

La gestión de la evaluación del aprendizaje en la educación superior en Cuba

Learning Evaluation in Cuban Higher Education

Arturo Pulido Díaz^{1*} <https://orcid.org/0000-0002-8694-9836>

Luis Barreiro Pousa² <https://orcid.org/0000-0002-2926-9228>

¹ Universidad de Pinar del Río Hermanos Saiz Montes de Oca, Cuba.

² Colegio Universitario San Gerónimo, Universidad de La Habana, Cuba.

*Autor para la correspondencia. arturo.pulido@upr.edu.cu

RESUMEN

La evaluación del aprendizaje presenta insuficiencias en su gestión, lo que trae afectaciones al proceso formativo en la educación superior cubana. Este trabajo tiene como objetivo ofrecer un conjunto de recomendaciones didácticas en torno a la gestión de este proceso, que incida en la preparación integral de los directivos, docentes y estudiantes involucrados. Se ofrece un marco teórico-conceptual relacionado con la gestión y la didáctica de la evaluación del aprendizaje. Las recomendaciones didácticas se agrupan en dos ideas científicas que tratan, por una parte, la relación de interdependencia entre los niveles de asimilación del contenido, las formas organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje, los métodos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación del aprendizaje y, por otra, las tres etapas por las que transita el proceso de evaluación del aprendizaje. Finalmente, se brinda un decálogo con sugerencias didácticas para gestionar el proceso de evaluación del aprendizaje.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, recomendaciones didácticas, universidad.

ABSTRACT

There are inadequacies in evaluating learning, which has a bad effect on Cuban higher education training process. This paper is aimed at making a body of didactic suggestions for a better management of this process, which will contribute to a comprehensive training of university officers, academics and students. Some theories on and concepts of learning evaluation are presented. Didactic suggestions include, on the one hand, the interdependence between knowledge assimilation degrees, organization of teaching-learning process, teaching methods, and learning evaluation; and, on the other hand, the three stages of learning evaluation process. Didactic suggestions for an improved learning evaluation are made as well.

Keywords: *teaching-learning, didactic recommendations, university.*

Recibido: 4/3/2019

Aceptado: 7/10/2019

INTRODUCCIÓN

La red de universidades de la educación superior cubana tiene la misión de formar profesionales altamente competentes para el mercado laboral productivo y de los servicios, lo que implica un reto para los procesos formativos de este tipo de instituciones. Para ello, la universidad gestiona los procesos de docencia, investigación y extensión, donde participan directivos, docentes y personal de apoyo, que deben dominar profundamente los subprocesos que ocurren al interior de esos procesos fundamentales. La calificación profesional de los recursos humanos de la universidad redundará en formar a sus egresados con las competencias laborales y sociales pertinentes, para transformar los entornos laborales y sociales donde estos se insertan.

En aras de lograr los anteriores propósitos se dictan normas y reglamentos que tienen como objetivo regular el trabajo docente y metodológico, en particular los elementos relacionados con la evaluación del aprendizaje. El soporte de estas disposiciones se encuentra en la concepción de un proceso científicamente argumentado para lograr el adecuado proceso docente-educativo. Si no se comprende y aprehenden estas disposiciones, se convierten en

un documento burocrático más y no se logrará ejercer la influencia que se pretende para el logro de un proceso de aprendizaje de calidad. Este artículo pretende develar los fundamentos científicos que se encuentran detrás del proceso de evaluación del aprendizaje incluido en esas regulaciones y realizar algunas propuestas prácticas a la luz de la experiencia de los autores.

La gestión de la evaluación del aprendizaje constituye uno de los problemas que incide notablemente en la calidad de la formación de esos profesionales. Tanto directivos como docentes manifiestan desconocimiento de la didáctica para dirigir científicamente el proceso de evaluación del aprendizaje en todos los escenarios formativos en las actuales condiciones sociohistóricas. La evaluación del aprendizaje resulta trascendental en la gestión del proceso formativo. Al respecto Gabilondo Pujol (2012) plantea: «Lo que no se evalúa se devalúa [...], pero lo que se evalúa mal se deteriora» (p. 1). Los intercambios con directivos, docentes y estudiantes revelan la falta de conocimientos y habilidades didácticos para gestionar el proceso de evaluación del aprendizaje que atempere al desarrollo de las ciencias pedagógicas contemporáneas.

Las razones antes esgrimidas dan pie a este trabajo, que pretende mejorar el proceso de evaluación del aprendizaje en la educación superior cubana. En tal sentido, se propone como objetivo ofrecer un conjunto de recomendaciones didácticas en torno a la gestión del proceso de evaluación del aprendizaje, que incida en la preparación integral de los directivos, docentes y estudiantes, que dirigen la formación en la educación superior cubana.

DESARROLLO

El tratamiento de la gestión del proceso de evaluación del aprendizaje en la educación superior requiere de un marco conceptual que le sirva como sustento teórico-metodológico, por lo que se necesita profundizar en elementos relacionados con la gestión de sus procesos y con la didáctica para la formación de profesionales.

1. LA GESTIÓN DE LOS PROCESOS FUNDAMENTALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La universidad está en uno de los mayores momentos de transformación de su historia. Brunner (2011) plantea que, en los tiempos actuales, la lucha de las universidades, desde la gestión de estas, es «encontrar un principio de efectividad que facilite implementar cotidianamente las decisiones estratégicas y administrar la organización de manera que se asegure la continuidad de sus funciones, obtener los recursos necesarios para ella y producir resultados satisfactorios» (p. 141).

La gestión, para Botero Chica (2015), lleva intrínsecamente administrar y en consecuencia es gobernar, dirigir, ordenar y organizar. Se concibe como el conjunto de servicios que prestan las personas dentro de las organizaciones, lo que hace que el gestor adquiera un gran protagonismo en torno al desarrollo de la gestión. La gestión de la universidad, según Lopera Palacio (2004), se desarrolla a través de una serie de estrategias dirigidas por cuerpos directivos para garantizar la consecución del proyecto que quiere llevar a cabo la institución.

Por otra parte, Sánchez Moreno y López Yáñez (2013) consideran que «el gestor sería aquella persona que mantiene el sistema, hace uso de sus controles formales, sostiene una visión a corto plazo y acepta el *statu quo*» (p. 128). La gestión de la universidad, de acuerdo con los criterios de Rodríguez Pulido, Artilés Rodríguez y Aguiar Perera (2015), se realiza por parte de los docentes que tienen experiencia profesional y que supuestamente conocen la institución superior. Rodríguez Pulido, Artilés Rodríguez y Pulido Díaz (2018) agregan que la gestión universitaria «es un proceso dinámico que tiene un objetivo o meta final, de construcción colectiva, donde intervienen las identidades, las experiencias y las habilidades de los gestores. Tiene como objetivo intervenir en el ciclo de la dirección educacional» (p. 14).

Además, la gestión universitaria, según Rodríguez Pulido, Artilés Rodríguez y Pulido Díaz (2018), requiere consensos, disensos y transformaciones, que involucran a toda la institución educacional y a todos sus integrantes. Implica alinear recursos humanos, económicos y financieros, en pos de alcanzar el objetivo propuesto, por lo que tiene un carácter de sistema, lo que requiere del liderazgo de todos los actores del proceso de dirección, marcadamente, de los directivos, para lo cual debe apoyarse en una

comunicación franca, empática y fluida (Rodríguez Pulido, Artiles Rodríguez y Aguiar Perera, 2015). Asimismo, requiere de la preparación de los recursos humanos, con capacidad para demostrar, transformarse a sí mismos y transformar el entorno sociocultural de la institucional educacional y de la comunidad (Rodríguez Pulido, Artiles Rodríguez y Pulido Díaz, 2018).

Los elementos abordados hasta aquí constituyen bases teóricas para una adecuada gestión de la evaluación del aprendizaje en la universidad. A modo de resumen, la evaluación del aprendizaje en la educación superior se apoya de los siguientes presupuestos de la gestión universitaria:

- Una preparación técnico-metodológica óptima de los recursos humanos involucrados en el proceso, a decir: directivos, docentes y estudiantes que garantizan la gestión del proceso de evaluación del aprendizaje.
- Una claridad meridiana del fin de la formación en la educación superior y del papel que desempeña la gestión de la evaluación del aprendizaje en la consecución de ese fin.
- La necesaria alineación de los recursos humanos, económicos, financieros y tiempo para soportar la gestión de la evaluación del aprendizaje.
- La evaluación del aprendizaje es un proceso que se imbrica en el ciclo directivo, a saber: la planificación, la organización, la ejecución y el control.
- El protagonismo de todos los actores que intervienen en el proceso de evaluación del aprendizaje, desde una perspectiva de liderazgo.

2. LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO SOPORTE DE LA GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

El proceso de evaluación del aprendizaje constituye uno de los subprocesos más relevantes en la gestión curricular de la educación superior. Una gestión curricular de calidad, a decir

de Díaz Domínguez (2016), encuentra sus bases en la didáctica de la educación superior, cuando plantea que «la didáctica es la ciencia que soporta el currículo» (p. 16).

La gestión del proceso de evaluación del aprendizaje implica que todos los actores que la gestionen tengan un dominio amplio de los métodos y los procedimientos evaluativos, que debe estar sustentado en la didáctica desarrolladora de la educación superior de Díaz Domínguez (2016) como proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado en la formación de profesionales competentes que resalten la autogestión del aprendizaje por parte de los estudiantes.

La evaluación del aprendizaje es parte del sistema de los componentes no personales de la didáctica de la educación superior. El componente evaluación del aprendizaje tiene una incidencia marcada en la dinámica del resto de los componentes, pues monitorea y retroalimenta el desarrollo de cada uno de ellos. Desde una concepción desarrolladora, les permite a los estudiantes comprobar la apropiación de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, sus potencialidades, sus éxitos y aspectos a mejorar por medio del desarrollo de los procesos metacognitivos, mediante el dominio de cómo aprendió y para qué aprendió. Debe acompañarse de procedimientos integradores, tales como: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, desde el propio diseño de las tareas docentes que favorezcan la reflexión, la búsqueda, la colaboración y el intercambio entre los profesionales en formación (Pulido Díaz, Mijares Núñez y González López, 2017). Todo esto contribuye a concebir la evaluación del aprendizaje como proceso y resultado, donde se enfatiza en la autogestión del aprendizaje.

Esta concepción evaluativa, según Pulido Díaz, Mijares Núñez y González López (2017), permite el monitoreo, la retroalimentación, el control y la evaluación de los dos procesos, a decir: el aprendizaje y la enseñanza, que facilita a los protagonistas tomar las decisiones acertadas para favorecer el desarrollo de competencias. Las valoraciones teóricas didácticas realizadas sobre la evaluación del aprendizaje constituyen pivotes a considerar para una gestión pertinente de la evaluación del aprendizaje en la educación superior.

3. LA GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA

Una vez tratados los conceptos relacionados con la gestión de los procesos fundamentales en la educación superior y su didáctica desarrolladora, se profundiza en cómo se debe gestionar la evaluación del aprendizaje en el caso de Cuba.

La gestión de la evaluación del aprendizaje en la educación superior cubana se estructura, según Pulido Díaz (2018), a partir de dos ideas científicas: por una parte la existencia de una relación de interdependencia entre los niveles de asimilación del contenido y la tríada formas organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje, métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación del aprendizaje, y por la otra, la gestión del proceso de evaluación del aprendizaje que transita por las etapas antes, mientras y después de aplicado el instrumento.

3.1. Idea científica 1. La existencia de una relación de interdependencia entre los niveles de asimilación del contenido y la tríada formas organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje, métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación del aprendizaje

La gestión del proceso de evaluación del aprendizaje en la educación superior cubana debe considerar la manera en que los estudiantes se apropian del contenido, es decir, la forma en que el educando hace suyo los conocimientos, habilidades, valores y actitudes propios de su futura profesión, que le permitirán autotransformarse y transformar el entorno socio-laboral y social de forma innovadora y creativa.

La apropiación como proceso en sí mismo transita por diferentes niveles de asimilación del contenido. Al respecto, existen diferentes puntos de vista, pero sí hay un innegable consenso en que estos parten del reconocimiento o familiarización, la reproducción y la producción o aplicación. Este último nivel tiene la creación como fase superior.

El nivel de asimilación, para Álvarez de Zayas (1999), expresa «el nivel de dominio que de un contenido se aspira alcanzar en un estudiante» (p. 27). La clasificación del proceso de asimilación del contenido, en correspondencia con este criterio, es de reproductivo, productivo y creativo. El primer nivel de asimilación, el reproductivo, implica un reconocimiento previo y se refiere a que el estudiante tiene que ser capaz de repetir la información recibida; el segundo, el productivo, es que puede resolver problemas nuevos con los conocimientos y habilidades que dispone; el tercero, el creativo, conlleva que el

estudiante se enfrente a problemas nuevos, pero no dispone de todos los conocimientos o habilidades para su solución y requiere, entonces, del uso de la lógica de la investigación científica para su solución (Álvarez de Zayas, 1999). Los autores de este trabajo asumiremos esta clasificación, por estar a tono con los presupuestos de una didáctica de la educación superior.

La lógica seguida para considerar los niveles de asimilación del contenido como elemento teórico-metodológico trascendental está dada en que los componentes didácticos, formas organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje, métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación del aprendizaje deben tener en cuenta los niveles del proceso de apropiación del contenido por los estudiantes.

El tratamiento de la categoría «niveles de asimilación del contenido» amerita aclarar lo que se entiende por contenido de enseñanza-aprendizaje. Según Díaz Domínguez (2016), «es la parte de la cultura acumulada alrededor de un objeto de estudio que refleja los conocimientos, el modo de interactuar de las personas con estos, o sea, las habilidades y el significado social que le damos a esos conocimientos y habilidades, es decir, los valores que se reflejan en actitudes en la misma realidad contextual» (p. 23). Asevera Díaz Domínguez (2016) que asumir este punto de vista acerca del contenido de enseñanza-aprendizaje conlleva a desechar una concepción tradicional, relacionada con que los temas son del contenido. Agrega, además, que se debe trabajar con las invariantes de los conocimientos y de las habilidades.

Por otra parte, Pulido Díaz (2018) considera que también deben tenerse en cuenta las invariantes de los valores. Díaz Domínguez (2016) acota que en una concepción desarrolladora de enseñanza-aprendizaje no se deben enseñar temas, sino contenidos de aprendizaje (conocimientos, habilidades, valores y actitudes) como vía fundamental para adquirir métodos que les permitan a los aprendices transformar la información que reciben, haciéndola significativa y transformándose entonces a sí mismos y a la realidad que los rodea como parte del aprendizaje.

Por tanto, se constata que los contenidos de enseñanza-aprendizaje se expresan en términos de conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y valores y actitudes (saber ser) y están estrechamente relacionados con el desempeño del estudiante, lo que se debe manifestar en sus modos de actuación en las futuras esferas de actuación.

Díaz Domínguez (2016) plantea que las formas organizativas constituyen la manera en que se organiza en tiempo y espacio el proceso de enseñanza-aprendizaje y que le otorga a este la consistencia requerida para trazar la metodología por modalidades, relaciones grupales, actividad individual y los tiempos necesarios para cumplir los objetivos. Las formas fundamentales de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior cubana son:

- La clase, considerada como la forma fundamental de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que incluye la conferencia, la clase práctica, el seminario, la clase encuentro, la práctica de laboratorio y el taller.
- La práctica de estudio.
- La práctica laboral.
- El trabajo de investigación.
- La autopreparación.
- La consulta.
- La tutoría.

Las modalidades determinan las formas espaciales y temporales de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo: la modalidad presencial, en lo fundamental, utiliza la clase, la práctica de estudio y la práctica laboral, entre otras. La modalidad semipresencial se realiza sobre la base del encuentro presencial para orientar y controlar el aprendizaje, apoyado en la autopreparación, la tutoría y la consulta, entre otras, y con el apoyo de los entornos virtuales. La modalidad a distancia tiene un carácter más personalizado por medio de las tutorías, pero con sesiones de socialización de los conocimientos, tales como: los foros y los chats. Las modalidades semipresenciales y a distancia conllevan mayores niveles de ayuda para apropiarse del contenido y, como consecuencia, el refuerzo de un aprendizaje metacognitivo, por lo que coincidimos con Díaz Domínguez (2016) que «a menor presencialidad mayor fundamento didáctico» (p. 28).

El proceso de planificación, organización, ejecución y control del sistema de formas organizativas parte de la lógica de cómo el estudiante se apropia de los conocimientos,

habilidades, valores y actitudes. Esta lógica responde a los niveles de asimilación del contenido ya explicados anteriormente.

El éxito del aprendizaje del contenido es resultado de un proceso de enseñanza-aprendizaje curricular sistémico y desarrollador que integra los componentes problema, objeto, objetivo, contenido, métodos, medios y formas que en su interrelación e interacción deben conducir a un resultado final que se revierte en el aprendizaje como parte del objetivo cumplido y del problema resuelto que se evalúa, para dar paso al componente evaluación.

Los métodos y procedimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje, según Díaz Domínguez (2016), «constituyen el componente didáctico que proporciona la vía para que se efectúe el aprendizaje, por medio de los modos de actuación del que enseña y del que aprende» (p. 26). La afirmación anterior manifiesta, según Pulido Díaz, Mijares Núñez y González López (2017), una contradicción de importancia didáctica, que tiene su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues en la medida que los métodos de enseñanza estén alineados a los métodos de aprendizaje, el estudiante aprenderá más y, por tanto, mientras más se alejen de este podrá aprender menos.

Aunque los métodos de enseñanza tienen un carácter social y los métodos de aprendizaje un carácter individual porque cada sujeto tiene estilos y métodos de aprendizaje diferentes, el profesor debe atender a esta contradicción para lograr el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

Una enseñanza desarrolladora debe propiciar que el estudiante transite de un aprendizaje cognitivo a un aprendizaje metacognitivo, consciente de lo que aprende al hacer suyo el objetivo de aprendizaje y reflexionando permanentemente sobre cómo y para qué aprender (Díaz Domínguez, 2016). Según Majmutov (1983), el proceso de apropiación de los contenidos por los estudiantes debe utilizar métodos activos y productivos, entre los que se encuentran los métodos problémicos, por ejemplo: la exposición problémica, la búsqueda parcial, la conversación heurística y el investigativo. El profesor debe garantizar la interacción, el intercambio y el trabajo colaborativo en el proceso de aprendizaje de los contenidos para favorecer el desarrollo de los procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos.

El método de proyecto, el portafolio y las rúbricas constituyen técnicas de aprendizaje que favorecen la apropiación de los contenidos, lo que contribuye a que el estudiante planifique,

organice y controle su proceso de aprendizaje. Son técnicas que acentúan el carácter procesal del aprendizaje del contenido, que conllevan al monitoreo y la retroalimentación permanente por parte del propio estudiante que aprende y del profesor como conductor de ese proceso. Además de las técnicas anteriores, las dramatizaciones, los juegos de roles, las simulaciones y las situaciones problémicas pueden favorecer la apropiación de los contenidos por los estudiantes, al crear situaciones de aprendizaje cercanas a la realidad.

La evaluación del aprendizaje desde una concepción desarrolladora debe permitirle al estudiante comprobar la apropiación de los contenidos, sus potencialidades, sus éxitos y aspectos a mejorar por medio del desarrollo de los procesos metacognitivos, donde le quede claro cómo aprendió y para qué aprendió. Debe acompañarse de procedimientos integradores, tales como: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, desde el propio diseño de tareas docentes que favorezcan la reflexión, la búsqueda, la colaboración y el intercambio entre los estudiantes.

Los proyectos de investigación, los portafolios, las rúbricas, las dramatizaciones, los juegos de roles y las simulaciones favorecen que el estudiante, los compañeros de estudio, el profesor y el tutor puedan valorar y reflexionar conjuntamente sobre cómo transcurrió el aprendizaje y cómo se cumplieron los objetivos de aprendizaje. Esta concepción evaluativa permite el monitoreo, la retroalimentación, el control y la evaluación de los dos procesos, a decir: el aprendizaje y la enseñanza, que les permiten a los protagonistas tomar las decisiones acertadas para favorecer la apropiación de los contenidos de aprendizaje.

Esta concepción de evaluación del aprendizaje debe tener bien claro qué, quiénes, cuándo, con qué y dónde se evalúa. El «qué» del proceso de evaluación se relaciona con el fin de la formación, que, para el caso de Cuba, pretende formar egresados comprometidos con el proyecto social, altamente competentes para el mercado laboral de la producción y los servicios estatales y no estatales.

Un profesional altamente competente, a partir de los criterios de Díaz Domínguez (2016), posee «la capacidad para integrar conocimientos, habilidades, valores y actitudes a un contexto socio-laboral que le permita interpretarlo, argumentarlo y resolver problemas de la profesión de forma innovadora y creativa» (p. 33).

Por otro lado, el fin de la evaluación del aprendizaje se relaciona con la constatación del grado de cumplimiento de los objetivos formulados en los planes de estudio. En tanto,

quienes evalúan constituye otro elemento trascendental en esta concepción didáctica desarrolladora para constatar la apropiación de los contenidos por los estudiantes.

Los protagonistas del proceso de evaluación del aprendizaje son: el profesor de la asignatura, el profesor guía, el propio estudiante, los compañeros de estudio, el tutor de la universidad, el tutor de la entidad laboral, las organizaciones político-estudiantiles, el jefe de año, el jefe de carrera, el jefe de disciplina, los padres y la comunidad, entre otros. Debe resaltarse que todos estos protagonistas del proceso de evaluación del aprendizaje tienen un papel activo al emitir sus criterios, lo que favorece la toma de decisiones en los diferentes escenarios formativos.

Otro elemento importante del proceso de evaluación del aprendizaje lo constituye el «cuándo se evalúa», pues esto debe producirse de forma sistemática, continua, cualitativa e integradora para generar retroalimentación del proceso hacia los participantes. Aquí queremos dejar bien claro que la evaluación es un proceso y no un suceso y que esta es un medio y nunca un fin. El proceso de evaluación, visto desde esta perspectiva, se convierte en una forma de aprendizaje, donde el estudiante aprende a monitorearse y a retroalimentarse para prepararse para la vida de forma autónoma.

El «con qué se evalúa» desempeña un papel fundamental al gestionar la valoración del aprendizaje. A continuación referimos los tipos de evaluaciones utilizados en la educación superior cubana: frecuente, parcial y final, su finalidad y los métodos y técnicas a utilizar:

- La evaluación frecuente tiene como propósito valorar la autopreparación del estudiante, que se constata mediante la observación del trabajo del estudiante, las preguntas orales y escritas y discusiones grupales, entre otras.
- La evaluación parcial se encamina a comprobar el logro de objetivos particulares de uno o varios temas y unidades didácticas, se materializa por medio de la prueba parcial, el trabajo extraclase, el encuentro comprobatorio, el portafolio, la defensa de estudio de caso, la defensa de proyecto y la rúbrica, entre otros.
- La evaluación final persigue comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos generales de una asignatura y se realiza a través de un examen final, la defensa del trabajo de curso y la evaluación final de la práctica laboral.

Finalmente, el «dónde se evalúa» constituye otro elemento trascendental en las nuevas condiciones de aprendizaje. Defendemos la idea de que se evalúa en todos los escenarios formativos: el aula, el laboratorio, los terrenos deportivos, la práctica de campo, las entidades laborales (ministerio, unidad presupuestada, empresa, negocio no estatal, escuela), los espacios en que se convive con el estudiante, los eventos científicos, entre otros.

Como se aprecia hasta ahora, hemos querido defender la idea científica de esa relación de interdependencia entre los niveles de asimilación del contenido y la tríada. Se evidencia que tanto los directivos y docentes como los estudiantes deben tener dominio de estos elementos teórico-prácticos para gestionar adecuadamente la evaluación del aprendizaje.

3.2. Idea científica 2. La gestión del proceso de evaluación del aprendizaje por las etapas «antes de aplicar», «mientras se aplica» y «después de aplicado» el instrumento

La idea científica 2 se basa en que el proceso de evaluación del aprendizaje en la educación superior transita por un ciclo, que se relaciona directamente con las funciones básicas de la dirección educacional: antes (planificación-organización), mientras (mando-ejecución) y después (control). A continuación procedemos a explicar la relación que existe entre las tres etapas y las funciones de la dirección educacional.

3.2.1. Etapa 1. Antes de aplicar el instrumento evaluativo

La etapa 1 tiene el fin de preparar todas las condiciones para la realización de una evaluación que se ajuste a los objetivos de aprendizaje, los requerimientos del tipo de evaluación y al desarrollo alcanzado por los estudiantes. Transita por la planificación y la organización del instrumento a aplicar. La planificación tiene como fin diseñar las formas de evaluación del aprendizaje, para lo que se deben establecer:

1. El/los objetivo/s del tipo de evaluación: el objetivo se formulará en términos de comprobar el desarrollo alcanzado por los estudiantes durante el proceso de apropiación de los contenidos (conocimientos, habilidades, valores y actitudes), en correspondencia con los objetivos del programa.

2. El tipo de evaluación: sistemática, parcial o final, depende de las exigencias del programa, el tiempo de que se dispondrá, la cantidad de estudiantes a evaluar y el local donde se aplicará, entre otros aspectos.
3. Los contenidos: estarán en función de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que se han venido trabajando de acuerdo con los objetivos y las formas organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. El instrumento: estará directamente relacionado con el objetivo y los contenidos de aprendizaje y, en dependencia de la forma que adopte el tipo de evaluación (pregunta escrita, examen, guía de trabajo extraclase, etcétera), tendría las siguientes exigencias:
 - Una apropiada identificación que recoge:
 - a) Universidad / facultad /carrera.
 - b) Asignatura.
 - c) Año académico / semestre.
 - d) Tipo de convocatoria (examen parcial; examen final ordinario, extraordinario de período o extraordinario de fin de curso).
 - e) Nombre(s) y apellidos del estudiante.
 - f) Preguntas / ítems con instrucciones precisas, claras y bien legibles.
 - g) Una o varias baterías.
 - h) La clave y norma de calificación: la clave con las posibles respuestas, que refleja el contenido específico a responder; la norma para cada categoría (5, 4, 3 y 2) por preguntas; los criterios para la calificación integral del instrumento; el contenido relacionado con el uso apropiado de la lengua materna. Una clave y norma de calificación precisa y objetiva garantiza que la carga subjetiva al otorgar una calificación se minimice al máximo.

La organización tiene el propósito de preparar las condiciones para la aplicación del instrumento de evaluación, según lo diseñado en la fase de planificación. Se sugieren las siguientes acciones para cumplimentar el objetivo de esta fase:

1. Probar el instrumento con algunos profesores de los colectivos de asignatura y/o disciplina, para verificar su objetividad, claridad y pertinencia.
2. Someter el tipo de evaluación a la aprobación del nivel correspondiente.
3. Reproducir el instrumento.
4. Preparar el local donde se aplicará el instrumento con las condiciones mínimas necesarias.
5. Respetar la fecha de entrega de los resultados (calificaciones) a los estudiantes y a la secretaría docente.
6. Recoger el acta de examen de la secretaría docente.

3.2.2. Etapa 2. Mientras se aplica el instrumento

La etapa 2 persigue poner en práctica todo lo concebido en la etapa anterior, que se relaciona con la planificación y organización del instrumento de evaluación. Se corresponde con la función de ejecución de la gestión educacional, que tiene como objetivo llevar a vías de hecho lo diseñado en la etapa antes de aplicar el instrumento.

Los autores sugerimos realizar las siguientes acciones para dar cumplimiento al objetivo previsto:

1. Informar las reglas para la aplicación del instrumento, términos de tiempo, medios auxiliares y honestidad, entre otros aspectos.
2. Distribuir el instrumento a los estudiantes.
3. Verificar que cada estudiante identifique el instrumento con su(s) nombre(s) y apellidos.
4. Sugerir que los estudiantes lean cuidadosamente el instrumento completo inicialmente y, después, procedan a responder las preguntas que consideren menos complejas, dejando para el final las más complejas, lo que evitaría la fatiga física y mental, en el caso de los exámenes.
5. Informar sobre la fecha de publicación de los resultados, que estaría en correspondencia con lo establecido para el tipo de evaluación.

3.2.3. Etapa 3. Después de aplicado el instrumento de evaluación

La etapa 3 tiene la finalidad de valorar cómo se comportó la gestión de los procesos de evaluación de la enseñanza-aprendizaje, por lo que no se limita a la calificación otorgada, sino al proceso de análisis de los resultados. Se corresponde con la función de control de la gestión educacional, que persigue valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje para proyectar el plan de mejoras. Se sugieren las siguientes acciones para dar cumplimiento al objetivo:

1. Calificar los instrumentos en grupo, siempre que sea posible.
2. Analizar de forma cuantitativa y cualitativa los resultados del aprendizaje.
3. Establecer un plan de mejoras tanto para el aprendizaje de los estudiantes como para el proceso de enseñanza que conduce el profesor.
4. Publicar los resultados en el tiempo establecido.
5. Planificar una sesión docente para analizar los resultados con los estudiantes, lo que facilita el desarrollo de la metacognición.
6. Analizar personalmente con los estudiantes inconformes las calificaciones otorgadas.
7. Registrar las calificaciones en el registro de asistencia y evaluación y en el acta de la secretaría docente en el caso de la evaluación final.
8. Conservar los exámenes por el periodo de tiempo establecido.
9. Discutir los resultados en los colectivos docentes.

CONCLUSIONES

A modo de conclusiones, queremos hacer algunas reflexiones en torno a la gestión del proceso de evaluación del aprendizaje:

- La gestión del aprendizaje de los estudiantes en la educación superior es un proceso complejo que demanda de una alta preparación didáctica de los docentes, en donde queda demostrada su competencia profesional pedagógica.

- El soporte científico de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra en la didáctica desarrolladora de la educación superior. La gestión de la evaluación del aprendizaje constituye la vía mediante la cual el estudiante, durante el proceso de autogestión del aprendizaje, transforma la información que recibe, haciéndola significativa, pues le permite comprobar sus potencialidades, sus éxitos y aspectos a mejorar para transformarse a sí mismo y a la realidad que lo rodea por medio del desarrollo de los procesos metacognitivos, donde le quede claro cómo aprendió y para qué aprendió.
- La evaluación es un proceso y no un suceso, es un medio y nunca un fin, de ahí que el proceso de evaluación constituye una forma de aprendizaje, donde el estudiante aprende a monitorearse y a retroalimentarse para prepararse para la vida de forma autónoma.
- El estudiante no es el único protagonista del proceso de evaluación del aprendizaje, también lo son: el profesor de la asignatura, el profesor guía, los compañeros de estudio, el tutor de la universidad, el tutor de la entidad laboral, las organizaciones político-estudiantiles, el jefe de año, el jefe de carrera, el jefe de disciplina, los padres y la comunidad, entre otros, quienes no solo participan con sus criterios, sino reciben retroalimentación sobre el proceso, a saber: los estudiantes, la calificación y el colectivo docente, el estado de la marcha, el proceso y la entidad laboral, la sociedad, la pertinencia de la formación.
- Un adecuado proceso de evaluación del aprendizaje requiere de dos condiciones:
 - a) La alineación entre los niveles de asimilación del contenido deseados y la tríada formas organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje, métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación del aprendizaje.
 - b) La concepción de la gestión del proceso de evaluación del aprendizaje como un ciclo que transita por las etapas: antes de aplicar, mientras se aplica y después de aplicado el instrumento.

RECOMENDACIONES

Una vez defendidas y argumentadas las dos ideas científicas concebidas, los autores ofrecemos un decálogo a modo de recomendaciones didácticas a tener en cuenta al gestionar la evaluación del aprendizaje de los estudiantes:

1. Conciba un proceso de enseñanza-aprendizaje que evalúe no solo el resultado, sino también el proceso.
2. Contribuya al desarrollo de los procesos metacognitivos de planificación, organización, monitoreo y evaluación del aprendizaje desde el proceso de enseñanza.
3. Diseñe el proceso de evaluación del aprendizaje a partir del diagnóstico del estado real del saber, saber hacer y saber ser, de modo que estimule las potencialidades del estudiante desde el carácter individual y colectivo del aprendizaje.
4. Diseñe un sistema de evaluación del aprendizaje con carácter continuo, cualitativo e integrador, basado fundamentalmente en el desempeño del estudiante, que tienda al predominio de actividades evaluativas frecuentes y parciales y a evaluaciones finales integradoras.
5. Diseñe y aplique instrumentos evaluativos que se ajusten objetivamente a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo.
6. Utilice diversidad de instrumentos, tales como: el portafolio de evidencias, la rúbrica, la defensa de estudio de caso y la presentación de los resultados de un proyecto de investigación.
7. Diseñe una clave y norma de calificación del instrumento, que precise objetivamente las posibles respuestas y la calificación a otorgar.
8. Pruebe el instrumento a utilizar en una evaluación parcial o final antes de aplicarlo a los estudiantes, en los profesores del colectivo de asignatura o disciplina.
9. Planifique sesiones de trabajo con sus estudiantes para analizar los resultados de las evaluaciones aplicadas.
10. Preste atención a los resultados de las evaluaciones que obtienen los estudiantes, porque le brinda información de la calidad del proceso de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (1999): *La escuela en la vida (didáctica)*, Editorial Félix Varela-MERCADU S. A., La Habana.
- BOTERO CHICA, C. A. (2015): «Cinco tendencias de la gestión educativa», <http://revistas.elpoli.edu.co/index.php/pol/article/view/71/57> [2019-01-10].
- BRUNNER, J. J. (2011): «Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias», *Revista de Educación*, n.º 355, mayo-agosto, pp. 137-159.
- DÍAZ DOMÍNGUEZ, T. (2016): «Didáctica desarrolladora en la educación superior: un enfoque para la formación de competencias profesionales», ponencia en el 10.º Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2016, La Habana, 10-16 de febrero.
- GABILONDO PUJOL, A. (2012): «Evaluación y valoración», <http://blogs.elpais.com/el-salto-del-angel/2012/03/05/> (2018-12-19).
- LOPERA PALACIO, M. (2004): «Antinomias, dilemas y falsas premisas que condicionan la gestión universitaria», *Revista Mexicana de la Investigación Educativa*, vol. 9, n.º 22, julio-septiembre, pp. 617-635
- MAJMUOV, M. I. (1983): *La enseñanza problémica*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- PULIDO DÍAZ, A. (2018): «La gestión de la evaluación del aprendizaje en la educación superior», inédito, Dirección de Formación de Pregrado de la Universidad de Pinar del Río Hermanos Saiz Montes de Oca, Pinar del Río.
- PULIDO DÍAZ, A.; L. MIJARES NÚÑEZ e I. GONZÁLEZ LÓPEZ (2017): «Algunas reflexiones teórico-prácticas en torno a una didáctica desarrolladora de lenguas extranjeras, para la formación de profesionales», *Revista 2ent Científica*, n.º 1, año 1, Editorial UNISAN, enero, pp. 59-81.
- RODRÍGUEZ PULIDO, J.; J. ARTILES RODRÍGUEZ y M. V. AGUIAR PERERA (2015): «La gestión universitaria: dificultades en el desempeño del cargo y necesidades de formación», <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5427> [2018-12-19].

RODRÍGUEZ PULIDO, J.; J. ARTILES RODRÍGUEZ y A. PULIDO DÍAZ (2018): «Gestión en la institución superior», Josefa Rodríguez y Arturo Pulido (coords.), *Educación superior: gestión y procesos*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Gran Canaria, pp. 13-31.

SÁNCHEZ MORENO, M. y J. LÓPEZ YÁÑEZ (2013): «Buenas prácticas de gobierno y gestión en la universidad», <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/11155/11579> [2019-01-10].

Conflictos de intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Contribución autoral

ARTURO PULIDO DÍAZ: propuso la idea a partir de su experiencia. Formuló el diseño y participó en la redacción y en la búsqueda de bibliografía actualizada.

LUIS BARREIRO POUSA: colaboró en el diseño y en la búsqueda de bibliografía actualizada. Participó en la redacción y realizó la revisión final del trabajo.