

FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA BOTÁNICA EN LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER AÑO DE LA CARRERA AGRONOMÍA. EN LA FILIAL UNIVERSITARIA DE PEDRO BETANCOURT

Ing. Minerva Ramírez López, Lic Juana Brígida Molina

Filial Universitaria Municipal “Jesús Manuel Herrera Rodríguez”, calle 29-/18y20# 1803 Pedro Betancourt, Matanzas, Cuba.

Resumen.

Uno de los grandes propósitos de la educación en la época contemporánea, es lograr la excelencia en la Educación Superior, esta se manifiesta en Cuba a través del perfeccionamiento continuo del sistema educacional. Se parte de la relación de la evaluación con el resto de los componentes del proceso enseñanza aprendizaje, demostrando que para evaluar se necesitan tener bien definidos los objetivos, los métodos a utilizar, los medios y el contenido que a su vez tiene implícito el desarrollo de habilidades. Los referentes teóricos en el desarrollo del sistema de evaluación de la asignatura Botánica, exigen que el profesor instrumente determinadas recomendaciones en la planificación y desarrollo de formas de evaluación que apoyan el desarrollo de la Botánica, así como de las insuficiencias que aún se presentan en la Filial Jesús Herrera Rodríguez de Pedro Betancourt.

Palabras claves: evaluación, funciones, proceso enseñanza- aprendizaje

Introducción

La búsqueda de la excelencia en la educación superior es una exigencia actual que compromete a todos aquellos implicados en las tareas educativas en los ámbitos, facetas y componentes del proceso de formación de los futuros profesionales. En Cuba, esa búsqueda se manifiesta en la voluntad de un perfeccionamiento continuo de la enseñanza universitaria sobre bases científicas, que sustenta las decisiones y el quehacer cotidiano de las instituciones educativas e impulsa, a la vez, el desarrollo de la investigación pedagógica como necesidad del propio perfeccionamiento(Gort, Amelia 2008,7).

La evaluación educativa y en particular, la del aprendizaje de los estudiantes, constituye en este contexto un tema de singular interés, por su importancia, complejidad y por la vigencia de numerosos problemas pendientes de solución. La revisión de la literatura sobre evaluación del aprendizaje muestra la extraordinaria coincidencia de numerosos autores, de diferentes países y enfoques teóricos, en el reconocimiento y constatación de problemas actuales de la evaluación, tales como su reduccionismo conceptual y metodológico, su subordinación a necesidades y demandas externas al proceso pedagógico, los efectos y consecuencias no deseables, entre otros problemas (Gort, 2008,12).

Los desafíos de la educación superior que aparecen a las puertas del nuevo milenio argumentan las propuestas de transformaciones en la evaluación del aprendizaje, que llevan a cuestionarse concepciones y formas extraordinariamente asentadas en la práctica. En esta dirección, (Brown, 1998,4), Presidenta del Cambridge College, Nueva York, en sus interesantes reflexiones bajo el rubro de ¿Qué necesita la sociedad de la educación superior? plantea; que el cambio necesario de la educación superior “requerirá de un re-examen de sus dogmas centrales y sus vacas más sagradas”; y propone una reconceptualización de ideas básicas, tales como: “La idea de que hace falta un número de créditos para calificar un grado... La idea de que las pruebas evalúan lo que saben los estudiantes y en lo que se están convirtiendo. La idea de que los promedios de notas particulares y grados son medidas bastante precisas de los resultados, productos u output de una institución.

El objetivo general está destinado a: Valorar Los referentes teóricos en el desarrollo del sistema de evaluación de la asignatura Botánica que contribuya a transformar las concepciones hacia una evaluación formativa que implica la participación de los profesores y estudiantes.

Desarrollo

El proceso de enseñanza aprendizaje constituye la vía mediatizadora esencial para la apropiación de conocimientos, habilidades, hábitos, normas de relación, de comportamiento y valores, legados por la humanidad, que se expresan en el contenido de enseñanza, en estrecho vínculo con el resto de las actividades docentes y extradocentes que realizan los estudiantes (Zilberstein, 2007, 12).

El binomio enseñanza-aprendizaje ha sido históricamente caracterizado de formas

diferentes, que van desde la identificación como proceso de enseñanza, con marcado énfasis en el papel central del maestro como transmisor de conocimientos, hasta las concepciones más actuales abordadas por autores como (Zilberstein, 2007, 25), que conciben el proceso de enseñanza-aprendizaje como un todo integrado, en que se pone de relieve el papel protagónico.

Álvarez de Zayas (2001,8), opina que el proceso de enseñanza -aprendizaje se organiza en el tiempo, con un cierto intervalo de tiempo, en correspondencia con el contenido a asimilar y el objetivo a alcanzar; asimismo, se establece una determinada relación entre los estudiantes y el profesor y cuántos estudiantes estarán en el aula en un momento determinado, estos aspectos organizativos más externos, se denominan forma de enseñanza.

Remite al respecto este autor, que para caracterizar el proceso enseñanza -aprendizaje, se hace necesario analizar el mismo, se pueden apreciar a través de la observación inmediata, la actividad del estudiante para instruirse: el aprendizaje. El aprendizaje es la actividad que ejecuta el estudiante para formarse. La caracterización del proceso enseñanza -aprendizaje en la Educación Superior, se realiza a partir de una posición que asume en un plano general la concepción dialéctica materialista, así como la concepción de los procesos conscientes y en lo particular, la teoría didáctica desarrollada por (Álvarez de Zayas, 2001,20).En este marco teórico referencial se precisan los presupuestos epistemológicos que como base del modelo que se defiende hacen posible caracterizar el proceso.

La autora, considera además que el proceso de enseñanza aprendizaje en la asignatura Botánica, debe contribuir al desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, al aprendizaje productivo-creativo, a la significación conceptual, afectiva y práctica y a la motivación, creando expectativas positivas hacia la evaluación del aprendizaje.

Alonso, et al (2008,144), plantean que el proceso de aprendizaje es un proceso cíclico, que implica los 4 estilos de aprendizaje básico: Primeramente se toma información, se capta un estilo activo. A continuación se analiza el estilo reflexivo. Se abstrae para sintetizar, clasificar, estructurar y asociarla a conocimientos anteriores (estilo teórico). Luego se lleva a la práctica, se aplica, se experimenta (estilo pragmático). Según su estilo de aprendizaje rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje", unos estudiantes harán de manera más eficaz o eficiente de estas fases.

El primer componente del proceso enseñanza-aprendizaje es el problema y expresa la situación que presenta un objeto y que genera en alguien una necesidad es el encargo social, porque en éste se concreta la necesidad que tiene la sociedad de preparar a sus ciudadanos con determinada formación, conocimientos, habilidades y valores, para actuar en un contexto social en una época dada. Al nivel de la carrera, la delimitación del problema social se identifica con el problema profesional, cuando se deriva a los niveles de disciplina, asignatura y tema, se va identificando con los problemas de la disciplina, la asignatura y el tema, denominados genéricamente problemas docentes, los cuales poseen un mayor grado de abstracción y se incorporan como parte del contenido (Fuentes, 2008,12). El segundo componente del proceso es el objeto, que constituye la parte de la

realidad que es portador del problema. El objeto es un aspecto del proceso productivo o de servicio, en el cual se manifiesta la necesidad de preparar o superar a obreros o profesionales para que participen en la solución del problema, inmerso en el proceso de formación del ciudadano.

El problema se vincula también con otro importante componente del proceso: el objetivo, siendo el tercer componente del proceso. El objetivo del proceso docente pretende lograr en la formación de los ciudadanos del país y en particular de las nuevas generaciones para resolver el problema.

El contenido debe tener una gran significación para el estudiante, que se apropia de él durante el desarrollo del proceso, y en la medida en que se identifique con los intereses y necesidades de los estudiantes, así será el valor del mismo para los escolares. “Los adultos aprenden mejor cuando los contenidos que se presentan son contextualizados y pertinentes”. (Center for Teaching, Learning & Technology, 2008).

La autora considera además, que las características de los contenidos de Botánica tienen potencialidades para ser significativos para los estudiantes, desde los puntos de vista conceptual, afectivo y práctico, y para motivarlos, dada la novedad de los mismos y su importancia desde la perspectiva individual y social, y que se sustenta una dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de esos contenidos, basada en los objetivos de la evaluación del aprendizaje.

El método tiene como esencia la actividad; la ordena, la manipula y la conduce. El método es el modo de ejecutar el proceso de enseñanza aprendizaje y le imprime su naturaleza activa, cambiante, contradictoria. En el método cobran vida los contenidos para el cumplimiento de los objetivos, es decir, los contenidos secuenciales son previamente diseñados, con vista a ciertos propósitos (objetivos), y pasan a un estadio superior mediante el método (Álvarez de Zayas C. 2001,25).

La autora, teniendo en cuenta lo planteado anteriormente sobre métodos de enseñanza, sin negar las ventajas de diferentes métodos y la combinación de ellos le asigna un papel importante a aquellos métodos que brindan mayores posibilidades para propiciar el papel activo de los alumnos y para estimular el desarrollo del pensamiento lógico, la independencia y la autorregulación, por lo que opta por los métodos participativos.

Para Álvarez de Zayas C. (2001,27) la evaluación es un control que se hace en los momentos finales de cualquiera de las instancias organizativas del proceso de enseñanza aprendizaje, como puede ser, el tema, la asignatura, etc, y que sirve para determinar el grado que se aprendió, en que se cumplieron los objetivos”.

La autora de esta investigación no concuerda con la definición anterior y asume que la evaluación, no necesariamente tiene que ser sólo en el acto final del desarrollo del proceso en cuestión, sino que debe estar presente en cualquiera de los momentos de organización del proceso docente, lo cual coincide con lo planteado por (Castellanos 2007,13)

Este componente del proceso de enseñanza aprendizaje ha sido ampliamente estudiado en la literatura pedagógica por (Acosta ,2012), cuyas ideas se analizaron en este trabajo. Para ellos, la evaluación es un fin, una meta, un espacio, un momento o eslabón del proceso docente educativo que mide objetivos.

La evaluación responde a la pregunta ¿en qué medida se logran los objetivos para la carrera, curso, disciplina y la clase, que se desarrolla en el sistema de trabajo previsto? Tiene como principios la regularidad, que debe manifestarse durante el proceso; la suficiencia debe ser adecuada a los objetivos y motivadora, ya que si el profesor no es objetivo en la evaluación, desestimula al estudiante. En el proceso enseñanza- aprendizaje, la evaluación está íntimamente relacionada con los restantes componentes, por lo que el análisis de ella por separado carece de objetividad. Esto exige que su organización, planificación y ejecución tenga en cuenta esos nexos.

Sí se concibe la evaluación en un sentido más amplio, se establece diferentes momentos de calidad con que se van cumpliendo los objetivos dentro de la asignatura en dependencia de los resultados alcanzados, determinándose las correcciones necesarias que deben introducirse, para acercar cada vez más los resultados a las exigencias expresadas en los objetivos. (González, 2007,22)

La idea expresada en el párrafo anterior destaca el carácter de continuidad de la evaluación, lo que permite la constante comprobación del resultado del proceso de enseñanza y la convierte en guía orientadora de éste. Está implícita la relación de la evaluación con los componentes personales y no personales del proceso docente educativo, y la responsabilidad del profesor como dirigente del mismo.

Es un componente que caracteriza el estado de una instancia dada, tema, asignatura, etc. como pueden ser los objetivos y el contenido. A diferencia del método y la forma, que caracterizan al proceso en su desarrollo, está estrechamente vinculada al objetivo y a sus características ya estudiadas, se corresponde con cada instancia organizativa, es decir, tiene distintos niveles de sistematicidad, con un tipo de evaluación para el tema y otro cualitativamente distinto para la asignatura (Álvarez de Zayas, 2001,30).

García (2007,78) es de la opinión que la evaluación no es simplemente una actividad normalizada, sino que se debe tener en cuenta las condiciones personales del sujeto. Es decir, que se realice lo que se podría llamar evaluación personalizada, con el fin de saber qué es lo que se puede, y se debe, exigir a cada estudiante.

Partiendo del carácter sistémico determinado por (Teleña,2009), la autora de este trabajo asume la evaluación como proceso sistemático por medio del cual los profesores investigan, acopian y procesan información derivada de diversas fuentes, para llegar a un juicio de valor sobre el estudiante. Se debe evaluar de forma sistemática para poder valorar el progreso y para poder tomar decisiones durante el desarrollo del aprendizaje. La evaluación continua mejora el entorno de aprendizaje y la motivación de los estudiantes (Trotter, 2006).

El Enfoque Histórico Cultural representado por (L.S. Vigotsky ,1987), en (Gort, 2008), aporta un grupo de postulados coherentes entre sí, que ofrecen una teoría adecuada para interpretar el proceso de enseñanza aprendizaje con un enfoque cualitativamente superior a los enfoques pedagógicos anteriores. Entre los aportes que se consideran con un significativo impacto en la forma de comprender y actuar sobre la evaluación del aprendizaje, están: Las categorías de actividad y comunicación, que constituyen pilares en dicha teoría. La categoría de actividad, fundamentada por (Leontiev, 1982), citado por (Sanz et al, 1999,), tiene gran significación teórica metodológica para la concepción, planificación, realización de la evaluación y para la metaevaluación. Permite considerar a la evaluación como actividad que mediatiza la relación entre los sujetos que en ella participan (evaluador y evaluado) y la realidad objetiva (la enseñanza y el aprendizaje), para regularla y transformarla.

En esta dirección, la evaluación como componente del proceso de enseñanza aprendizaje y como actividad, posee una composición estructural y funcional. Según plantea (González, 2007,36), se realiza en función de objetivos o fines previstos; tiene un objeto, aquello que se evalúa; se realiza en interacción del evaluador con el objeto, mediada por acciones y operaciones que requieren el uso de procedimientos y medios adecuados. Se efectúa en determinadas condiciones y tiene resultados que pueden coincidir con los fines propuestos. Debe cumplir con las fases de orientación, ejecución, control y regulación.

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo destaca y enfatiza las potencialidades del ser humano y de los procesos formativos. La enseñanza no debe estar orientada hacia aquellas funciones que ya han madurado, hacia ciclos concluidos del desarrollo, sino debe dirigirse a las funciones que están en proceso de maduración, lo que permitirá un buen aprendizaje, una enseñanza desarrolladora (Sanz...et, al, 1999, 137).

La evaluación en la formación universitaria cumple dos funciones fundamentales; por una parte, la función sumativa de certificación de unos aprendizajes exigidos y, por otra, la función formativa para favorecer el logro de dichos aprendizajes (Villardón, 2006,60).

Diversos autores, abordan la clasificación de las funciones de la evaluación (Gimeno Sacristán, 1993); (Castro, 1996); (Sainz, 1999); (Camilloni, 2000); (González, 2007); (Garriga, 2002) citados por (Gort, 2008). En los autores mencionados, existe coincidencia en identificar funciones diversas, que trascienden el marco pedagógico y la llevan al nivel de la sociedad, las que pueden darse de modo simultáneo y hasta contradictorio. Asimismo, se resalta la necesidad de hacer más relevantes las funciones pedagógicas de la evaluación.

La función formativa sirve de vía de enseñanza y aprendizaje, es decir, vista como un medio o recurso para la formación de los estudiantes. La evaluación formativa no tiene otro objetivo que conseguir que los estudiantes sean capaces de construir y aplicarse un sistema efectivo de autorregulación de su aprendizaje (González, 2007). Sin restar importancia al resto de las funciones, la función formativa, según la autora, es indispensable en la formación de los estudiantes en cualquiera de los niveles de enseñanza, ya que garantiza los modos de actuación futuros de los mismos.

La función predictiva, de realizaciones posteriores de los estudiantes, ya sea dentro de la actividad de estudio o de la futura actividad profesional del mismo, sirve de base para hacer predicciones sobre el ulterior desempeño académico y profesional del estudiante, las que soportan muchas decisiones sobre el futuro mediato e inmediato del estudiante.

Función reguladora de la actividad de los estudiantes y de los profesores y de todos aquellos implicados o vinculados a la situación educativa y sus resultados. Se refiere al papel que desempeñan las concepciones y nociones que tengan los sujetos respecto a la evaluación del aprendizaje, en la regulación de su actividad. La forma en que conciben y sientan la evaluación, constituirá un elemento regulador de su comportamiento y de su actitud hacia el aprendizaje. Esta función no aparece en la literatura, reguladora, sin embargo (González, 2007,46) plantea que constituye una de las más importantes funciones de la evaluación. Una buena retroalimentación es aquella que ayuda al estudiante a regular su aprendizaje (Nicol y Milligan, 2006).

En el campo semántico de la evaluación aparece frecuentemente el significado de control. Se trata, sin duda, de dos términos fuertemente vinculados y relevantes, aunque existen diversos criterios sobre su relación, (Castro,1996), (Conbach,2006), (Acosta,2012), una hacen referencia a que el control se refiere a las acciones de comparación y ajuste del objeto o proceso con el modelo que sirve de referente y la evaluación a la elaboración de un juicio de valor, otra dirección, es la de incluir la evaluación dentro del control (o viceversa), y una tercera, es la de excluir el término control del campo semántico de la evaluación, por contaminante.

El término control toma fuerza en el ámbito educativo, cuando se importa del escenario laboral. Autores como, (Díaz, 2007), (Duhalde, 2012), subrayan dos ideas: la técnica y la de poder o ejercicio de autoridad. Los tipos de controles que se pueden utilizar en el proceso de evaluación son de diagnóstico, sistemático, parcial y final. Las formas de realización de los controles en el proceso de evaluación son escritas u orales, teóricas o prácticas e individuales o grupales.

Gort, (2008,24) plantea, que hay funciones que son comunes a la evaluación sumativa y a la evaluación formativa. Así por ejemplo la función de acreditación se cumple tanto en la evaluación sumativa como en la evaluación formativa, porque la institución educativa como institución social necesita de la acreditación. La diferencia radica en la forma en la que ésta se realiza: cómo se llegó a ella, cómo se obtuvieron los resultados del aprendizaje que se acredita y si el estudiante los considera justos.

González, (2007,26), relaciona la evaluación sumativa con la función de comprobación de los resultados, con la calificación y acreditación para promoción y egreso y cuando se limita a ofrecer los resultados finales de un curso o de los estudios, sin que los profesores informen sobre el aprendizaje logrado y no se permite ni se propone, reforzar o enmendar la estrategia didáctica aplicada.

La característica esencial de la evaluación sumativa es la formulación de un juicio sobre el estudiante, docente o currículo en relación con la eficacia del proceso de la instrucción o el

aprendizaje una vez que se han llevado a cabo. Este juicio es el que produce tanta ansiedad y espíritu defensivo en estudiantes y docentes (Bloom et al, 1975,173).

La autoevaluación y la heteroevaluación.

La autoevaluación pedagógica requiere de ciertas condiciones de enseñanza para que tenga sentido formativo. En primer lugar, sin aprendizaje autorregulado durante el proceso mismo de su construcción, la autoevaluación es una actividad tardía y poco significativa. En segundo lugar, la autoevaluación oportuna es la que acompaña al monitoreo y aplicación de las estrategias y procedimientos autorreguladores del aprendizaje en cada materia o área de conocimiento, es la que le permite al aprendiz saber en cada momento del proceso cómo va, las dificultades que se le presentan y cómo resolverlas, y finalmente, retroceder o cambiar de estrategia (González, 2007).

La autoevaluación y la heteroevaluación son una vía valiosa para desarrollar capacidades de autovaloración del estudiante y de autovaloración personal, es incorporarlo como agente de su propia evaluación en el proceso de su aprendizaje. Es un aspecto del “*cómo evaluar*”, (González, 2007), que tiene en primera instancia una estrecha relación con el estilo de comunicación que se establezca entre profesores y estudiantes.

La evaluación de los compañeros a lo largo del proceso con fines formativos, fomenta el aprendizaje tanto de los que evalúan el trabajo como de los que reciben las aportaciones de los compañeros, a través del desarrollo del pensamiento crítico (Keppell, au, Ma y Chan, 2006). La actividad evaluativa en base a criterios y evidencias promueve la honestidad y el respeto por los demás, favoreciendo la colaboración y el clima de confianza. Aprender a presentar valoraciones al trabajo y no a la propia persona y aprender a recibir apreciaciones y críticas constructivas de los demás como elementos para la mejora, supone un avance en la colaboración y el trabajo en equipo.

Cuando el estudiante participa en la evaluación de sus compañeros a través de la coevaluación y realiza su autoevaluación, el profesor debe mostrar alta sensibilidad y tacto pedagógico en el tratamiento diferenciado según las características de sus estudiantes, creando un clima de comprensión y ayuda mutua. De esa forma se fortalece la formación de importantes valores morales como la responsabilidad, la honestidad, la honradez y la solidaridad. La coevaluación está fundamentada en el intercambio y juicios valorativos sobre el desempeño productivo, dificultades y planes de mejoramiento de un estudiante hacia los demás (González, 2007).

El aprendizaje como objeto de evaluación

La concepción del aprendizaje que se asuma, tiene implicaciones en decisiones sobre las dimensiones, aspectos, indicadores que se usan para la evaluación. Lo anteriormente expresado respecto a la concepción del aprendizaje, se contraponen con las concepciones y prácticas más comunes que han prevalecido (Vizcarro, 1997), expresa que la evaluación tradicional, está dirigida a evaluar indicadores de aprendizaje que incluyen habilidades atomizadas, que sólo implican procesos como el reconocimiento y el recuerdo y no a

evaluar actividades complejas en las que están implicados procesos cognitivos superiores.

El aprendizaje es una actividad social y por tanto queda implícita en la misma la importancia de la comunicación como categoría esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje como objeto de evaluación que se asuma, tiene implicaciones en decisiones sobre las dimensiones, aspectos e indicadores que se usan para la evaluación. Consideran que el aprendizaje del estudiante a través de la educación superior es complejo, multidimensional, y que necesita valorarse a través de diferentes formas (Murphy, 2006).

El aprendizaje como una actividad de carácter desarrollador, debe realizarse mediante acciones y procedimientos lógicos que no sean solamente graduables (reconocer, representarse) o de memoria mecánica (reproducir). Si el sujeto aprende deduciendo, creando, relacionando objetos y fenómenos, realizando actividades que requieren de procedimientos activos, el aprendizaje es consciente, no superfluo ni efímero, es un aprendizaje desarrollador. Cobra importancia la consideración de diferentes niveles cognitivos de las actividades evaluativas que se le solicitan al estudiante (Ginoris, 2009).

Por su parte, Ginoris, (2009), presenta una clasificación de los niveles del aprendizaje, en cuatro niveles de asimilación: familiarización, reproductivo, productivo y creativo. En el nivel productivo el estudiante es capaz de realizar las operaciones según el orden acostumbrado, pero en condiciones nuevas y con el contenido nuevo. El ejemplo más simple de operaciones a este nivel es la solución de problemas o situaciones no típicas.

En el nivel creativo, expresa que el estudiante es capaz de orientarse independientemente en situaciones objetivas o subjetivamente nuevas para él. Su actividad puede tener carácter de búsqueda e investigación ya que el profesor no le ofrece toda la información que necesita para resolver la tarea. Se debe hacer la salvedad, aunque la autora hace distinción por niveles, el proceso de asimilación es único e integrado, pero sin dudas estas distinciones constituyen un referente útil para que los profesores valoren hasta dónde propician el desarrollo de sus estudiantes.,

Conclusiones

Se presenta la relación de la evaluación con el resto de los procesos de enseñanza aprendizaje, demostrando que para evaluar se necesitan tener bien definidos los objetivos, los métodos a utilizar, los medios y el contenido que a su vez tiene implícito el desarrollo de habilidades, valores y conocimientos; todo este fenómeno se produce en el grupo, los estudiantes, con la preparación de los docentes. La aplicación de los referentes teóricos en el desarrollo del sistema de evaluación de la asignatura, exige que el profesor instrumente determinadas recomendaciones en la planificación y desarrollo del mismo; esto provoca mayor papel protagónico de los estudiantes y que las tareas empleadas en las diferentes formas de evaluación, cumplan con las exigencias complementan los aportes del Enfoque Histórico Cultural y de la Teoría Crítica de la Enseñanza, que surge como una necesidad del movimiento reconceptualizador en los ámbitos del currículo y de la investigación didáctica. Ambas teorías coinciden en el enfoque de la evaluación desde una perspectiva cualitativa y ofrecen un basamento teórico consistente para el estudio y concepción de la

evaluación del aprendizaje en línea con las ideas más progresistas. Se fundamenta la necesidad de analizar y transformar los instrumentos de evaluación.

Bibliografía

ACOSTA DE REVEROL, VILMA CARMEN Evaluation of learning from humanities at universities paradigm of Venezuela. Octava Convención Universidad, 2012.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C, Hacia una escuela de Excelencia CEPES; Cuba. 2001

ALONSO C. Y DOMINGO GALLEGO Estilos de Aprendizaje en el siglo XXI. Revista de Estilos de Aprendizaje. Learning Styles Review, No.2, Vol. 1 Octubre de 2008. ISSN: 1988-8996.

Dirección: http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_2/artigos/lsr_2_octubre_2008.pdf

BLOOM, B., HASTINGS, J. Y MADAUS, G.. Evaluación del aprendizaje. Vol. I. Troquel. Argentina. 1971

BROWN, E ¿Qué necesita la sociedad de la educación superior? Cambridge College, Nueva York. .1998

CASTELLANOS SIMÓN, D. (2007). Aprender y enseñar en la escuela: una concepción desarrolladora. [Material Digitalizado]. Cáp. I. Consultado: 20 de septiembre de 2008.

CASTRO PIMIENTA, O. Evaluación en la escuela y excelencia educativa personalizada. MINED. Cuba. 1996.

CENTER FOR TEACHING, LEARNING & TECHNOLOGY. (2008). Active learning strategies [en línea]. [Consultado: 30 de abril de 2008]. Disponible en: <http://www.cat.ilsu.edu/additional/active.php/>

CONBACH.L.J.. Course improvement through evaluation: En College Record Nro. 64. (2008)

DÍAZ, B. A. Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia. Perfiles educativos. 15, 16, 38. UNAM, CISE, México. 2007.

DUHALDE MARIELA C;). Evaluación de los aprendizajes en el nivel superior. Consideración de aspectos vinculares. Octava Convención Universidad. La Habana. 2012

FUENTES GONZÁLEZ, HOMERO, J. MONTOYA, E. Matos y otros La concepción científica holístico configuracional en la construcción del conocimiento científico. Aplicaciones a la pedagogía de la Educación Superior y a la Gestión Cultural

Universitaria. Informe del resultado científico más importante de las Ciencias en la Provincia de Santiago de Cuba. CEES "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente 2008.

GARCÍA HOZ, V. (2007). La evaluación de los aprendizajes en Educación Física. pág 50-51, Editorial RIALP, Madrid, 2007.

GINORIS, OSCAR.: (compilador) .Fundamentos Didácticos de la Educación Superior. Selección de lectura editorial Félix Varela. La Habana pagina 480. 2009

GONZÁLEZ, Informe de investigación presentado al MES. Taller de Didáctica y Curriculum del Programa Ramal de Investigaciones Pedagógicas. CEPES. La Habana 2007.

GORT ALMEIDA. A. Diagnóstico y transformaciones en la evaluación del aprendizaje: un estudio en la Facultad de Biología de la Universidad de La Habana. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. 2008

KEPPELL, M.; AU, E.; MA, A. Y CHAN, C.. Learning and Learning-oriented assessment in Technology-Enhanced Environments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 453-464. 2006

MURPHY, R.. Evaluating new priorities for assessment in higher education. En C.Bryan y K. Clegg (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education*. (37-47) New York: Routledge 2006

.NICOL, D. Y MILLIGAN, C.Rethinking technology-supported assessment practices in relation to the seven principles of good feedback practice. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education*. (64-77) New York: Routledge 2006.

.PILA TELEÑA, A. Evaluación Educativa. Conceptos de evaluación según autores. Editorial Kapelusz. Bs.As 2009.

SANZ, T. Y RODRÍGUEZ, M. E. . El Enfoque Histórico Cultural: su contribución a una concepción pedagógica contemporánea. Capítulo XII. En Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. CEPES. La Habana. Cuba 1999.

TROTTER, E. (2006). Student Perceptions of Continuous Summative assessment assessment & Evaluation in Higher Education, 31(5), 505-521. 2006

VILLARDÓN, L. Y YÁNEZ, C. El aprendizaje cooperativo y el nuevo concepto de evaluación.. Cuarta Jornada sobre Aprendizaje cooperativo. Universidad Politécnica de Catalunya. UPC. ISBN: 84-688-27606 (2006)

VIZCARRO, C. 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. Pirámide. Madrid 1997.

VIGOTSKY, L.S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnica. La Habana.1987.:

ZILBERSTEIN, J. (2007). Aprendizaje y categorías de una didáctica desarrolladora. Capítulo II. Material digital. Consultado: 20 de diciembre de 2008. .