enseñanza, contribuyéndose de esta manera a la formación de una cultura general integral de la población y a un incremento paulatino de mayores niveles de equidad y de justicia social en nuestra sociedad.

En este contexto universitario son tradicionales, en sentido general las prácticas metodológicas que ejecutan los profesores a tiempo parcial, sin embargo, se proyecta la introducción durante la actividad docente de cambios didácticos referidos al empleo de métodos participativos de enseñanza, medios u otros relacionados con el diseño de las asignaturas, pero no son tan frecuentes aquellos correspondientes con la renovación de las prácticas evaluativas.

Sin embargo, teniendo en cuenta el impacto que tienen los resultados de la evaluación para el estudiante, para el profesor a tiempo parcial, para las instituciones educativas, para la familia y para la sociedad, su dimensión con respecto a las demás categorías didácticas debiera ser considerada como más relevante y por tanto ser más atendida. Es preciso, entonces, provocar cambios en las concepciones y prácticas evaluativas de los profesores con el consiguiente efecto sobre el aprendizaje de los alumnos.

En la actualidad se manifiesta con fuerza el reconocimiento de su importancia social y personal desde un punto de vista educativo, formativo, así como para el propio proceso de enseñanza-aprendizaje por el impacto que tiene el modo de realizar la evaluación y la forma en que el estudiante la percibe, en el aprendizaje. La tendencia es la de concebir a la evaluación desde una perspectiva

comprehensiva en cuanto a su objeto, funciones, metodología y técnicas, participantes, condiciones, resultados, efectos y determinantes (González Pérez, 2001).

No obstante, esta tendencia que se manifiesta en la conceptualización teórica contrasta con cierta estrechez y rigidez que matizan su práctica en las instituciones educacionales y al interior del aula; así como la servidumbre de la evaluación a demandas sociales de selección, clasificación y control de los individuos y las instituciones mismas, que aún persisten con fuerza.

Este criterio se encuentra avalado por las investigaciones de autores nacionales e internacionales que ponen de manifiesto las carencias de los sistemas de evaluación del aprendizaje y la insatisfacción de los alumnos respecto a ello en la universidad.

Otro elemento de importancia al referirnos a esta problemática radica en la existencia de investigaciones que demuestran que la concepción de aprendizaje que subyace en las prácticas de los profesores constituye un determinante básico del tipo de aprendizaje que es alcanzado por los alumnos, llegando a considerar incluso que las intervenciones para mejorar los procedimientos de aprendizaje y su nivel de calidad deberían empezar por cambiar los sistemas de evaluación.

Un tercer elemento a tomar en cuenta se basa en la constatación de la existencia de diferentes modelos de evaluación centrados casi exclusivamente en los criterios que aplica cada profesor, lo que conduce a la desorientación de los estudiantes respecto a cómo afrontar la demanda que se les formula.

Los cambios operados en la universidad cubana en los últimos 6 años con la universalización de la educación superior y la introducción de los planes de estudio D direccionan las condiciones “especiales” en que transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje (centrado en el trabajo independiente del estudiante, con la asesoría del profesor y su orientación a través de los encuentros y la tutoría) con la exigencia de que el resultado del proceso sea la formación de un

profesional de alto nivel. En este contexto la concepción y el diseño de la evaluación deberá responder a las características de la modalidad semipresencial, sin desconocer las exigencias sociales por lo que no puede ser extrapolado sin que medie un proceso de reconceptualización (Pérez Luján, 2007).

En este sentido, el Centro de Estudio de Educación de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas sentando presupuestos metodológicos y didácticos, ha diseñado programas de capacitación, superación, entrenamientos y diplomados con una visión más realista y contextualizada a partir de lo que demandan las Sedes Universitarias.

A pesar de los antecedentes expresados, la evaluación del aprendizaje constituye uno de los ámbitos relativamente menos dinámico del perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universalización de la educación superior, predominando en las sedes universitarias municipales por parte del profesor tutor, concepciones y prácticas evaluativas permeadas del sello tradicional, con todas las limitaciones que impone el mismo (comprobación de conocimientos centrados casi exclusivamente en aspectos netamente cognoscitivos favoreciendo aprendizajes reproductivos y fragmentado, y no tienen en cuenta las particularidades del estudiante ni su entorno de vida) y que no favorecen ni se corresponden con la proyección de este modelo acerca de la formación de sus futuros egresados (individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje y formación holística del estudiante).

Es importante destacar el reclamo de la organización estudiantil con respecto a la necesidad de transformar las concepciones y prácticas evaluativas, expresadas en los diversos espacios interactivos que las sedes han planificado y donde se plantea la necesidad de trabajar en los métodos y formas de evaluación de manera eficiente para eliminar en lo posible las evaluaciones reproductivas y estimular más el estudio sistemático.

Se consideran pues, dentro de los factores originantes de esta situación problemática, los siguientes:

- prácticas tradicionales, cuyo significado otorgado a la acción de evaluar es bien estrecho y se relaciona con las acciones de examinar, calificar y medir, lo cual en su generalidad no se asocia a otras funciones que podrían contribuir a la formación integral del estudiante y al desarrollo profesional del docente.
- la no existencia de orientaciones metodológicas precisas que guíen el trabajo en el área de la evaluación del aprendizaje y que se correspondan con los postulados de este nuevo modelo pedagógico.
- la aún insuficiente preparación pedagógica de los profesores tutores de las sedes municipales.
- la subutilización en la actividad evaluativa de agentes involucrados en el proceso como es la figura del tutor con sus funciones asignadas.
- incoherencias entre las formas de evaluar y las renovaciones del proceso de enseñanza aprendizaje, condicionada por los intereses de la administración educativa que se orienta hacia los resultados los cuales requieren de informaciones cuantitativas a partir de grupos, aulas, centros y provincias.
- la tipología de preguntas de los exámenes, no son totalmente reproductivas, pero comprueban un nivel productivo bajo, provocando que sea insuficiente el desarrollo del pensamiento y la creatividad.
- los exámenes son utilizados para certificar y acreditar y no para retroalimentar al estudiante sobre sus errores o insuficiencias en el aprendizaje. Tampoco son utilizados por los profesores para reflexionar y regular la enseñanza que han practicado.
- insatisfacción acerca de la justeza de la calificación lo cual lacera la función formativa de la evaluación y aleja a los estudiantes de ella.
- prácticas reproductivas que limitan el proceso de desarrollo integral, con demandas cognitivas que privilegian los contenidos conceptuales, en menor medida los procedimentales y sin integrar los condicionales y actitudinales.
- evaluación desfragmentada, descontextualizada, que no potencia sentidos, significados para los alumnos.

Finalmente, resaltar con respecto a la evaluación del aprendizaje y su contribución al desarrollo integral de la personalidad del estudiante, que hoy se centra más en el trabajo con los valores promovido por el proyecto social cubano y en menor medida ha considerado su salida a través del modelo del profesional, en consonancia con la situación social de desarrollo del alumno universitario. Mientras, en la práctica, la integralidad es manejada a partir de una serie de indicadores comportamentales que con frecuencia desconocen la dinámica interna del desarrollo personalógico de los alumnos.

Esta es otra de las realidades presentes en las sedes universitarias municipales con respecto al desarrollo integral de la personalidad del estudiante, no contemplada desde la evaluación del aprendizaje y su influencia necesaria para evaluar esta formación.

Un espacio importante para evaluar esta formación, lo es la reunión educativa que no constituye el momento esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se evalúan las acciones convenidas por el grupo de estudiantes expresadas en el proyecto educativo, este generalmente no contribuye a una cultura laboral, investigativa y académica, sí extensionista, por tanto no garantiza a los agentes educativos actualizar el diagnóstico integral y evaluar sistemáticamente los compromisos individuales y grupales. En el proceso de evaluación de los aprendizajes, no cuentan las formaciones psicológicas de la personalidad del estudiante.

Tales resultados orientan a considerar en la problemática de la evaluación del aprendizaje la necesidad de desarrollar la investigación donde se generen cambios en la concepción y las prácticas evaluativas de los profesores de manera que se redimensionen aquellas funciones relacionadas con el diagnóstico de las necesidades educativas de los alumnos y la orientación; creadoras del ambiente universitario, de afianzamiento de la evaluación del aprendizaje como recurso para la individualización, de retroalimentación, de constatación de los cambios en el

desarrollo integral de la personalidad, de preparación de los estudiantes para la vida.

Se impone la necesidad de concebir la evaluación del aprendizaje desde un pensar diferente al acostumbrado, que se estructure a través de acciones colaborativas y convenidas entre las partes implicadas, que se erija de manera flexible, en función de la realidad y las verdaderas demandas de las sedes universitarias municipales.

1.1 El proceso de enseñanza-aprendizaje en el nuevo modelo de la Universidad Cubana

El inicio del siglo XXI es significativo para la Educación Superior pues el pronunciamiento de las máximas autoridades educativas, organismos e instituciones internacionales va dirigido a introducir un cambio en la concepción de la vieja y tradicional Universidad, de modo que en la enseñanza se potencie la denominada sociedad del conocimiento y sociedad global (UNESCO, 1999).

El propósito es concebir a la educación superior “como una preparación para la vida” (Jacques, 1996 y Torroella, 2007), que enseñe a vivir mejor mediante el conocimiento, la experimentación y la formación de una cultura personal. Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes, es una educación basada en cuatro principios: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Thierry (2001), hace énfasis en el saber producir, hacer en el desarrollo de capacidades para cambiar de métodos oportunamente, resaltando la renovación de conocimientos y un llamado a la flexibilidad.

Esta visión se materializa en la nueva concepción curricular de la Educación Superior que tiene un llamado urgente para el cambio: concebir transformaciones que respondan a las demandas que emergen a nivel internacional y al mismo tiempo se adecuen a las realidades de nuestra región latinoamericana (Tünnermann y UNESCO, 2003; citado por Benítez, Hernández y Pichs, 2005).

La Universidad cubana como institución social abre sus puertas desde esta perspectiva y para estar a la altura de los retos planteados se traza un objetivo supremo como paradigma educativo que la guiará: Universidad para todos, durante toda la vida. El hilo conductor fundamental de este conjunto de transformaciones y que connota de un modo esencial, es la etapa actual de la Universalización de la Educación Superior: “proceso dirigido a la ampliación de posibilidades y oportunidades de acceso a la Universidad, con lo cual se contribuye a la formación de una Cultura General Integral de la población y a un incremento paulatino de mayores niveles de equidad y de justicia social en nuestra sociedad” (MES, 2004).

En esta nueva etapa surgen las Sedes Universitarias en todos los municipios del país para garantizar la continuidad de estudios universitarios a los egresados de los Programas de la Revolución en los lugares donde residen y trabajan y la extensión de los procesos sustantivos a toda la sociedad, lo cual se ha convertido en un espacio importante de realización personal y colectiva.

En estas condiciones se eleva a planos superiores la participación, la colaboración y protagonismo de los alumnos, debiendo fomentar en ellos una cultura de aprendizaje que se sustenta en: asumir de modo activo su propio proceso de formación integral, transitar por formas de actuación autorreguladas durante el saber, hacer, mediante el uso de estrategias apropiadas y flexibles que le permita planificar y tomar decisiones en el qué y cómo aprender, lograr dedicación por el estudio independiente de manera sistemática, la consagración en la práctica preprofesional y trabajo y convertir sus espacios en momentos de realización personal y colectiva durante el proceso de enseñanza aprendizaje, la investigación y en la transferencia de conocimiento a la sociedad. De esta manera se establece en la Resolución 210/07.

El modelo pedagógico que sustenta el proceso de Universalización de la Educación Superior está diseñado para dar respuesta a estos requerimientos, dándole connotación a las particularidades de cada estudiante y a la formación

profesional con nivel equivalente al que se desarrolla en la Sede Central, además, concibiendo el aprendizaje desde tres componentes principales: sistema de actividades semipresenciales, estudio independiente y servicios de información científico-técnica y docente (Modelo Pedagógico General para la Continuidad de Estudios, MES, 2003).

En síntesis, se demanda por parte del estudiante: autorregulación, autoaprendizaje, dedicación, para lo cual se requiere que la vida en el aula se desarrolle “de modo que puedan vivenciarse prácticas sociales e intercambios, experimentación compartida, así como otros tipos de relaciones con el conocimiento y la cultura que estimulen la búsqueda, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creación” en el colectivo, pues aprender significa siempre coincidiendo con lo expresado por Novak y Gowin, (1988); citado por Pérez González (1996), interactuar y comunicarse con otros, apoyarse en ellos para construir y perfeccionar los propios conocimientos y para transitar progresivamente hacia formas de actuación autorreguladas, pero que siguen siendo en esencia, colaborativas.

Todo este proceso de transformación lleva aparejado la necesidad de hacer comprender a sus protagonistas (profesores, tutores, empleadores, autoridades académicas), lo importante que es despojarse de los conceptos anteriormente concebidos y asumir los nuevos desde una posición abierta al cambio, con iniciativa y creatividad, siendo éste el modo de materializar la actividad práctica.

Particular importancia deviene en estas condiciones la existencia del profesor tutor. Como profesor debe protagonizar procesos importantes para el logro de un enseñar y aprender dirigido a la mejora continua, garantizando así la participación activa de los educandos en este proceso, y como tutor debe convertirse en líder con una alta profesionalidad, ejerciendo una influencia decisiva en la labor educativa a través del guíaje y asesoramiento sistemático a cada estudiante para contribuir así a su formación integral, entonces, requiere poseer para ello una

preparación psicopedagógica que le permita identificar las necesidades, realizar las acciones y valorar la efectividad de las mismas.

La proyección de las Sedes Universitarias en respuesta a las exigencias anteriores, al incorporar profesionales del territorio como profesores a tiempo parcial tiene la misión de prepararlos adecuadamente desde el punto de vista teórico-metodológico, y la Sede Central de categorizarlos de forma eficiente y así contribuía a la superación continua, además, fortalecer y ampliar la investigación científica con resultados de impacto para la sociedad, promoviendo para ello estudios de postgrados en diferentes modalidades, que se extienden hacia la formación de Másters y doctores.

En consonancia con lo formulado, referir los aportes de la escuela histórico cultural que se ajustan a los retos exigidos a la Universidad Cubana actual, considerando que el proceso de aprendizaje se sitúa en el centro para proyectar el desarrollo a partir del cual se encamina el quehacer pedagógico que supone utilizar todo lo que está disponible en el sistema de relaciones más cercano al estudiante para propiciar su interés y un mayor grado de participación e implicación personal en las tareas de aprendizaje (Fernández, 1994; Morenza y Terré, 1998).

La modalidad semipresencial ofrece esta posibilidad, al permitir la articulación de ayudas pedagógicas tanto presenciales como mediadas por los recursos tecnológicos y diseñados desde una perspectiva flexible acorde con las demandas. En este marco se inscriben estudios de carácter semipresencial que sitúa a los agentes educativos a redefinir los parámetros que configuran su quehacer profesional (Prieto, 1994, 1995; Contreras, 1995; Mena, 1996; Horton, 2000; Anzola, Cardona, Kim y Berge, 2002; Simón, Ortiz y Mariño, 2004; Romeo, Agualeles, Alcolea, Blázquez, Segura y Vaccario 2005; Horruitiner y MES, 2006)

Los estudios de los autores mencionados promueven la necesidad de brindar desde esta perspectiva una atención y un tratamiento especial a todos los elementos personales y no personales del proceso pedagógico con la intención de viabilizar un proceso educativo participativo, creativo, interactivo y expresivo.

En los momentos actuales se habla de una Universidad abierta a la universalización de los conocimientos y la cultura, que vive un renacimiento científico, social y cultural, que hace trabajo académico colectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la investigación y en la transferencia de conocimientos a la sociedad, una instrucción que busca la excelencia, donde se redimensionan sus componentes didácticos hacia la búsqueda de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, todo lo cual conduce al logro de un propósito esencial de nuestra política educacional: el desarrollo integral de la personalidad del estudiante.

1.2 El desarrollo integral de la personalidad del estudiante en la educación superior cubana

La Educación Superior se sustenta en el paradigma del Desarrollo Integral de la Personalidad, teniendo como base los siguientes principios: una educación que tenga en su centro al individuo, su aprendizaje y el desarrollo integral de su personalidad, un proceso educativo en el que el alumno tenga el rol protagónico bajo la orientación, guía y control del profesor, contenidos científicos y globales que conduzcan a la instrucción y a la formación en conocimientos y capacidades para competir con eficiencia y dignidad, poder actuar consciente y críticamente en la toma de decisiones en un contexto siempre cambiante, una educación dirigida a la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en la que la formación de valores, sentimientos y modos de comportamientos reflejen el carácter humanista de este modelo y una educación vista como proceso social, donde el individuo se apropie de la cultura social y encuentre las vías para la satisfacción de sus necesidades (Fernández; Morales y Portal, 2004 y Cantero, 2005).

Ante este desafío, la universidad del tercer milenio hace un llamado: ser la institución creadora de la conciencia en la que todos sus procesos se integren, enriqueciéndose mutuamente y se apliquen a la búsqueda de soluciones para los problemas de la sociedad y de las naciones (UNESCO, 2000). Al respecto, Türnnermann (1995), acertadamente afirma que es esta la universidad

responsable de la formación de los profesionales, el lugar donde se enseña a vivir, a crecer y a ser mejores en su interrelación directa desde y hacia la sociedad.

Igualmente, Horruitinier (2006), en consonancia con lo expresado, plantea que la universidad cubana actual se estructura a partir de un modelo alternativo que da respuesta a las necesidades actuales del desarrollo económico y social. Afirma que el paradigma está en brindar a la sociedad un profesional formado de manera íntegra, profesionalmente competente, con preparación científica para aceptar los retos de la sociedad moderna y con un amplio desarrollo humanístico para vivir en la sociedad de esta época y servirla con sencillez y modestia, con los valores como pilar fundamental de su formación.

Enfatiza que la educación superior cubana ha hecho suya la idea de que la formación de la personalidad del estudiante, en particular en lo referido a aquellos valores que caracterizan su actuación profesional, ha de constituir la idea rectora principal y la estrategia más importante del proceso de formación.

De modo similar resalta un importante proyecto cubano: el proceso de universalización de la educación superior, cuyo desafío consiste en lograr que los estudiantes que provienen de los diferentes Programas, sean capaces de asimilar los estudios universitarios con responsabilidad y compromiso social, que ha de expresarse en una sistemática dedicación al estudio. Cuando se trate de Programas en los que los implicados cumplan, además, importantes tareas sociales, se requerirá adicionalmente que sean capaces de combinar exitosamente sus estudios con dicha actividad laboral, que en estos casos también demanda una alta consagración al trabajo.

En fin, según este autor el modelo de formación de un profesional de la Educación Superior Cubana es el de perfil amplio, dotado de una profunda formación básica, para dar una respuesta primaria en el eslabón de base de su profesión; el poder resolver, con independencia y creatividad, los problemas más generales y frecuentes que se presentan en su objeto de trabajo.

Indistintamente los autores reseñados emplean los términos formación o

Desde este desarrollo, al referirse a la personalidad.punto de vista, Vigotski (1991), citado por Febles y Canfux (2001) plantea que el desarrollo es de vital importancia ya que define la esencia y naturaleza del fenómeno en formación, lo define como “proceso ininterrumpido de automovimiento, caracterizado por la aparición de lo nuevo que no existe en niveles anteriores, proceso dialéctico movido por contradicciones internas y relacionado con el desarrollo social en el cual se dan por igual cambios que se transforman luego en períodos de crisis, es momento de cambio de edades”. En fin, aborda el término desarrollo, que contiene al de y formación, concediéndole cierta confluencia entre los mismos: la formación, expresa la dirección del desarrollo.

Sobre esta base, en el Pequeño Larousse Interactivo (2000) se define formación como “acción y efecto de formarse; como proceso que provoca la aparición de algo que no existía antes”. Eulacio (2004) reflexiona: “...así, toda formación implica un desarrollo y todo desarrollo conduce, en última instancia, a una formación psíquica de orden superior”. Carlos Álvarez (1992) expresa que la formación es el proceso y el resultado cuya función es la de preparar al hombre en todos los aspectos de su personalidad. De acuerdo con estas concepciones el término formación o desarrollo, en la educación superior cubana, se emplea para caracterizar el proceso sustantivo desarrollado en las universidades, con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera universitaria.

La situación descrita anteriormente nos permite emitir consideraciones que avalan este proceso de desarrollo de la personalidad. Sobre esta base Bermúdez; Pérez Martín y Acosta (2001), plantean que este proceso constituye el objeto, no solo de la Psicología, sino también de la Pedagogía, la cual se ocupa de estudiar las vías, métodos y procedimientos para educar integralmente la personalidad. Es por esto que entre la Psicología y la Pedagogía se establecen estrechas relaciones de coordinación: la Pedagogía no puede establecer adecuadamente las

vías, métodos y procedimientos necesarios para el desarrollo integral de la personalidad, si no se basa en las leyes, regularidades y principios psicológicos que rigen dicho proceso. A su vez, la actividad pedagógica le brinda a la Psicología el campo concreto donde estudiar la manifestación de dichas leyes y regularidades psicológicas desde la niñez a la adultez, así como los fenómenos que se producen en el proceso de formación de la personalidad.

Desde esta mirada, resultan orientadores los estudios realizados por González Rey y Mitjans (1999); González Rey (1985); Colectivo de autores (2003; 2004 y 2005); Castellanos; Colunga y Segura (2006), al destacar que la psicología constituye una ciencia imprescindible para el trabajo de los agentes educativos, pues aporta elementos teóricos indispensables para la correcta dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, por ejemplo, el estudio de la psicología permite conocer las leyes que explican el proceso de aprendizaje, la formación de hábitos y habilidades en la actividad de estudio, aspectos relativos a la dirección del proceso educativo: cómo establecer la comunicación de manera tal que ejerza una influencia educativa en la personalidad de los educandos, cómo trabajar a partir de las diferencias individuales, cómo trabajar con el grupo escolar, entre otras.

Al respecto, Maslow, (1967); Allport, (1971); Bozhovich, (1976); González Rey, (1991) y González Maura. (1994 y 1997), señalan que la categoría personalidad en la Psicología Contemporánea, apunta hacia la búsqueda de definiciones que contemplen no sólo los aspectos descriptivos, relativos a su estructura, sino también y fundamentalmente, los aspectos explicativos funcionales que permitan comprender cómo participa la personalidad en la regulación de la conducta.

Dentro de la psicología dialéctico-materialista el término *personalidad* adquiere una doble significación: como categoría psicológica y como principio de estudio psicológico de la subjetividad. Ello, facilita su comprensión y su operacionalización para dirigir y mejorar la calidad de la educación, formación y desarrollo de la personalidad de los educandos. Hay al menos dos niveles o vías de estudio de la

personalidad: una, a través de la que se reconoce la existencia de características singulares de la personalidad que distinguen la individualidad psicológica de cada persona, que se forman a tenor de las condiciones particulares en que transcurren las relaciones sociales reflejadas por cada individuo en el proceso de su vida; otra, que permite reconocerla como fenómeno universal y como principio explicativo de la subjetividad humana, que se manifiesta en formas sociales o culturales de conducta y también como singularidad empírica (Segura y otros, 2006).

Estos argumentos permiten destacar, además, que la personalidad se concibe como el nivel superior y más complejo de organización e integración de los contenidos psicológicos de la subjetividad en el que se sintetizan, generalizan y expresan las funciones reguladoras del sujeto, que le confieren un carácter activo y consciente a su actuación en diferentes contextos y sistemas de relaciones sociales. En este sentido la personalidad se configura en una especie de unidad integral dinámica, irrepetible y relativamente estable en cada sujeto. Resumiendo, el sistema psicológico de la personalidad humana se caracteriza, en general, por la individualidad, la integridad y la estabilidad dinámicas o relativas de la estructura de sus contenidos y sus funciones reguladoras.

Ello sugiere, para la práctica educativa, adoptar un criterio metodológico de estudio de la personalidad de los educandos que permita descubrir la estructura tras las funciones reguladoras que se expresan en la actividad y la comunicación, pues son estas las que definen el sentido psicológico de sus contenidos y las formas en que ellos operan en los distintos momentos y situaciones del comportamiento.

En esta dirección, Segura (2006), precisa que en los niveles más altos de integridad y desarrollo de la personalidad, la regulación del comportamiento se expresa, predominantemente, como autorregulación, dado por el carácter consciente y autoconsciente de las operaciones psicológicas, mediante las cuales el sujeto actúa sobre las circunstancias del medio y su propio desarrollo. Este

nivel, consciente volitivo, es expresión de la autonomía y la autodeterminación, y es el nivel de desarrollo psicológico más deseado en las prácticas educativas.

Asimismo declara que el carácter dual (afectivo y cognitivo) del contenido psíquico, hace que sus formas dinámicas de expresión se manifiesten como regulación inductora o ejecutora. En la regulación inductora participan predominantemente los contenidos motivacionales y afectivos, tales como las necesidades, motivos, intereses, aspiraciones, vivencias, entre otros, cuya función es la de movilizar, direccionar y sostener la actuación, orientándola en un sentido u otro. En la regulación ejecutora participan predominantemente los contenidos cognitivos, metacognitivos e instrumentales, tales como los sistemas de conocimientos, las operaciones lógicas del pensamiento, los hábitos, habilidades, etc., cuyas funciones en la actuación se relacionan con las condiciones y el dominio de la ejecución.

Se deriva entonces, la necesidad de que todo educador conozca, estudie y domine los conocimientos psicológicos que explican cómo ocurre el proceso de desarrollo de la personalidad y las características que adquiere el proceso de educación. Esto le permitirá dirigir de manera consciente y científica este proceso, con vistas a alcanzar la formación de una personalidad armoniosamente desarrollada, de acuerdo con los requerimientos que nuestra sociedad exige a nuestros profesionales.

En consonancia con estas ideas, en la aplicación del Enfoque Integral, el proceso de enseñanza-aprendizaje está llamado a propiciar la articulación armónica de los conocimientos, el desarrollo de las habilidades y la formación de valores mediante la inserción de los estudiantes en actividades de carácter académico, laboral e investigativo, donde se cumplan los principios de vincular la teoría con la práctica y el estudio con el trabajo en las condiciones de un entorno económico, social, cultural e ideológico que le permita a éstos ofrecer soluciones integrales a los complejos problemas de la sociedad (Molina; Silva y Cabeza, 2005). En esta perspectiva del quehacer universitario se promueve un papel más activo de los

colectivos de carrera y de año, este último responsabilizado con el proyecto educativo (Alarcón y Sánchez, 1999).

En la experiencia cubana las acciones pedagógicas para la formación integral están dirigidas a utilizar todas las vías que garantiza el sistema curricular y extracurricular, sin desaprovechar su estructura y todos los espacios propicios para lograr el objetivo de la formación de un "hombre nuevo", multifacético e integral con altos valores humanos, por tanto, el sistema educativo tiene que estar encaminado a cultivar al ser humano que la institución ha de formar para la vida.

De ahí que los documentos rectores del proceso de enseñanza-aprendizaje, deben ser flexibles, acorde a las necesidades sociales. Al respecto, el modelo del profesional el cual describe las futuras tareas a las que se enfrentará el egresado universitario y a partir de ahí los sistemas de conocimientos y habilidades que deberá poseer son perfectibles, en tanto dinámico es el mundo laboral. Hoy se habla de un profesional de perfil amplio, capaz de desempeñarse en las más disímiles funciones que una vez egresado le esperan.

En todo este proceso, el adolescente, el joven y el adulto necesitan ayuda, apoyo emocional, dirección hacia el futuro, y corresponde a los agentes educativos que le rodean e incluyendo a la familia, ofrecerla en forma conveniente, para que redunde en beneficio de su personalidad y con ello al logro del objetivo: el desarrollo integral de la personalidad del estudiante. En síntesis, el estudio del paso de una etapa a otra se comprenderá en la medida en que se le dé una correcta solución al problema del medio y a su papel en la dinámica de la edad, acudir, entonces, a un concepto clave en la teoría psicológica histórica; situación social del desarrollo, como punto de partida de todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período.

1.3 Desarrollo integral de la personalidad del estudiante universitario en las adquisiciones psicológicas

El estudiante al incorporarse a los estudios superiores ya tiene una experiencia de escolarización, que le debe haber aportado una formación cultural y científica general, habilidades para el estudio, para la identificación y solución de problemas y otras habilidades básicas para realizar estudios superiores. Además, ha desarrollado un determinado estilo de aprendizaje, conocimiento de sus posibilidades personales y de las condiciones más favorables para su trabajo, una mayor o menor preferencia por áreas del saber y de actuación profesional.

Todas estas formaciones son importantes para lograr el desarrollo psicológico que demanda el profesor del estudiante, basta considerarlo como una personalidad en proceso de desarrollo, como un sujeto activo, íntegro, cuyo perfeccionamiento actual es el producto de los logros obtenidos en etapas anteriores de su vida, en las que sistemáticamente ha ido alcanzando una mayor integración cognitivo-afectiva, así como el desarrollo cualitativo de sus contenidos y niveles funcionales de regulación del comportamiento.

Este proceso de transformaciones de la personalidad está sujeto a regulaciones y principios que son abordados por la Psicología de las edades, rama de la Psicología que se dedica al estudio de la dinámica evolutiva del desarrollo de la personalidad.

El desarrollo psicológico del individuo se produce de forma ininterrumpida, siempre en sentido ascendente, ya que está en constante cambio, y se produce en forma espiral, con movimientos de avance impetuoso y de aparentes retrocesos que marcan diferentes etapas que permiten dividir el desarrollo psíquico (para su estudio) en una serie de períodos o edades. (Rubinstein, 1977; González Rey, 1985).

Por lo tanto, la educación no puede limitar su ritmo al del desarrollo psíquico del sujeto e ir detrás de este. De esta manera no aprovecha las posibilidades del

desarrollo y las potencialidades del sujeto; no puede ir a la par del desarrollo psíquico del sujeto, puesto que este se estancaría; debe tener en cuenta el desarrollo alcanzado por el individuo, no para detenerse en él ni para adaptarse a este sino para comprender cuál debe ser el próximo paso a seguir, es decir, a dónde conducir el desarrollo (Bermúdez; Pérez y Acosta 2004).

El desarrollo psicológico y la edad no tienen por qué coincidir necesariamente, pues las condiciones de vida, la propia situación social del desarrollo del sujeto pueden adelantar o retrasar su desarrollo psicológico, lo que no ocurriría con sus años de vida, por lo que los límites que se plantean son aproximaciones. Cada edad representa una etapa cualitativamente diferente a la anterior, que se caracteriza por determinados logros que tienen su base en los alcanzados en la etapa anterior y a su vez son el punto de partida para el surgimiento de nuevas cualidades psíquicas en etapas posteriores (Vigotsky, 1984).

Nos resulta pertinente dar la caracterización psicológica de los cambios cualitativos que se experimentan en las etapas del desarrollo psíquico de la personalidad del estudiante de las sedes universitarias municipales. Destacar que en este contexto las vías de ingreso según el modelo del profesional, son diversas; respondiendo a una condición: universidad para todos, por tanto las etapas evolutivas presentes son varias: juventud, adultez temprana y media y adulto mayor.

Juventud

La edad juvenil presenta una situación del desarrollo específica que determina transformaciones importantes en los sistemas de actividad y comunicación y cambios significativos en las características psicológicas de la edad. Personalidades de prestigio en la orbe internacional y nacional han postulado referentes y sistematizaciones, en este caso podemos referir los estudios de Friedrich (1965); González Rey (1985); Domínguez y Kon (1990); Hoffman; Paris y Hall (1996); Domínguez (2002 y 2003).

La interrelación entre las condiciones internas y externas del desarrollo psíquico se expresan en la nueva posición social del joven; se encuentra en el umbral de la vida adulta y en la actitud que asume ante esta posición social, se preocupa por el futuro y necesita determinar su lugar en la vida, todo su comportamiento está matizado por su proyección futura. La actividad de estudio se convierte en actividad de formación profesional y debe elegir su profesión y prepararse convenientemente para la vida laboral.

Los procesos cognoscitivos se orientan hacia aquello que es importante en su preparación para el futuro y adquieren una connotación afectiva y personal que le permiten un aprendizaje personalizado. Domínguez (2002 y 2003) refiere, que en esta etapa surgen nuevas necesidades y motivaciones profesionales, éticas y de carácter político ideológico. El joven se interesa por los fenómenos sociales y de la realidad en que vive, va formando su concepción del mundo lo que le permite todos sus análisis e interpretaciones de la naturaleza, las demás personas y de sí mismo. Se produce un desarrollo de la autoconciencia, la autovaloración, los intereses y los ideales que le va colocando cada vez más cerca del modo de pensar y actuar de los adultos (Friedrich, 1965; Domínguez y Kon, 1990).

Se amplía su vida afectiva y sus intereses, también el ámbito de sus relaciones interpersonales, con los adultos (profesores, tutor y padres) se establecen sobre la base de las normas de interacción adultas, lo que disminuye los conflictos intergeneracionales. Va logrando cada vez más un nivel de autodeterminación que le permite enfrentar de un modo más adecuado las exigencias de la sociedad, comienza a gozar de derechos que antes no tenía, pero que a su vez le plantean responsabilidad e independencia. A lo largo de la etapa va generando seguridad en sí mismo y autoafirmación. Se vuelve capaz de valorar de modo flexible, reflexivo y objetivo las situaciones en que se encuentra inmerso, lo que a su vez le garantiza una estructuración y reestructuración de su campo de acción más efectiva (Hoffman; Paris; Hall, 1996). No solo desarrolla su proyección futura sino que se esfuerza de manera consciente volitiva para alcanzar las metas u objetivos trazados (González Rey, 1985).

El desarrollo de la personalidad en esta etapa, como en las demás, depende tanto de factores externos como de internos, los que al interrelacionarse por medio de los sistemas de actividad y comunicación en los que el joven está inmerso, determinan las características psicológicas propias de esta edad, las que se reflejan en cada joven de un modo particular, de acuerdo a su situación de desarrollo personal. El papel de los agentes educativos sigue siendo esencial para el joven, ya que necesita de sus consejos, valoraciones y orientaciones.

Adulthood temprana y media

A continuación se esboza algunas proyecciones referidas a esta etapa de la vida. Se comparten las reflexiones aportadas por Pushkin (1949); Super (1962); Allport, (1971); Bratus, (1980 y 1992); Sheehy (1984); Vega (1987) y Hoffman; Paris; Hall y Silvestre (1996).

La conciencia de la personalidad adulta se caracteriza por nuevas conexiones y relaciones interfuncionales relativamente estables que funcionan como sistema y se han construido sobre los logros de etapas anteriores. Si en el paso de una edad a otra, lo que se reorganiza es la estructura de la conciencia, no cabe duda de que la formación principal nueva de la edad adulta no es otra que el nuevo nivel de autoconciencia que se alcanza, pues el sujeto toma las riendas de su vida, dirigiéndola en función de sus intereses, planes y sentimientos. Con ella se reestructuran y enlazan el resto de las nuevas formaciones de la personalidad adulta, que ahora tienen una calidad nueva, la que le otorga una mayor identidad, autoconocimiento, un desarrollo afectivo-volitivo, un desarrollo de capacidades y habilidades y otras cualidades personológicas que en la etapa juvenil alcanzaron un considerable despliegue, y ahora se subordinan al cambio ocurrido, sirviendo de soporte a estas nuevas formaciones (Allport, 1971 y Bratus, 1980 y 1992).

En la adultez no ocurren cambios perceptibles, como en las edades anteriores, esto no quiere decir que no se den profundas transformaciones internas. Ocurre que son más lentos y ocultos, pero a esta edad el carácter activo juega el rol fundamental, ya que se apoya en lo reestructurado anteriormente, y en el momento

actual la autodeterminación es fundamental en el desarrollo (Pushkin, 1949; Sheehy, 1984 y Vega, 1987). La responsabilidad, la independencia, la reflexión sobre sí y sobre su identidad que en alguna medida existían, se hacen conscientes, jugando un papel activo en la construcción de nuevas metas y aspiraciones y en la reestructuración de las motivaciones, influyendo además en la toma de decisiones de la vida cotidiana (Hoffman; Paris y Hall, 1996).

La persona adulta presenta una personalidad capaz de aceptar y concientizar sus conflictos internos, encontrando soluciones creativas en correspondencia con sus ideales morales. Esta capacidad es el resultado de un largo y lento proceso de desarrollo, en que las operaciones intelectuales han alcanzado niveles de entrenamiento y ahora, el adulto las utiliza en un proceso de autocomprensión, que coadyuvará a su crecimiento psicológico. La actividad laboral puede ser un período de satisfacción o frustración, dependiendo de la existencia de un establecimiento afortunado o desafortunado (Super, 1962). En ambos casos, existe un conflicto de valores entre seguir esforzándose y la opción de descansar y disfrutar de lo que se ha logrado, trabajando sólo para conservarlo.

Desde el punto de vista cognitivo, la inteligencia se mantendría estable, ya que disminuirían ciertas capacidades básicas que podrían compensarse conductualmente, habría un aumento en la motivación y la compensación de pérdidas por rapidez debido a la especialización selectiva. El estilo de vida determinaría el mayor o menor deterioro de la cognición (situaciones de estrés, enfermedades y nivel de ejercicio, por ejemplo).

Importante enfatizar que el entrenamiento sistemático de las operaciones intelectuales no permite la degradación de su desarrollo. En este sentido el colectivo pedagógico juega un papel trascendental: saber cuáles son los factores que han influido más, o condicionado ese desarrollo, tanto en sentido positivo como negativo. Desde esta perspectiva considerar además la posterior etapa; adulto mayor, la cual está representada en el contexto de investigación, en una de sus vías de ingreso: tarea "Álvaro Reinoso".

Adulto Mayor

Esta etapa es portadora de regularidades propias de un período del desarrollo humano, así como de una serie de limitaciones en gran medida provenientes de prejuicios que le ha depositado la cultura. En el área afectiva puede producirse un descenso en el estado de ánimo general, predominando los componentes depresivos y diferentes temores ante la soledad, la indefensión, el empobrecimiento y la muerte. Decae el sentimiento de satisfacción consigo mismo y la capacidad de alegrarse. En el área volitiva se debilita el control sobre las propias reacciones y puede manifestarse la inseguridad.

En cuanto a las condiciones internas, en el área cognitiva puede aparecer una disminución de la actividad intelectual y de la memoria (olvido de rutinas, reiteraciones de historias, etc.) y un deterioro de la agudeza perceptual. En el área motivacional puede producirse un deterioro del interés por el mundo externo acerca de lo novedoso, reduciéndose, donde en ocasiones no les gusta nada y se muestran gruñones y regañones quejándose constantemente. Aparece una tendencia a mostrar intereses por las vivencias del pasado y por la revaloración de ese pasado. En sentido general, es justo apuntar que los rasgos de la personalidad del adulto mayor se caracterizan por una tendencia disminuida de la autoestima, las capacidades físicas, mentales, estéticas y de rol social. Hay quienes erróneamente piensan que a esta edad los individuos no tienen intereses, necesidades, motivos y sentimientos.

Por eso se asume la posición de autores como Vega (1989); Silvestre (1996); Salvarezza (1998) y Orosa (2001) que plantean que la llamada tercera edad requiere también de un trabajo de orientación que permita asumirla con mejor calidad de vida en sus relaciones sociales, familiares y de desarrollo individual. Krassoievitch (1993) sugiere, la estimulación y la aplicación de entrenamiento en aptitudes físicas y mentales, así como la mayor frecuencia de los contactos sociales o de la actividad social, las formas de organización empleadas, deben ser altamente motivadas, amenas, orientando rutinas de ejercicios continuos para

incentivar la memoria motora. Cuando se orienta un ejercicio por muy sencillo que sea, debe darse un tiempo adecuado para que cada adulto elabore su propia respuesta motriz, ya que se trabaja con grupos heterogéneos y en algunas clases con implementos de fácil manejo y adquisición.

Evidentemente, el conocimiento de las neoformaciones en cada etapa de la vida del individuo es fundamental para desarrollar satisfactoriamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, para ello es necesario la superación psicopedagógica continua del claustro de las sedes universitarias y crear condiciones pedagógicas esencialmente comunicativas que favorezcan un clima de confianza, receptividad, crítica y reflexión valorativa de los docentes con los alumnos, viceversa, y de todos los agentes educativos en lo referido a la temática abordada.

Para que todos los miembros del colectivo pedagógico realicen con eficiencia esta labor, deben conocer profundamente a cada alumno; esto significa dominar su nivel de desarrollo y sus potencialidades, en toda su dimensión y fuerza, incluyendo sus sentimientos, sus orientaciones valorativas hacia esferas fundamentales de su vida: institución, familia, estudio; trabajo, entre otras; su carácter, su conducta, así como las esferas de la personalidad en las que se presentan carencias. Al respecto, Vigotski (1989) expresó “para un sistema educativo la enseñanza, y por consiguiente el aprendizaje, a que se aspira es aquella que promueve el desarrollo de los estudiantes”.

Por su parte, González Pérez (2000) destaca que desde una perspectiva psicológica, la evaluación de sí, puede considerarse una de las necesidades humanas más relevantes del individuo, porque está ligada a la formación de su identidad. Desde etapas tempranas del desarrollo y a través de su ontogenia se crea y manifiesta en el individuo la necesidad de probarse, de conocer sus realizaciones y posibilidades, de conocerse a sí mismo, de ir conformando su autoconcepto y autoestima, mediante su relación con los otros, con los objetos de actividad, consigo mismo, mientras aprende. Incorpora a la reflexión que para la evaluación del aprendizaje, aparece, en consecuencia, una cuestión vital: la

determinación de los indicadores del desarrollo del estudiante, de modo integral; es decir, qué aspectos, qué elementos, pueden dar cuenta de aquellos cambios que se producen en el sujeto, en qué direcciones se dan estos cambios, en qué grado.

Por lo pronto interesa dejar planteado el problema y hacer algunas consideraciones que pueden ser pertinentes en el proceso de su solución por aproximaciones sucesivas.

1.4 Referentes históricos sobre la categoría evaluación desde la práctica educativa universitaria

No es posible un estudio profundo de la evaluación del aprendizaje sin la necesaria pesquisa histórica que revele el camino transitado por las anteriores generaciones de educadores. En el lenguaje cotidiano, lo estimado, justipreciado y valorado es objeto de una evaluación tiene un vínculo con el pensamiento reflexivo como base del pensamiento teórico que caracteriza al hombre, esto se evidencia en la amplitud del concepto evaluación que escapa al alcance del ámbito educacional y tiene su origen en contextos extra docentes.

No son pocas las referencias que al respecto se hacen en documentos tan antiguos como los papiros egipcios, la mitología griega y romana. El origen de la evaluación vinculada a la actividad docente y discente se pierde en el tiempo, aunque es recurrente la referencia a exámenes escritos y orales en la antigua China, para seleccionar funcionarios en la administración imperial y reducir así la influencia de la burocracia (Castro Pimienta, 1996; 1999).

Por razones semejantes se introdujeron los exámenes en el mundo occidental durante el siglo XIX, dado que el desarrollo económico provocó la movilidad social y en estas pruebas se sentaron las bases para realizar una selección más válida y efectiva, tanto para entrar en la educación superior como en el servicio civil (Enciclopedia Encarta, 2003).

El sistema institucional incorporó varias formas de evaluación para orientar a los estudiantes. Las pruebas de inteligencia comenzaron con la finalidad de identificar mejor a los alumnos que requirieran atención especial. En la primera mitad del siglo XX estuvo muy relacionada con las formas de selección de los individuos para acceder a los diferentes programas educativos y a las subsiguientes oportunidades de la vida, aquí medida y evaluación se identificaban, aportando así una información cuantificable sobre los sujetos, pero en la que quedan marginados otros componentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Morales, 2007).

Escudero (2003), presenta interesantes análisis tomando como figura de referencia la de Ralph Tyler en el segundo cuarto del siglo XX, donde evidencia la influencia del pensamiento positivista en la evaluación, que en alguna medida se extiende hasta nuestros días, aun cuando se reconocen sus limitaciones. Surge, entonces, una nueva propuesta a partir de los años sesentas (Cronbach, 1963a) que considera la evaluación como un instrumento de gran utilidad para los profesores en su toma de decisiones durante el propio desarrollo del curso, sin esperar a que este haya acabado.

A partir de este momento aparece la concepción de Scriven (1967), el cual distingue los conceptos de evaluación formativa y sumativa, con este hecho, la evaluación se convierte en uno de los temas más discutidos del currículum. Sin embargo, en la década de los setentas percibimos la tónica en el desempeño del alumno, en este sentido, una concientización de la necesidad de desmitificar estos conceptos y concebir que la evaluación sea un proceso que integra todos los elementos involucrados en el proceso de aprendizaje y permita una visión amplia del estado actual en que se encuentra el proceso (Bloom, Hasting y Manus, 1971; Danilov y Skatkin, 1975; Marqués, 1976 y Klingberg, 1978).

En este período estas definiciones hicieron aportes al estudio y al cuerpo teórico de la evaluación, pero los autores mencionados no llegaron a influir decisivamente en la contribución de la evaluación a la formación. Sus postulados influidos

fuertemente por concepciones positivistas, enfatizaron en el resultado final de la evaluación y en los cambios deseables de la conducta de los estudiantes como hechos observables y solamente evaluables.

En los umbrales del siglo XXI, se redimensiona esta categoría en la práctica educativa y personalidades de prestigio en los ámbitos orbe internacional y nacional han postulado referentes y sistematizaciones sobre la base de las prácticas pedagógicas y los diferentes modelos de la Universidad, en este caso, se puede hacer referencia a los estudios de Álvarez Méndez (1981); Colectivo de autores (1984); Gimeno (1986); Biggs (1995); Castro Pimienta (1996); Álvarez de Zayas y Achig (1997); González Pérez (1999); Vasconcelos y Hoffmann (2000); lafrancesco (2001); Caballero (2002); Bustillos y Torres (2003); Addine (2004); Monereo (2004); Álvarez Valdivia (2005); Pérez Morales y MES (2007) y Gort (2008).

Interesantes resultan sus estudios pues coinciden en reconocer la evaluación desde una visión integradora, añadiéndole la tenencia de funciones instructivas y educativas y al servicio de valores universales y contextuales particulares. Concuerdan como procedimientos básicos de esta categoría, la recogida de información, la emisión de un juicio valorativo y la consideran como un proceso; condición que imprime dinamismo en la práctica docente.

Para comprender en toda su magnitud este componente, se precisa profundizar en las concepciones del mismo desde las teorías del aprendizaje, las cuales permiten apreciar su dinámica, aportes actuales, así como la persistencia de ideas y prácticas tradicionales que se ponen de manifiesto en la constatación histórica.

1.5 La evaluación en las teorías de aprendizaje

La evaluación del aprendizaje, según Álvarez Valdivia (2008), es una actividad compleja que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y siempre ha constituido una preocupación central. Álvarez Méndez (2000a), precisa que este componente se ha convertido en uno de los conceptos más difíciles de definir de

todo el currículo, precisamente porque se utiliza en una variedad de modos dispares con los que se oculta una serie de significados precisos.

Evidentemente, la manera de entender la concepción de la evaluación de los aprendizajes ha variado básicamente según la teoría del aprendizaje en que se ha amparado el enfoque. Una manera de ubicar para su estudio estas teorías en un marco histórico referencial, consiste en tomar como punto de partida el enfoque **conductista**.

Acorde con Castro Pimienta (1996), es una de las más difundidas en América Latina y produce un reduccionismo en la concepción del aprendizaje y por tanto de la evaluación. Peña de la Mora (1990), citado por Gort (2008), plantea que en la práctica, la evaluación no contribuye positivamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, porque su acción se reduce a la medición. De igual manera, en el diccionario del Instituto Cervantes se registra una visión conductista del aprendizaje basada en una concepción de evaluación por objetivos, pensamiento positivista y limitado a uno de los aspectos a tener en cuenta en la evaluación y consecuente con los principios eficientistas.

Ese principio eficientista aplicado a la evaluación, radica en el hecho de no tener en cuenta la calidad de esos objetivos; los valores que representan; el grado de implicación que tienen los estudiantes en su cumplimiento; cómo y cuando se controlan y cómo se regula a partir de ellos el proceso de formación, sin indagar el sentido y el significado que los mismos tienen para los sujetos que aprenden.

Desde posiciones conductistas, lo significativo conceptual del aprendizaje y las vivencias previas de los alumnos apenas son tenidos en cuenta, pues parte del supuesto de que todos deben ser evaluados de la misma manera, con los mismos patrones y consecuentemente calificados, clasificados y acreditados. Pérez Morales (2007), oportunamente refiere que esta concepción de evaluación trae como consecuencia limitaciones para todo el sistema educativo, entre las que se pueden destacar: no se pueden mejorar los procesos sobre la marcha, sino únicamente repetirlos, ni observar la evolución del proceso, sino los resultados

finales que se desprenden de él, el alumno no conoce sus logros hasta al final del proceso, así que trabaja sólo para obtener la nota y sólo estudia cuando ese final está próximo y no se pueden detectar necesidades puntuales en cada estudiante, por lo tanto no se adapta la enseñanza al individuo.

Otros autores como Santos Guerra (1990), Casanova (1998) y Picardo (2003), consideran, además de los aspectos antes señalados, que se realiza fundamentalmente una evaluación cuantitativa donde sólo se evalúa al alumno y principalmente la vertiente negativa (errores de aprendizaje) y la evaluación constituye un instrumento de control, de poder.

Por otra parte, en contraposición con el paradigma conductista, en el enfoque **cognitivista**, la evaluación debe estar orientada a la valoración, el análisis cualitativo de los procesos, sus estadios intermedios y los productos, con una inspiración crítica y una finalidad formativa, es entendida como un acto de comunicación entre las partes implicadas con el que se busca, ante todo, mejorar el proceso de lo que está siendo objeto de evaluación y, en consecuencia, el producto resultante del mismo.

Desde esta concepción la evaluación, la fiabilidad y validez, requisitos básicos de cualquier modelo evaluativo, se consiguen mediante el contraste de opiniones entre las partes implicadas, esto es, entre diferentes profesores, entre el profesor y el estudiante, a través de la triangulación de los datos obtenidos. Es decir, se aboga por una evaluación del aprendizaje más allá del control y la medición de resultados de aprendizaje de los alumnos para cumplir la función de optimización de los procesos educativos desde una visión constructivista del aprendizaje, el cual pone el interés en una evaluación más centrada en los procesos.

El enfoque **constructivista** es acentuado por Kraftchenko, Sainz y Hernández (1999), como teoría psicológica que surge en la década de los ochentas del siglo xx en las concepciones educativas actuales. Refieren que entre sus innovaciones se aciertan: reconocer el carácter activo del alumno en el proceso de adquisición del conocimiento; enfatizar acerca de la necesidad ineludible de partir, en el

proceso de enseñanza-aprendizaje, del nivel de desarrollo y de los conocimientos alcanzados por el estudiante, así como al hecho de redimensionar el papel de la comunicación educativa en el proceso de enseñanza. Argumentan además los aportes en el área de la evaluación educativa desde el punto de vista de los métodos y las estrategias para la evaluación del aprendizaje.

Castro Pimienta (1999; citado por Gort, 2001), considera que Piaget en cuanto a la evaluación del aprendizaje, hizo aportes relacionados con la evaluación de las acciones; la comprobación constante, la consideración de las diferencias individuales y el rechazo a la evaluación aditiva. Hacer referencia a la necesidad de considerar las diferencias individuales de los que aprenden, teniendo en cuenta sus características, el ritmo de aprendizaje y la influencia del entorno social, es otro elemento que caracteriza las concepciones actuales. Se pueden añadir, además, sus contribuciones respecto a la consideración del error en el aprendizaje, que sigue siendo hoy día un aspecto crucial en la problemática de la evaluación.

Constituye una limitación de ese enfoque la acción negativa del conocimiento espontáneo, lo que atenúa o elimina con una orientación clara hacia el objetivo de la actividad. Sin embargo, pone énfasis en la evaluación de nuevas ideas, en la estructuración del conocimiento y en el aprendizaje en su conjunto como hecho personalizado. Garantiza que el alumno participe en el control y autoevaluación de su aprendizaje; estos aspectos no son declarados o reconocidos explícitamente, pero están implícitos teórica y prácticamente.

Las teorías elaboradas por la escuela de L.S. Vigostky y sus colaboradores, coincidentes con algunos de los postulados anteriormente señalados por otras teorías, sientan sólidas bases para que se produzca, desde la segunda mitad del siglo xx, un cambio en las concepciones pedagógicas, que para beneficio de la institución educativa, han ido penetrando en las concepciones y las prácticas de los docentes. Se trata, entonces, de subrayar aspectos básicos del aprendizaje que responden a las concepciones generales del desarrollo psíquico desde

postulados materialistas dialécticos, a partir de los revolucionarios planteamientos de Vigotsky y sus seguidores, que constituyen un sustento teórico fundamental a tal efecto.

El Enfoque **Histórico Cultural**, constituye una teoría científica del desarrollo humano y permite analizar desde una óptica transformadora el proceso de enseñanza-aprendizaje y todos sus componentes y dentro de ellos con especial énfasis para nuestro objeto de estudio, la evaluación del aprendizaje. Entre los aportes sobre la evaluación del aprendizaje, constan:

- *Las categorías de actividad y comunicación*, fundamentadas por A. N. Leontiev (1982; citado por Sanz, 1989), tiene gran significación teórica metodológica para la concepción, planificación, realización de la evaluación y para la metaevaluación. Permite considerar a la evaluación como actividad que mediatiza la relación entre los sujetos que en ella participan (evaluador y evaluado) y la realidad objetiva (la enseñanza y el aprendizaje) para regularla y transformarla.
- *Zona de desarrollo próximo*: enfatiza las potencialidades del ser humano y de los procesos formativos donde la enseñanza no debe estar orientada hacia aquellas funciones que ya han madurado, sino hacia las funciones que están en proceso de maduración, lo cual permitirá una enseñanza desarrolladora (Sanz y Rodríguez, 1999).

Desde esta perspectiva la evaluación del aprendizaje contribuye por lo tanto a redimensionar sus funciones, ya que este concepto fundamenta la evaluación al servicio del aprendizaje, que no sólo sirve para comprobar lo que el estudiante ya ha aprendido, sino para estimar sus potencialidades y lo que aún puede aprender.

- *Carácter histórico social concreto*: fundamenta la necesidad de contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y dentro de él, la forma en la que se lleva a cabo la evaluación. Este declara el hecho de que los criterios de evaluación son

construidos socialmente, se evidencia también en los patrones de evaluación según las necesidades de la institución educativa y del referente que ésta asuma, son manifestaciones de este carácter la evaluación alternativa y auténtica, identificadas con la necesidad de realizar las actividades evaluativas en contextos profesionales naturales en correspondencia con las exigencias del avance de las ciencias.

- *El papel activo y consciente:* fundamenta la importancia de la participación del estudiante en la evaluación que se realiza de él y de su aprendizaje. Con esta base teórica se puede argumentar la necesidad de que el estudiante tome parte en la emisión de los juicios que se hacen de él y de su aprendizaje y que gane conciencia de lo que realmente le falta por aprender. Esta concepción avala la importancia de considerar una evaluación participativa, cooperativa donde el estudiante se incluya como agente de evaluación de sí mismo e inmerso en un proceso de comunicación interpersonal (López, 2001; Villardón y Yáñez, 2005).
- *La concepción de aprendizaje:* implica no sólo la esfera cognoscitiva del hombre, sino su formación humana partiendo de una concepción integral del mismo como una unidad de lo cognitivo y lo afectivo, concepción que tiene un gran valor pedagógico y posibilita la formación como ser humano y argumentar las dimensiones intelectuales, afectivas, volitivas, lo cual tiene que estar presente en los criterios de evaluación que se utilicen, en el acto de dar juicios y valoraciones sobre el avance del estudiante.

Las disímiles definiciones de evaluación del aprendizaje que se encuentran en la literatura, están influidas como resultado lógico, por la corriente pedagógica asumida por cada uno de los autores, pero los aportes que se han ido dando en este campo, durante estos años, enriquecen, precisan y muestran confluencia en el reconocimiento de las características que debe tener la evaluación del aprendizaje. Se concuerda con González (2000), en cuanto a la contribución relevante de la teoría elaborada por Vigostky y sus colaboradores y la importancia de sus aportes teóricos y metodológicos.

En consonancia con el Enfoque Histórico Cultural, González Pérez (2000), brinda una definición de *evaluación del aprendizaje* que se asume en esta investigación. Plantea que, “es una actividad cuyo objetivo es la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de los estudiantes a los efectos fundamentales de orientar y regular la enseñanza para el logro de las finalidades de la formación”.

En concordancia con lo expresado, se considera que la definición incluye los principales aportes psicológicos y sociales del postulado y la presenta como una alternativa necesaria ante las formas tradicionales de evaluación. Privilegia un enfoque cualitativo y holista de la evaluación y destaca su función formativa, esencial y abarcadora de las demás funciones planteadas por otros autores. Considera que es parte consustancial del proceso de enseñanza-aprendizaje y permite regular y orientar el mismo. Revela su esencia como una actividad humana y como un proceso de comunicación interpersonal (Gort, 2008). Estas observaciones le confieren a esta enunciación, según nuestro juicio sus principales valores y la señalan como una definición de primordial referencia.

Otra definición coincidente con González Pérez (2000), que se ha utilizado como referente sobre lo que debe ser la evaluación del aprendizaje, es presentada por Castro Pimienta (1999); Nieves y Otero (2005) y MES (2007), quienes la identifican como un acción comunicativa, referida a principios educativos, formativa, dinámica, procesual, compartida, continua, democrática que alude a la necesaria participación de los sujetos que se ven afectados por ella, especialmente al servicio de quien aprende, que integra conocimientos procedimentales y actitudinales y es consustancial al proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que debe ser una actividad de conocimiento y de aprendizaje.

Con tal intención se presentan, a continuación algunas consideraciones derivadas de postulados del enfoque histórico cultural, considerándose de vital importancia para abordar el aprendizaje como objeto de evaluación.

1.6 El aprendizaje como objeto de evaluación desde la perspectiva del Enfoque Histórico Cultural

El aprendizaje es un proceso universal, que se produce en las más diversas circunstancias de la vida del sujeto, en cualquier situación donde sea posible apropiarse de la experiencia concretizada en los objetos, fenómenos y las personas que lo rodean. Si el sujeto aprende deduciendo, creando, relacionando objetos y fenómenos, realizando actividades que requieren de procedimientos activos, el aprendizaje es un aprendizaje consciente y que desarrolla. En este sentido cobra importancia la consideración de diferentes niveles cognitivos de las actividades evaluativas que se le solicitan al estudiante.

Es importante señalar que no es posible lograr niveles complejos de asimilación sin que el estudiante se enfrente sistemáticamente a la solución de tareas que requieran el desarrollo de habilidades complejas. Para esto es necesaria la participación activa del estudiante en su aprendizaje, el uso de métodos activos de enseñanza y de tareas auténticas, extraídas de la realidad o que la modelan.

Se considera a partir de las reflexiones anteriores que hay un resultado evidente e inmediato del aprendizaje desde las prácticas evaluativas, que incluye los conocimientos, las habilidades, los hábitos, los procedimientos, los algoritmos, las metodologías, las estrategias de estudio, de enfrentamiento y solución de tareas, de problemas o de conflictos, los instrumentos o medios para proyectar, conducir o valorar los procesos de crecimiento personal y los modos de actuación o formas de comportamiento social, paradigma que identifica la actual universidad cubana (Bermúdez, 2002).

Por su parte, Pérez Cabaní (1997), refiere que el aprendizaje desde las prácticas evaluativas se valoraría en función de la enseñanza como transmisión del mismo, lo que conduciría a evaluar un proceso activo de construcción de conocimiento. Entonces, la evaluación debería contemplar diferentes dimensiones y valorar los cambios cualitativos en relación a qué se aprende, cómo se aprende y en qué contribuye ese aprendizaje al desarrollo integral del estudiante.

En estas condiciones, se aboga por una evaluación que utilice procedimientos y medios para desarrollar un aprendizaje de esta naturaleza. Autores como Soto (1999), Hargreaves (2005), y Cowdroy (2005; citado por Gort, 2008), ponen de manifiesto diferentes medios y estrategias para contribuir al desarrollo de un aprendizaje consciente y desarrollador. Debe tenerse en cuenta para ello, instrumentos de evaluación que permitan relacionar lo que sabe el estudiante con lo nuevo que ha aprendido.

Con tal intención, Bordas (2001) plantea que las estrategias de evaluación de naturaleza metacognitiva tales como los diarios reflexivos, el portafolio, la autorregulación del aprendizaje mediante la elaboración de mapas conceptuales, la autoobservación, son recursos favorecedores de una evaluación centrada en el proceso que contribuyen a este tipo de aprendizaje. Desde estas perspectivas, la evaluación se convierte en una vía poderosa para que el estudiante le atribuya sentido al ejercicio evaluativo que se le presenta cuando siente que aprende a través del mismo.

Según Gort (2001), el carácter sociohistórico del aprendizaje se pone en evidencia según la época, la institución educativa y la sociedad donde se lleve a cabo. Así en la enseñanza tradicional se considera “buen estudiante” a aquel que posee una excelente memoria, reproduce hechos y procesos fielmente. En la enseñanza influida por el Enfoque Histórico Cultural, el buen alumno es el estudiante analítico, activo en la búsqueda de soluciones, creativo, independiente, crítico, responsable.

Esto nos sitúa en reconocer desde referencias teóricas que existen diversos tipos de aprendizajes, y diferentes estilos de aprender lo que se convierte en un elemento importante a ser considerado en nuestra investigación. En correspondencia con lo expresado e inherente al proceso de evaluación que se analiza, es preciso referirse al aprendizaje formativo, el cual contribuye a prácticas evaluativas acorde con las exigencias de los postulados Vigotskyanos, pues compromete y concientiza al estudiante a tomar decisiones sobre el proceso de

aprendizaje y desarrollo, enfatiza en el protagonismo, la responsabilidad y lo sitúa en el vínculo con el contenido y la vivencia.

Bermúdez (2001) define el aprendizaje formativo como “un proceso personalizado y consciente de apropiación de la experiencia histórico social, que ocurre en cooperación con el maestro y el grupo en situaciones diseñadas del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual el alumno transforma la realidad y se transforma a sí mismo, siendo responsable de ese proceso y de su resultado”.

La investigación se adscribe a dicha definición al considerar estar en presencia de un aprendizaje que garantiza el crecer del ser humano, la apropiación de experiencias, la adquisición de nuevos conocimientos y la realización de una nueva acción que puede ser utilizada posteriormente en la solución de una nueva tarea en el propio ejercicio evaluativo. En fin, es el aprendizaje que conduce al desarrollo pleno como persona, permitiéndole enfrentarse a la realidad adecuadamente, tal como se precisa en el modelo pedagógico que sustenta el proceso de universalización de la educación superior.

Si el aprendizaje es concebido así por el referente teórico que se ha asumido, es entonces lógico que se conciba la evaluación del mismo como la actividad que lo enjuicia y lo valora integralmente tal y como él está concebido, mediante la comprobación de un nuevo estadio de desarrollo integral del estudiante a través del enlace de lo afectivo y lo cognitivo, teniendo en cuenta al estudiante como un sujeto activo y valorando el desarrollo de su personalidad a través de todo el proceso. En síntesis, la evaluación como componente del proceso de enseñanza aprendizaje debe estar en función del aprendizaje durante todo el proceso.

1.7 Concepciones teóricas a cerca de la evaluación del aprendizaje estratégico

La evaluación en las instituciones universitarias constituye uno de los componentes fundamentales de su funcionamiento ya que proporciona

información que permite valorar la calidad de los procesos educativos que se llevan a cabo y de los resultados de los mismos.

Entre las diferentes dimensiones consideradas en este marco institucional, la evaluación del aprendizaje que realizan los estudiantes parece una variable especialmente relevante (Pérez Lujan, 2004). Por otra parte, no olvidar que la repercusión de la evaluación es tal que, hoy día, es considerada como un importante pilar de la enseñanza universitaria; diferentes estudios han comprobado que la evaluación determina el aprendizaje de los estudiantes y no el currículo oficial (Bigg, 2005).

En la actualidad se manifiesta con fuerza el reconocimiento de su importancia social y personal desde un punto de vista formativo, así como para el propio proceso de enseñanza aprendizaje por el impacto que tiene el modo de realizarse y la forma en que el estudiante la percibe en el aprendizaje.

En el discurso actual alrededor de la evaluación del aprendizaje, surgen términos que impregnan el pensamiento: *Evaluación cualitativa, alternativa y auténtica*, las cuales emergen al fragor de la crítica a las concepciones y prácticas evaluativas centradas en la medición y en el rigor de las técnicas e instrumentos. Al respecto, se asumen interesantes reflexiones aportadas por Gort (2008).

La evaluación cualitativa se caracteriza por la tendencia *holista*, como evaluación abarcadora de todo el proceso. Álvarez Méndez (2000), plantea que no es otra cosa que “valorar, enjuiciar, justipreciar, o mirando al resultado, emitir un juicio sobre la base de la información e interpretación de la misma obtenida por distintos medios, el estadístico, si procede, entre ellos”. Se reconoce que en la práctica, por la influencia de los enfoques experimentales y por la función acreditativa de la institución educativa, en el concepto más generalizado, los profesores incluyen acciones cuantitativas, como medir y clasificar. El problema de la definición está en delimitar hasta dónde llegan los atributos cualificables y cuantificables del objeto de evaluación que es el aprendizaje.

Asumir la evaluación del aprendizaje desde una perspectiva cualitativa, según diferentes autores como Gimeno Sacristán (1992); Vizcarro (1997); Margaleff (1997); Álvarez Méndez (2000); Maclellan (2004) y Rust (2005), en el contexto europeo; Villarroel (1990), Díaz Barriga (1993); Anzola (1996); Castro Pimienta (1999); González Pérez (2000); Garriga (2002); Ahumada (2005) y Camilloni (2005), en el contexto latinoamericano, implica la necesidad de concebirla de manera diferente con atributos que permitan caracterizarla como una evaluación de nuevo tipo (Gort, 2008).

En el marco conceptual de la evaluación cualitativa, surgen los términos evaluación alternativa y evaluación auténtica

La precisión epistemológica de la Evaluación Alternativa ofrecida por Margaleff (1997); Ríos (1999); Álvarez Méndez (2001); Maclellan (2004) y García, (2005) se corresponde con los requerimientos de la pedagogía contemporánea y con las necesidades actuales del proceso de formación de cualquier contexto educativo y en particular el de la enseñanza universitaria. Colfee (1993), trabaja la evaluación por carpetas y señala los aportes de estas prácticas en el aprendizaje. Valencia (1993), considera también como evaluación alternativa a los nuevos enfoques con los que aplica el proceso de evaluación sistemática en clases. Garriga (2002), sin embargo, la utiliza sólo para dar idea de la aplicación de nuevos instrumentos de evaluación, la cual no se corresponde con la amplia concepción que plantean la mayoría de los demás autores consultados.

Referente a la evaluación auténtica, Ahumada (2005), supone una nueva conceptualización de la evaluación del aprendizaje sustentada en una concepción constructivista del mismo. Señala que este enfoque evaluativo tiene entre sus raíces la concepción de aprendizaje significativo de Ausubel (1976) y la perspectiva cognoscitiva de Novak (1983).

Autores como Herrington y Herrington (1998), refieren que el movimiento auténtico concibe la evaluación como un proceso colaborativo y multidireccional a través del cual los alumnos se autoevalúan o son coevaluados por sus pares y en el que el

profesor se involucra directamente. Por su parte Margaleff (1997), enuncia que se sustenta en una concepción de aprendizaje activo y significativo, en la construcción del conocimiento por parte del sujeto que aprende y en la profesionalidad de la enseñanza.

La propuesta más común que se encuentra en las definiciones de evaluación auténtica, es la de evaluar a los estudiantes en sus propias actuaciones mediante las cuales demuestren el conocimiento en forma creativa para resolver problemas de la vida y relacionados con la actividad profesional a la que se enfrentarán. Se recomienda como método de evaluación y a su vez como una herramienta para el pensamiento reflexivo.

En resumen, se puede deducir que la evaluación auténtica evalúa situaciones de aprendizaje contextualizadas, de desempeños complejos en situaciones naturales o similares a las del futuro profesional, que estimulan el aprendizaje significativo y permiten evaluar diversidad de conocimientos y habilidades e incluso actitudes y valores (Monereo, 2003 y Álvarez Valdivia, 2008).

En las instituciones universitarias cubanas, puede considerarse que los trabajos de diploma que realizan los estudiantes como forma de culminación de estudios superiores tienen las cualidades de una evaluación auténtica, a pesar de que se realizan al final de su formación pregraduada, garantizan la evaluación del desempeño del futuro profesional.

En los Planes de Estudios D, se enuncia la necesidad de desarrollar mayor número de actividades evaluativas de carácter cualitativo, como son los trabajos y proyectos de curso que pueden planificarse a lo largo de las carreras, de igual manera se concreta, en la resolución 210/2007, que traza el trabajo docente y metodológico para la educación superior. Desde esta perspectiva, representa un avance y una tendencia a una evaluación integradora y de proceso como rasgos importantes de la evaluación alternativa. No obstante se considera necesario transformar las concepciones de los profesores para que este tipo de actividades

evaluativas no sólo se diseñen y se planifiquen, sino también que se lleven a cabo con el verdadero carácter formativo que poseen.

Percibida de esta forma, la evaluación del aprendizaje ya alcanza un paso largo de su comprensión, tendiendo para una teoría dialéctica del conocimiento.

Desde los referenciales de la universalización de la educación superior, compartimos esta posición donde la evaluación del aprendizaje tiene un carácter personalógico, se reconoce entonces como el componente que influye en el proceso de desarrollo integral de la personalidad del estudiante, potenciando su autorregulación y metacognición. Se trata de una evaluación cuya finalidad es la mejora de la intervención pedagógica, teniendo en cuenta todos los elementos que intervienen en el proceso para facilitar la toma de decisiones adecuándola cada vez más a las potencialidades reales de los alumnos (Artiles Armada, 2003).

Para llegar a la comprensión conceptual de la evaluación del aprendizaje es necesario destacar su carácter de proceso al ser considerado no solo por su vínculo con el objeto, sino también por la propia naturaleza que posee.

De la anterior concepción se destaca la naturaleza interactiva de la evaluación dada por la relación existente entre sus diversos componentes, por ejemplo: relación entre el evaluador y el evaluado, el estudiante sujeto y objeto de la evaluación (estudiante evaluado por el profesor, grupo, agentes y que a la vez se autoevalúa), relación de la evaluación de los contenidos de la enseñanza (objeto de aprendizaje) y la evaluación insertada en los espacios temporales, medios físicos, clima socio psicológico concreto de aprendizaje.

Entendiendo la evaluación del aprendizaje como un proceso sistemático, continuo e integrador que busca el alcance de un propósito, son atribuidas a la mismas finalidades y funciones (¿por qué?, ¿para qué?), que se revelan como punto clave en su concepción.

Disímiles autores abordan la clasificación de las funciones de la evaluación (Gimeno Sacristán, 1993; Castro Pimienta, 1997; Sainz, 1999; Camilloni, 2000; González Pérez, 2000; Garriga, 2002; Coll y cols., 2007).

Generalmente existe coincidencia en identificar funciones diversas, que trascienden el marco pedagógico y la llevan al nivel de la sociedad, que pueden darse de modo simultáneo y hasta contradictorio. Asimismo, se resalta la necesidad de hacer más relevantes las funciones pedagógicas de la evaluación, en la cuales se sitúan diversas y constructivas funciones de la evaluación, aunque tratadas con diferentes denominaciones por diversos autores, coinciden en lo fundamental respecto a sus significados (orientadora, de diagnóstico, de pronóstico, creadora, de retroalimentación, de motivación, de preparación de los estudiantes para la vida, de afianzamiento del aprendizaje de recursos para la individualización). Se mantiene, a la vez, con fuerza, la distinción entre función formativa y sumativa en correspondencia con la propuesta de Scriven (1967).

Las funciones nombradas, no agotan todo su espectro. Ante tal multitud algunos autores han optado sabiamente por usar clasificaciones más genéricas. Así Rowntree (1986) las reduce a: sumativa y formativa. Cardiet (1988) propone la: predictiva, formativa y certificativa. Coll y Cols. (2007), aluden a la función social y refieren que hay predominio de ésta sobre la función pedagógica. Jorba, Sanmartí (1994) y Barberá (1999) proponen: la evaluación “inicial o diagnóstica” (antes de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje), la “formativa” (que se realiza durante la enseñanza) y la “sumativa” (al final de la enseñanza).

Interesante resulta la proposición de Camilloni y Bordas (2001), al plantear que más allá que una función formativa, la evaluación debe tener una función formadora. Existe, por tanto, una tendencia en la literatura a concebir una mayor acción de la evaluación a favor de la formación, en la que más que una estrecha relación entre ambas, se conciben evaluación y formación, imbricadas entre sí.

En el ámbito nacional, Castro Pimienta (1999) propone la clasificación siguiente: pedagógica, innovadora, control; Ruiz (2003), resalta la función diagnóstica,

pronóstica, orientadora y de control, y Gutiérrez (2003), se centra en la diagnóstica, formativa y de control. Gort (2008), considera que hay funciones que son comunes a la evaluación sumativa y a la evaluación formativa (la acreditativa, la de comprobación), en fin, afirma que las funciones de la evaluación como componente del proceso de enseñanza aprendizaje debieran estar asociadas a la función pedagógica, formativa, y por tanto social.

Al respecto, entendemos que debe añadirse la siguiente proposición que realiza González Pérez (2000), la cual se asume, pues se adecua a las expectativas de un diagnóstico inicial que no debe ser simplemente la evaluación del estado de los conocimientos y actitudes que posee el estudiante, además debe explorar las potencialidades a desarrollar en los estudiantes, las posibilidades de apropiación del nuevo contenido con la ayuda del otro. Asimismo, destaca otras funciones, tales como: la de comprobación de resultados, la de orientación y regulación y la función formativa.

Desde una posición de defensa de la evaluación formativa en las sedes universitarias municipales, se resume, que la evaluación no es el final de nada, por el contrario, sirve para dar continuidad al proyecto educativo. Significa observar y analizar la realidad para detectar en ella los cambios producidos, es analizar la realidad para replantear la actuación, reelaborar los objetivos. Como si fuera una espiral, nuestra práctica se desenvuelve, se amplía y se llena de sentido global.

Son estas consideraciones las que se rescatan en la presente investigación, como sustento de la concepción de la evaluación del aprendizaje.

1.8 La evaluación del aprendizaje como herramienta para el desarrollo integral de la personalidad del estudiante en las sedes universitarias municipales

El análisis histórico de la evaluación del aprendizaje y su expresión en las teorías psicopedagógicas, reflejan un conjunto de ideas que se han manifestado como tendencias en diferentes momentos del decursar histórico. Para determinar estas

tendencias se consideraron los principios de la dialéctica materialista, los cuales constituyen postulados teóricos que definen la posición filosófica y los estilos del desarrollo de nuestro objeto y demostrados en el proceso de razonamiento científico.

Como resultado de las tendencias analizadas se manifiestan ciertas prácticas evaluativas que sobresalen en el análisis realizado, nos referimos a: el control como lo más general, la evaluación diagnóstica de las capacidades básicas del estudiante, sin valorarse la zona de desarrollo próximo, la elaboración de estrategias evaluativas sin marco teórico referencial y la identificación del evaluador con el profesor, excluyendo los demás agentes educativos.

Si bien las tendencias y prácticas anteriores son las predominantes, esto no significa que la experiencia evaluativa y sus expresiones teóricas sean absolutamente desfavorables o que no existan manifestaciones evaluativas adecuadas, muestra de ello es cómo en la actualidad gana cada vez más seguidores que consideran la evaluación en su lugar y le otorgan su papel correspondiente donde predomina el criterio referido al carácter integrador y sobre todo personal, como un hecho personal, en el que se involucran en un protagonismo fluctuante los profesores, alumnos, tutores u otros agentes. La investigación procura una aproximación a algunos problemas que inquietan en el campo de la evaluación del aprendizaje en la educación universitaria; pero en el contexto de la universalización. Se proponen soluciones, iniciando un camino de reflexión, búsquedas y acciones, pues la evaluación del aprendizaje es asunto no sólo de técnicas y procedimientos específicos, sino de reflexión, autoanálisis, construcción de nuevas concepciones evaluativas y distintas expectativas en los agentes educativos, instituciones y sociedad.

Asimismo, para lograr el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes de las sedes universitarias utilizando como herramienta la evaluación del aprendizaje, se debe llevar a efecto un sistema de influencias que se estructure metodológicamente y que funcione de manera integrada durante todo el proceso

formativo, lo que contribuye a materializar el objetivo supremo de la Educación cubana “Formar a las nuevas generaciones multilateralmente”, de forma tal de obtener un ente activo debidamente formado, capaz de participar creadoramente en las transformaciones, que tienen lugar en sus distintas esferas de actuación, en función del bienestar social.

La esencia de las transformaciones que requiere la institución de educación superior actual en este sentido, está en situar al estudiante como objeto real del cambio, como protagonista principal; y a las estructuras de dirección, métodos y estilos de trabajo que estas emplean, como medio para lograr cada fin.

De esta forma, para modelar el cambio de estilo de trabajo, las estructuras de dirección de la sede central y municipal, requieren discutir, analizar y apropiarse de la filosofía del cambio, de sus principios, cómo se diseña la estrategia para lograrlo, y así favorecer la actuación, el protagonismo y construcción de su propia transformación. Se han de aprender los procedimientos para revelar el estado inicial de su territorio, diagnosticar profundamente las posibles causas de los problemas, los obstáculos que afectan al colectivo, las potencialidades que tiene el claustro, para poder aportar elementos y ofrecer criterios.

A continuación pretendemos esbozar algunas proyecciones hacia la práctica de la evaluación del aprendizaje en el contexto de la universalización de la educación superior y que pudieran formar parte de direcciones de trabajo futuro. Compartimos reflexiones aportadas por González Pérez (1997, 2000 y 2007) y Castro Pimienta (1987, 1991, 1992, 1994 y 1999), pero adecuadas a las particularidades del contexto de investigación.

Hay que precisar en tal sentido, que la evaluación se presenta en dos direcciones interrelacionadas: la evaluación del trabajo pedagógico (eficiencia del sistema didáctico, las estrategias utilizadas y la dirección pedagógica, concretado todo en el efecto educativo sobre el estudiante) y la evaluación del aprendizaje que implica el desarrollo de la personalidad (análisis cualitativo de los cambios que se manifiestan sistemáticamente en el alumno, en relación con el rendimiento y el

nivel de desarrollo de la personalidad durante un ciclo de enseñanza). El centro de atención ha de ser la segunda dirección, sin dejar de esbozar la primera.

La evaluación del trabajo pedagógico resulta falsa si no se valora su efecto educativo; es decir, la transformación integral esperada en el educando. Se considera que este cambio debe evaluarse a partir de los siguientes parámetros, coincidiendo con Castro (1999): grado de generalidad de los conocimientos, hábitos y habilidades, nivel de independencia alcanzado, de responsabilidad personal y grupal. Resulta necesario apuntar que las regularidades evaluativas del trabajo pedagógico, constituye el aparato conceptual metodológico donde se concreta la evaluación del aprendizaje.

En las sedes universitarias municipales la evaluación del aprendizaje debe contribuir sobre la base de un proceso pedagógico y tomando como centro al alumno y sus particularidades propias de la edad, al desarrollo pleno de la personalidad; permitiéndole participar activamente en el periodo de estudio.

En este contexto, el proceso pedagógico debe abarcar dialécticamente todo el sistema de relaciones recíprocas de actividad y comunicación que, desde esta visión integral, se establecen entre sus protagonistas (profesores, tutores, estudiantes, grupo, empleadores, colectivo pedagógico) para aprender y enseñar, entre los reconocidos componentes (objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización, evaluación) que se conciben como elementos mediatizadores de las relaciones entre aquellos, y entre todos ellos entre sí, en función de promover aprendizajes auténticamente desarrolladores.

Los ***sujetos implicados en la evaluación del aprendizaje*** tienen la labor de preparar al estudiante para la vida, a partir del desarrollo de sus potencialidades, de la eliminación de sus deficiencias y de la modificación de sus actitudes, concepciones y comportamientos irracionales e insanos. ¿Cómo ejecutar estas acciones pedagógicas donde predomine el carácter formativo de la evaluación del aprendizaje?

El papel del **profesor** a tiempo parcial en este sentido, es dirigir, ayudar, guiar y orientar el proceso de cambio del aprendizaje que se experimenta en el estudiante, para ello es imprescindible que cumpla con la acción diagnóstica de la evaluación (inicial y continua), la cual requiere de la aplicación de diferentes métodos y técnicas de evaluación (observación, evaluación de ejecuciones, autoevaluación, tests, pruebas objetivas, pruebas de desarrollo, entrevista), que posibilitará valorar necesidades y potencialidades tanto individuales como grupales desde el punto de vista cognitivo, procedimental y actitudinal. ¿Qué diagnosticar, entonces?, la actuación independiente, autonomía de criterio, reestructuración de la base de conocimiento, reflexión crítica, creatividad, significación que confiere a lo que está aprendiendo y cómo aprende, patrones y papel de las interacciones con sus compañeros, con los profesores, consigo mismo, la distancia entre el nivel inicial y final o cualquier momento posterior determinado, la magnitud de los cambios (cuantitativa y cualitativamente), sus direcciones, el ritmo de progreso y, en definitiva, su capacidad de aprendizaje o de autodesarrollo.

El clima sociopsicológico favorable y la comunicación adecuada con los estudiantes son condiciones a crear; no se trata de adaptarse a lo que exista sino de propiciarlas. El intercambio en cuanto a los fines de la evaluación, la negociación o, preferiblemente, concertación de dichos fines, de las formas de realizar la evaluación, de la utilización de los resultados, deben llevar a concebirla como una tarea común donde cada uno de sus participantes puede sugerir, argumentar, proponer las mejores vías.

Para cada nivel (asignatura, disciplina, año, carrera), el profesor debe tener en cuenta el diseño del sistema de evaluación, el cual se proyecta en confrontación con los estudiantes, de modo abierto, de manera democrática, negociada y con un carácter de proyecto. Este diseño implica un análisis de su objeto como asunto central y quizás, el más complejo de todo el proceso de planificación. El análisis parte de los objetivos y contenido de enseñanza, ambos orientan lo que se debe evaluar.

En la *asignatura* la planificación del sistema de evaluación, requiere que todos los implicados comprendan los argumentos que la sustentan y tomen parte en las decisiones, determinándose para ello los indicadores, vías, momentos y formas de evaluación. Asimismo, ser lo suficientemente flexibles como para garantizar la evaluación de aprendizajes no previstos en los objetivos, y admitir el hecho de que los estudiantes pueden llegar a similares objetivos por diferentes vías individuales pertinentes.

Es necesario que en las actividades evaluativas frecuentes, parciales y finales se diseñen preguntas o problemas que exijan el manejo de datos y hechos de forma reflexiva, razonada, que deje en evidencia, para el alumno, la significación y necesidad de su conocimiento, las tareas evaluativas deben prever variaciones en su contenido y formato, de modo que resulten instrumentos potentes para explorar direcciones diversas del desarrollo potencial del estudiante, lo anterior exige que se prevea la gradación en los niveles de demanda de aprendizaje. Durante las clases debe pronosticarse el tiempo requerido para el análisis de la evaluación: sus propósitos, las formas de entenderlos, los procedimientos, la realización, la calificación, la retroalimentación de sus resultados y efectos.

Es oportuno puntualizar sobre la calificación, como parte del proceso de evaluación, que a consideración debe subordinarse a su función formativa en el contexto del proceso de enseñanza aprendizaje. Como condiciones necesarias requiere de transparencia para el estudiante, de la comprensión y concertación de indicadores y criterios de calificación, de la garantía de su significación pedagógica para la retroalimentación, regulación y autovaloración del estudiante, que lo oriente en sus debilidades y fortalezas, que lo incite a mejorar, que vea en los errores una razón para avanzar y que contribuya a su autoevaluación. Precisar que el alumno se sentirá implicado en su evaluación y actuará sobre ella sólo si tiene confianza en el profesor y en la transparencia con la que él se dirige a ellos.

La falta de ***justeza en las calificaciones*** se hace más evidente para el estudiante cuando no ha conocido oportunamente sus errores al desarrollar la tarea

evaluativa y cuando no se practica adecuadamente la retroalimentación. La percepción de falta de justeza en las calificaciones deteriora la función formativa de la evaluación y aleja a los estudiantes de ella. Estos aspectos pudieran contrarrestarse mediante el análisis reflexivo y compartido de estas prácticas. Una de las formas de implicar a los estudiantes en su evaluación es perfeccionar la práctica de la autoevaluación, compartir los criterios evaluativos que se tienen en cuenta en la emisión de un juicio y realizar adecuadamente la retroalimentación.

De igual modo la **práctica de la retroalimentación**; función de la evaluación, permite incorporar a la actividad evaluativa a todos los agentes educativos que ejercen su papel mediador en la influencia formativa. Estos deben desarrollar acciones de regulación con los alumnos a través de la práctica de la coevaluación y heteroevaluación y en interacción con ellos, preguntan, corrigen, le indican alguna información o anticipan la acción que debe realizar.

El estudiante va asimilando las acciones o modos de hacer interiorizando y, por otro lado, puede ir mostrando actividades de regulación (corrección, cuestionamiento, búsqueda de información, anticipación, etc.) a medida que se le pida que explique, verbalice o indique aspectos o procedimientos empleados para resolver la tarea a otra(s) persona(s) a través de un proceso de exteriorización, donde ya él es capaz de resolver el problema por sí solo habiendo partido de una ayuda. Es elemental la información que se le brinde al estudiante sobre la corrección de sus trabajos y tareas de aprendizaje, así valorará en qué se equivocó, y qué debe corregir como una forma importante de aprender, de apreciarse a sí mismo y de comprender la evaluación que el agente educativo ha hecho de su trabajo. La retroalimentación debe estar presente en todas las formas evaluativas. En los exámenes finales se hace difícil llevarla a cabo, ya que es prácticamente la última ocasión en que el profesor interactúa con los estudiantes. No obstante, el profesor puede organizar formas de intercambiar con ellos donde más se justifique.

Con una mirada atenta a los elementos y sus relaciones, presentes en la evaluación del aprendizaje analizado hasta el momento, se pone en evidencia que el acto evaluativo no depende solo del sujeto del aprendizaje, además está determinado por las relaciones con los componentes no personales del proceso de enseñanza aprendizaje. Aquí nos referimos a un aprendizaje que emerge de la relación que se da entre los distintos componentes no personales presentes en la situación de aprendizaje (lo que queda en el alumno, lo que se ha transformado o está en transformación, está en función de las características del propio estudiante, de la actividad que realiza; pero además, de las del profesor-tutor y de la relación que se establece entre ambos; de los atributos del objeto, del modo que se le presenta y de la forma que lo recibe el estudiante; de las condiciones en que se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje), en fin de cada elementos y sobre todo de las relaciones que se establecen entre ellos.

Al respecto, es importante enfatizar que el sujeto puede transformar la evaluación en la medida que conoce e interioriza el alcance de los *objetivos*; si bien estos le transfieren su función orientadora, la evaluación parte de ellos pero no se limita a la comprobación de estos (función innovadora), pues no siempre abarcan en su totalidad al objeto de asimilación ni las potencialidades del alumno. Entonces, es necesario para su asimilación que se integren objetivos y motivos en el estudiante como sujeto de aprendizaje y en el profesor-tutor como facilitadores, estimuladores y asesores del proceso pedagógico. Así el objetivo aparente de aprobar, acreditarse, transitar por determinado ciclo de enseñanza, no sustituirá al objetivo real de aprender, desarrollarse y crecer como personalidad.

Asimismo, al evaluar es necesario abarcar, en su esencia, todo el *contenido* como un sistema, lo que sólo es posible, si este en su conjunto ha sido objeto de aprendizaje; condición necesaria para evaluar integralmente el desarrollo de la personalidad. La importancia de esta relación se expresa: en el estímulo que aporta la evaluación para la enseñanza y el aprendizaje, en la retroalimentación en relación con la efectividad de las acciones, pero sobre todo al evaluar el contenido

y los mecanismos internos, para que cada sujeto lo asimile en el complejo proceso de su autoevaluación.

Las regularidades anteriores condicionan otra relación esencial, en la cual la evaluación se comporta como modo de organizar la actividad reguladora de los agentes educativos, es decir, se manifiesta como método. Lo anterior implica un sistema interrelacionado de acciones del colectivo pedagógico y los estudiantes; responde a los objetivos del docente y el discente; permite la expresión de los sujetos participantes, su independencia, creatividad y desarrollo y cumple las condiciones del método general de instrucción (Comenius, 1983). Los métodos todos son válidos, siempre que respondan a los contenidos y objetivos del proceso pedagógico. Desde el punto de vista metodológico la evaluación implica la planificación tanto del diagnóstico, del pronóstico y la comprobación, como de la orientación, la aplicación, el análisis de los resultados, la retroalimentación y el esfuerzo correspondiente. Por otra parte desarrolla un vínculo aparente entre los métodos para evaluar y los procedimientos.

Igualmente los medios de enseñanza en correspondencias con las tendencias evaluativas actuales, deben propiciar la desinhibición, la eliminación de barreras, la disminución de resistencias, así como el trabajo creativo en las actividades docentes, estos han de convertirse en medios de trabajo intelectual, en vías de apoyo y de expresión del quehacer estudiantil y grupal durante la clase.

Existe además una estrecha relación entre la evaluación y las formas de organización que establece el modelo pedagógico del proceso de universalización de la educación superior (clase encuentro, seminarios, clases prácticas). Esta categoría didáctica debe contribuir al desarrollo armónico de la personalidad del estudiante de las sedes universitarias, entonces, demanda de la evaluación integral de este, y las vías a emplear deben corresponderse con un enfoque evaluativo dirigido a: lo político-ideológico, nivel científico del contenido, la comunicación y una actividad conjunta profesor-alumno, alumno-alumno, profesor-grupo y alumno-grupo y demás agentes educativos que estimulen la motivación y

la cognición durante todo el proceso, un aprendizaje participativo que propicie la construcción de los conocimientos y el desarrollo de hábitos y habilidades en un contexto socializador, donde el profesor juegue un papel fundamental de mediación pedagógica, así como el desarrollo de cualidades y valores.

Al mismo tiempo el contenido de la clase debe explotarse a partir de sus potencialidades reales en función de una didáctica de los valores, una estimulación de la inteligencia y la creatividad, concebidas como un proceso de la personalidad, la atención a la diversidad, una incitación a la actuación consciente e independiente de los alumnos en la actividad cognoscitiva y el deseo de auto superación y un vínculo con la profesión y con la experiencia de los alumnos, a través del trabajo con tareas que se derivan de los problemas profesionales que debe resolver en su esfera de actuación.

Simultáneamente es elemental someter a evaluación la evaluación, para lo cual el colectivo pedagógico tiene que tener presente siempre, sobre qué se evalúa, qué se selecciona del contenido de enseñanza para que sea objeto de evaluación; qué datos del aprendizaje del estudiante se buscan, se logran obtener y cómo se valoran; qué relación se establece entre evaluado y evaluadores, cómo influyen sus percepciones mutuas, cuáles son sus intencionalidades.

En resumen, una vez preparados los estudiantes de forma general a partir de la práctica evaluativa sistemática de los agentes educativos, esta de forma coherente y en correspondencia con las alternativas ofrecidas respecto a cómo evaluar en las condiciones actuales, al profesor no le resultará difícil conducir el proceso de elaboración y definición de los objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización e incluso la propia evaluación del aprendizaje. La evaluación como una de las categorías didácticas, debe concebirse a partir de la interrelación con los objetivos y demás componentes no personales, con la estructuración sistémica de las asignaturas, la disciplina, el año, la carrera y con la relación entre el trabajo independiente y sistemas de tareas.

Los análisis a nivel de *disciplina* coinciden con el nivel anterior, cuando se trata de una sola asignatura, pero se hace más complejo cuando tiene dos o más, en este sentido la evaluación debe partir de la propia definición del objeto, y de manera especial de sus objetivos, aquí hay que hacer consciente al alumno de las interrelaciones establecidas en los contenidos de las asignaturas que integran la disciplina, deben tener una participación activa en la preparación de la evaluación, por lo cual desde un principio conviene que conozcan los objetivos que serán evaluados, los contenidos que expresan los niveles superiores de integración de las asignaturas (deben cumplir con las exigencias de la práctica preprofesional y la vía de apropiación más efectiva es la teórico práctica y su evaluación consecuente), así como los componentes del plan de estudio. El examen final de la disciplina ya sea la forma que se adopte, requiere un criterio integrador, profesional y ético.

A nivel de *año* se reorganizan para equilibrar la carga evaluativa semanal y semestral y se valora integralmente el rendimiento de los estudiantes en las asignaturas y disciplinas. En este nivel juega un papel significativo para el trabajo pedagógico eficiente, el colectivo de año, el grupo estudiantil y el proyecto educativo.

El **colectivo de año** en las sedes universitarias lo integran los profesores que desarrollan las asignaturas, los profesores tutores, y representantes de las organizaciones estudiantiles. Este colectivo debe buscar formas integradoras de evaluación, en esta dirección se puede avanzar a partir de ampliar y diversificar los modos e indicadores de la evaluación en correspondencia con la concepción holista del aprendizaje, para ello se utilizan diferentes instrumentos para la recogida de la información con el objetivo de formar, pues no solamente reconoce los conocimientos de carácter interdisciplinar o el conocimiento fragmentado en la medida necesaria, sino también actitudes y valores fundamentales para el desarrollo del ser humano.

Como parte de la estructura del año es particularmente importante el **grupo** estudiantil, en el cual tiene lugar, sin dudas, el desarrollo de la personalidad de los estudiantes como resultado del proceso formativo y la acción grupal propiamente dicha, de modo que es en el grupo donde se produce también la evaluación del desarrollo. La apertura a la participación de los estudiantes en su propia evaluación y en la de sus compañeros, la evaluación en y por el grupo, tanto en clase como referidas a producciones y tareas que se realizan fuera del aula, permite potenciar el trabajo del profesor, transferir a los alumnos responsabilidades, tareas, aumentar la información que se podría obtener sobre el aprendizaje, aliviar el trabajo del propio profesor y contribuye a la formación de los estudiantes.

La práctica de la evaluación de sí mismo, la evaluación por pares, la evaluación grupal, en la mayoría de sus variantes, implica siempre prever dentro del tiempo de clase, la reunión educativa, la práctica laboral e investigativa u otras actividades, el espacio necesario para el análisis de la evaluación en cuanto a su diseño, aplicación y resultados. Para llevar a efecto esta práctica evaluativa es importante que los agentes educativos implicados, promuevan la introducción de la autoevaluación y la heteroevaluación, colateralmente, para producir un efecto multiplicador del papel del profesor, en especial, en grupos numerosos, característica de las sedes universitarias. Además, desarrollar la evaluación en colaboración y establecer patrones de interacción diferentes entre agentes y estudiantes soportada en la argumentación y el debate de las metas, procedimientos, indicadores y calificación y sin demeritar el papel y la implicación de los profesores, por último, compartir significados que propicien una comunicación respecto a las intenciones.

Es en el grupo (colectivo complejo y dinámico), donde necesariamente hay que trazar el **proyecto educativo**, aplicarlo y evaluarlo. Esta intención da la posibilidad de precisar las cualidades que se desea desarrollar, en correspondencia con los objetivos, los motivos y los intereses de sus miembros. Consensuado adecuadamente, contribuye a una cultura laboral, investigativa, extensionista,

sociopolítica y académica, garantiza a los agentes educativos actualizar el diagnóstico integral y evaluar sistemáticamente los compromisos individuales y grupales teniendo en cuenta que esta proyección es imprescindible en la preparación para la vida del estudiante.

La construcción del proyecto educativo en las sedes universitarias es posible cuando el colectivo de año asume como una vía fundamental de la gestión pedagógica, el trabajo educativo personalizado con los estudiantes y no se limitan solamente a cumplir estrictamente con sus programas de estudio, sino que también se ocupan y preocupan por lograr el desarrollo integral de las potencialidades de los estudiantes, atendiendo a sus especificidades y diferencias personales y logrando conjugar su accionar, con las exigencias de la familia, de la comunidad y de la sociedad.

Siguiendo la línea de las ideas anteriores referidas a la ***evaluación del desarrollo de la personalidad, de modo integral***, se revela de manera transparente, que se trata de aquellos aspectos referidos a las capacidades de conocer y transformar el objeto de estudio, de sentir, valorar, relacionarse con ese objeto, con las demás personas, consigo mismo, con la sociedad en la que vive y en la que se debe desempeñar como profesional y ciudadano activo, transformador, comprometido con el mejoramiento humano, en suma con los valores supremos, vigentes histórica, cultural y socialmente.

En esta dirección vale mencionar de modo especial, por su originalidad y su fundamento consecuente con la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, la propuesta de Fariñas (2004) sobre lo que denomina “Habilidades Conformadoras del Desarrollo Personal”, que ubica en la base de todo aprendizaje, como mecanismo de autodesarrollo de los estudiantes y que posibilitan su competencia, en la actividad y comunicación, en cualquier esfera de la vida y que puede ser una alternativa prometedora de respuesta al problema de la búsqueda de indicadores del desarrollo del estudiante. En consonancia con la autora, creemos que las habilidades relacionadas con la proyección y realización de metas personales y

con la organización del tiempo; con la comprensión y búsqueda de la información; con la comunicación y relación con los demás y con el planteamiento y solución de problemas, resultan pertinentes para evaluar el aprendizaje, es decir, constituyen indicadores del desarrollo de los alumnos.

Un momento apropiado para trabajar con estos indicadores es el curso introductorio con el que inicia el 1er año de cada carrera, los cuales requieren sistematicidad durante la continuidad de estudios, en todo momento por los agentes educativos, pues nos referimos a un proceso continuo donde el estudiante adquiere nuevos conocimientos, hábitos, habilidades, modos de comportamiento, de diverso contenido, amplitud, profundidad y generalidad. La inclusión de las mismas en un sistema mayor que permita y se exprese en una nueva forma, cualitativamente superior, de entender y comprender la realidad y de actuar sobre ella, es lo que resulta verdaderamente significativo para el aprendizaje y por ende, para la evaluación. Las formas e indicadores de evaluación deben asumir este reto.

La evaluación del desarrollo de la personalidad es posible a partir de los siguientes presupuestos: definición clara del ideal de hombre a formar, determinación de sus cualidades e indicadores, preparación y conscientización e incorporación de los estudiantes al proceso evaluativo, precisión del proyecto educativo y efectividad educativa del colectivo pedagógico, condicionado por su responsabilidad, ejemplaridad, confianza que genera y estilo de dirección pedagógica.

En síntesis, la búsqueda de soluciones tiene dos pilares fundamentales, uno, el de la imagen integral del estudiante que se quiere formar y que está contenida en los objetivos de la educación y se expresa en el perfil profesional; esto es, a partir del análisis de los objetivos y los requerimientos que plantean a la formación. Otro, la identificación o determinación de unidades (procesos, atributos) de carácter psicológico que den cuenta del desarrollo personal, de forma integral, acorde con los objetivos de formación.

La estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje en diversos niveles de integración y generalidad, que se van sucediendo como subsistemas de sistemas mayores, y que puede ser representado en diferentes niveles de estructuración, tal como la clase, el tema, la asignatura, la disciplina, el plan de estudio, la carrera (Álvarez, 1989), establece una dirección de la evaluación en la búsqueda de cambios cualitativos en el estudiante resultantes de su aprendizaje durante determinados períodos y en función de un conjunto de adquisiciones que requieren un vínculo sistémico.

Es en la *carrera* (nivel de mayor generalidad), donde la evaluación se realiza en función del perfil del profesional, es decir, ha de tener en cuenta la transformación del estudiante en sus aspectos esenciales, tomando como centro la imagen del ciudadano cubano en sus manifestaciones actuales y en su proyección hacia el futuro, además de los rasgos que caracteriza a la profesión.

En este nivel de sistematicidad las variantes evaluativas se concretan con las formas de culminación de estudios: exámenes finales o trabajos de diploma, cuya esencia son tareas integradoras de máxima generalidad y demandan de la valoración del colectivo de carrera y de los grupos estudiantiles donde se tiene en cuenta toda su trayectoria estudiantil, las valoraciones y evaluaciones emitidas en cada etapa que sucedió y su correspondencia con las reflexiones ya analizadas con respecto a cómo se evalúa en cada momento. Aquí es necesario la auto preparación del profesor-tutor en lo referido al conocimiento de las habilidades investigativas, así lograr un adecuado asesoramiento al alumno.

Un papel esencial en el desarrollo integral de la personalidad del estudiante, lo desempeña además el **profesor tutor**, que en su función como tutor, tiene la responsabilidad de integrar el sistema de influencias educativas presentes en los diferentes ámbitos de su desarrollo personal. De este modo, es imprescindible que se inserte la acción del tutor desde el inicio mismo del proceso de enseñanza-aprendizaje donde juega papel esencial en el establecimiento de las necesidades y potencialidades del estudiante (téngase en cuenta que es la persona que mayor

dominio debe poseer acerca de la personalidad del estudiante, de su ambiente social, etc.), así como en el desarrollo posterior del proceso donde a través de su constante interacción con el alumno (dentro y fuera del aula) se convierte en agente facilitador de cambios positivos en el mismo que le propician una mejora progresiva en su diario accionar (MES, 2006).

Precisar que la acción tutorial gestiona la labor educativa desde el proyecto educativo, consignando las acciones didácticas y de carácter socio-psicopedagógicas que garantizan el cumplimiento exitoso de este, en la medida que la satisfacción de las necesidades y aspiraciones de los estudiantes en el plano profesional y personal se acerquen al plano idealizado por estos.

Destacar que el profesor tutor debe ser consecuente con la evaluación de proceso, para lo cual es necesario partir de una evaluación inicial general en función de los saberes presentes en los estudiantes, teniendo en cuenta las exigencias del modelo del profesional que se está formando (puntualizar tanto en habilidades comunicativas como en el dominio de los contenidos anteriores, habilidades en la búsqueda de información, métodos de estudios, su desempeño en las prácticas laborales, la convivencia que realiza en el lugar donde reside, actitudes, valores, etcétera), lo que determinará un seguimiento individualizado de cada estudiante y tareas pedagógicas organizadas en este sentido.

Apuntar, que el tutor para considerar los diferentes factores que pueden estar incidiendo en el alumno y poder determinar la respuesta educativa necesaria para cada uno, exige de la combinación de diversas técnicas y procedimientos que permitan obtener y valorar la información pertinente, como las observaciones del trabajo del estudiante y de las relaciones que establece durante el proceso con otros alumnos y con el objeto de conocimiento; el análisis del contenido de las tareas de aprendizaje, la modelación de situaciones.

La labor de supervisión del aprendizaje del tutor debe incluir, además de lo anteriormente planteado, la potenciación de la capacidad de aprendizaje y, por lo tanto, el desarrollo de habilidades básicas para la actividad de estudio, así como la

constante retroalimentación con el profesor sobre el proceso del estudiante que atiende, incorporar a las evaluaciones la participación de los estudiantes en las prácticas laborales e investigativas, cómo se han desarrollado las mismas, etc.

La información relacionada con esta esfera puede ser recopilada por el tutor del estudiante a través de sus visitas al lugar donde se efectúan las prácticas a través de observaciones y de entrevistas con los empleadores. Asimismo, al finalizar un semestre, el tutor recogerá en un informe los datos acerca de los resultados obtenidos por cada alumno, así como las posibles deficiencias advertidas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje; informe que deberá ser tenido en cuenta por los profesores del curso inmediato superior, en especial si no han ejercido docencia directa anterior con determinados alumnos, con el fin de facilitar la nueva evaluación inicial.

En síntesis, la evaluación se dirige en esta concepción no solo a valorar los productos del nivel de desarrollo real, sino también al nivel de desarrollo potencial a través de las posibilidades que demuestra el alumno en el uso de las ayudas planificadas; en tanto resultan una guía para fijar las líneas de acción potencializadoras, correctiva y desarrolladora en la práctica educativa. Todo lo anterior posibilita que el tutor adquiera herramientas teóricas y metodológicas en función de la comprensión del currículo de los estudiantes y del alcance de los objetivos para la formación integral del alumno.

El carácter complejo, multifacético y contradictorio de la evaluación del aprendizaje exige del colectivo de profesores de las sedes universitarias, una especial ***preparación teórica y metodológica*** en el campo psicopedagógico para su investigación y en la labor docente-educativa.

Es de particular relevancia la toma de conciencia por parte de los profesores tutores u otras personas implicadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, de las problemáticas teóricas, metodológicas y prácticas relacionadas con la evaluación del aprendizaje, así como garantizar su preparación pedagógica para reflexionar, comprender y actuar de acuerdo con un conjunto de exigencias

básicas para el trabajo en el contexto de la universalización de la educación superior, vía por la cual se logra un aprendizaje activo, consciente, independiente, significativo e integral en los estudiantes.

En consecuencia con la reflexión anterior. Se debe precisar que en las actividades metodológicas desarrolladas con el colectivo de profesores a tiempo parcial, conviene mayor presencia del tema de la evaluación del aprendizaje, en los aspectos relativos a las concepciones y la elaboración y aplicación de procedimientos coherente con dichas concepciones, búsqueda y análisis de información relativa a la correspondencia o no entre intenciones y funciones de la evaluación, tanto desde la perspectiva de los profesores como de los estudiantes.

Colectivamente reflexionar de forma sistemática sobre qué se evalúa, qué se selecciona del contenido de enseñanza para que sea objeto de evaluación; qué datos del aprendizaje del estudiante se buscan, se logran obtener y cómo se valoran; qué relación se establece entre evaluado y evaluador, cómo influyen sus percepciones mutuas, cuáles son sus intencionalidades, entre otros aspectos. Incorporar, como práctica cotidiana, la reflexión sobre la función de aprendizaje que desempeña la evaluación, lo cual merita responder a la pregunta ¿aprendieron mis estudiantes de esta evaluación?

Las consideraciones hasta aquí expresadas, reconocen que la visión de las múltiples relaciones que se dan entre los elementos que intervienen en la evaluación y la toma de conciencia sobre la variabilidad que introduce en la misma, el evaluado, el evaluador, lo que se aprende, la situación concreta y las condiciones de la evaluación, permite comprender, ¿qué realmente se evalúa? (**objeto de la evaluación**).

De igual manera se le atribuye significación en cada análisis realizado a la presencia de la **evaluación durante todo el proceso** de enseñanza aprendizaje. Este último punto, como se ha establecido, implica transformación en la planificación, en la ejecución, en la utilización de los datos que aporta la

evaluación y, consecuentemente, ajustes en las normativas vigentes y determinadas por la sede central, así como en la preparación de los profesores.

Dentro de las consideraciones justificadas por el análisis precedente en el contexto objeto de investigación y que pueden constituir cambios respecto a la práctica evaluativa actual, se encuentran: contribuir a un diagnóstico dinámico (revelar su desarrollo actual y potencial) e integral (incluir todas las dimensiones) del estudiantado, identificado con el carácter orientador y programático de la evaluación, las actividades evaluativas y los instrumentos de evaluación deben diversificarse para propiciar el diagnóstico de la actividad intelectual productivo-creadora (de su componente procesal y operacional) y del desarrollo alcanzado por los estudiantes en las habilidades de reflexión y regulación metacognitiva, igualmente dirigirla a determinar en qué medida el aprendizaje realizado es significativo y cómo logra implicarse en la formación de motivaciones, sentimientos, actitudes y valores, es decir, poner el énfasis en su solidez y sus posibilidades de ser recuperado, generalizado y transferido a nuevas situaciones.

En síntesis, que los educadores puedan asumir la responsabilidad en este proceso desde una posición creadora que les permita planificar y organizar la situación de enseñanza-aprendizaje, orientar, apoyar la actividad de los educandos y evaluar de manera sistémica todo el proceso. Por lo tanto, el procedimiento didáctico para la evaluación del aprendizaje, como las vías que se proponen utilizar, complementan y enriquecen el trabajo del colectivo pedagógico en la sede central y municipal, encaminada a lograr bases sólidas para el desarrollo integral de la personalidad del estudiante.

CONCLUSIONES

Mediar pedagógicamente es ofrecer recursos para promover un aprendizaje acorde a los tiempos que corren y el profesor tiene obligatoriamente que convertirse en un mediador de excelencia entre los resultados de la Cultura (conocimientos teóricos y práctica profesional). El contexto universitario actual, precisa de esta práctica educativa.

La evaluación como catalizador del aprendizaje y como mecanismo regulador del proceso de enseñanza aprendizaje cobra cada vez más relevancia en el ámbito educativo.

Las actuales corrientes del pensamiento han contribuido a concebir la evaluación desde otros puntos de vista, y abogan por una concepción de evaluación holista, con un fuerte sentido humanista, formativo, que esté al servicio del aprendizaje, de modo que lo promueva, lo corrija y lo provoque.

Asumir que la evaluación del aprendizaje de los alumnos como un indicador de la calidad de los estudios universitarios universalizados, se convierte en tema de estudio de esta investigación en la cual se tiene en cuenta las consecuencias que se derivan de la introducción de nuevos modelos de evaluación desde las diferentes perspectivas que nos aportan las investigaciones anteriores en la búsqueda de métodos más efectivos que se adapten a nuestras necesidades, a nuestra disciplina, a nuestra diversidad y que fomenten la mejora.

En esta dinámica la evaluación se convierte en actividad de aprendizaje estrechamente ligada a la práctica reflexiva y crítica, actividad de la que todos salen beneficiados precisamente por que la evaluación es y debe ser, fuente de crecimiento e impulso para todos los agentes del proceso.

Tradicionalmente es el profesor el agente que decide qué y cómo evaluar; así se enmarca en el contexto universitario actual. En cambio, la evaluación desde el

Enfoque Histórico Cultural supone involucrar al estudiante en todo el proceso, dándole participación activa en la evaluación de su propio aprendizaje y el de los demás. Esto se logra a partir de la introducción de estrategias de autoevaluación y coevaluación para que participen de la toma de decisiones en relación con su aprendizaje para mejorarlo. Ya aquí la estamos relacionando con el carácter formativo de la evaluación.

Es un derecho del alumno conocer de qué será evaluado y cómo se llevará el proceso por lo que la evaluación debe ser un proceso de diálogo abierto, contribuyendo de esta forma al desarrollo integral de su personalidad.

BIBLIOGRAFÍA

1. Alarcón, R. y R. Sánchez (1999). *Enfoque integral para la labor educativa y político ideológico en la Universidad*, 2da edición, Editorial Félix Varela, La Habana.
2. Allport G. W. (1971). *La personalidad: su configuración y desarrollo*. Edición Revolucionaria, Instituto del libro, La Habana.
3. Allport, G. (1971). *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. Edición Revolucionaria, Instituto Cubano del libro.
4. Álvarez de Zayas, C. (1989). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la educación superior cubana, Editorial MES, La Habana.
5. _____ : (1989). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la educación superior cubana. Editorial: MES, La Habana.
6. Álvarez de Zayas, C. (1992). *La escuela en la vida*. Editorial: Félix Varela, La Habana.
7. Anzola, O e I. Cardona (2002). Las mediaciones en educación superior a distancia. Artículo en Convención Internacional Universidad, La Habana.
8. Benítez, F.; D. Hernández, D. y B. Pichs (2005). La Universalización de la Educación Superior en Cuba. Forjando una sociedad del conocimiento sustentable, en Monografía. com.
9. Bermúdez, R.; L. Pérez Martín y R. M. Acosta (2001). *Desarrollo ontogenético de la personalidad*. Ediorial: Pueblo y Educación, La Habana.
10. Bermúdez, R; L. Pérez y R. M. Acosta (2004). Desarrollo ontogenético de la personalidad. En documento, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
11. Bozhovich, L.I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
12. Bratus B. S. (1980). Hacia el problema del desarrollo de la personalidad. *Revista Cuestiones de Psicología* 4 (2): 22-45, Universidad de Moscú.

13. Bratus, B.S, (1992). Algunos problemas actuales de la psicología de la personalidad. En algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
14. Cantero, A. (2005). La educación superior cubana: logros y perspectivas. En documento, Universidad de La Habana.
15. Cañizares, M. y otros (2001). El adulto mayor y la actividad física. Un enfoque desde la psicología del desarrollo. En documento. ISCF "Manuel Fajardo", Ciudad de La Habana.
16. Castellanos, D. (2006). *Herramientas psicopedagógicas para la dirección del aprendizaje escolar*, en Tabloide, Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
17. Castro Pimienta, O. (1987). Algunos aspectos de la evaluación en Cuba, en Boletín informativo, ISPETP, La Habana.
18. Ibídem: Algunos aspectos de la evaluación en Cuba. En Boletín informativo, ISPETP, La Habana.
19. Ibídem: (1991). Planificación y evaluación de la educación, en Teoría y metodología de la educación, ISPETP, La Habana.
20. Ibídem: (1991). Planificación y evaluación de la educación, en Teoría y metodología de la educación, ISPETP, La Habana.
21. Ibídem: (1992). La evaluación pedagógica. CEPTP, ISPETP, La Habana.
22. Ibídem: (1992). La evaluación pedagógica. CEPTP, ISPETP, La Habana.
23. Castro Pimienta, O. (1994). Evaluación en la escuela actual. ¿Reduccionismo o desarrollo?. En Pedagogía '95, La Habana.
24. Idem.
25. Colectivo de autores (2003). *Comunicación educativa*. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
26. Colectivo de autores (2004). *Psicología educativa*. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
27. Colectivo de autores (2005). *Teorías psicológicas y su influencia en la educación*. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
28. Colectivos de autores o Valle, A. D. y otros. (2003). *La transformación educativa. Consideraciones*. Editorial: pueblo y Educación, La Habana.

29. Colectivos de autores o Valle, A. D. y otros. (2003). *La transformación educativa. Consideraciones*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
30. Comenius, J. A. (1983). *Didáctica Magna*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
31. Idem.
32. Contreras, I. (1995). De la enseñanza a la mediación pedagógica. ¿Cambio de pedagogía o cambio de nombre?. *Revista Educación*, Vol. 19 (2): 5-15, Costa Rica.
33. Domínguez, L. (1990). *Cuestiones psicológicas del desarrollo de la personalidad*. Editorial Universitaria, Ciudad de La Habana, pp.137-150.
34. Domínguez, L. (2002). El desarrollo afectivo-motivacional en las etapas de la adolescencia y la juventud. En artículo, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
35. Domínguez, L. (2003). Juventud y Proyectos de vida. En artículo, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
36. El pequeño Larousse Interactivo. (2000).
37. Eulacio, N. (2004). Cómo se forma un docente universitario. Extraído de <http://www.rau.edu.uy/agro/rnorte/formacion/materiales/docente.pdf>. Consultado en febrero del 2005.
38. Fariñas, G. (2004). Maestro, para una didáctica del aprender a aprender. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
39. Idem.
40. Febles, M. y V. Canfux, (2001). La concepción histórico cultural del desarrollo. Leyes y principios. En *Psicología del desarrollo. Selección de lecturas*, Editorial Félix Varela, La Habana.
41. Fernández, B.; I. Morales y J. Portal (2004). Sistema de influencias para la formación integral de los egresados de los centros de Educación Médica Superior. En documento, Escuela Nacional de Salud Pública.
42. Fernández, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*, Ed. Academia, La Habana.

43. Friedrich, W. (1965). *Psicología de la edad juvenil*. Editorial, Universitaria, La Habana.
44. González Maura, V. (1997). La personalidad como nivel superior de regulación psíquica. Su estructura y funcionamiento. CEPES. Universidad de La Habana. Disponible en: <http://www.cepes.uh.cu/bibliomaestria/educacion%20de%20la%20personalidad/Personalidad.doc>. Fecha de consulta, Noviembre de 2007.
45. González Maura, V. (1994) Motivación profesional y personalidad. Imprenta Universitaria. Sucre. Bolivia.
46. González Pérez, M. (1997). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. CEPES. Ciudad de La Habana.
47. Ídem.
48. González Pérez, M. (2000). "Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria", en *Revista Pedagogía Universitaria*, 5(2):90-116.
49. Ídem.
50. González Pérez, M. y H. Hernández Fernández (2007). Una experiencia de auto y heteroevaluación del aprendizaje en cursos de postgrado. CEPES, Ciudad de La Habana.
51. Ídem.
52. González Rey, F. (1985). *Psicología de la personalidad*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
53. González Rey, F. (1991) *La personalidad, su educación y desarrollo*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
54. González Rey, F. y A. Mitjans (1999). *La personalidad, su educación y desarrollo*. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
55. González Rey, F. (1985). *Psicología de la personalidad*. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
56. Hoffman, L; S. Paris Y E. Hall (1996). *Psicología del desarrollo hoy*, Mc. Graw- Hill, Madrid.
57. Horruitiner, P. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*, Editorial Félix Varela, La Habana.

58. Horruitiner, P. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*, Editorial, Félix Varela, La Habana.
59. Horton, S. (2000). *Web teaching guide. A practical approach to creating course web sites*. Yale University Press New
60. Jacques, D. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. En documento, Santillana y Ediciones UNESCO, Madrid.
61. Kim, S. y A. Berge (2002). Overcoming barriers to distance training and education. Published in Ed [Education at a distance the USDLA Journal] 16 (1). Retrieved on February from: http://www.usdla.org/html/journal/JANO_2-ISSue/articl.Ol.html. En Segura, E y Vaccario, C. De la presencialidad a la semipresencialidad: <http://www.ateneonline.net/datos/98-03-Segura-Eleonora.pdf>. Argentina (23-11-06).
62. Kon, I.S. (1990). *Psicología de la edad juvenil*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
63. Krassoievitch, M. (1993). *Psicoterapia Geriátrica*. Editorial Fondo de Cultura Económica, Méjico.
64. Maslow, A. (1967). *Motivación y personalidad*. Editorial Sagitario S.A., Barcelona.
65. Mena, M. (1996). *La educación a distancia*. INAP, Buenos Aires.
66. Ministerio de Educación Superior (2006). *El tutor en la nueva universidad*. Editorial Félix Varela, La Habana.
67. Ministerio de Educación Superior (2006). *El tutor en la nueva universidad*. Editorial Félix Varela, La Habana.
68. Ministerio de Educación Superior. (2004). La Universalización que queremos. En documento, Oficina del Viceministro Primero.
69. Ministerio de Educación Superior. (2006). La modalidad semipresencial. Documento de trabajo. Ciudad de La Habana.
70. Modelo Pedagógico General para la continuidad de estudio. (2003). CD: La Universalización en el Ministerio de Educación Superior, La Habana.

71. Molina A. T.; F. E. Silva y C. A. Cabeza (2005). "Concepciones teóricas y metodológicas para la implementación de un modelo pedagógico para la formación de valores en estudiantes universitarios". *Revista Estudios Pedagógicos* XXXI, 1 (31): 79-95, Universidad Austral de Chile.
72. Morenza, L. y O. Terré (1998). "Escuela Histórica Cultural". *Revista Educación* (93), enero-abril: 2. La Habana.
73. Novak, J. y D. Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*, Barcelona.
74. Orosa, T. (2001). *La Tercera edad y la familia. Una mirada desde el adulto mayor*. Editorial Félix Varela, La Habana.
75. Ortiz, E y M. Mariño (2004). "Fundamentos psicodidácticos de la enseñanza" semipresencial. *Revista Pedagogía Universitaria*, 9 (5): 82-132.
76. Palacios, J.; A. Marchesi y C. Coll (1999). *Desarrollo psicológico y educación*. Editorial Alianza, Madrid, España, pp. 493-517.
77. Pérez González, A. (1996). Enseñanza para la comprensión. En Sacristán, G. y Pérez, A. *Comprender para transformar la enseñanza*, Morata, Madrid.
78. Prieto, D. (1994). "La mediación pedagógica en el espacio de la educación universitaria". *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*, (25), octubre-diciembre, pp.13-27, México.
79. Prieto, D. (1995). Mediación pedagógica y nuevas tecnologías aplicadas a la educación superior. ICFES y Pontificia. Universidad Javeriana, Bogotá.
80. Pushkin, A. S. (1949). *La madurez*. Obras en 10 tomos. Capítulo sexto. Editorial Academia de Ciencias de la URSS, Moscú-Leningrado, p. 169.
81. Romeo, M; M. Agureles; I. Alcolea y A. Blázquez (2005). Los estudios de comunicación audiovisual. El profesorado como agente docente en un entorno semipresencial. Disponible en: <http://www.upf.edu/bolonya/bulletins/2005/marc1/audio.pdf>. Barcelona, España. Consultado el 23-11-06.
82. Rubinstein S. L. (1977). *Principios de Psicología general*. Edición revolucionaria, La Habana.
83. Salvarezza, L. (1998). *Psicogeriatría. Teoría y Clínica*, Editorial: Paidós, Buenos Aires.

84. Segura, E. y C. Vaccario (2005). De la presencialidad a la semipresencialidad: Disponible en: <http://www.ateneonline.net/datos/98-03-Segura-Eleonora.pdf>. Argentina. Consultado, noviembre de 2006.
85. Segura, M. E. y otros (2006). *Psicología para educadores*. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
86. Sheehy, G. (1984). *Las Crisis de la edad adulta*, Grijalbo, Barcelona.
87. Silvestre, N. (1996). *Psicología Evolutiva: adolescencia, edad adulta y vejez*, CEAC, Barcelona.
88. Simón, A. (2004). Propuesta de aplicación de los mapas conceptuales en un modelo pedagógico semipresencial. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*.
89. Super, D. (1962). *Psicología de la vida laboral*. Rialp. Madrid.
90. Thierry, D. (2001). La educación del futuro. *Revista Paedagogium, julio-agosto, 1 (6): 20*.
91. Torroella, G. (2007). "Aprender a vivir", *Revista Educación*, No. 121, mayo-agosto, pp. 53-56, Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
92. Tünnermann, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI: Colección UDUAL*, México.
93. Tünnermann C. (1995). "La Universidad frente al cambio", *Revista Educación Superior*, 1(2):7-9.
94. UNESCO (2000): *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Informe Final*, Santiago de Chile, CPU.
95. UNESCO (2003). *Educación Superior en una sociedad mundializada*. En documento de posición, París.
96. UNESCO (1999). *Políticas para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior*, en documento, París, Naciones Unidas.
97. Vega, J. L. (1987). *Psicología Evolutiva. Edad Adulta y Tercera Edad*, tomo III, Editorial Revolucionaria, La Habana.
98. Vega, J. L. (1989). *Psicología de la vejez*, Editorial Revolucionaria, La Habana.
99. Vigotski, L. S. (1991). *Obras completas*, tomos I y IV, Editorial Visor, España.

100. Vigotsky, L. S. (1984). El problema de la edad, en *Problemas de La Psicología Infantil*. Capítulo V, Editorial Pedagógica, Moscú.