

REFLEXIONES A CERCA DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DEL PROFESOR EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO ACTUAL: HACIA LA PREPARACIÓN PEDAGÓGICA

Dra. C. Iliana Artilles Olivera (iliao@uclv.edu.cu)

Centro de Estudios de Educación,
Universidad Central de Las Villas (UCLV), Cuba

Dr. C. Carlos Alexander Mendoza Jacomino (alexmj@uclv.edu.cu)

Centro de Estudios de Educación,
Universidad Central de Las Villas (UCLV), Cuba

MSc. Yoilán Fimia León (yoilan@uclv.edu.cu)

Departamento de Tecnología Educativa,
Universidad Central de Las Villas (UCLV), Cuba

Resumen:

La preparación pedagógica del profesor en evaluación formativa, cobra especial vigencia en el contexto universitario a partir de los profundos cambios que se asumen en la formación permanente de los profesionales para el logro de las demandas sociales contemporáneas. Esta aspiración reclama la transformación de las prácticas evaluativas tradicionales en formativas, para asumir las exigencias que impone el Modelo Pedagógico de la Universidad.

La exploración realizada durante el proceso de investigación, aportó un caudal de información, que justificó la insuficiente preparación pedagógica del profesor con respecto a la evaluación formativa. Basados en esta afirmación se propone un modelo pedagógico para la preparación pedagógica del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en el contexto Universitario. Dicho modelo surge de manera inductiva a partir de un proceso de intervención con profesores y directivos, que permitió establecer las regularidades para su propuesta.

Palabras claves: preparación pedagógica y prácticas evaluativas formativas.

Introducción

La preparación pedagógica en el escenario de la Universidad, precisa de una coherencia en el proceso formativo, donde los contenidos pedagógicos, psicológicos, sociológicos y psicopedagógicos sean puntos de análisis en las agendas de los directivos y en los programas de formación.

Al respecto Artiles y Peralta (2007), reconocen que dentro de los contenidos menos abordados en estos procesos de preparación pedagógica, se encuentran los referidos a los enfoques, modelos, alternativas y concepciones sobre la evaluación del aprendizaje, elementos tan necesarios para operar con las transformaciones esperadas en el nuevo Modelo de Universidad Cubana.

Las reflexiones anteriores están avaladas por investigaciones de autores nacionales e internacionales, (Biggs, 1995,1996, 2005; D'Agostino, 1997; Castro Pimienta, 1996, 1999; Sainz, 1999; González Pérez, 2000, 2001; Pérez Cabaní, 2000; Pérez Morales, 2007; Ahumada, (2005) ; Álvarez Valdivia, 2006, 2008; Gort, 2008), que ponen de manifiesto desde el punto de vista teórico la necesidad de: cambio respecto a las concepciones y prácticas del profesor sobre la categoría evaluación, preparación teórica-metodológica del profesor como agente movilizador del cambio, un enfoque formativo de la evaluación considerando lo instructivo – educativo – desarrollador y encontrar respuestas desde la investigación pedagógica para perfeccionar esta categoría.

A consideración de la autora, la carencia teórica relacionado con la temática está, en que faltan estudios que expliquen cómo el enfoque formativo de la evaluación puede ser asumido en el desempeño del profesor, cuestión muy compleja que falta por explicar, es decir ¿cómo realizar la formación permanente para este fin?

En la práctica contextualizada se ha diagnosticado: insuficiencia en la preparación pedagógica de los profesores a tiempo parcial, los documentos que norman el trabajo con la evaluación del aprendizaje, reflejan un proceder que muchas veces no es eficiente por los limitados conocimientos pedagógicos que poseen los profesores de la Sede Universitaria Municipal para llevar a la práctica evaluativa estas normativas, la superación del profesor respecto a la evaluación del aprendizaje, se circunscribe a programas formales, cursos planificados con elementos teóricos que prácticamente no ayudan al profesor a ejecutar prácticas evaluativas formativas, limitando los procesos de autoformación y autodesarrollo profesional, el trabajo metodológico en el colectivo de año no sistematiza la preparación pedagógica con respecto a la evaluación formativa, en el colectivo de año predomina un enfoque formal en el tratamiento a la evaluación formativa que debe potenciarse en los profesores para que transformen sus prácticas evaluativas tradicionales y falta de coherencia en el proceso de gestión pedagógica entre lo que se diseña entre la Sede Central y la SUM para la preparación pedagógica del profesor en la transformación de sus prácticas evaluativas.

Estas consideraciones llevan a situar como objetivo general: proponer un modelo pedagógico para la preparación del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en el contexto de la Universidad.

Desarrollo

La preparación pedagógica del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas

La esencia está en transformar las prácticas evaluativas tradicionales que desarrollan los profesores en prácticas formativas, lo cual implica que el proceso de evaluación se sobreentienda como un proceso activo, de investigación; donde participan todos los agentes, invita a repensar las prácticas evaluativas asumidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a determinar los tipos de aprendizajes que deben lograrse en un contenido; el seguimiento del proceso incluyendo los aprendizajes no previstos, la recogida de la información compartida sobre la base de criterios evaluadores negociados y el enjuiciamiento de la información recogida a través de reflexiones coevaluativas, autoevaluativas y heteroevaluativas (Ríos, 1999).

En este sentido se sitúa al estudiante como objeto real del cambio, como protagonista principal; mientras a las estructuras de dirección, métodos y estilos de trabajo, que estas emplean, como medio para lograr cada fin.

Las estructuras de dirección de la Universidad, requieren discutir, analizar y apropiarse de la filosofía del cambio, de sus principios; analizar cómo se diseña la estrategia para lograrlo, para 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 organización, diagnosticar profundamente las posibles causas de los problemas, los obstáculos que afectan al colectivo, las potencialidades que tiene el claustro para aportar elementos y ofrecer criterios.

La transformación de las prácticas evaluativas del profesor en formativas desde la preparación pedagógica, revela la necesidad de potenciar la eficacia de la gestión. En este sentido, se provoca, desde la planificación, organización, ejecución y el control, el progreso de la organización, a partir de la potenciación de la capacidad de acción de los equipos directivos, para detectar fortalezas y debilidades; lo cual genera en el colectivo pedagógico la motivación, el sentido de pertenencia y de confianza; que se promuevan responsabilidad y compromiso y el cambio en correspondencia con las deman-

das formativas situadas a la Educación Superior y, en particular, las establecidas para la evaluación.

Los análisis anteriores sientan la necesidad de esbozar algunas proyecciones hacia la práctica evaluativa del profesor, con intención formativa en el contexto de la Universidad; estos pudieran formar parte de direcciones de trabajo futuro desde la preparación pedagógica. Para ello asume consideraciones de su experiencia práctica en el contexto y es seguidora de criterios abordados en estudios por Gort, (2008).

La preparación pedagógica del profesor, debe estar dirigida al cumplimiento de sus principales funciones; tal como expresan Salvador (2008): docente metodológica, investigativa y orientadora.

Resulta necesario el análisis de otro elemento, la tipología de preguntas en las evaluaciones. En este sentido se considera que una de las vías para perfeccionar su uso desde las evaluaciones aplicadas, es profundizar en su confección y en el tipo de preguntas que se utiliza en ellos. La claridad en la formulación de las preguntas, el carácter integrador de las mismas, la exigencia cognitiva, la diversidad de respuestas que se hayan concebido, son aspectos que deben tenerse en cuenta. El nivel de exigencia de las preguntas, ejercicios o tareas que lo integran debe incrementarse (González, 2001).

Los instrumentos de evaluación constituyen otro elemento a valorar en las prácticas evaluativas formativas. Estos son de gran importancia porque son los que mediatizan la actividad evaluativa entre evaluado y evaluador. Se trata de no supeditar la evaluación del aprendizaje sólo a un instrumento, a una prueba o examen, como frecuentemente sucede en la evaluación tradicional.

Otro elemento a tener en cuenta, es la eticidad en la evaluación, la cual se muestra en la práctica, si para el alumno la evaluación es transparente. Es manifiesta cuando los criterios de calificación son comprendidos; dan garantía de su significación pedagógica para la retroalimentación, regulación y autovaloración del estudiante; este es orientado en sus debilidades y fortalezas para incitarlo a mejorar, a ver en los errores una razón para avanzar y contribuir a su autoevaluación (González, 2000).

De igual modo la práctica de la retroalimentación como otro indicador, permite incorporar a la práctica evaluativa a todos los agentes educativos, quienes 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, les indican alguna información o anticipan la acción que deben realizar.

Consecuente con la reflexión anterior, se debe precisar que en las actividades metodológicas a desarrollar con el colectivo de profesores, relacionadas con el tema sobre la evaluación del aprendizaje, conviene abordar los aspectos relativos a las concepciones, la elaboración y aplicación de procedimientos coherentes con dichas concepciones; búsqueda y análisis de información relativa a la correspondencia o no entre intenciones y funciones de la evaluación (Artiles, 2008).

Tomando como referentes los aspectos antes señalados, la autora fundamenta un modelo pedagógico, afiliándose a la definición propuesta por Sierra (2002), el cual busca la transformación del proceso formativo en un nivel de funcionalidad, donde tiene en cuenta la dinámica que se da en él desde las exigencias sociales y cómo se concreta en el proceso de educación.

Este modelo emerge de manera inductiva en la dinámica de un proceso de intervención, cuyas **regularidades** se resumen a continuación:

- ✚ Se han introducido otros instrumentos de evaluación; la observación del comportamiento diario del estudiante, los portafolios y evaluación por proyecto. Se mantiene el examen en la mayoría de las asignaturas respondiendo a lo reglamentado.
- ✚ Se incrementa el uso de la retroalimentación como función reguladora del aprendizaje.
- ✚ Se planifican menos las preguntas reproductivas en las evaluaciones sistemáticas y parciales, aunque no así en los exámenes elaborados por la Sede Central. Se observa que la mayoría de los profesores han trabajado desde el punto de vista metodológico para incrementar las exigencias de las preguntas que aplican y disminuir las preguntas reproductivas, lo que debe estar en correspondencia con la reformulación de sus objetivos, con una nueva forma de practicar la enseñanza y por tanto con la comprobación de otro tipo de aprendizaje.
- ✚ Mayor uso de métodos participativos en la clase encuentro y consultas.
- ✚ Satisfacción de los estudiantes con la práctica evaluativa del profesor y viceversa, en expresiones como: *“Mis estudiantes están más motivados”*. *“Logro en mis estudiantes, eliminar tensiones durante el acto evaluativo”*. *“Los cambios han contribuido al desarrollo de valores tales como la solidaridad y la responsabilidad, a partir del trabajo grupal”*. *“Más motivación y mayor compromiso con la asignatura”*.
- ✚ Insatisfacción de los estudiantes con las prácticas evaluativas del profesor, en expresiones como:

“Es motivo de protestas el cambio hacia preguntas de mayor razonamiento “. “En ocasiones las prácticas de la autoevaluación no les son tan agradables “. “Los cambios no se llevan a cabo en todas las asignaturas, no hay sistematicidad. “

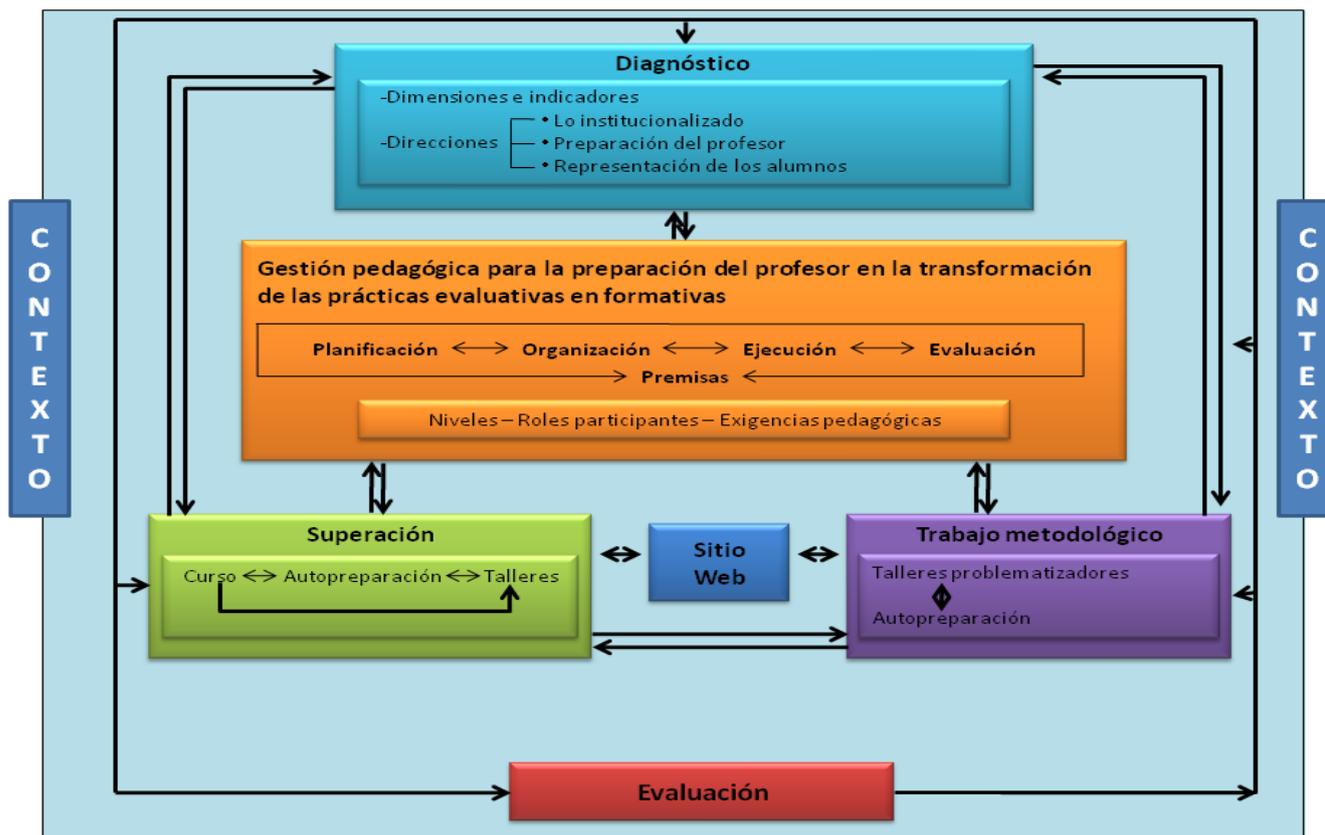
- ✚ Presentación de las nuevas experiencias en el evento científico de carácter pedagógico “Universalización y Sociedad”.
- ✚ Cambios de categorías docentes.
- ✚ Cambios introducidos en el sistema de evaluación de las asignaturas, buena preparación de los coordinadores de carrera para realizar las actividades metodológicas.
- ✚ Condiciones desfavorables que se centran en las siguientes expresiones:

“Algunos profesores que quieren seguir con las prácticas tradicionales “. “Algunos profesores que hacen resistencia al cambio“. “Sólo he experimentado tendencias al cambio, digo tendencias porque el verdadero cambio de mentalidad y de actuación es un proceso gradual “

Propuesta de modelo pedagógico para la preparación del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en el contexto de la Universidad

Se precisa que el modelo, tiene un carácter cíclico e inicia el proceso las veces que sean necesarias según el desarrollo del mismo. Se representa gráficamente a través de los componentes estructurales, definiendo el contenido teórico, las acciones para el funcionamiento y los procedimientos metodológicos necesarios para la transformación de las prácticas evaluativas del profesor en formativas, según muestra la figura. Los componentes que lo integran se dinamizan por la relación sistémica que existe entre cada uno de ellos.

A continuación se presenta la representación gráfica del modelo y se explica cada componente.



Componente Contexto

El modelo conceptualiza el análisis contextual de prácticas evaluativas del profesor como la consideración de las demandas y exigencias que el país, el ministerio u organismo en el que se encuentre la organización y la propia Universidad hacen a la educación para la preparación pedagógica del profesor.

Para este análisis contextual, se toman en consideración las demandas formativas y exigencias externas, facilitadas desde lo *general* (influencias globales y del país planeadas en los lineamientos y estrategias del MES), lo *específico* (establecido en las proyecciones de la Sede Central y el modelo pedagógico) y lo *singular* (lo que se le precisa a la SUM). Aprender esa realidad, conocerla y asumirla es requisito para poder ejercer acciones transformadoras sobre las prácticas evaluativas que desarrolla el profesor.

Componente Diagnóstico

Se precisa que en la dinámica del componente citado un elemento esencial es lo estructural, organizado en tres direcciones necesarias para la transformación de las prácticas evaluativas del profesor en formativas desde la preparación pedagógica: lo institucionalizado, la preparación del profesor y la representación de los alumnos.

Se expresa además que para comprender el funcionamiento interno del componente se requieren las direcciones explicitadas, las cuales se conducen a partir de los pasos

siguientes: valoración de las exigencias y demandas formativas, selección de las dimensiones e indicadores, recogida de la información individual y grupal, para la identificación de las carencias y potencialidades, interpretación de los datos obtenidos y conciliación de descripciones, establecimiento de necesidades de preparación pedagógica, considerando debilidades y potencialidades y inventario de consenso donde se analizan los resultados del diagnóstico inicial y se discute con los profesores a través de un encuentro inicial la propuesta de acciones emanadas de manera convenida.

✚ Componente Gestión Pedagógica para la Preparación del Profesor en la Transformación de las Prácticas Evaluativas en Formativas

Este componente emerge, con el *objetivo* de proyectar la gestión de la preparación pedagógica del profesor para que transforme sus prácticas evaluativas en formativas. Es el componente jerárquico, de mayor independencia. En este componente resulta imprescindible considerar: la planificación, organización, ejecución y evaluación.

Además se declaran tres premisas básicas a tener en cuenta durante cada función inherente a la gestión, las cuales refieren: niveles organizativos de la gestión, roles de los participantes implicados en el proceso de transformación de las prácticas evaluativas del profesor en formativas y exigencias pedagógicas para la preparación del profesor: contextualización de la evaluación, asesoría a directivos, coherencia pedagógica en la dirección del proceso de evaluación formativa, integración de las influencias educativas para la práctica de la evaluación formativa y participación activa de los agentes educativos implicados en el proceso de evaluación formativa.

✚ Componente Superación.

Este componente facilita al profesor: la adquisición de conocimientos teóricos básicos.

Para viabilizar el propósito del componente se prevé el desarrollo de diferentes formas de superación (curso, talleres, autopreparación). Además, se enfatiza que las formas de superación seleccionadas, deben tener en común que:

- Incorporen a la preparación del profesor, lo cognitivo, procedimental y actitudinal.
- Incorporen a la preparación del profesor, el proceder metodológico para la transformación de las prácticas evaluativas en formativas.
- Tengan en cuenta en la preparación teórica del contenido, el tratamiento homogéneo de la evaluación formativa y que los conocimientos obtenidos se presenten integrados, dirigido a potenciar su actualización y su posterior tratamiento en la práctica.
- Tengan en cuenta en la preparación metodológica un sistema de habilidades a desarrollar con los profesores a partir de situaciones educativas presentadas.

- Se conformen a partir de la práctica contextualizada.
- Tengan en cuenta la perspectiva ascendente de la preparación teórico-metodológica basada en la preparación básica, otra de especialización y la tendencia al aprender haciendo, es decir gradualmente la preparación transita de una forma más guiada (curso) a una donde se facilite la independencia (talleres).
- Demanden de un formador que induzca: un clima de confianza, la adquisición de conocimientos en el propio proceso de enseñanza, prever y estar preparado en las diferentes situaciones que se presenten con respecto a la práctica evaluativa y ser el agente protagónico del proceso de autotransformación.
- Estén planificadas de manera que los participantes en su mayoría, comprendan el sentido de la transformación, se impliquen en la búsqueda de información, aprendan el proceder metodológico, hagan trabajo colaborativo, intercambien experiencias, valoren y practiquen la crítica permanente.
- El curso debe ser más teórico y orientador para la práctica, el taller tener un carácter más proyectivo y la autopreparación desarrolle las potencialidades individuales de cada participante.

Componente Trabajo Metodológico.

Esta vía transformadora no es el resultado de una acción asistemática, sino que toma como referencia una relación de subordinación con el componente de gestión, tributándole una lógica planeada que permite insertar, en la vida natural del sistema de trabajo de la UNIVERSIDAD, la preparación pedagógica al trabajo metodológico que se desarrolla en el colectivo de año, como espacio formativo para concretar armónicamente las relaciones que se han alcanzado entre los restantes componentes.

Además los procedimientos que se diseñen en el trabajo metodológico, deben asumirse en la institución como un contexto natural, incorporados a su propia dinámica de trabajo. Se consideran como vías la del trabajo docente-metodológico y científico-metodológico. Estas prestarán atención a las funciones del profesor (docente-metodológica, investigativa y de orientación) y a los componentes personalizados.

Asimismo se propone el trabajo docente-metodológico a través de dos tipos fundamentales: talleres metodológicos y autopreparación del profesor. Estos se desarrollan armónicamente en el colectivo de año (nivel organizativo).

En los talleres se debe lograr que el profesor sea problematizador. Estos deben dar espacio al diálogo con una postura activa y positiva hacia el aprendizaje cuestionador y reflexivo, para que se autovalore sistemáticamente y evalúe su práctica evaluativa (transformación de sí a partir de su autoconocimiento).

La autopreparación cobra aquí un sentido más práctico, haciéndose gradualmente imprescindible para el participante y el grupo en la medida en que incluye (por medio del sitio Web, sobre todo) materiales didácticos relacionados con la evaluación formativa del aprendizaje.

Ambas formas se complementan sistemáticamente, conformando una unidad que facilita las vías para lograr el aprendizaje deseado para la transformación esperada.

Se propone para concretar la transformación que en el propio colectivo de año se practique el saber diseñar, ejecutar y controlar dichas prácticas evaluativas.

En el *diseño* se debe tener en cuenta: cambios en la concepción del sistema de evaluación, implicación del estudiante en su proceso de evaluación, cambios en los formatos de exámenes y cambios en la retroalimentación de los resultados.

En la *ejecución* de las prácticas evaluativas debe provocarse sistemáticamente: reflexiones cualitativas referidas a la satisfacción o no con la práctica evaluativa desarrollada por el profesor, estudiante y grupo, justeza en las calificaciones, el uso de alternativas de evaluación previo diseñado en el sistema, una retroalimentación actualizada sobre cómo avanza el proceso de evaluación de forma general, la valoración crítica, la transferencia del aprendizaje a nuevas situaciones, estimulando al mismo tiempo el autoconocimiento y la toma de posturas éticas desde la profesión, ser consecuente con la evaluación de proceso partiendo de una evaluación inicial general en función de los saberes presentes en los estudiantes y teniendo en cuenta las exigencias del modelo del profesional que se está formando, correspondencia entre las intenciones educativas del profesor, los objetivos que se explicitan y las actividades de aprendizaje y evaluación que se proponen a los alumnos, compartir el sistema de evaluación con los estudiantes, provocar su avance, modificarlo en función de las necesidades y posibilidades y constatar la modificación en colaboración conjunta e incorporar, como práctica cotidiana, la reflexión crítica y autocrítica sobre la función de aprendizaje que desempeña la evaluación.

El *control* de las prácticas evaluativas se debe verificar cuando: la toma de decisiones por parte del profesor esté basada en un proceso bidireccional, tenga en cuenta la retroalimentación, sea transparente y sea el resultado de la negociación pedagógica, los formatos de evaluación y sistemas de clases se proyecten en función del diagnóstico individual y grupal y con un nivel de complejidad apreciable en las actividades que se realizan, surja la necesidad sistemática del trabajo metodológico en el colectivo de año y el profesor se convierta en un investigador de su propia práctica evaluativa y se abra a la investigación científica.

Componente Evaluación

Este componente atraviesa horizontalmente y verticalmente el resto de los componentes, a partir de su propio funcionamiento interno, buscando la evaluación proactiva la cual permite el rediseño en el componente de gestión pedagógica.

Además concibe: la evaluación de contexto, diseño, proceso y de resultados, orientadas hacia la toma de decisiones y dirigidas a la transformación para su desarrollo pedagógico y su posterior aplicación en el contexto de actuación.

La evaluación de *contexto* se precisará desde la fase inicial para realizar un análisis de la situación contextual con la que se va a interactuar y conocer las condiciones que viabilizan o limitan la implementación del modelo, para determinar las necesidades de preparación de los profesores, en función de las demandas contextuales.

La evaluación del *diseño* procurará responder a si el modelo reúne las condiciones para poder ser evaluado, se pretende comprobar que los elementos formales (gestión, superación y trabajo metodológico) están diseñados de manera que pueden ser evaluados.

La evaluación de *proceso* está directamente relacionada con la mejora y optimización del proceso en el transcurso de la preparación pedagógica, permitiendo así el reajuste racional de la acción según las incidencias. Se utiliza la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Aquí se valora la marcha de la implementación del modelo a partir de la realidad contextual.

La evaluación de los *resultados* permite valorar lo previsto y lo emergente, el alcance de la transformación esperada con respecto a las prácticas evaluativas, causas de los aciertos y desaciertos emergidas en la práctica y la toma de decisiones para el perfeccionamiento del modelo. Los resultados de la implementación del modelo se deben analizar en diferentes momentos a partir de la recogida de criterios con el empleo de la observación participante.

La toma de decisiones es determinante, requiere de la puesta en práctica de la autorregulación y retroalimentación, a partir del dominio del conocimiento, habilidades y capacidades supuestamente adquiridas de forma individual y grupal, para integrar opiniones desde las expectativas surgidas a favor de la transformación, lo cual decidirá cómo culminar la superación y el trabajo metodológico en relación al desarrollo individual y sobre la base de criterios colectivos.

Conclusiones

El análisis de las posiciones teóricas realizadas, evidenció la necesidad de estimular nuevos aprendizajes a partir de la preparación pedagógica, donde se acentúe la integración teoría-práctica, como exigencia a los profesores en el desarrollo de las prácticas evaluativas formativas.

Se pudo constatar que la práctica evaluativa del profesor constituye uno de los aspectos de la preparación pedagógica menos transformada en el contexto de la Universidad, sin embargo, la identificación de algunas prácticas no tradicionales, constituyó un punto de partida favorable para el desarrollo de transformaciones hacia una evaluación formativa.

El análisis y la reflexión conjunta en el proceso de intervención, muestra transformaciones en las prácticas evaluativas de los profesores intencionado desde la evaluación formativa, cuya influencia se expresa a través de diferentes acciones transformadoras en sus asignaturas y sus sistemas de evaluación, lo cual constituye una vía de contribución al perfeccionamiento del trabajo metodológico. Desde la perspectiva de los profesores, se valoran las sesiones de trabajo como espacios de intercambio y de reflexiones, que pocas veces se ofrecen para analizar problemas que se confrontan en el quehacer pedagógico.

Un modelo pedagógico para contribuir a la preparación del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en la Universidad, deberá comprender entre sus componentes básicos: el análisis del contexto, el diagnóstico de necesidades; la gestión pedagógica; la superación profesional; el trabajo metodológico a nivel de año, como componentes que concretarán el cambio esperado en las prácticas evaluativas del profesor en formativas y un componente de evaluación.

Recomendaciones

- Concebir la superación de formadores internos y externos para que puedan asumir la implementación del modelo y se logre la generalización deseada en la Universidad.

- Continuar trabajando en la concepción del trabajo metodológico a partir de crear espacios pedagógicos que devengan en potencialidades para el perfeccionamiento de las concepciones y prácticas evaluativas formativas del profesor.

Referencias Bibliográficas

1. Álvarez Valdivia, I. M. (2006). “Autorregulación del aprendizaje: ¿Qué y cómo evaluar?” *Comunicación elaborada para ECOESTA*. Proyecto de investigación Evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. UAB.
2. Álvarez Valdivia; I. (2008). Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14(1), 235-272.
3. Artiles, I. (2008). La evaluación del aprendizaje, indicador para elevar la efectividad del tutor en el contexto universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 46 (4), p.1-14.
4. Artiles, I. Y Peralta, L.I. (2007a). La evaluación del aprendizaje en el escenario universitario: antecedentes y proyección actual. Monografía. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
5. Biggs, J. (1996). Assessment learning quality: reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment and evaluation in Higher Education*, 21, 1, 5-15.
6. Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
7. Biggs, J. B. (1995). *Assessing for learning: some dimensions underlying new approaches to educational assessment*. The Alberta Journal of Educational Research, XLI.
8. Castro Pimienta, O. (1996). *Evaluación en la escuela y excelencia educativa personalizada*. La Habana: Pueblo y Educación.
9. Castro Pimienta, O. (1999). *Evaluación integral. Del paradigma a la práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
10. D’agostino, G. (1997). *Informe acerca de los resultados del estudio evaluativo sobre los aspectos conceptuales y administrativo académico de la evaluación los aprendizajes en la UNED*. CIDREB: San José, Costa Rica.
11. González, M. (2000). *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. CEPES, Ciudad de La Habana.

12. _____ (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencia y reflexión crítica. *Revista Cubana Educación Media Superior*, 20 (1): 47-67.
13. Gort A. (2008). Diagnóstico y transformaciones en la evaluación del aprendizaje: un estudio en la Facultad de Biología de la Universidad de La Habana. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de La Habana, Cuba.
14. Pérez Cabaní. M.L. (2000). La evaluación de la calidad del aprendizaje en la Universidad. Servicio de Publicaciones. Universidad de Girona.
15. Pérez Morales, J. I. (2007). *La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCLV, Cuba.
16. Ríos, A.G. (1999). *La evaluación del aprendizaje: una estrategia pedagógica para su transformación en la Universidad de Manizales*. Tesis de doctorado. Univ. Manizales. Colombia – CEPES. La Habana.
17. Sainz, L. (1999). *Un estudio crítico sobre la concepción evaluativa del aprendizaje en un grupo de profesores de la educación médica superior*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. Universidad de La Habana. CEPES. La Habana.
18. Salvador, R. (2008). El trabajo metodológico en el departamento docente de los institutos preuniversitario. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”, Villa Clara.
19. Sierra R. (2002). Modelo y estrategia: Algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica. En: *Compendio de Pedagogía*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

SOCIEDAD DE LA INFORMACION

www.sociedadelainformacion.com

Edita:



Director: José Ángel Ruiz Felipe

Jefe de publicaciones: Antero Soria Luján

D.L.: AB 293-2001

ISSN: 1578-326x