EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

VI LA CALIFICACIÓN: ¿cómo elaborar el juicio evaluativo?.

**VII PROYECCIONES HACIA LA PRACTICA DE LA EVALUACION.
CONSIDERACIONES FINALES**

Miriam González Pérez

**Centro de Estudios para Perfeccionamiento de la Educación Superior.
Universidad de la Habana**

miriam@cepes.uh.cu

Con este artículo Finalizamos la publicación de la monografía de la investigadora Miriam González Pérez que constituyó uno de los resultados de su proyecto de investigación, perteneciente al Programa Ramal de Investigaciones Pedagógicas en la Educación Superior del Ministerio de Educación Superior.

VI LA CALIFICACIÓN: ¿cómo elaborar el juicio evaluativo?.

Los diversos problemas de debate actual en el campo de la evaluación se asocian, en mayor o menor medida, a la calificación, de ahí que constituya un aspecto de singular relevancia al abordar el tema de la evaluación del aprendizaje. Resulta, además, uno de los aspectos donde teoría y práctica aparecen más disociadas. Por tal razón en el presente trabajo se aborda la calificación como acápite independiente, aun cuando forma parte del cómo de la evaluación; es decir, es una de sus fases o acciones componentes. El propósito fundamental es la identificación de problemas asociados a la calificación, incentivar la reflexión como paso necesario para la búsqueda de soluciones, subrayar la necesidad de que dicha búsqueda se sustente en una concepción comprensiva, formativa de la evaluación del aprendizaje.

La calificación se asocia a cuestiones tales como el debate que enfrenta calidad y cantidad, evaluación y medición, la crítica a la reducción de la evaluación a la emisión de la calificación; las funciones clasificadoras de la educación a las que sirve la calificación.

Sin entrar a abordar, ahora, cada cuestionamiento a los cuales, además, se ha hecho referencia en lo que antecede, resulta oportuno para mostrar la intensidad de las preocupaciones y críticas, revisar algunas reflexiones que hace M. A. Santos (1993) en su interesante obra "Hacer visible lo invisible" sobre las mediciones (y calificaciones) en el ámbito educativo. Al respecto señala: "El fenómeno de atribución numérica a realidades complejas supone un riesgo importante, no solo por la imprecisión, sino por la tergiversación, agravado por el hecho de la apariencia de objetividad que encierra el número" (p. 39). Los riesgos los ubica, tanto en el proceso codificador "ya que se parcela una realidad única y se califica numéricamente un hecho cualitativo desde la particular subjetividad del calificador", y en el proceso decodificador, "ya que se atribuye significados, quizás desde otros códigos, a los números asignados por el calificador"... "olvidarse de este proceso de atribución y comenzar a barajar los números y a operar estadísticamente con ellos (más directamente, a atribuir un valor comparativo a

los guarismos) es un ejercicio descarado de arbitrariedad, con escasas apariencias de rigor para quien se detenga a considerar desde el comienzo, el proceso evaluador" (p.40).

Por su parte, Hans Aebli (1989), destacado profesor de Psicología Pedagógica en la Universidad de Berna, al abordar los exámenes y las calificaciones señala atinadamente: "La medición cuantitativa de un logro no es por sí misma incorrecta. Lo es cuando a partir de esas mediciones comenzamos a proyectar cosas que no están contenidas en ella, y cuando se espera de una cifra lo que ni puede ni pretende expresar. El hecho de que las notas expresen los logros escolares de una manera abstracta y poco profunda tiene también sus ventajas, precisamente por el hecho de que no pretenden incluir toda la personalidad." (p. 336).

En mi opinión el asunto de la calificación es uno de los problemas teóricos centrales de la evaluación del aprendizaje, pues se vincula directamente con la problemática de la medición de las cualidades o propiedades psíquicas del individuo que resultan del aprender, así como del proceso mismo de aprendizaje.

Este lugar privilegiado en el debate, hace que sea abordado desde distintas dimensiones y perspectivas teóricas.

6.1 Las tendencias actuales se mueven en diferentes direcciones:

- En su cuestionamiento dentro de la evaluación que llevan a propuestas de eliminación;
- Su aceptación, pero con un enfoque más cualitativo, descriptivo, explicativo, con modos de proceder propios de enfoques cualitativos, en contraposición de los cuantitativos.
- La combinación de ambos procederes y de los sistemas de referencia y el énfasis en sistemas que atiendan lo ideográfico, lo específico o singular en el aprender del estudiante y las exigencias de la actividad objetiva (de aprendizaje y profesional).

La necesidad de la calificación. Ante los numerosos cuestionamientos resultan válidas las preguntas: ¿Es necesaria la calificación? ¿Cuándo?, ¿Por qué?. Los criterios que a continuación se exponen son propios, derivados, por supuesto, del estudio y la reflexión de las fuentes bibliográficas y mi experiencia como docente.

Por definición la actividad evaluativa incluye, como un momento esencial, la calificación, en tanto constituye la formulación y expresión del juicio valorativo sobre el objeto que se evalúa o sobre un rasgo o aspecto del mismo, en términos tales que informen, de modo compilado, sobre la valía y el mérito del mismo. Como valía se considera la medida en que el objeto evaluado responde a las necesidades que sustentan su existencia y a su propio ser sustantivo (a su naturaleza de acuerdo con la imagen o el modelo teórico del objeto); como mérito la calidad con que se da a partir de los criterios que se determinen al efecto. Constituye la expresión sintética de los resultados del procesamiento e interpretación de los datos de que se dispone sobre el objeto de evaluación. *Se asume explícita y definitivamente que calificar no es evaluar; aquella es una parte y no el todo.*

La construcción de un juicio valorativo requiere de un sistema de referencia del que parte el evaluador y en los que inserta las evidencias o datos que obtiene sobre el objeto y que permite, por contrastación con aquel, emitir el juicio. La expresión de este mediante un sistema simbólico (un término del mismo sea numérico o no) concreta la calificación. Se

habla de juicio y no de nota porque aquel es más amplio en su significado. No obstante, la calificación siempre supone la reducción de la información que se obtiene durante el proceso y aunque implica una compilación de dicha información, siempre hay pérdida de la misma, restringe su riqueza y amplitud; este hecho establece límites en cuanto al significado de un resultado calificativo. En otros términos, no es legítimo adjudicar más significados a una calificación que lo que ella misma porta, problema frecuente en la práctica de la evaluación, que se extiende a lo que representan realmente los certificados escolares a efectos de selección, promoción u otros. La calificación no aporta toda la información del aprendizaje que se evalúa. A las certificaciones que se emiten sobre su base no se les debe extraer más información ni conferir más valor del que realmente tienen.

Los términos en que se formulan los juicios son diversos, tales como adjetivos calificativos, notas numéricas, letras u otras formas de emitir un juicio global. Los resultados se pueden expresar también mediante informes más o menos detallados, descriptivos, explicativos, sobre el objeto que se evalúa. Los términos que se utilicen no son los que definen la esencia de la calificación, sino lo que ellos significan; aunque los términos pueden diferir en cuanto a su capacidad de expresión, siendo más o menos pertinentes en este sentido y en la medida que se asocian a los procedimientos de calificación.

La necesidad de la calificación puede ser abordada por sus funciones reales o potenciales. Dentro de ellas se pueden señalar:

- ◆ *Función de información.* Al consistir en una expresión sintética de los resultados de la evaluación en un momento dado, viabiliza la comunicación de los mismos, a efectos administrativos docentes (uso más connotado), pero además, el intercambio informativo entre profesores que comparten la enseñanza de los alumnos y entre el profesor y los estudiantes a los fines de adoptar las acciones de regulación necesarias.
- ◆ *Función de valoración.* Los resultados que se concretan en las calificaciones sirven de base para hacer valoraciones globales de la enseñanza y del aprendizaje. También de los individuos en lo relativo a los atributos objetos de evaluación y referidos en la calificación.
- ◆ *Función de verificación.* Por lo general se utilizan para rendir cuenta, del alumno ante el profesor, del profesor ante la institución, de la institución ante la sociedad, desempeñando una función de control respecto al logro del encargo social.
- ◆ *Función de clasificación.* La calificación del aprendizaje de los estudiantes permite hacer clasificaciones de los alumnos (en función de sus logros, los avances en momentos dados del proceso), de los grupos, de las características del aprendizaje que se va produciendo (naturaleza y calidad de los logros, áreas y aspectos más o menos favorecidos, tipos de errores, etc.), del proceso de enseñanza aprendizaje en su conjunto. Esta clasificación sirve, prácticamente, a los fines antedichos.

La clasificación en el ámbito educativo resulta ser peligrosa y necesaria a la vez. De ahí que al manejar esta función se deba hacer con conocimiento de sus límites y de sus riesgos. La reflexión crítica y sistemática sobre su uso y efectos es un antídoto necesario a tales riesgos.

El valor de la evaluación depende del grado que permite orientar el aprendizaje y aquellos resultados evaluativos que se expresan en la calificación, por muy precisa que esta sea, no son suficientes para dar respuesta a las necesidades de cada estudiante. Sin embargo, como

bien señala M. A. Verdugo (1996), necesitamos categorías para hablar de los alumnos y guiar las decisiones sobre las ayudas que requieren, dichas categorías son útiles porque facilitan y simplifican la comunicación profesional entre profesores y otros especialistas al hablar de los tipos y formas de apoyo necesitados, por lo que un sistema clasificatorio podría estar unido a las necesidades de las personas y del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los riesgos de la clasificación que se produce, casi inevitablemente, con base en la calificación, son bien conocidos aunque demasiados desatendidos. La clasificación derivada de la calificación puede llevar a daños en los alumnos tales como la segregación, la reducción de expectativas de rendimiento, el desinterés, la afectación en la valoración del estudiante por parte del grupo y por ende en la autovaloración del estudiante, como se muestra en diversas investigaciones (P. Rico, 1987; Verdugo, 1996). Al respecto se subraya la importancia de no encasillar a los alumnos en "buenos" y "malos" o categorías similares.

Desde una dimensión pedagógica, un problema central de la calificación radica en la determinación y empleo de los criterios de calificación. Mas directamente, con la fundamentación de los criterios que se asumen para calificar el aprendizaje. Los criterios de calificación tienen que corresponder con el objeto de evaluación. Ser pertinentes al mismo. De lo contrario la evaluación no será válida.

Los procedimientos para establecer los criterios pueden ser diversos, pero en esencia la línea de su determinación implica:

- ◆ Partir del análisis del objeto de evaluación (el aprendizaje al que se aspira), precisando los aspectos o atributos que permiten caracterizarlo, cuantitativa y cualitativamente, *en su proceso y resultados*.
- ◆ Determinar los indicadores, cuantitativos y cualitativos, del aprendizaje, esto es, aquellos elementos que informan sobre el mismo, en correspondencia con los aspectos o atributos antes señalados.
- ◆ Definir, sobre la base de los indicadores, los criterios que permiten juzgar sobre el aprendizaje del alumno.
- ◆ Expresar el resultado en términos calificadores. Dicho juicio puede ser expresado de diversas formas, pero lo más usual es utilizar categorías de una escala ordinal que permita agrupar y ordenar los datos en niveles de calidad del aprendizaje.

Como se puede colegir de este proceder general, no existen criterios generales válidos para calificar cualquier aprendizaje de modo uniforme, porque las líneas de variabilidad son múltiples: por el contenido del aprendizaje, la situación, la diversidad cualitativa del estudiante, el tipo de evaluación de que se trate, su finalidad y por los sistemas de referencia que se asuman. Se reitera, para cualquier caso, la necesidad de contar con una teoría del objeto de evaluación, es decir, un modelo teórico o representación de la naturaleza (características, atributos, regularidades) de aquello que se quiere evaluar; que es fuente de indicadores y de los criterios de calidad del aprendizaje.

6.2 Sistemas de referencias para la calificación.

Dentro de la calificación, el asunto de los sistemas de referencia, merece un espacio particular que ayude a comprender el proceso evaluativo, en sus bases teóricas y metodológicas vinculadas a la medición. Al respecto G. Witzlack (1989), considera que el

problema metodológico central de la medición psicológica se encuentra en la problemática de la formación de las escalas, vinculada a los sistemas de referencia.

De hecho un aspecto esencial de la medición consiste en representar un conjunto de objeto o atributos de los mismos y sus relaciones objetivas (lo que se pretende medir), en otro sistema o conjunto de números, símbolos u otros y las relaciones entre estos. Para que esa “representación” proceda debe tener un sustento determinado que garantice que un sistema puede dar cuenta del otro, de sus propiedades y expresarse en cierta escala (por lo general nominal u ordinal).

El análisis actual de los sistemas de referencia requiere de una visión histórica. Al tratar de tipificar los criterios que sirven de base a la calificación, se pueden delimitar varias formas o procedimientos que dan lugar a tipos principales de sistemas de referencia, muchas veces considerados excluyentes; aunque en nuestra opinión se pueden dar combinados. Estos son:

1- *Los criterios referidos a normas estadísticas o “normotipo referido a normas”*. En este caso la nota o calificación que obtiene el estudiante no informa lo que ha logrado, ni cuán bien puede actuar en tareas educativas, sino, cuán alto, bajo o promedio actuó en comparación con otros estudiantes que también realizaron la prueba, que se constituye en el grupo normativo. Dicho grupo normativo puede estar constituido por todos los integrantes del grupo áulico al que pertenece el estudiante en cuestión, o por otra población mayor que sirve de referencia (todos los estudiantes del año de estudio, de años anteriores, del conjunto de estudiantes que se encuentran en el mismo nivel educacional en distintas instituciones escolares).

El criterio de calificación parte del rendimiento que alcanzan los sujetos sometidos a la prueba o examen. Se soporta en la consideración de que la individualidad se caracteriza por la distancia respecto a un valor medio estadístico de una población comparable y, además, en que la distribución de resultados debe tener un comportamiento según una distribución que sigue la curva normal (campana de Gauss).

Este último presupuesto se afina en los estudios estadísticos de distribución aleatoria de fenómenos o atributos en una población dada, que se comporta -y por tanto se espera- que un por ciento determinado alcance niveles superiores en la medida del atributo en cuestión, otro por ciento mayor se ubique en la media o alrededor del promedio, y el resto en niveles inferiores.

El sistema de referencia basada en la norma, privilegia la obtención de indicadores estandarizables del objeto de evaluación, comunes a todos los individuos evaluados, de modo que permita establecer la posición relativa de cada uno respecto a las medidas de tendencia central de la población que sirve de referente. A tal efecto la aplicación de exámenes, iguales en cuanto a contenido y forma, unifica la situación de prueba, por lo que sus resultados sirven para establecer los estándares y comparar las realizaciones individuales con los mismos; lo que refuerza el valor del examen en el ámbito de la evaluación. La sobrevaloración del instrumento involucra sus resultados, y este hecho refuerza la consideración de dichos resultados como indicadores pertinentes del aprendizaje.

Este supuesto referido a norma surge a partir del desarrollo de los tests que desde el inicio del siglo XX se da dentro de la Psicología, y la necesidad de la estandarización de sus productos a los efectos de establecer los criterios de calificación o índices para interpretar los resultados de un sujeto dado en un test, presuponiendo que dicho test mida uno o más atributos de la población que sirve de referencia; y que dicho atributo, al igual que otros rasgo o fenómeno, se distribuye aleatoriamente en forma de una curva normal. Lo cual tiende a ser cierto.

La impronta del desarrollo psicométrico de la Psicología sobre la educación es incuestionablemente fuerte y su reminiscencia se extiende hasta la actualidad. De tal modo, que al conformar *los criterios de calidad de la enseñanza*, es frecuente encontrar la noción de *distribución normal*, tanto en profesores como en directivos y población en general. En este sentido una enseñanza de calidad, rigurosa, tiene, por fuerza que discriminar entre sujetos a partir de sus diferencias individuales “naturales”. Si un programa de enseñanza o un determinado profesor tiene como resultado (de su desarrollo o de su trabajo, según corresponda) altos índices de aprobación y con calificaciones elevadas, cae en sospecha en cuanto a su rigor y exigencia; aun cuando sea precisamente la exigencia de su trabajo la que coadyuve a obtener dichos resultados.

El supuesto sobre el que se erige este modo de establecer los criterios de calificación ha sido, desde hace tiempo, fuertemente cuestionado teórica y prácticamente. Por una parte, la enseñanza es un proceso no aleatorio sino dirigido, para lograr en los estudiantes que participan en un programa de formación, determinados resultados esperados y factibles. Si bien los estudiantes no son iguales unos a otros, sino que se distinguen por sus diferencias individuales, este es un hecho del que parte la enseñanza y a la cual debe responder, no para homogeneizar sino para desarrollar al máximo posible todas las potencialidades individuales acorde con los objetivos esperados.

La calidad de la enseñanza, por tanto, no debe estimarse porque sus resultados “respeten” la distribución esperada en un proceso aleatorio, sino porque *promueva el avance o desarrollo* de cada uno de los sujetos implicados -con sus características diferenciales- hacia determinadas metas u objetivos social e individualmente relevantes en un espacio y momento histórico dado. La enseñanza se organiza y dirige precisamente al logro de determinados fines y la capacidad para lograrlos será uno de los indicadores de su calidad. En este sentido la distribución “normal” de los resultados pierde su valor.

Por otra parte, la valoración de los resultados del aprendizaje de un estudiante a partir de su comparación con el de los demás integrantes del grupo, aumenta la relatividad de la calificación a límites inaceptables dado que el mismo sujeto tendría calificaciones muy diferentes en función del grupo de referencia de que se trate.

2- *Los criterios referidos a los objetivos o “normotipo referido a criterio”*. En este caso el nivel de actuación o resultados del aprendizaje que evidencia el estudiante se califica en función de las metas o propósitos prefijados y que se expresan en términos de objetivos del aprendizaje. Puesto que se usa un standard de criterio (el del objetivo) en vez de una posición relativa en un grupo normativo, a este tipo de proceder se le denomina simplemente “referencia a criterio”, propuesta por R. Glaser en 1971 (Escuela de Ciencias de la Educación, Managua, 1976).

El origen y auge de este enfoque se encuentra en los avances de la pedagogía por objetivos que se produce a mitad del presente siglo. Representa una respuesta crítica a las limitaciones y fundamentos del procedimiento de calificación referido a normas, pues permiten valorar el aprendizaje del estudiante con independencia del éxito alcanzado por otros y juzgar el grado de logro de los objetivos.

La determinación de *la calidad del aprendizaje se sustenta en la distancia mayor o menor entre los objetivos y los logros del aprendizaje*. Como premisa supone objetivos pertinentes, porque como bien dice Stake (1981) “si los objetivos están mal planteados, si las metas son estúpidas o negativas, mientras más perfectamente se consigan “peores” resultados tendremos”.

Sin embargo el criterio del logro de los objetivos se detiene en los resultados y desatiende las particularidades de la actividad del estudiante al realizar las tareas que lo llevan a tal resultado. Este hecho refleja un basamento conductista del aprendizaje (de la psiquis en general), pues se valora el eslabón inicial y final del proceso (estímulo-reacción).

Un avance, teóricamente relevante, se produce a partir de los aportes de la psicología materialista dialéctica, que establece la naturaleza social de la psiquis humana y por ende el papel de la enseñanza en el proceso de formación. La importancia y posibilidad de estudiar la génesis de las formaciones psicológicas del individuo, durante su actividad vital, social, así como el principio de la relación que existe entre la actividad externa e interna, entre otros, permiten encaminar la búsqueda de criterios de referencia para la evaluación a partir de las exigencias de la actividad (externa e interna) y de las regularidades de transformación de una en otra. En este sentido están los trabajos, referidos en el acápite anterior, sobre el diagnóstico orientado en la actividad (Witzlak y otros, 1986) y de la formación por etapas de las acciones mentales (Galperin, 1986; Talízina, 1986) que ofrecen indicadores y criterios pertinentes al propio proceso de formación.

En resumen, la evaluación referida a criterios, sigue constituyendo una aproximación valiosa a la problemática de la calificación, en la medida que trascienda el logro de los objetivos como única fuente de criterio y se extienda al proceso mismo de transformación que constituye el aprendizaje.

Las consideraciones hechas, en el presente trabajo, al abordar el objeto de evaluación y los instrumentos y técnicas (ver acápite anteriores), valen, como base, para determinar aquellos índices o indicadores del aprendizaje pertinentes a la naturaleza del mismo. Su especificación a los efectos de establecer niveles o gradación en cuanto a la calidad en se da el aprendizaje requiere de un análisis de los atributos y de las formas en que se ponen en evidencia, del objeto concreto, determinado, que se evalúa.

3- Los criterios referidos al estudiante: En este caso es el propio desarrollo del alumno el que ofrece los datos básicos para decidir la calificación e implica, más que en cualquier otro sistema de referencia, conocer el nivel de partida del estudiante al iniciar un proceso o ciclo de aprendizaje, así como los estados intermedios y progreso que experimente durante la enseñanza. Constituyen indicadores potencialmente relevantes para la calificación aspectos tales como 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.

Este sistema de referencia exige, evidentemente, mayor conocimiento de los alumnos y una atención más individualizada a los mismos durante el proceso de enseñanza aprendizaje, que la permitida por la llamada enseñanza tradicional. Requiere de técnicas que facilite tener en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes en el aprendizaje. Precisa, además, de cambios de concepción sobre la finalidad y los significados de los resultados evaluativos. Se usa con más frecuencia en la enseñanza especial (de niños con determinados déficit o patologías) donde la atención a las particularidades individuales es ineludible, pero es válida para toda enseñanza en general.

Dichas exigencias limitan el empleo de criterios de calificación referidos al alumno en las condiciones de una enseñanza masiva, con base en concepciones tradicionales y dirigida a los alumnos globalmente, o a un estudiante promedio virtual; marcada por un modo de proceder “viable” a los efectos de la gestión docente (administrativamente). También en contextos de currículos muy estructurado, poco flexibles y de sistemas educacionales con iguales características; así como asumiendo la homogeneidad como cualidad de la democracia y el rigor en la educación.

Es pertinente con una concepción de la enseñanza orientada al desarrollo pleno de las potencialidades de cada estudiante, que admite y reconoce la variabilidad individual en cuanto a vías, formas y direcciones de ese desarrollo en un contexto socio cultural determinado.

4- Otros sistemas de referencia. Además de los sistemas mencionados y reconocidos por distintos autores, existen otros, en realidad variantes de los anteriores, pero que en muchas ocasiones son sistemas no explícitos ni totalmente conscientes. Se trata de casos, ciertamente frecuentes, de proceder intuitivo y por sentido común, basados en la experiencia y maestría pedagógica empírica de los docentes. Estos sistemas, aunque insuficientes, tienen un papel no despreciable en la evaluación efectiva del aprendizaje y acaso pueden ser preferibles a proceder que aspiran a tal tecnificación que resultan arbitrarios.

En cierta medida la calificación se asocia con proceder llamados cualitativos en contraposición con cuantitativos, en términos del viejo debate sobre la disyuntiva medición o valoración que se da en el campo de la evaluación educativa y en el del psicodiagnóstico y que ha tenido diversas denominaciones, como justamente expone M.E. Solé (1988): proceder casuístico o proceder psicométrico (Gutjaht, 1967), orientación psicométrica u orientación holística (Cronbach, 1968), medición o intuición (Vernon, 1978). En general se asocia a un proceder que se apoya en normas de referencia subjetivas, en el sentido de criterios que construye el evaluador a partir de su experiencia personal y concepciones no sistematizadas ni establecidas explícitamente, sino de modo intuitivo (M E. Solé, 1988).

6.3 Escalas y sistemas de notación.

Se ha hecho reiterada mención a las escalas y es éste uno de los asuntos más tratados en la literatura sobre evaluación y también en la investigación educativa, por lo que existe suficiente y valiosa información al respecto Un tratamiento de interés para el

psicodiagnóstico, y por ende para la evaluación del aprendizaje, se puede encontrar en los trabajos de Witzlack (1986). No obstante interesa apuntar aquí algunas ideas sobre las relaciones entre las escalas y el sistema de notación que se utilice para designar cada categoría o rango.

El juicio evaluativo que se concreta en la calificación, se puede expresar, como se dijo más arriba, en términos descriptivos valorativos y no necesariamente en una nota o en un adjetivo calificativo; pero a los efectos de viabilizar la información se suele expresar en términos reducidos, con símbolos (número, letras u otros). El asunto central radica en que debe existir una coherencia entre el significado que se le atribuya a cada símbolo y la realidad que pretende significar.

Cuando a los efectos de la evaluación interesa precisar niveles de calidad en el aprendizaje, se hace uso de escalas. Hasta el momento, las que más se avienen con el estado de conocimiento sobre la naturaleza del aprendizaje, son las escalas nominales y ordinales. Cada categoría o término de la escala porta un significado, por tanto, los criterios para definir en qué categoría se clasifica o incluye el juicio sobre el aprendizaje evaluado, deben estar claramente precisados y corresponder con la esencia del objeto de evaluación.

Si se tiene en cuenta la diversidad y riqueza de los indicadores del aprendizaje, tanto por la singularidad del sujeto que aprende, como por la variabilidad de las situaciones y por la apertura de los propios objetivos de la enseñanza, a los cuales se puede acceder por diversas vías particulares o porque admiten una rica interpretación en cuanto a su logro; es posible plantear y fundamentar varios rangos o grados en una escala ordinal.

Desde esta óptica, en mi opinión, la escala vigente en nuestra educación superior, de cuatro categorías (Excelente, Bien, Regular y Mal) admite más distinciones. Esta aseveración está avalada por la experiencia docente de varios años, tanto personal como la de otros profesores, quienes con sus opiniones y práctica real, la hacen evidente (Ver M. González, 1999). En principio se hace sentir la necesidad de una categoría que se ubique entre el “excelente” y el “bien”.

Cabe, de paso, apuntar que la denominación de “regular”, categoría limítrofe entre lo aceptable o no, requiere de un término más coherente con la significación que se le atribuye. En cualquier caso pudiera ser cuestionable que se considere “preparado” un estudiante a los efectos de ejercer su profesión, con un aprendizaje que hemos valorado de “regular”.

Las escalas de 0 a 100 “puntos” son inaceptables teóricamente, por la sencilla razón de que introducen distinciones arbitrarias entre calidades o “cantidades” del aprendizaje que se evalúa, que no se corresponden con la naturaleza del mismo. La diferencia, por ejemplo, entre 56 y 57 puntos dentro de tales escalas, solo se argumenta por el procedimiento que se haya utilizado, como si el aprendizaje se definiera por el procedimiento que se use para su evaluación.

En realidad, en su base, se encuentra una concepción aditiva: mientras más preguntas o items responda el estudiante, mientras más respuestas se obtengan: más y mejor aprendizaje, como si no importara el tipo de respuesta, sus exigencias en cuanto a demandas al estudiante, la integración y reestructuración de la base de conocimiento del

alumno, de la representación que logre del objeto, de lo que pueda hacer con el mismo, de la creatividad que evidencie en su estudio transformación, de las significaciones que confiere, de los modos que enfrenta los errores, de los cambios que se van dando en el estudiante y otros aspectos igualmente importantes.

6.4 Procedimientos de calificación.

El procedimiento de calificación tiene estrecha relación con el sistema de referencia que se asuma, con las características de los instrumentos de obtención de la información y con el tipo de información de que se trate, entre otros aspectos.

En el marco de una evaluación referida a criterios, estos, por lo general, emanan de los objetivos a lograr. Se asume que el objetivo precise la demanda de aprendizaje del contenido de enseñanza correspondiente y que se expresa en las habilidades, conocimientos, actitudes, modos de comportamiento del estudiante, vinculados todos al contenido a aprender. Desde la perspectiva de la evaluación, el objetivo de enseñanza constituye la primera formulación del objeto a evaluar.

La propuesta más tradicional y primaria de este enfoque ha subrayado un proceder para la elaboración de pruebas y para la interpretación de los resultados basados en normas con referencia a criterios, que ha tendido a una cierta tecnificación del proceso evaluativo. Como requisitos se plantean la clara determinación de los objetivos y de las formas de actuación o de conducta que informen sobre el logro de aquellos, y la especificación del standard de actuación. De este modo, en la elaboración de pruebas referida a criterios, se subrayan los pasos y requisitos siguientes:

- ◆ Se definen los objetivos de enseñanza en términos de resultados generales del aprendizaje.
- ◆ Cada objetivo se define aún más, enumerando las tareas específicas en las que los sujetos van a demostrar su actuación final. Se sugiere el uso de términos tales como: define, distingue entre, identifica, relaciona.
- ◆ Se concreta el contenido de enseñanza.
- ◆ Se seleccionan los ítems de prueba (preguntas, ejercicios) de modo que refleje la conducta especificada en los objetivos de la enseñanza.
- ◆ Se determina el estándar de actuación. Se supone que el 100% es el ideal, pero esa expectativa se ajusta en la práctica sobre la base de la experiencia. Con frecuencia dichos estándares se establecen por el número de tareas resueltas (se utiliza un % de tareas resueltas para indicar hasta qué punto la actuación se aproxima a la destreza requerida), asumiendo sea una muestra representativa de los resultados de aprendizaje.

La referencia a la cantidad de tareas y su virtual representatividad del aprendizaje logrado es uno de los aspectos más vulnerables de este procedimiento, que tiende a atomizar el comportamiento de los estudiantes y a legitimar un procedimiento aditivo, cuando busca incluir todos los detalles o resultados específicos del aprendizaje para cada objetivo y calcular su logro por el número de tareas resueltas.

Quizás, por admitir dichas insuficiencias se encuentran en la literatura advertencias tales como “hacer de cada objetivo el punto central de construcción e interpretación de una prueba... o sea, describir la conducta sobre la base del objetivo más que al puntaje total”

(Norman Gronlund, 1973). No obstante, la intención de precisión (o de facilismo) por la vía de especificar tareas o formas de actuación simples y particulares, excluyendo modos más ricos, complejos e integrales, aun se constatan en la práctica evaluativa a despecho de la fundamentada crítica teórica de que ha sido objeto desde hace tres décadas.

La clarificación de los objetivos proyecta dos relaciones esenciales: la que se establece con el contenido de enseñanza (vínculo objetivo contenido), y la que se da con las formaciones psicológicas del estudiante que devienen del aprendizaje de dicho contenido (vínculo objetivo aprendizaje). Ambos aspectos se dan al unísono. No obstante, pueden existir ciertas diferencias de proceder por el énfasis que se haga en uno u otro aspecto.

Evidencia de ello es la determinación de criterios para la evaluación, con base en la estructuración de los contenidos en temas, unidades, áreas, y la delimitación de tipos de información a aprender. Un ejemplo de este proceder lo proporciona B. Valiño (1989, 1999) a partir de las propuestas de Zlobin (1976). Supone la clasificación del contenido de enseñanza de una asignatura atendiendo a la naturaleza o tipo de ese contenido, en grupos tales:

1. Grupo I Conceptos y procesos fundamentales, leyes y principios básicos de la asignatura.
2. Grupo II Hechos, demostraciones teóricas o experimentales de sus leyes fundamentales; aplicaciones típicas de esas leyes.
3. Grupo III Nociones históricas, fuentes de la asignatura. Relaciones con otras asignaturas de la misma disciplina o de disciplinas afines. Resultados de las investigaciones más recientes, datos complementarios.

La elaboración de los cuestionarios de exámenes y la determinación de las categorías de calificación se establecen con base en dicha agrupación. La respuesta correcta a las preguntas, ejercicios o cualquier tarea evaluativa correspondiente a los contenidos del primer grupo se considera evidencia del dominio de los fundamentos de la asignatura y constituye la condición necesaria y suficiente para la calificación de aprobado (o equivalente). El dominio de los contenidos del grupo I y II es suficiente para alcanzar una categoría evaluativa inmediata superior (por ejemplo bien ó 4). Si además se logran respuestas satisfactorias a tareas evaluativas pertenecientes al grupo III, alcanzaría la calificación superior de la escala, en tanto se asume que manifiesta "no una mera reproducción de conceptos, hechos y acciones, sino la generalización, la creación, la interpretación o la elaboración de nuevos conceptos y hechos fundamentales (material fáctico) de la asignatura" (Valiño, 1989, p. 5).

Indudablemente, esta es una aproximación de interés y que se puede ajustar a determinados casos que permita tal diferenciación en cuanto a los contenidos. No obstante, no debe perder de vista las acciones del estudiante con esos contenidos, como característica del aprendizaje que se evalúa, así como otros atributos relevantes, aunque, de hecho, las formulaciones que se hacen dejan traslucir algunos de estos aspectos.

Vale apuntar una diferencia básica entre los procedimientos de evaluación referido a normas y los referidos a criterios. En el primero, las pruebas o situaciones de examen se diseñan para obtener una amplia distribución de puntajes que permita clasificar a los estudiantes en orden de aprovechamiento. En el segundo, ni se espera ni se desea la

distribución de puntajes; dicha distribución emana de las tareas de aprendizaje y se asume como ideal una dispersión cero, o sea que todos los evaluados respondan bien.

Un aspecto de interés, que merece al menos mencionarse, es el referido a los criterios para la calificación final que se emite al concluir un determinado proceso de aprendizaje, correspondiente a una unidad o fase de un curriculum (una asignatura, disciplina, módulo, ciclo) o a la carrera en su totalidad. Por su propósito esa calificación es una expresión sumaria y conclusiva del aprendizaje de un conjunto amplio y diverso de contenidos, que se alcanza durante un período prolongado de aprendizaje. Tal característica le imprime ciertas complejidades y problemáticas a la calificación en comparación con aquella relativa a una actividad evaluativa en singular.

El elemento "aglutinador", es decir que da unidad a los diversos y numerosos contenidos, son los objetivos; sin desconocer las relaciones lógico-estructurales de los elementos del contenido que lo conforman como subsistema o sistema. En estos casos el nivel de generalidad del objetivo, que implica integración de contenidos, es uno de los aspectos centrales a tener en cuenta al diseñar, aplicar y procesar los resultados de la evaluación, para que sea válida. Pero el problema del procedimiento sigue abierto en el sentido de que los objetivos generales de la asignatura (disciplina, ciclo, carrera) se pueden valorar siguiendo diversas vías y utilizando distintos medios.

En este sentido se presenta frecuentemente, como alternativa, la evaluación final con base a los resultados de un examen u otro ejercicio evaluativo equivalente, o de los resultados parciales o continuos que el estudiante ha ido logrando y mostrando durante el proceso. O ambos. Las decisiones al respecto dependerán de las situaciones particulares (características de la asignatura, sus objetivos, contenido, condiciones) y, se reitera, no hay fórmulas de validez universal. No obstante, merecen reflexión algunas prácticas, insuficientemente fundamentadas.

Dejar la calificación final al azar del resultado de un examen, ha sido una práctica suficientemente criticada desde hace mucho. Por otra parte, basarla en el progreso del estudiante durante sus estudios, si bien es una proyección acertada y aceptada, trae asociadas con frecuencia procedimientos cuestionados justamente. Se trata de sumar y calcular promedios a partir de calificaciones numéricas (o no, pero que se convierten a números) para emitir una calificación final; lo que infringe el principio de validez de la evaluación.

En su libro *Evaluación integral de los procesos educativos*, Diego Villada Osorio (1997) propone algunas alternativas para lo que denomina labor de cualificación, que intenta combinar la calificación (entendida como asignación de notas) con una evaluación integral del aprendizaje del estudiante y que incluye procedimientos para pasar de valoraciones cualitativas a cuantitativas o viceversa, según se requiera. Su propuesta parte de los desempeños esperados en los estudiantes y su ponderación, en función de la asignatura y sus áreas temáticas. La calificación final se obtiene de la "sumatoria de los resultados ponderados para cada área temática y de los resultados ponderados para los niveles de desempeño" (pág. 153). Aunque su propuesta no rebasa los límites de lo tradicional, resultan interesantes, como objeto de reflexión, algunos criterios pedagógicos que plantea esenciales en el proceso (ver p.155 y 156, Villada Osorio 1997).

En las concepciones que subyacen a las normativas vigentes en la educación superior cubana, está presente la consideración tanto de los resultados finales constatado en el examen u otra tarea evaluativa equivalente, como la información sobre la trayectoria de

aprendizaje del alumno durante el curso. Ambos aspectos se analizan para emitir una calificación final y existe un margen de libertad para que el profesor precise la dirección y los aspectos que convengan en cada caso y determine, mediante análisis integral, la calificación final del aprendizaje de los estudiantes.

En mi experiencia docente he constatado que esta es una aproximación, en principio, válida. No obstante requiere ciertas precauciones para evitar prácticas mecánicas o esquemáticas. Un aspecto relevante es la determinación de los criterios de calificación conjuntamente con los estudiantes, a partir de los objetivos previstos, de la situación de aprendizaje concreta y del avance que experimenta el estudiante. Esto supone la combinación de diferentes sistemas de referencia y la consideración de las valoraciones que hace el grupo y cada estudiante en particular.

Resulta central en este sentido la argumentación que cada uno (profesor, estudiante) ofrece respecto a los criterios de calificación y a esta misma (por qué esa calificación y no otra). Implica que a la calificación se llegue mediante un diálogo con el estudiante, contando con la información obtenida durante y al final del curso por el profesor y por el estudiante y con la opinión de los otros participantes respecto a aquellos atributos que estén en capacidad de evaluar. Implica, también, que cada resultado (incluso los de trabajos finales o de exámenes) se analice, no de modo aislado y puntual, sino en su relación con las demás evidencias y en sí mismo en cuanto a su alcance, es decir a la información que realmente ofrece.

La interpretación de los datos se soporta en el marco de referencia que ofrecen los objetivos y la especificidad de su consecución por el estudiante determinado. La información base para determinar los criterios de calificación y la inclusión en las categorías, abarca atributos del aprendizaje de modo integral. Esto es, se analiza e interpreta el desempeño de los estudiantes en cuanto al dominio de las acciones (habilidades), el manejo de la información, su aplicación creadora, originalidad al realizar las tareas, la valoración del contenido, su significación, su disposición hacia el estudio y la ayuda a otros, su responsabilidad, su avance durante el curso, la capacidad de transformar sus puntos de vistas o de argumentarlos, entre otros aspectos, que se precisan con los participantes. En este contexto los objetivos previstos constituyen una guía, pero se trata de explorar qué otros aprendizajes se han producido durante el curso. Los argumentos que esgrime el estudiante para autocalificarse y para calificar a otros son datos relevantes para conformar el juicio evaluativo.

Un aspecto que considero significativo (aunque puede tener muchos detractores con buenas justificaciones) es que se crea un clima de intercambio de opiniones y argumentos donde la clasificación del estudiante, en sí misma, pasa a un segundo plano. De forma intencional, como profesora, adopto una postura al respecto que favorece esta situación, dando mayor atención a las razones (explicaciones) y mostrando cierta flexibilidad en la categorización.

Este proceder requiere dedicar mayor tiempo que el que se utiliza tradicionalmente a la calificación. Requiere de un intercambio personal, del diálogo, con el estudiante. Esto no siempre es factible, pero se pueden explorar vías alternativas. La autora ha utilizado este procedimiento en grupos de hasta 40 estudiantes, con apoyo en la autoevaluación y la evaluación por pares y la grupal. Este proceder no se propone como fórmula, sino como información para reflexionar.

Los resultados obtenidos son reconfortantes. Al inicio los participantes se sorprenden y muestran ciertas resistencias, que fácilmente se eliminan. Durante el proceso encuentran dificultades pero las vencen en todos los casos. Al final sienten la necesidad de expresar abiertamente el efecto educativo de este proceder y la justeza del mismo, porque se asienta en la interpretación de datos, en la exploración de causas, en la explicación de resultados, en el intercambio de significados, en el compromiso y la responsabilidad compartida. Durante los años y numerosos cursos desarrollados haciendo uso de este proceder (con diversas variantes), no se ha presentado ningún caso de inconformidad con su calificación final, aún cuando, no han sido pocos los estudiantes que han tenido una calificación final por debajo de la que aspiraban y proponían.

En resumen, lo que vale destacar es que la calificación y la forma que se realice tiene un potencial educativo y que en el contexto de una concepción formativa de la evaluación del aprendizaje, la calificación tiene que desplegar ese potencial educativo.

6.5 La información y utilización de los resultados.

Aunque por lo general la calificación se considera terminal –en un proceso evaluativo dado- no necesariamente lo es, por dos razones: porque el proceso se puede y debe extender más allá de la calificación y porque la emisión de un juicio evaluativo puede aparecer en distintos momentos de dicho proceso, aunque la práctica actual privilegie el uso de la calificación como momento conclusivo, e incluso, como fin de la evaluación.

La calificación tiene diferentes usos y destinatarios en dependencia del momento que se realiza, los fines, las necesidades de los implicados. La información que se da y cómo se da, también depende de los objetivos y necesidades de los estudiantes, profesores y directivos institucionales. Lo que interesa subrayar es el potencial educativo de la misma en dependencia de su utilización.

Las funciones formativas o educativas de la evaluación suponen que la calificación tenga un sentido para el estudiante acorde con las finalidades del proceso de enseñanza aprendizaje. Ello implica que lo oriente en sus debilidades y fortalezas, que lo incite a mejorar, que vea en los errores o insuficiencias una razón para avanzar, que contribuya a su autoevaluación.

Esta potencialidad educativa de la calificación se da a condición de que los estudiantes dispongan de una clara comprensión y aceptación de los criterios de calificación, del significado que encierra cada juicio o nota y de las vías o estrategias pertinentes para su mejora. Este proceso comienza mucho antes de emitir la calificación, cuando se le plantean y argumentan los indicadores y criterios de calificación o, mejor, cuando se llega a ellos mediante la colaboración y el trabajo conjunto de profesores y estudiantes. Es decir, significados compartidos.

Está condicionada, además, por el clima psicológico que se da en la relación profesor estudiante y de estos entre sí; así como por el modo de retroalimentar los resultados. Al respecto merece mención una experiencia planteada por M. Fernández Pérez (1994) que permitió constatar los efectos de poner, por parte del profesor, en los trabajos de los estudiantes, junto con los señalamientos negativos otros positivos y viceversa. Los efectos los califica como “mayores niveles de motivación” y los describe: relación profesor alumno más distendida y confiada, mayor exigencia de los alumnos en la calidad de sus

trabajos para ser entregado a los profesores, un incremento inesperado de la ayuda recíproca entre los estudiantes, actitud de solidaridad que se extendió más allá de los límites del aula (p. 774). Con independencia de que todos los efectos descritos puedan o no resultar de la forma de retroalimentación, es indudable su repercusión educativa, por el interés personal que provoca en el estudiante.

Por similares razones resulta injustificable pedagógicamente ciertas resistencias que presentan algunos (pocos) profesores a la revisión y esclarecimiento de los resultados obtenidos en alguna tarea evaluativa o examen, a solicitud del o los estudiantes implicados. Además de constituir una limitación de sus derechos como personas.

En resumen, los procedimientos de calificación y la significación de ella misma, se mantienen como una de las problemáticas centrales de la evaluación. Las tendencias marcan las direcciones hacia un perfeccionamiento del proceso de calificación que combine procederes cualitativos y cuantitativos, que tenga en cuenta la singularidad del hecho educativo y no lo reduzca a lo estandarizable, la complementación de diversos sistemas de referencias, la atención a la correspondencia con la naturaleza del objeto de evaluación y sus atributos como condición para su validez.

La calificación, como todo el proceso de evaluación, tiene que 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.

En realidad aun no se dispone de la respuesta a la pregunta implícita sobre cómo lograr que una calificación exprese la evaluación integral del estudiante. Quizás porque la pregunta no procede, en tanto la riqueza de la evaluación integral es difícil que se pueda atrapar y encerrar en una nota o en un término calificador.

VII PROYECCIONES HACIA LA PRACTICA DE LA EVALUACION.

En el presente acápite se pretende esbozar algunas consecuencias prácticas de asumir estas concepciones en la enseñanza universitaria y que pudieran formar parte de direcciones de trabajo futuro.

Llevar a un primer plano la función formativa de la evaluación 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 contenidas en los reglamentos ministeriales y de las universidades, así como en la preparación de los profesores. Dentro de las consideraciones justificadas por el análisis precedente y que pueden constituir cambios respecto a la práctica actual, se encuentran:

En la planificación de la evaluación del aprendizaje.

- ◆ Diseñar el sistema de evaluación en cada nivel (asignatura, disciplina, año, carrera) de modo colegiado y con un *carácter de proyecto*, esto es, de propuesta abierta a los cambios que emanen de su aplicación a las condiciones concretas y específicas, a la confrontación y concertación con los estudiantes de los objetivos, indicadores, vías, momentos y formas de evaluación. Se trata de una planificación que orienta y regula, de modo abierto y democrático, donde todos los implicados tienen derecho a comprender los argumentos que la sustentan y tomar parte en las decisiones; no de un

sistema que se impone y que resulta inamovible. La planificación no es completa hasta que no se discuta con los estudiantes.

- ◆ La planificación del sistema de evaluación requiere una clarificación, por parte de los involucrados en la misma, *de qué significa evaluar*, de la consideración de sus múltiples funciones y la decisión consciente de aquellas que se requiere priorizar en el caso concreto, de modo que se determinen los *finés de la evaluación*. Requiere, asimismo, prever las circunstancias y las condiciones para el logro de los fines.
- ◆ El diseño del sistema de evaluación del aprendizaje implica un análisis de su objeto como un asunto central y quizás, el más complejo de todo el proceso de planificación. Dicho análisis parte de los objetivos y contenido de enseñanza, ambos orientan lo que se debe evaluar, pero en rigor, no constituyen el objeto. Ellos (objetivos y contenido) informan sobre el aprendizaje al que se aspira y sus cualidades, pero el objeto de evaluación es el aprendizaje mismo: su proceso y resultados. Por tanto, al planificar la evaluación hay que clarificar también, *que se entiende por aprendizaje* y debatir sobre los indicadores que pueden mejor informar sobre dicho aprendizaje, teniendo en cuenta los objetivos y el contenido de enseñanza aprendizaje en la asignatura, disciplina o la instancia de que se trate y las regularidades del aprendizaje.
- ◆ En este último sentido se incorpora como punto de análisis, la naturaleza interactiva del aprendizaje (sujeto, objeto, otros, medios en general, condiciones), las regularidades del proceso de apropiación por el estudiante del contenido a aprender, las características de las formaciones psicológicas que se deben formar o que se forman, y, especialmente, el contenido y formas de expresión (exteriorización, “objetivización”) de dichas formaciones psicológicas. Este análisis se debe reflejar en las decisiones sobre indicadores, técnicas procedimientos y criterios de evaluación.
- ◆ En este mismo sentido se incorpora también el carácter integral del aprendizaje, en la dirección de la unidad de lo afectivo y cognitivo. Por tanto se requiere prever indicadores, medios y procedimientos que permitan obtener información, su interpretación y valoración con referencia a un estudiante que actúa, conoce y siente a la vez. Hay que develar la dimensión afectivo valorativa de los conocimientos y habilidades de los estudiantes y el de las relaciones que establece con los otros (profesores, estudiantes, demás profesionales, personas con las que debe trabajar según corresponda).
- ◆ El diseño del sistema de evaluación debe ser lo suficientemente flexible como para garantizar la evaluación de aprendizajes no previstos en los objetivos, así como para admitir el hecho de que los estudiantes pueden llegar a similares objetivos por diferentes vías individuales pertinentes. Por otra parte, aunque los profesores conocemos que un mismo objetivo se puede valorar de diversas formas, vale recordarlo.
- ◆ Diversificar los medios e instrumentos de evaluación. Mayor peso a modos de evaluación informales, a tareas evaluativas con validez ecológica (en condiciones de la práctica profesional o que la modelen), los exámenes a libro abierto, los proyectos individuales y colectivos, la evaluación de ejecuciones durante un período prolongado de trabajo del estudiante, y otras formas innovadoras. Desplazar, hasta donde sea posible y conveniente, los exámenes de papel y lápiz, en el aula, por dichas formas de evaluación.
- ◆ En particular estimular el uso y prueba de la evaluación de ejecuciones (“portafolios”) en aquellas materias que sea factible. Puede incluir ejecuciones diversas como ensayos, experimentos, informes, monografías, tareas investigativas de diversa índole, trabajos multimedia u otras, seleccionadas con el criterio de que muestran los mejores trabajos o producciones del alumno en el área y las contradicciones, limitaciones y

avances que ha presentado en el curso de su desarrollo. La selección la hace el estudiante solo o con orientación del profesor, lo que da margen de libertad al alumno en sus decisiones y promueve la reflexión crítica y la autovaloración de su trabajo.

- ◆ Prever instrumentos y procedimientos que eviten la fragmentación en esferas o ámbitos a explorar y en aspectos demasiados puntuales, como es común encontrar en exámenes compuestos de numerosos ítems o preguntas específicas, de detalles. Instrumentar situaciones o tareas integradoras, que se centren en aspectos esenciales del contenido y en las formas de proceder con el mismo; que exijan determinadas relaciones del sujeto con el objeto y de interacciones con otros sujetos implicados en dichas situaciones y propicien poner de manifiesto cualidades de dichas relaciones.
- ◆ Diseñar 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. Esto lleva a eliminar las preguntas memorísticas que aparecen con frecuencia en los cuestionarios de exámenes, o variar el formato y condiciones de las mismas en la dirección de permitir que el estudiante haga uso de fuentes de información que le proporcionen los datos necesarios para solucionar el problema o dar respuesta a la pregunta planteada.
- ◆ El diseño de las tareas evaluativas debe prever variaciones en su contenido y formato de modo que resulten instrumentos potentes para explorar direcciones diversas del desarrollo potencial del estudiante. Esto implica romper, en determinada medida, la estandarización de la situación de examen y de los criterios de evaluación. El contenido y la forma de la evaluación no tiene que ser igual para todos los estudiantes y grupos, aunque esté regida por fines comunes. Difiere por la especificidad individual y por la multiplicidad de direcciones del desarrollo posibles en el contexto sociohistórico dado y dentro de los límites que permiten los objetivos y las condiciones reales de la enseñanza
- ◆ Diseñar tareas de evaluación que prevean una gradación en los niveles de demanda de aprendizaje, a partir del nivel superior que admitan los objetivos de formación (sin ignorar que los resultados del aprendizaje pudiera trascender el nivel de los objetivos). Un recurso para ello es la introducción de “ayudas demandantes” entendidas como información que se le ofrece al estudiante, de requerirse, para provocar la generación y reestructuración de sus conocimientos. Dicha información puede diferir en contenido, extensión y formato; y en cualquier caso se debe prever en la planificación, como parte de la concepción de los instrumentos de evaluación.
- ◆ Se requiere ampliar y diversificar los indicadores de la evaluación del aprendizaje. Delimitar y dar prioridad a aquellos que informen sobre el desarrollo de los estudiantes, tales como: actuación independiente, autonomía de criterio, reestructuración de la base de conocimiento, reflexión crítica, creatividad, significación que confiere a lo que está aprendiendo y a 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. Todos estos aspectos en su vínculo con las materias de estudios las que imprimen sus particularidades.
- ◆ Incluir, como indicador de aprendizaje, la capacidad de autovalorarse y de evaluar a sus compañeros.
- ◆ La planificación de los cursos y sus clases, debe prever 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. Estos asuntos se deben tratar durante las clases, como algo inherente, propios del proceso de enseñanza aprendizaje. Erradicar de una vez la errónea concepción de que abrir el espacio para debatir los problemas y resultados de la evaluación durante el curso, “roba” el tiempo necesario para enseñar los contenidos de las asignaturas.

- ◆ Reevaluar la organización del proceso docente en la dirección de definir la conveniencia o no de asignar un número considerable de semanas, de cada curso, a realizar evaluaciones finales. Valorar otras alternativas.

En la ejecución de la evaluación del aprendizaje.

- ◆ Introducir la autoevaluación y la heteroevaluación (entre estudiante, entre profesor y estudiante) como formas de evaluación que desempeñan un importante papel como vía o medio de aprendizaje. Colateralmente, para producir un efecto multiplicador del papel del profesor, en especial, en grupos numerosos.
- ◆ Desarrollar la evaluación en colaboración y establecer patrones de interacción diferentes entre profesores y estudiantes. Desplazar paulatinamente al profesor como centro en la toma de decisiones y la responsabilidad en la evaluación, por una actividad conjunta y compartida con los 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. Abrir espacio para que el estudiante comprenda y asuma las metas contenidas en los objetivos y a su vez pueda establecer sus metas individuales.
- ◆ Compartir significados que propicie una comunicación respecto a las intenciones. Dado que una misma tarea o acción evaluativa, o un comportamiento, se pueden interpretar de modo diferente por los sujetos del proceso de enseñanza aprendizaje y, por tal causa, provocar efectos diversos, es necesario clarificar su intencionalidad de forma que se potencie la influencia educativa. La transformación en el sentido de mejora, de algún aspecto de la evaluación, puede no surtir los efectos deseados por no comprenderse o no compartirse sus fines.
- ◆ Durante la ejecución se precisan y enriquecen los indicadores y formas de evaluación. Las fuentes de aprendizaje no son solo los contenidos temáticos, sino además la experiencia que vivencia el estudiante, la situación concreta y específica que se da, el “aquí y ahora”. Dicha singularidad, por su riqueza, ofrece nuevos aprendizajes, nuevos indicadores para los ya previstos, y diversas maneras de obtención de la información.
- ◆ Utilizar un mismo instrumento o procedimiento para cumplir diversas funciones y varios fines de la evaluación simultáneamente, lo que aumenta la racionalidad, ya que posibilita que el sistema de evaluación no se sobrecargue de numerosas tareas evaluativas y favorece tanto a estudiantes y profesores, porque aumenta la disponibilidad de tiempo de ambos y disminuye tensiones y ansiedades.
- ◆ Utilizar el sistema de evaluación no solo para saber hasta donde ha llegado el estudiante, *sino para provocar el propio avance*, para modificar y *constatar tal modificación*, como indicador del *desarrollo* que emerge de y en la colaboración conjunta, en la relación con el otro. Las tareas y las formas en que se apliquen deben poner en tensión al estudiante de modo que constituyan un reto para avanzar y para tomar conciencia de la distancia entre el nivel de aprendizaje alcanzado, sus límites y las metas a lograr, creando un conflicto cognitivo que lo impulse a estudiar y ofreciendo información sobre posibles direcciones de su desarrollo.
- ◆ Integrar dimensiones cuantificables y cualificables del aprendizaje (lo que debe estar previsto desde el diseño). Erradicar la práctica de basar la evaluación, en lo que respecta a las técnicas de obtención de información y a la calificación, en formas estandarizadas y parciales, y en las cifras que se obtienen al asignar convencionalmente valores numéricos a las preguntas o tareas evaluativas y establecer

una nota mediante la adición. La objetividad, principio válido de la evaluación, aumenta con la combinación de instrumentos, fuentes, agentes (multiangulación de la información) y con la integración de datos cuantitativos y cualitativos.

- ◆ Utilización combinada de diferentes sistemas de referencia para la evaluación (para emitir el juicio evaluativo). No se trata ya de comparar las realizaciones de cada estudiante con las de la media del grupo o con los estándares de los objetivos de enseñanza. Se trata de combinar sobre todo este último con los sistemas de referencia centrados en el individuo, porque a la evaluación no le interesa tanto dar información sobre un estado, como sobre la dinámica del desarrollo del estudiante, su potencialidad.
- ◆ En los sistemas de referencia se incluye el contexto de aprendizaje. En la evaluación, y sobre todo para emitir el juicio evaluativo, se debe tener en cuenta la situación de aprendizaje, las condiciones reales en que transcurre el mismo; particularmente en el sentido de las posibilidades de promover el aprendizaje. La consideración del contexto es legítima en tanto forma parte del concepto de aprendizaje. Ello no se debe entender como una disminución de las exigencias para el estudiante, por el contrario, las aumenta, sobre el supuesto de que la enseñanza se orienta a crear las condiciones adecuadas para promover aprendizajes.
- ◆ Dada la riqueza de indicadores, su diversidad y variaciones individuales, la escala de calificación vigente debería admitir más distinciones que las cuatro categorías actuales. La propia práctica docente muestra que los profesores establecen distinciones dentro de las categorías establecidas para reflejar lo que realmente constatan; sobre todo en aquellas que designan niveles de calidad a partir del aprobado (actualmente denominada con el término de “regular”). Vale advertir que no se trata de restablecer escalas de 0 a 100 puntos, ni mucho menos, ya que estas escalas no son admisibles porque introducen distinciones arbitrarias en niveles de aprendizaje.
- ◆ La calificación y la obtención de determinadas notas, como expresión de la misma, dejan de ocupar el lugar central y la atención de los estudiantes y demás participantes se desplaza al proceso evaluativo y sus diversas funciones, al logro del aprendizaje, a valorizar el conocimiento y no la nota.

En el uso de los datos que aporta la evaluación.

- ◆ Mayor repercusión en la regulación del aprendizaje de los estudiantes y del proceso de enseñanza en general. Un estudiante puede avanzar hasta un límite y no más, quizás, porque la forma, organización del curso, la disponibilidad literaria y medios, la estructuración del objeto de conocimiento, la posibilidad de interacción con otros estudiantes y con el profesor, y otros aspectos, imponen dichos límites. O podría avanzar más de lo supuesto, precisamente porque los elementos mencionados permiten o facilitan dicho avance. Conocer e interpretar los datos que aporta la evaluación permite tomar y aplicar decisiones de modo más consciente y orientado a los fines educativos.
- ◆ Propiciar la atención a la necesidad del estudiante de precisar o de reafirmar su situación en el proceso o los logros que alcanza, de recibir la valoración de otros y de sentir el reconocimiento social de sus compañeros y profesores, cuando lo merece.
- ◆ Garantizar que la calificación tenga un sentido para el estudiante acorde con las finalidades del proceso de enseñanza aprendizaje, que lo oriente en sus debilidades y fortalezas, que lo incite a mejorar, que vea en los errores o insuficiencias una razón para avanzar, que contribuya a su autoevaluación
- ◆ Evitar el uso de la evaluación por el profesor, con un carácter compulsivo, de amenaza, para penalizar a los estudiantes, pues conspira contra el clima psicológico favorable

que se requiere para un despliegue de las funciones formativas de la evaluación. Esto no implica menor exigencia: son dos aspectos diferentes que no guardan relación causal directa o unívoca.

- ◆ Relativizar el valor de la calificación como indicador del aprendizaje de los estudiantes. Como consecuencia se debe generar formas alternativas que complementen la información para la toma de decisiones administrativo docentes (promoción, graduación, ubicación laboral de los graduados universitarios). La calificación no aporta toda la información del aprendizaje que se evalúa. A las certificaciones que se emiten sobre su base no se les debe extraer más información ni conferir más valor del que realmente tienen.
- ◆ Resulta injustificable pedagógicamente ciertas resistencias que presentan algunos (pocos) profesores a la revisión y esclarecimiento de los resultados obtenidos en alguna tarea evaluativa o examen, a solicitud del o los estudiantes implicados. Además de constituir una limitación de sus derechos como personas.
- ◆ El fraude académico es una patología de la evaluación. La conducta fraudulenta tiene múltiples y diversas causas, pero una de ellas tiene necesariamente que ver con alguna característica de la evaluación que se practica. Identificarla para erradicarla es uno de los aspectos del tratamiento de la información que aporta la evaluación.

En la preparación de los profesores.

- ◆ Mayor presencia del tema de la evaluación del aprendizaje en los debates de los colectivos de profesores, 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.
- ◆ Someter a evaluación la evaluación. Reflexionar sistemáticamente 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.
- ◆ Reafirmar la necesidad de contar con una teoría del objeto de evaluación, es decir, un modelo teórico o representación de la naturaleza (características, atributos, regularidades) de aquello que se quiere evaluar; que es fuente de indicadores y de los criterios de calidad del aprendizaje.
- ◆ Incorporar, como práctica cotidiana, la reflexión sobre la función de aprendizaje que desempeña la evaluación. Responder a la pregunta ¿aprendieron mis estudiantes de esta evaluación?

En las reglamentaciones docentes.

- ◆ Las reglamentaciones docentes debieran separar lo relativo a las normativas académico administrativas que sustentan la gestión de la docencia (ingreso, promociones, deserciones, acreditaciones) de las normas y orientaciones sobre la evaluación del aprendizaje, de modo tal que ésta no se supedite, se identifique y se reduzca a aquellas. No se trata de ignorar los vínculos reales y necesarios entre los dos aspectos, sino, conferir el peso requerido a la evaluación y darle el tratamiento que le corresponde.
- ◆ Puede ser cuestionado el índice académico como indicador de rendimiento docente de los estudiantes, así como su valor predictivo. Como consecuencia debe disminuir su peso en las decisiones académicas, en la valoración del estudiante y su repercusión profesional

CONSIDERACIONES FINALES

La búsqueda de respuestas a la pregunta de cómo concebir la evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria, desde la óptica de los postulados teóricos metodológicos que deben sustentarla, lleva a esbozar las consideraciones siguientes:

1. La comprensión y desarrollo de la evaluación del aprendizaje supone asentarse en una concepción relativa a la esencia del proceso de formación de los estudiantes, en las aspiraciones u objetivos que orientan dicha formación y la delimitación del papel de la evaluación en ese proceso. Implica reconstruir una concepción de la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva teórica más general del desarrollo humano y de las metas que una sociedad determinada se plantea en la formación de las nuevas generaciones.
2. Las características y condiciones de la evaluación del aprendizaje, aquella que entran en línea con la esencia de la formación del individuo y con las finalidades sociales que signan dicha formación en nuestra sociedad, son las de una **evaluación educativa**. Su función esencial es la formación, el desarrollo de los estudiantes. La evaluación que se practique estará al servicio de la enseñanza, de sus finalidades y del mejoramiento del propio proceso de enseñanza aprendizaje para la consecución de sus propósitos relevantes social e individualmente.
3. Desde la perspectiva teórico metodológica dicha comprensión y proyección requiere del conocimiento de la propia historia de la evaluación del aprendizaje, el rescate de sus aportes trascendentales y de sus movimientos contemporáneos. Se trata de una comprensión de la evaluación como construcción histórico social, que lleva a la delimitación de sus tendencias de desarrollo, de su estructura y funciones, al interior de ella misma como sistema y al exterior, en su ubicación e interdependencias con otros sistemas mayores como el proceso educativo, el sistema educacional, la sociedad.
4. Una proyección teórica del desarrollo humano acorde con los postulados materialista dialécticos, la brinda el Enfoque Histórico Cultural, fundado por L. S. Vigotski. Es esta teoría se encuentran las bases que permite comprender la naturaleza de la formación y desarrollo del estudiante, su carácter social, histórico cultural, el papel de la enseñanza en el desarrollo y derivar de ello las características de la evaluación del aprendizaje que se debe realizar como parte sustantiva del proceso de enseñanza aprendizaje en las instituciones universitarias. Este Enfoque es pertinente, además, con las visiones más avanzadas de la educación y sus metas futuras en la sociedad, que en cierta medida se refleja en el concepto de enseñanza desarrolladora.
5. La perspectiva histórica y del análisis crítico social, así como de la teoría de la actividad derivada del Enfoque Histórico Cultural, lleva a identificar aquellas funciones legítimas por su significación social y pedagógica y deslindarlas de aquellas que convierten a la evaluación en un instrumento a otros fines sociales como los de certificación, selección, estratificación que tiene un efecto de resonancia en el proceso de enseñanza aprendizaje, que la desvía de la dirección formativa y produce una inversión "ilógica": de la evaluación al servicio de la enseñanza a una enseñanza al servicio de la evaluación. La identificación y reflexión sobre las funciones esperadas y

reales, orienta la toma de decisiones en lo referido a las formas y medios de la evaluación, su aplicación y el análisis de sus resultados.

6. La evaluación educativa del aprendizaje, va a explorar, valorar y coadyuvar al desarrollo de las potencialidades de cada estudiante, y a la búsqueda de vías de desarrollo a partir de la diversificación de oportunidades y espacios que la enseñanza y la propia sociedad brinda, o debe brindar.
7. La concepción de la evaluación como una actividad conjunta, como un proceso de comunicación, permite comprender las múltiples relaciones que se dan entre los elementos que intervienen en la evaluación y la variabilidad que introduce en la misma, el evaluado, el evaluador, lo que se aprende, la situación concreta y las condiciones de la evaluación. Sustentan el carácter relativo de un resultado evaluativo, así como fundamenta la inutilidad de buscar una fórmula metodológica única para la evaluación.
8. A su vez, el carácter múltiple y variado de dichas relaciones hacen parte de los argumentos que fundamentan la riqueza de la evaluación en cuanto a la diversidad de direcciones y recursos, formas que admite y, sobre todo, de la importancia de las significaciones compartidas y personales sobre la evaluación y el carácter de las interrelaciones que se dan en su seno, para los implicados en la misma.
9. En resumen, la dirección de reconstruir una concepción de la evaluación del aprendizaje que se sustente en la naturaleza del propio proceso de aprendizaje en condiciones de la enseñanza y en los fines de ese aprendizaje acorde con las metas formativas de la sociedad, se muestra como un camino prometedor, que permite aproximarse a fundamentos o bases para una teoría de la evaluación del aprendizaje y trascender las visiones puntuales y las innovaciones que mantienen un insuficiente sustento teórico.

BIBLIOGRAFIA

1. Acuña Escobar, C. (1989): Evaluación educativa: base de las decisiones pedagógicas. Perfiles Educativos, No. 45-46, México.
2. Aebli, Hans (1989). ¿Para qué los exámenes?. En: Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid.
3. Alfonso de Armas, M. (1997): El control del proceso de aprendizaje y el sistema de procedimientos de la enseñanza. Tesis doctoral, CEPES Universidad de La Habana.
4. Alonso, M; Gil, M. Y Martínez-Torregosa, J. (1996): Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias. En: Investigación en la escuela. No. 30, Valencia.
5. Álvarez Méndez, J.M. (1993). Valor social y académico de la evaluación. Universidad Complutense, Madrid.

6. Álvarez Méndez, J. M. (1985): Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas. Alamex. Barcelona.
7. Álvarez Méndez, J. M. (1985): Evaluación y medición. En Didáctica, Curriculum y Evaluación. Alamex, Barcelona.
8. Álvarez Méndez, J. M. (1993): El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje. Cuadernos de Pedagogía, 219, Barcelona.
9. Álvarez de Zayas, C.M. (1999): La escuela en la vida. 3ra. edición. Pueblo y Educación, La Habana.
10. Álvarez de Zayas, C. (1996): Hacia una escuela de excelencia. Editorial Academia, La Habana.
11. Angulo, F (1993)): La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo. En Cuadernos de Pedagogía, 219, Barcelona
12. Apple, M. (1986): Ideología y Currículo. Akal, Madrid.
13. Aray,J. (1993): El examen, la neurosis del examen y el examen como factor neurotizante. En: El examen: texto para su historia y debate, UNAM, México.
14. Arias Beatón, G. (1998): El papel de los “otros” y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
15. Ausubel, B. P. (1983): Psicología Educativa. Trillas, México.
16. Beltrán, F y San Martín (1993): La organización escolar: ¿Evaluaciones o devaluaciones?. Cuadernos de Pedagogía No. 219, Barcelona.
17. Beltrán, M.R. y A. Canales (1992): La educación universitaria: la función de la clase. En Investigación Etnográfica en Educación, UNAM, México.
18. Beltrán Núñez, I. (1992): Perfeccionamiento de la disciplina Química General. Tesis doctoral, CEPES ISPJAE, La Habana.
19. Bernaza, G. y otros. (1997). Una evaluación desde una perspectiva personológica. GBR-GAP, La Habana.
20. Bepalko, V. (1987). Los criterios para la evaluación de los conocimientos de los estudiantes y las vías para la optimización del proceso docente. Traducción de B. Valiño. Univ. De La Habana.
21. Bloom, B. (1971): Taxonomía de objetivos para la educación. Ateneo, Buenos Aires.
22. Bourdieu, P. Y Passeron (1977): Eliminación y selección. En: La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia, Barcelona.

23. Bruner, J. (1987): La importancia de la educación. Paidós, Barcelona.
24. Casassus, J; V. Arencibia y J. Froemel (1998): Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. Revista Iberoamericana de Educación, No. 10, OEI.
25. Cashin, W. (1996): Developing an Effective Faculty Evaluation System. En Idea Paper No. 33. Kansas State University.
26. Castro Pimienta, O. (1999): Evaluación integral. Del paradigma a la práctica. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
27. Castro Pimienta, O (1996) Evaluación en la escuela ¿Reduccionismo o desarrollo?. ISPETP, La Habana.
28. Castro Pimienta, O. (1996): Evaluación y excelencia educativa personalizada. MINED, La Habana.
29. Castro Ruz, Fidel (1979): Discurso en acto de graduación del Destacamento Pedagógico "Manuel Ascunce Domenech". Periódico Granma del 13 de julio de 1979, La Habana.
30. Colectivo de autores (1995): La evaluación escolar. FES, Caldas, Colombia.
31. Comenio, J. A. (1657). Didáctica Magna. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1983.
32. Corona Camaraza, D. (1988): El perfeccionamiento de la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes no filólogos en la educación superior cubana. Tesis doctoral, ICCP, La Habana.
33. Corral Ruso, R. (1997): El concepto de zona de desarrollo próximo. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
34. Corral Ruso, R (1999): Bases histórico culturales del pensamiento. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
35. Corral Ruso, R. (1999): El dilema cognitivo-afectivo y sus fundamentaciones históricas. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana
36. Corral Ruso, R (1998) Vigotsky y la enseñanza: implicaciones y explicaciones. Primer Taller Nacional de Didáctica Universitaria, CEPES, Universidad de La Habana.
37. Costa, M.E. (1998): Aportes de las ciencias del lenguaje para la consideración de la calidad en Educación y su evaluación. Revista Iberoamericana de Educación, No. 10, OEI.

38. Cronbach, L.T (1980): Toward Reform of Program Evaluation. San Francisco. Jossey Bass.
39. Cuba, MES. Reglamento del trabajo docente y metodológico RM 220/79; RM188/88 y RM269/91.
40. Davidov, V. (1988). La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Editorial progreso, Moscú.
41. Díaz Barriga, A. (1994): Una polémica en torno al examen. En Revista Iberoamericana de Educación. No. 5, OEI.
42. Díaz Barriga, A. (1993): El examen: un problema de historia y sociedad. En: El examen: texto para su historia y debate. UNAM, México.
43. Díaz Barriga, A. (1993): El problema de la teoría de la evaluación y de la cuantificación del aprendizaje. En: Díaz B. (comp.): El examen: textos para su historia y debate. UNAM, México.
44. Dorado Perea, C. (1997): La fuente psicológica de la evaluación. En: cdorado@pie.xtec.es.
45. Durkheim, E. (1938) Los grados. En: Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas, Madrid, 1982.
46. Ebel, R. (1977): La medición educacional: perspectiva histórica. En: Fundamentos de la medición educacional. Edit. Guadalupe, México.
47. Eisner, E. W. (1998): Cognición y representación: persiguiendo un sueño. Revista Enfoques Educativos, Vol I No. 1, Chile.
48. Elliot, J. (1992): ¿Son los indicadores de rendimiento indicadores de la calidad educativa?. Cuadernos de Pedagogía 204, Madrid.
49. Engels, F. (1979): Dialéctica de la Naturaleza. Editora Política. La Habana.
50. Escuela de Ciencias de la Educación (1976). Preparación de pruebas de referencia a criterio para la enseñanza en el aula. Managua.
51. Fariñas León, G. (1999): Maestro. Una estrategia para la enseñanza. Editorial Academia, La Habana.
52. Fernández Pérez, M. (1994). Las tareas de la profesión de enseñar. Edit. Siglo XXI España.
53. Filmus, D. (1998). El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico tecnológicas. Argentina.
54. Fisher, S. (1994): Stress in Academic Life. Buckingham: The Research into Higher Education and Open University Press. London

55. Freire, Paulo (1998). Educación y calidad. En Política y educación. Siglo XXI Editores, S.A. México.
56. Freire, P. (1998): Política y Educación. Siglo XXI Editores, S.A. México.
57. Foucault, M. El examen. En: Díaz Barriga. El examen: textos para su historia y debate. UNAM, México. (1993).
58. Gagne, Ellen (1991): La Psicología cognitiva del aprendizaje escolar. Editorial Visor, Madrid.
59. Gagné, R. (1987): Las condiciones del aprendizaje. Interamericana, México.
60. Galperin, P. Ya. (1986): Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. En: Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades. Edit. Pueblo y Educación, La Habana.
61. Galperin, P. Ya. (1982). Introducción a la Psicología. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
62. Garton F, Alison (1994): Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Paidós, Barcelona.
63. Gimeno Sacristán, J. (1993): La evaluación en la enseñanza. En: Gimeno y Pérez Gómez (comp.) Comprender y transformar la enseñanza. Morata, Madrid
64. Glaser, R and M. Basok (1989): Learning Theory and Study of Instruction. In: Annual Review of Psychology 40 EEUU.
65. González, M. (1999): Informe de investigación. Presentado al MES y en el II Taller de Didáctica y curriculum del Programa Ramal de Investigaciones Pedagógicas. La Habana, diciembre 1999.
66. González, M. (1998): Significados y sentido de la evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. Comunicación presentada al I Taller Nacional sobre Didáctica. CEPES, Universidad de La Habana, noviembre 1998.
67. González, M. (1998): Reflexiones acerca de la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva de una enseñanza desarrolladora. Comunicación presentada al IV Taller Internacional "La Educación Superior y sus Perspectivas", La Habana, mayo de 1998.
68. González, M. (1997) La evaluación del aprendizaje de los estudiantes en la enseñanza superior. CEPES- UH.
69. González M. (1995): Acreditación vs. Conocimientos. CEPES Universidad de La Habana.

70. González, M. (1995): Estudio del proceso educativo en las clases. Tesis de Maestría. CEPES-UH.
71. González, M. (1991): Sistemas de acreditación en el postgrado. Informe. CEPES-UH.
72. González, M (1988): Estudio comparativo de los sistemas de calificación. MES-CEPES.
73. Gregori Barberá, E. (1997): Hacia una metodología de la evaluación . Revista de Educación 314 sep-dic Barcelona.
74. Gronlund, N. (1976). Pruebas con referencia a criterio, Managua.
75. Guba, E. y S. Lincoln (1982): Effective Evaluation. Jossey- Bass Pub. San Francisco
76. Guilbert, J. (1977): Guía Pedagógica. Editada por Organización Mundial de la Salud.
77. Hernández Díaz, A. (1992): Diagnóstico y desarrollo del procedimiento de deducción en estudiantes de ciencias técnicas. Tesis doctoral, Universidad de La Habana.
78. Hernández Fernández, H. (1989): Perfeccionamiento de la enseñanza de la Matemática en la educación superior. Experiencia en el Algebra Lineal. Tesis doctoral. Universidad de La Habana.
79. Hernández, S. (1972): El problema de la evaluación. En Didáctica General. México.
80. Iliénkov, E.V. (1977): Lógica Dialéctica. Ensayos de historia y teoría. Edit. Progreso, Moscú.
81. Judges, V. A. (1971): La evolución de los exámenes. En: Díaz Barriga. El examen: textos para su estudio y debate. UNAM, México, 1993.
82. Ketele, J. M (1988). "Preface". En J. Cardinet, Evaluation scolaire et mesure. Bruselas. Ne Boeck.
83. Klingberg Lothar (1978): Introducción a la Didáctica General. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
84. Kommers, P. Y J. Lanzing (1997). Mapas conceptuales para el diseño de sistemas hipermedia: navegación por la Web y autoevaluación. En Vizcarro y León (comp.). Nuevas tecnologías para el aprendizaje. Edición Pirámide, Madrid, 1997.
85. Labarrere, A (1996): Interacción en Zona de Desarrollo Próximo: Qué puede ocurrir para bien o para mal. La Habana.

86. Labarrere Reyes, G. y Valdivia P. (1988): Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
87. Landsheere, G.D.(1973): Crítica a los exámenes. En: Evaluación continua y exámenes. El Ateneo, Buenos Aires.
88. Leontiev, A. N. (1982): Actividad, Conciencia y Personalidad. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
89. Liaudis, V. (1984). Metodología de la enseñanza de la Psicología. Editorial de la Universidad de Moscú.
90. Madaus, G y Kellaghan (1992). Curriculum evaluation and assessment. En Handbook of Research on Curriculum. Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA).
91. Martínez Campo G. (1983): Formación de las propiedades secundarias de la acción. En: Segarte I. (comp.). Lecturas de Psicología Pedagógica, Universidad de La Habana.
92. McAleese, R.(1997). Mapas conceptuales y adquisición del conocimiento: un enfoque cognitivo. En Vizcarro y León (comp.) Nuevas Tecnologías para el aprendizaje. Edición Pirámide. Madrid, 1997.
93. Moran Brown, E.(1998) “¿Qué necesita la sociedad de la educación superior?. Cambidge College, Nueva York.
94. Moscovici, Serge (1994): Prefacio. En: Jovehelovich y Guareschi (comp.) Textos em Representasoes Sociais. Editorial Voces. Petrópolis.
95. Novak, J. (1982): Teoría y práctica de la educación. Alianza Universidad, Madrid.
96. Orantia J y E. Sánchez (1996): Evaluación del lenguaje escrito. En Verdugo y otros: Evaluación del curriculum
97. Parlett, M. y Hamilton, D. (1976): Evaluation as Illumination. En Tawney, D. Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications. McMillan, Londres.
98. Pérez Cabaní, M. L. Y otros (1998): La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad. Dpto de Psicología, Universidad de Girona, España.
99. Pérez Fuentes y Truffello Camponovo (1998): Diseño y evaluación de actividades instruccionales conducentes a las estrategias de aprendizaje elaborativa y profunda. Revista Enfoques Educativos, Vol I No.1 Chile. <http://rehue.csociales.uchile.cl>.
100. Pérez Gómez, A. (1983): Modelos contemporáneos de evaluación. En Gimeno S y Pérez Gómez: La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal, Madrid.
101. Pérez González, O.; R. Portuondo (1998): La evaluación del aprendizaje. En Revista Cubana de Educación Superior. Vol XVIII, No.1, La Habana.

102. Pérez Pérez, R. (1994): Evaluación y curriculum. En El curriculum y sus componentes. Oikos-Tau Barcelona.
103. Peña de la Mora, E. (1993): Las determinantes sociales de la evaluación del aprendizaje escolar. En: Revista de Pedagogía, No. 15, Universidad Autónoma de Santo Domingo.
104. Peña de la Mora, E. (1989): Crítica a la fundamentación epistemológica de la medición del aprendizaje escolar. En: Perfiles Educativos, No 45-46, México.
105. Piaget, J. (1983): A dónde va la educación. Edit. Teide, México.
106. Pozo, J.(1989): Teorías cognitivas del aprendizaje. Morata, Madrid.
107. Resnick, L. (1989). "Introduction", en L. B. Resnick (comp.). Knowing, learning and Instruction. Essays in honor of Robert Glaser. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
108. Resnick, L y L. Klopfee (1993): Curriculum y cognición. AIQUE, Univ. de Pittsburgh.
109. Rico, P (1987): ¿Cómo el alumno evalúa los resultados de sus tareas docentes?. En: Temas de Psicología Pedagógica para maestros. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
110. Rico Montero, P. (1991): La formación de acciones de control y valoración de la actividad de aprendizaje en escolares primarios. En Revista Cubana de Psicología. Vol. VIII, 1, La Habana.
111. Rios Patiño, A.G. (1999): La evaluación del aprendizaje en la Universidad de Manizales. Tesis doctoral, Colombia.
112. Rodríguez Ugidos, Z. (1985): Filosofía, Ciencia y Valor. Editorial Ciencias Sociales, La Habana.
113. Romero, C. (1996): Una investigación sobre los esquemas conceptuales del continuo. Ensayos de un cuestionario. En Enseñanza de las Ciencias, (14) 1, 3-14, Barcelona.
114. Rowntree, Derek (1986): La evaluación de los estudiantes. En: Preparación de cursos para estudiantes. Edit. Herder, Barcelona.
115. Rozada, J. M.; C. Cascante y J. Arrieta (1989): Desarrollo curricular y formación del profesorado. Edit. CYAM, Asturias.
116. Ruiz Moret, R. (1987). Aspectos teóricos de la evaluación. En Paradigma Vol. III No. 1, Venezuela.
117. Saíenz Leyva, L. (1997): La evaluación del aprendizaje: apuntes y reflexiones en torno a sus problemáticas. CEPES, La Habana.

118. Saínz Leiva, L. (1998): Un estudio crítico sobre la concepción evaluativa del aprendizaje de un grupo de profesores de la educación médica superior. Tesis de Maestría. CEPES La Habana.
119. Salcedo Iglesias, F. (1999): La comunicación educativa y sus implicaciones en el proceso de evaluación del aprendizaje. Tesis de Maestría. CEPES Universidad de La Habana.
120. Sambelliz Kay McDowell. (1998): The construction of the hidden curriculum: Messages and meanings in the assessment of student learning. En: Verdana, Arial, Helvetica Assessment and Evaluation in Higher Education. Dec, 1998.
121. Santos, M. A. (1990). Hacer visible lo cotidiano. Akal, Madrid.
122. Santillana (1996). Currículo y aprendizaje, Colombia.
123. Sanz Cabrera, T. (1989): Estudio de los procedimientos lógicos de identificación de conceptos y clasificación en estudiantes de ciencias técnicas. Tesis doctoral, Universidad de La Habana.
124. Sardiñas Vargas, M. (1993): Una vía de aplicación de la teoría de la actividad a la enseñanza de lenguas extranjeras. Tesis doctoral. Universidad de La Habana.
125. Scriven (1967): Perspectives of Curriculum Evaluation. AERA, Chicago.
126. Solé, M.E. (1988): Proceder casuístico o psicométrico en el psicodiagnóstico. Revista Cubana de Psicología Vol V, No. 3, La Habana.
127. Stefani Lorraine, A.J. (1998): Assessment in partnership with learners. En Verdana, Arial, Helvetica Assessment and Evaluation in Higher Education, Dec 1998.
128. Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987): Evaluación sistemática, Guía teórica y práctica. Paidós, Barcelona.
129. Stufflebeam, D y Webster, W (1981): An Analysis of Alternative Approaches to Evaluation. En Freeman, H., Solomon, M.: Evaluation Studies Review Anual, 6.
130. Talízina, N. F. (1983): Fundamentos teóricos del control en el proceso docente. (Material de conferencia, en ruso). Universidad Lomonosov, Moscú.
131. Talízina, N. F. (1985). Conferencias sobre Fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior. CEPES, La Habana.
132. Talízina, N. F. (1988). Psicología de la Enseñanza. Editorial Progreso, Moscú..
133. Talízina, N. F. (1989): Artículo introductorio. En Psicodiagnóstico, Teoría y Práctica. CEPES, Universidad de La Habana.

134. Thomson, K y N. Falchinikov (1998): "Full on until the sun comes out": The effects of assessment on student approaches to studying. En: Verdana,Arial,Helvetica. Assessment and Evaluation in Higher Education. Dec 1998.
135. Torranzos, L. (1998): Evaluación y calidad. Revista Iberoamericana de Educación, No. 10, OEI
136. Tiana, A. (1998): La evaluación de los sistemas educativos. Revista Iberoamericana de Educación, No. 10. OEI.
137. Trost, G. (1993): Principios y prácticas en la selección para la admisión a la Educación superior. Revista de la educación superior. No. 85
138. Tyler, R. (1977): Principios básicos del curriculum. Troquel, Buenos Aires.
139. Urquijo, Pilar (1991): Estudio de la formación de las acciones intelectuales de análisis, reflexión y generalización durante la enseñanza de prácticas de laboratorios de Química General en estudiantes universitarios. Tesis doctoral. UCLV, La Habana.
140. UNESCO (1998): Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR 9 de octubre de 1998
141. UNESCO (1995) Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior
142. Universidad Nacional de Colombia. (1996): Sistema Nacional de Evaluación de Docentes en ejercicio al servicio del Estado. Proyecto presentado al Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.
143. Valiño, B (1989). Algunos procedimientos para la determinación de criterios de evaluación. Dirección docente Metodológica. Universidad de La Habana.
144. Valiño, B (1999). Notas del módulo sobre "Evaluación del Rendimiento Estudiantil" desarrollado en la Universidad Autónoma "Gabriel René Moreno", Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.
145. Verdugo, M.A. y otros. (1996).Evaluación curricular: una guía para la intervención psicopedagógica.. Edit. Siglo XXI, Salamanca.
146. Vigotsky, L. S.(1966). Pensamiento y Lenguaje. Ediciones revolucionarias, La Habana.
147. Vigotsky, L. S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnica, La Habana.

148. Vigotsky, L.S. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. En Colectivo de autores (Eds.) Selección de Lecturas de Psicología de las Edades. Tomo III. Facultad de Psicología, ENPES, La Habana.
149. Vigotsky, L. S. (1989) El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la edad escolar. En Puzirei: El proceso de formación de la Psicología Marxista, Edit. Progreso, Moscú.
150. Vigotsky, L. S. (1989) Psicología del Arte. En Puzirei: El proceso de formación de la Psicología Marxista, Moscú.
151. Villada Osorio, D. (1997): Evaluación integral de los procesos educativos. Universidad de Manizales, Colombia.
152. Villarroel, J. (1990): Evaluación educativa. Estudio crítico. Universidad Técnica de Ibarra, Ecuador.
153. Vizcarro, C. (1997). La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje: la evaluación tradicional y sus alternativas. En Vizcarro y León (comp.) Nuevas tecnologías para el aprendizaje. Edición Pirámide, Madrid, 1997.
154. Witzlack, G. (1977): Fundamentos del Psicodiagnóstico. En Psicodiagnóstico: Teoría y Práctica. CEPES, 1989, La Habana.
155. Woods, D. (1987): La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Paidós, Madrid.
156. Zabalza, M. A. (1987). La evaluación. Cap. II del libro Diseño y desarrollo curricular. Madrid.
157. Zajarova A. V. (1987): El desarrollo del control y de la evaluación en el proceso de formación de la actividad docente. En: Lonpscher, Markova y Davidov. Formación de la actividad docente de los escolares. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
158. Zlobin, Yu. A. (1976). Criterios de evaluación de los conocimientos de los estudiantes. En La Educación Superior Contemporánea, 2 (14), p. 63 - 68