



Octubre 2018 - ISSN: 1989-4155

HETEROEVALUACIÓN, AUTOEVALUACIÓN, COEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN COMPARTIDA: CONSIDERACIONES CONCEPTUALES

Dr.C. Rafael Lodezma Tamayo Caballero.

Instituto Superior Minero Metalúrgico de Moa, Dr. Antonio Núñez Jiménez. Miembro del Consejo Científico del Instituto Superior Minero Metalúrgico de Moa, Secretario General, Colaborador del Departamento Docente de Física y del Centro de Estudios Pedagógicos del propio instituto. Licenciado en Educación, especialidad Física y Electrónica, Doctor en Ciencias Pedagógicas. rtamayoc@ismm.edu.cu

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Rafael Lodezma Tamayo Caballero (2018): "Heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida: consideraciones conceptuales", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (octubre 2018). En línea:

<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/10/heteroevaluacion-autoevaluacion.html>

RESUMEN

El propósito de este artículo radica en ofrecer consideraciones conceptuales entorno a los términos relativos al proceso de evaluación de los estudiantes universitarios, para estimular el coprotagonismo en su formación, a partir de la determinación de las potencialidades que tiene la evaluación de la integralidad. Para su materialización se realiza un análisis de las modalidades evaluativas denominadas heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación. Dentro de los métodos de investigación científica utilizados se destacan el análisis documental, la observación participante, las entrevistas en profundidad y grupos de análisis. A tenor de lo anterior, se ofrecen definiciones conceptuales de autoevaluación, evaluación compartida, integralidad, evaluación de la integralidad, comunicación, participación en actividades conjuntas, valores, contenido de la evaluación de la integralidad de los estudiantes universitarios y evaluación coprotagonista, las que resultan necesarias ante las actuales transformaciones acaecidas en la educación superior cubana.

ABSTRACT

The purpose of this article is to offer conceptual considerations on the relative terms to the process of assessment of university students to stimulate the peer-leadership in their formation, starting from the determination of the potentialities that the integrality's assessment has. For its materialization, an analysis of the typology of evaluation named external assessment, self-assessment and peer-assessment is made. The documentary analysis, the participating observation, the depth interviews and groups of analysis stand out within the methods of scientific research used. In regarding to the previous idea, they offer conceptual definitions of self-assessment, shared assessment, integrality, the integrality's assessment, communication, participation in united activities, values, contents of assessment of integrality of university students, and peer-leadership assessment, which that work out necessary in front of the present-day transformations in Cuban higher education.

Palabras claves: autoevaluación, coevaluación, evaluación compartida, evaluación coprotagonista, e integralidad.

Key Words: self-assessment, co-assessment, joint assessment, assessment co-leadership and integrality.

DESARROLLO

Constituye una preocupación social en el contexto internacional, la preparación de los hombres y mujeres como seres sociales, en los que se complementan de manera dialéctica la apropiación de una parte de la cultura que lo ha precedido. Se incluye además la capacidad para resolver los problemas presentes en su cotidianidad, mediante las cuales se expresan los valores y las potencialidades funcionales del ser humano, sus facultades físicas, intelectuales y espirituales.

La existencia de esta preocupación social, en particular para los profesores universitarios, en cuanto a la formación integral de las presentes y ulteriores generaciones de estudiantes, constituye una realidad histórica que debe ser aprovechada para determinar los elementos de la ciencia que sustentan el proceso pedagógico mediante el cual se logra dicha formación. Para el logro de lo anterior se requiere de una evaluación que propicie a los directivos el intercambio de informaciones necesarias para emprender las apremiantes acciones de mejora.

El énfasis en la educación integral de los estudiantes universitarios para afrontar los actuales y venideros desafíos, también deviene en preocupación y ocupación de la sociedad. En correspondencia con ello, se declara como fin de la educación superior en Cuba, alcanzar la formación integral de los estudiantes, que se concreta en una sólida preparación científico-técnica, humanística y de altos valores ideológicos, políticos, éticos y estéticos, con el propósito de lograr profesionales revolucionarios, cultos, competentes, independientes, creadores, para que puedan contribuir al desarrollo cultural del entorno y desempeñarse exitosamente en los diversos sectores de la economía y la sociedad en general.

Para conseguir el propósito supremo de la educación superior en Cuba, se requiere de que la formación integral de los estudiantes refleje una relación biunívoca entre la forma de pensar, sentir y actuar, a partir del desarrollo de una cultura general, que favorezca la participación protagónica e incondicional en la construcción y defensa del proyecto socialista cubano. Las vigentes transformaciones acaecidas en la educación superior cubana, como resultado de los procesos de universalización e integración de las universidades, tienen como propósito convertir a cada profesor en un educador de modo que, los estudiantes constituyan el centro del proceso pedagógico como sujetos de su formación y desarrollo, no obstante, existen limitaciones en las consideraciones de las condiciones del desarrollo social actual y las pretensiones que el modelo de formación profesional, sustentada en sus ideas rectoras fundamentales, le exige a los profesores en relación con la evaluación de los estudiantes universitarios.

Acerca de la evaluación de los estudiantes, en el contexto internacional, se distinguen las obras de Ribeiro (2008), Correa (2009) y Mendivil (2009, 2012), los cuales aportan resultados científicos para la educación superior. Estos autores plantean la necesidad de valorar al sujeto evaluado de manera integral; abogan por que ellos aprendan a evaluar los procesos de su formación y tomen conciencia de los logros alcanzados y que la evaluación esté centrada en la utilidad de los aprendizajes, por consiguiente, consideran que en la práctica educativa los esfuerzos de profesores y estudiantes universitarios aún no satisfacen estas expectativas.

En las obras referidas con anterioridad se utilizan indistintamente los términos evaluación continua, integral, por logros, por procesos, formativa, analógica, dialógica y se iguala evaluación del rendimiento, con evaluación de la educación, del desempeño en el aula o de la enseñanza. También es considerada la evaluación como un acto para certificar ante la sociedad, los conocimientos alcanzados por los estudiantes universitarios. Al confundirse con calificación, refleja que es externa al sujeto evaluado y a su aprendizaje, en tanto reduce el objeto de estudio a los conocimientos que los estudiantes universitarios manifiestan en una prueba.

En los trabajos publicados en el contexto nacional, dentro de los cuales se destacan Peña (2007), Comendeiro (2013) y Tamayo (2014), se insiste en la importancia de desarrollar una evaluación integral y manifiestan la complejidad del proceso, no obstante, la consideran como interpretación, componente e incluso como un control, en el que algunos autores centran la atención en lo cognitivo. Estos investigadores reconocen los avances del sistema evaluativo de los estudiantes universitarios, respecto a los anteriores; en sus propuestas aportan elementos teóricos desde sus campos de

investigación, pero no revelan suficientemente en la teoría pedagógica consultada, el protagonismo de los estudiantes universitarios en la valoración de sus resultados y la de sus coetáneos.

La experiencia profesional pedagógica del autor del presente artículo en el desempeño por más de 20 años de trabajo en el sector de la educación, el análisis de informaciones de naturalezas normativas y metodológicas, documentadas por los órganos técnicos y de dirección de los niveles nacional, provincial, municipal e institucional, los resultados de la aplicación de escalas valorativas y de autovaloración, la realización de entrevistas, la observación a clases y asambleas integradas, revelan que en la praxis educativa todavía no se logran las transformaciones esperadas en los estudiantes universitarios a partir de su evaluación integral, lo que permite precisar insuficiencias que obstaculizan la conducción de la evaluación de estos estudiantes y con ello su formación integral.

En los documentos normativos del trabajo docente y metodológico no se revelan modelos teóricos de evaluación de la integralidad de los estudiantes universitarios.

No todos los directivos ofrecen la atención requerida a la evaluación de la integralidad de los estudiantes universitarios para el perfeccionamiento del trabajo metodológico o de otras formas de superación profesional.

Casi la totalidad de los profesores universitarios evalúan los logros alcanzados por los estudiantes, mediante calificaciones que conducen a la clasificación de estos.

Los profesores universitarios en su mayoría, asocian las dificultades del aprendizaje a los estudiantes y obvian sus responsabilidades en la orientación, el control, la evaluación y las acciones de mejora correspondientes.

No todos los estudiantes universitarios se sienten suficientemente incentivados para la realización de la autovaloración de procesos y resultados de su formación y contribuir con la evaluación de sus coetáneos.

El estudio teórico previo realizado, el análisis de información documentada y las insuficiencias de la práctica educativa declaradas con anterioridad, evidencian la existencia de una contradicción en su manifestación externa que se manifiesta entre, las exigencias del modelo de formación profesional para cumplir su encargo social en cuanto a la formación integral de los estudiantes y las insuficiencias en la concepción de la evaluación en la educación superior en Cuba. La solución de esta contradicción requiere de estudios teóricos y prácticos acerca de la evaluación de los estudiantes universitarios.

Dichos estudios teóricos y prácticos requieren partir de las carencias metodológicas y las limitaciones de las obras consultadas de los contextos internacional y nacional, en las que no se declaran de forma explícita la evaluación de la integralidad de los estudiantes universitarios, ni la especificidad de su contenido. Para su solución se demandó de una investigación que permitiera precisar las causas de dichas insuficiencias. De ahí que se hayan delimitado los elementos de síntesis siguientes:

La concepción reduccionista de la evaluación, al considerarse como su esencialidad a la comprobación, calificación, valoración y control de los resultados docentes.

La insuficiente evidencia desde los puntos de vista teórico y metodológico, del contenido y las vías que permitan preparar a los profesores para evaluar la integralidad de los estudiantes universitarios.

La carente utilización de manera combinada, sistemática y equilibrada de la autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación y la evaluación compartida, que potencien la evaluación de la integralidad de los estudiantes universitarios.

Por consiguiente, estos elementos causales de las insuficiencias de la práctica educativa están provocadas por la carencia en la teoría pedagógica de la evaluación, expresada en: las fuentes consultadas referidas a la evaluación de los estudiantes universitarios, no definen evaluación de la integralidad ni las especificidades de su contenido.

Los principales aportes de las obras que constituyen, importantes referentes para el presente artículo, sientan las bases teóricas y metodológicas para el desarrollo de la evaluación en el Ministerio de Educación Superior en Cuba; por consiguiente, no siempre aportan fundamentos necesarios para una evaluación coprotagonica de los estudiantes universitarios; educación en la que las transformaciones actuales han traído consigo cambios en su concepción de la evaluación. Estas transformaciones exigen modificaciones en las formas de evaluación de los procesos y resultados de la formación de los estudiantes para concebir acciones de mejora que posibiliten, en primera instancia, el cumplimiento del fin de la educación superior.

Explícitamente en la evaluación de los estudiantes universitarios, no se tiene en cuenta su integralidad, al considerarse los resultados docentes como condición necesaria y suficiente para transitar de un año académico a otro. En correspondencia con lo anterior, se aprecia una contradicción interna que está dada entre la generalidad de la concepción de la evaluación de los estudiantes universitarios en Cuba y la particularidad que requiere el contenido de la evaluación de la integralidad.

Constituyen conceptos básicos de la evaluación educativa o evaluación de la calidad de la educación, los términos evaluación, calidad y educación, en interrelación. Por consiguiente, al evaluar la educación se evalúa su calidad. Torres y Galdós (2005), señalan que la evaluación es un juicio de valor de la misión y los objetivos de una determinada institución, en perspectiva de cambio, con amplia participación de sus integrantes, que se sustenta en una rigurosa y sistematizada información, con la finalidad de ayudar, para que comprenda su realidad, reflexione y se proyecte hacia niveles de calidad y pertinencia.

Según Marrero (2010) la evaluación es un término generalizado en todo el quehacer del hombre y tan antiguo como su propia actividad. No es un concepto abstracto, siempre se evalúa un hecho o fenómeno, proceso o resultado, y en ese acto siempre se evalúa la calidad porque esta viene a ser su atributo primordial, su propiedad esencial. Esta generalización es aplicable a la educación vista como un fenómeno social o como proceso, objeto de estudio este último, de las Ciencias Pedagógicas.

En Cuba, de acuerdo con Torres y otros (2008), los ámbitos de la evaluación educativa son evaluación de los estudiantes, evaluación del profesor, evaluación de programas, evaluación institucional, evaluación del desempeño de los directivos de escuela, evaluación de la actividad educativa de la familia con la escuela, evaluación de la formación de los valores morales de los estudiantes e indicadores educativos. En este sentido, el presente artículo adopta los criterios de Torres y otros (2008), se sustenta en el ámbito evaluación de los estudiantes y se enfatiza en la evaluación de la integralidad de estos.

Constituye consenso de investigadores en el campo de la evaluación que los productos ofrecidos para realizar este proceso en los diferentes ámbitos deben cumplir con las normas de la evaluación educativa. De acuerdo con Marrero (2010), estas surgen al intentar perfeccionar la educación y el mejoramiento de su calidad. En este sentido, el comité mixto de normas para la evaluación educativa, elaboró cuatro grupos que constituyen estándar o criterios de calidad.

Se coincide con los criterios de Marrero (2010) al considerar a las normas de utilidad, factibilidad, precisión y legitimidad, como acciones pautadas para la evaluación de la calidad de la educación. Estas se convierten en patrones que permiten evaluar a cada uno de los productos científicos que se ofrezcan, con el fin de desarrollar la evaluación de los diferentes ámbitos y en herramientas de validación de propuestas.

De igual manera, se considera la conceptualización de contenido ofrecido por Valiente y Guerra (2008) para los cuales son aquellos aspectos que se delimitan dentro del ámbito de la evaluación, sobre los que se realizará la recogida, el procesamiento y el análisis de los datos para producir información caracterizadora y valorativa que sirva de base a las decisiones orientadas hacia la mejora.

El término evaluación es polisémico y se impone o no en la práctica, según las necesidades y en función de las formas de concebirla. En las obras consultadas la evaluación se declara en términos de recogida y uso, obtención y suministro de informaciones, sin que se observen planteamientos concernientes al intercambio de las mismas. Se considera que no se debe centrar la atención en la

recepción de las informaciones, sino que estas deben intercambiarse, propiciar y facilitar el debate en el proceso evaluativo entre los protagonistas de la evaluación de los estudiantes universitarios.

Los autores consultados del contexto internacional, no definen evaluación de la integralidad de los estudiantes universitarios ni refieren la especificidad de su contenido, no todos plantean que la evaluación es un proceso, no enuncian como rasgos lo proyectivo ni la valoración y autovaloración, las informaciones se ofrecen en términos de obtención y uso en lugar de su intercambio para la emisión de juicios de valor y la adopción de decisiones orientadas hacia la mejora, en correspondencia con los objetivos de la educación a la cual se refiere.

De acuerdo con Tamayo (2014), la evaluación ha de ser integral y más que eso, que el estudiante también lo sea. La aspiración es lograr la integralidad de los estudiantes y evaluarla, esa es la razón por la que define evaluación de la integralidad de los estudiantes universitarios.

La definición de integralidad ha sido presentada por Fernández, Goitía y Mendoza (2008), Baeta y otros (2009), Tajer y otros (2010) y Parra (2011), pero vista en su relación con el concepto de salud. En la obra de Baeta y otros (2009) se considera que integralidad es la capacidad de resolver la mayoría de los problemas de salud de la población atendida. Mientras que Tajer y otros (2010) refieren que integralidad es un modelo que incluye en su concepción un abordaje holístico y articulado del proceso salud-enfermedad-atención.

Fernández, Goitía y Mendoza (2008) coinciden con Parra (2011) al definir el término integralidad como el conjunto armonioso y funcional característico del hombre, el cual resulta de la interacción de los factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales propios de la conformación del ser humano.

A pesar de que la integralidad en el hombre ha sido estudiada por diferentes autores, no se observa un tratamiento al término desde el punto de vista psicológico, que sustente desde la pedagogía, su evaluación; es por ello que Tamayo (2011a; 2011b; 2014) la define desde esta perspectiva, ante la necesidad de que en su consideración contenga rasgos que constituyan síntesis generalizadas, expresadas como unidades de análisis en un nexo dinámico.

Para Fariñas (2007), las unidades de análisis son creadas por los investigadores para estudiar los fenómenos del desarrollo humano. Posteriormente Fariñas (2008), plantea que las unidades de análisis son macroconceptos que expresan su contenido a través de síntesis generalizadas y constituyen verdaderas unidades sistémicas de lo diverso. Las unidades de análisis se manifiestan como una unidad, pero no constituyen una identidad; ellas se interpretan, se influyen recíprocamente pero no se pueden reducir una a las otras.

El estudio teórico realizado revela la necesidad de concebir a la evaluación de los estudiantes, desde una concepción pedagógica de la integralidad, de manera que propicie su formación integral en las actuales condiciones del sistema educativo cubano. Se considera que las principales problemáticas están dadas en que se estudia en su manifestación fenoménica y no siempre en lo conceptual, que es esencial.

Para concebir la evaluación de los estudiantes universitarios, desde una concepción pedagógica de la integralidad, también es necesario, el análisis de la categoría formación. De acuerdo con García (2012), formación es el resultado de un conjunto de actividades organizadas de modo sistemático y coherente, que permite poder actuar conscientemente y creadoramente. Este sistema debe prepararlo como sujeto activo de su propio aprendizaje y desarrollo, hacerlo capaz de transformar al hombre, es prepararlo para vivir en la etapa histórica en que se desarrolla su vida.

En la pedagogía los términos formación integral, formación multifacética y armónica de la personalidad y personalidad desarrollada multilateralmente, son equivalentes. La formación integral de los estudiantes es una tarea esencial de la educación, se educa para formar, para lograr un desarrollo armónico en su personalidad. Por ello se considera que la evaluación contribuye a la formación de los estudiantes universitarios en Cuba, cuando a estos se les adjudica un papel protagónico, de manera que sean objetos y sujetos activos de este proceso.

Formar integralmente a los estudiantes universitarios depende, entre otros factores, de la evaluación que acerca de ellos se realice. Al perfeccionar la evaluación de la integralidad de los estudiantes, se

incide en la formación de estos. Para contribuir a la formación integral de los estudiantes universitarios se necesita que la evaluación no sea vista como prerrogativa exclusiva de los profesores, identificada como control, componente, dimensión, o eslabón. Tampoco ha de estar circunscrita a las asignaturas, con una atención perfilada a la recogida de datos y reducida a medición, calificación y exámenes.

La personalidad formada integralmente demanda de una evaluación que considere la valoración y autovaloración de los estudiantes, que intercambien informaciones, que propicien y faciliten el debate entre sus protagonistas, de manera que se incida en el carácter regulador de la adopción de decisiones. Un aspecto que no facilita la evaluación de la integralidad de los estudiantes universitarios cubanos, radica en el predominio de la heteroevaluación y la poca estimulación de la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida.

En las obras de Fernández (2010), López y otros (2011) y Gómez, Rodríguez e Ibarra (2013) se encuentran trabajos, propuestas y experiencias sobre la participación de los estudiantes universitarios en los procesos evaluativos. De una manera u otra, Chen (2008), Mottier (2010) y Tavárez (2011) consideran a la autoevaluación como un procedimiento metodológico o proceso reflexivo, donde se valora la propia actuación.

La autoevaluación se facilita con la autovaloración. En relación con esta última, la psicología de orientación dialéctico materialista, concibe la personalidad como un todo único, integral, en la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, de lo externo y lo interno, de lo social y lo individual, considera la función reguladora y le concede a los factores sociales su papel preponderante en el origen y evolución de esta formación psicológica, sin menospreciar el factor biológico y el papel activo de la personalidad en su interacción con el medio.

Para el logro de una adecuada autovaloración hay que potenciar y perfeccionar la autoevaluación, lo cual brinda a los estudiantes recursos metacognitivos para valorar su desempeño. La no estimulación de la autoevaluación limita el desarrollo de la capacidad de autodeterminación debido al predominio del determinismo externo en el proceso evaluativo.

Desde el punto de vista metacognitivo, el hecho de que los estudiantes universitarios conozcan los indicadores para la evaluación de la integralidad, contribuye a la toma de conciencia de cómo transcurre en ellos, el proceso de conocimiento y su ejecución. Esto los entrena en el conocimiento de sí y en su autovaloración.

El autor del presente artículo define autoevaluación como el proceso reflexivo y valorativo que se realiza sobre los procesos y resultados personales, conducentes a la metacognición. Por su parte, la metacognición es entendida como la capacidad para autorregular el aprendizaje; es decir, planificar, controlar y aplicar las estrategias a utilizar, para adoptar decisiones orientadas hacia la mejora.

Andrade, Du y Wang (2008) y Ravela (2010), precisan la necesidad del intercambio entre profesores y estudiantes y manifiestan como estos últimos alcanzan mejores resultados a través de la autoevaluación y autorregulación de sus aprendizajes. De acuerdo con Álvarez y otros (2011), Rodríguez y otros (2012), la coevaluación es la modalidad evaluativa más desconocida, la menos utilizada y la que más inseguridad ocasiona entre los profesores universitarios. Monereo (2009), Tavárez (2011) e Ibarra, Rodríguez y Gómez (2012), coinciden en que se utiliza para referirse a la evaluación entre pares, entre iguales.

La coevaluación para Dochy, Segers y Sluijsmans (1999) se concibe como el esfuerzo conjunto que realizan profesores y estudiantes para conseguir un objetivo compartido. Para Deeley (2014) es aquella que requiere que estudiante y profesor acuerden a través de la negociación y argumentación una calificación basada en evidencias. Según Kurt (2014) es una combinación de autoevaluación, evaluación entre iguales, evaluación de los profesores y una evaluación negociada. Por su parte Gómez y Quesada (2017) consideran que es realizada y negociada de forma conjunta entre profesores y estudiantes, en la que la responsabilidad es compartida, en la que es imprescindible el diálogo y en la que se prima llegar a un consenso sobre las valoraciones realizadas.

Constituyen referentes sobre evaluación compartida, las obras publicadas por los investigadores Álvarez y otros (2011), Arribas (2012), Gómez, Rodríguez e Ibarra (2013), Ibarra y Rodríguez (2014) y

López y otros (2016). Según los autores citados con anterioridad, son formas dialogadas de evaluación entre profesores y estudiantes, con procesos de diálogo, intercambio de información y búsqueda de acuerdos entre estos. En la literatura especializada, el término evaluación compartida se utiliza indistintamente, la cual se identifica como evaluación negociada, colaborativa y dialogada, sin embargo, en esencia se refiere a la misma realidad participativa.

La coevaluación y la evaluación compartida permiten identificar logros personales y grupales, fomentar la participación y reflexión, opinar sobre su actuación dentro del grupo, aportar soluciones para el mejoramiento individual y grupal. También posibilita desarrollar actitudes para que se orienten hacia la integración del grupo, el mejoramiento de su responsabilidad e identificación con el trabajo, así como la emisión de juicios valorativos acerca de otros, en un ambiente de libertad, compromiso y responsabilidad.

Por género próximo y diferencia específica, el autor del presente artículo, define evaluación compartida como el proceso de diálogo que, de forma conjunta, colaborativa y participativa, complementa la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, sustentado en la argumentación, intercambio de informaciones, negociación y acuerdos, para establecer consenso de las valoraciones, que amerita de esfuerzo y responsabilidad mutua sobre la base de los propósitos concebidos.

Por otra parte, para definir evaluación de la integralidad de los estudiantes universitarios, se parte de precisar primeramente qué se entiende por integralidad. Se considera que integralidad es la cualidad que posibilita la autorregulación y autocontrol de los modos de actuación, en relación con la formación alcanzada en lo cognitivo-intelectual, comunicativo-vivencial y valorativo-actitudinal, que se manifiesta en el contexto social donde se desarrollan los estudiantes, en correspondencia con su manera de ser, pensar, sentir y convivir con los demás.

La definición de evaluación de la integralidad de los estudiantes universitarios, constituye premisa que enriquece el arte de la evaluación de los estudiantes, por lo que se define como: proceso proyectivo y permanente de valoración y autovaloración que realizan sus protagonistas, acerca de la formación de los estudiantes en lo cognitivo-intelectual, comunicativo-vivencial y valorativo-actitudinal, mediante el intercambio de informaciones para la emisión de juicios de valor integral y la adopción de decisiones, en correspondencia con el fin de la educación.

Los rasgos explicitados en la definición anterior ponderan su valía para los fines de este artículo. Considerar la evaluación como proceso proyectivo, indica aquello que el estudiante no ha logrado, pero que puede lograrlo y se materializa cuando reflexiona sobre su desempeño, en correspondencia con sus potencialidades, lo que significa concebir pedagógicamente un proceso de mediación, con niveles de ayuda, hasta que logren una autovaloración adecuada que le permita la autorregulación.

Los rasgos, proyectivo y permanente significan una mirada sistemática hacia el cumplimiento de las tareas de la edad en cuanto a su autodeterminación y proyecto de vida futura, que subsume las condiciones históricas, políticas, económicas y sociales de donde se desarrollan y resulta ser a su vez una experiencia personal, desde la que se interactúa y se producen transformaciones que perduran en el tiempo.

El intercambio de informaciones como rasgo de la definición, sobrepasa en su alcance a la recepción y obtención de informaciones, entroniza el intercambio, para su uso recíproco por los protagonistas en el proceso evaluativo, a través de una comunicación asertiva. La emisión de juicios de valor integral, se manifiesta como consecuencia del intercambio de informaciones y lo integral propicia la transformación de un alcance limitado a lo cognitivo, hacia un proceso de carácter formativo.

Que sus protagonistas adopten decisiones, es un rasgo que considera la movilización y las expectativas que centran evaluados y evaluadores en la regulación de las decisiones, orientada a la mejora. La aspiración es desarrollar la capacidad de conducirlas y regularlas, de manera consciente y comprometida, como convicción generada de la interacción con los demás, de modo que el comportamiento personal refleje la determinación por la propia personalidad del sujeto actuante.

El rasgo de la definición enunciado como correspondencia con el fin de la educación, acentúa la necesidad de enfatizar en los procesos y en los resultados, permite el reconocimiento de la existencia de criterios de referencia que reflejan la relación de la educación, que manifiestan los estudiantes

universitarios con las exigencias sociales del modelo del profesional e involucra a los protagonistas en el proceso evaluativo para que lo hagan suyos y con ello propiciar la formación integral, de modo que el comportamiento personal y social refleje coherencia entre pensamiento, sentimiento y sensibilidad, en sus modos de expresión y actuación.

La integralidad no se manifiesta únicamente en el proceso de enseñanza aprendizaje sino en el proceso educativo en general, por lo que el contenido de su evaluación, que se obtiene como resultado de las unidades de análisis, guía a los profesores durante el proceso educativo que se desarrolla en el contexto escolar y trasciende en lo social.

El contenido de la evaluación de la integralidad de los estudiantes universitarios, está constituido por las unidades de análisis cognitivo-intelectual, comunicativo-vivencial y valorativo-actitudinal. Estas unidades propician la formación integral de los estudiantes con los procesos de valoración y autovaloración que realizan los protagonistas en el proceso evaluativo.

Las unidades de análisis cognitivo-intelectual, comunicativo-vivencial y valorativo-actitudinal constituyen una unidad dialéctica en la personalidad, que solo admite separación con fines analíticos. Estas unidades son esenciales, resuelven la contradicción fundamental del presente artículo y se obtiene como resultado de una síntesis teórica. Estas no están establecidas en la literatura especializada y son aportadas por el autor como contribución a la teoría pedagógica.

Estas unidades de análisis tienen una naturaleza psicológica, pero son concebidas específicamente para la evaluación de la integralidad de los estudiantes universitarios, lo cual enriquece al contenido de la evaluación desde el punto de vista pedagógico con una fundamentación psicológica, que permita lograr que dicha ciencia llegue a la práctica educativa, mediada por la reflexión pedagógica y didáctica. Estas unidades de análisis se manifiestan en la personalidad y al pretender evaluar su integralidad, hay que tener en consideración la particularidad de los sujetos, en este caso a los estudiantes universitarios.

El nexo dinámico entre lo cognitivo y lo intelectual se establece debido a las especificidades y proximidad existencial en la manifestación del carácter regulador de lo síquico, como forma de regulación ejecutora de la personalidad. Esta distinción y unidad de lo cognitivo y lo intelectual permite expresar con mayor claridad, procesos asociados al aprendizaje de un amplio volumen de conocimientos en los estudiantes universitarios, que exigen su apropiación como vía del desarrollo intelectual para la continuidad de estudios superiores.

Por su parte, el vínculo entre la comunicación y las vivencias se establece al considerar que la manifestación del doble carácter de lo síquico como reflejo y como regulación de la actividad, orienta, conduce y matiza la actuación de los estudiantes. Al ser reconocida la comunicación educativa como fuerza motriz del desarrollo y considerar esta como parte del contenido de la evaluación de la integralidad, se connota la potencialidad de los espacios interactivos para crear seguridad, bienestar emocional y fuente permanente de logros, en los estudiantes universitarios. En consecuencia, la oportunidad de la ejercitación de las funciones de la comunicación, favorecen que la expresión de las vivencias se desplace hacia lo positivo y enriquecedor de la personalidad.

De manera similar ocurre con el nexo entre lo valorativo y el sistema de orientación de la personalidad expresada en las actitudes que reflejan los estudiantes universitarios en sus modos de actuación, los cuales son más ricos y complejos que cualquier conducta concreta, mediatizada por múltiples factores. El desarrollo de cualidades, capacidades, intereses y motivos, de manera precisa, generalizada y con relativa estabilidad y dinamismo, condiciona la realización de las aspiraciones más significativas en las diferentes esferas de la vida, que incluye contenidos inexistentes, los que se poseen y los deseables, los cuales constituyen resultado de sus reflexiones y valoraciones, a partir de las cuales regulan las actuaciones hacia el logro de sus objetivos. Por consiguiente, en esta unidad de análisis se concibe los procesos de, valoración, autovaloración y proyección personal y social hacia el futuro.

La unidad de análisis cognitivo-intelectual expresa el sistema de conocimientos fundamentales, los niveles en que los estudiantes universitarios operan con estos; que implica el alcance de determinadas habilidades intelectuales generales y específicas, expresadas en los objetivos y la manifestación de hábitos de estudio, como potencialidades para la formación integral.

El desarrollo intelectual que alcanzan los estudiantes universitarios, permite mostrar la presencia de procedimientos de aprendizaje, la precisión de estrategias para la solución de tareas, estrechamente vinculadas a los procesos de formación, asimilación y utilización de los conceptos. También se incluyen acciones de control y valoración de las posibilidades que los estudiantes poseen de acercarse con objetividad al conocimiento de su proceso de aprendizaje y a los ajustes de sus estrategias metacognitivas.

Para el análisis de las transformaciones sistemáticas proyectivas de los estudiantes universitarios cubanos, se establece como indicadores de la dimensión cognitivo-intelectual, la utilización de estrategias de aprendizaje, de estrategias metacognitivas y los logros de los objetivos del año académico. Las estrategias cognitivas comprenden los procesos, acciones y actividades que los estudiantes despliegan intencionalmente con el objetivo de adquirir, comprender y fijar las informaciones en función de sistematizar determinadas metas de aprendizaje.

Las estrategias metacognitivas garantizan la regulación del proceso de aprendizaje y se basan en el conocimiento de los estudiantes referente a su propia persona, las tareas y estrategias, susceptibles de afectar la marcha y los resultados de dicho proceso. El logro de los objetivos del año académico se refiere, al quehacer coherente de los profesores en el desarrollo de las distintas disciplinas para el cumplimiento de los propósitos de la carrera que a su vez propician la consecución del modelo de formación profesional y el fin de la educación superior en Cuba.

La unidad de análisis comunicativo-vivencial expresa el conjunto de habilidades que, en el proceso de comunicación y dada la experiencia personal, se manifiesta en la interacción social, ofrece la posibilidad de intercambiar ideas, informaciones y sentimientos, que proporcionan la comprensión del entorno, mediante el proceso dinámico y complejo de las relaciones interpersonales.

La transmisión y recepción de informaciones, a partir de las interacciones e influencias que unas personas ejercen sobre las otras, regulan y autorregulan las actuaciones y estas a su vez reflejan sentimientos, emociones y vivencias afectivas positivas y variadas, sustentadas en la autorreflexión y libertad de expresión.

La unidad de análisis comunicativo-vivencial está orientada a la satisfacción de necesidades, que faciliten el crecimiento de las relaciones interpersonales. Esta permite la motivación de los estudiantes universitarios por sus aprendizajes, su autovaloración, sus expectativas y vivencias, sus intereses e inclinaciones profesionales, en la medida en que el aprendizaje y las características de sus exigencias, logran propiciar el alcance de relaciones significativas entre los contenidos que se aprenden y la vida, en el contexto sociocultural en el que se desarrollan, así como en la consolidación de la educación formal, como parte del proceso de aprendizaje y ejecución de las actividades o tareas vinculadas a este.

Constituyen indicadores de la dimensión comunicativo-vivencial, la comunicación, la participación en actividades conjuntas y las vivencias personales y escolares.

Por comunicación se considera al sistema de interacciones a través de las cuales se intercambian informaciones y experiencias, mediante el proceso donde la fuente y el receptor actúan alternativamente.

Como participación en actividades conjuntas se entiende a la interacción de los protagonistas en el proceso evaluativo de manera integrada y colaborativa, al ser, estar, formar parte y tomar parte en las decisiones, de manera consciente, responsable y autónoma.

Se considera vivencias personales y escolares, las que constituyen la expresión de cómo los objetos y fenómenos se relacionan con la satisfacción o no de la esfera motivacional de los estudiantes universitarios, que permiten integrar los aspectos fenomenológicos y causales-funcionales, en el contexto escolar.

La unidad de análisis valorativo-actitudinal se refiere a la expresión del compromiso emocional que sienten los estudiantes universitarios al compartir, con los miembros del grupo, valoraciones de sucesos o situaciones que los conducen a juzgar sus actuaciones y las de los demás. Estas valoraciones guían los procesos perceptivos que conducen al aprendizaje de contenido educativo,

conceptual, procedimental o actitudinal y en la medida en que internalizan los controles externos, autorregulan sus pensamientos y acciones.

La aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridas, permite la exteriorización de normas de comportamiento a favor del cuidado de los medios puestos a su disposición, el cumplimiento de las normas de protección e higiene y la preservación de los recursos naturales con que interactúan.

Forman parte de los indicadores correspondiente a la dimensión valorativo-actitudinal, la autovaloración, la valoración y la proyección personal y social hacia el futuro.

Se adoptan los criterios ofrecidos por González y otros (2003) acerca del término autovaloración, quienes consideran que es la valoración que tienen los sujetos acerca de sí mismo, a partir de la cual orientan su actividad hacia la consecución de los fines que se plantean.

Se entiende por valores a la forma en que el sujeto se relaciona con el significado social que tienen los objetos o fenómenos. Ellos encuentran expresión en la actuación en el plano interno desde lo reflexivo, vivencial y en lo externo visto en lo conductual.

Detallar cada uno de los valores en modo de ser, expresado en: sentir, pensar y actuar sería una tarea de tal magnitud que sobrepasa el objeto de investigación. Una aproximación apreciativa contextualizada, necesariamente requiere tener en cuenta que todas las áreas de valores se expresan en las más variadas situaciones; por ello se consideran aquellos que pueden tener una manifestación más acentuada en el contexto de la institución educacional, según las características de los estudiantes universitarios cubanos.

La proyección personal y social hacia el futuro se refiere a la existencia de una perspectiva que se expresa en un sistema de objetivos mediatos donde los estudiantes universitarios se plantean aspiraciones futuras y metas a largo plazo, que regulan su comportamiento presente en función de esos objetivos o aspiraciones.

Las unidades de análisis están articuladas como un todo integrador en la personalidad y su atención posibilita el desarrollo de sentimientos positivos, de valores, desarrolla la satisfacción emocional y realización personal, propicia el desarrollo de convicciones, contribuye al desarrollo de intereses por el estudio, despiertan intereses y motivos profesionales y enriquece los proyectos de vida futuros en los estudiantes universitarios. Lo anterior corrobora la consideración de que las unidades de análisis expresan su contenido a través de síntesis generalizadas, en este particular, se revela en el contenido de la evaluación de la integralidad de los estudiantes universitarios.

Obtener los logros señalados puede interpretarse como un aprendizaje superior en cuanto a los niveles de complejidad y generalización alcanzados por los estudiantes universitarios, en el desarrollo cognitivo y afectivo, lo que depende de la manera en que se conciba pedagógica y didácticamente las actividades de aprendizaje.

Las ideas antes expuestas posibilitan sentar las bases para diseñar acciones, a partir de una concepción en la que los estudiantes universitarios cubanos se apropien de conocimientos fundamentales, procedimientos y estrategias de aprendizaje que le permitan realizar una eficiente actividad independiente, con acceso a la búsqueda de nuevas y más complejas informaciones. Los estudiantes en la participación cooperativa expresan ideas, argumentan, analizan, con libertad, seguridad y autonomía, actúan con responsabilidad y compromiso en un ambiente cordial, donde el interés y las decisiones se centralizan en el proceso y en las tareas grupales.

Para lograr un resultado exitoso en la articulación de las unidades de análisis se debe garantizar la calidad en el diseño de las actividades y tareas docentes. También es necesaria la presencia de acciones de orientación dirigidas a la búsqueda de las características y relaciones esenciales de hechos, objetos y fenómenos, como parte del proceso de formación, asimilación y utilización de sistemas de conceptos y habilidades fundamentales en las disciplinas y asignaturas. En las orientaciones de estas han de estar implicado el análisis reflexivo y de planificación de las condiciones y exigencias de las actividades y tareas.

La utilización de acciones de control y valoración de los avances en el aprendizaje, estimulan desde posiciones consciente y reflexivas el análisis de las posibilidades de aplicación de diferentes vías de solución, así como de las insuficiencias y errores. La calidad en los niveles de generalización constituye un indicio de un aprendizaje desarrollador y se caracteriza por la orientación y el conocimiento de lo esencial en el contenido de las actividades y tareas que ejecutan, asociadas a la formación y sistematización de los sistemas de conceptos de las disciplinas y asignaturas. El tipo de generalización con estas características es teórica y se corresponde con las potencialidades intelectuales de los estudiantes universitarios.

Las tareas y actividades diseñadas, despiertan fuertes motivaciones afectivas, de manera tal que se vincule el contenido de enseñanza con la vida, con la realidad, con su utilidad práctica, la obtención de nuevos conocimientos o información, demanda el uso de otras fuentes y de exigencias graduales en la complejidad de las mismas. Prestar atención durante los intercambios de informaciones facilita el crecimiento personal, dada la comprensión y tolerancia en el diálogo. Dicho intercambio ha de trascender los aspectos docentes e incluir problemas personales y familiares, lo ideopolítico, cultural, deportivo y otros, referidos a las inquietudes, preocupaciones y gustos de los estudiantes universitarios.

Los intercambios de informaciones posibilitan la ampliación y potenciación de la capacidad de modular las emociones y los estados de ánimo, lo cual genera el crecimiento individual y la formación de estudiantes universitarios con mayor capacidad en la solución de problemas. También, integra conocimientos, habilidades y cualidades que requieren del desarrollo de motivos intrínsecos que expresan satisfacción por lo que se hace, disposición para el estudio y el trabajo, responsabilidad en el cumplimiento de las tareas asignadas y creatividad para actuar. Se evidencia en su desarrollo la interacción entre los protagonistas en el proceso evaluativo, que privilegia la educación a través de la instrucción como fuente para el desarrollo de una cultura general integral.

A partir del reconocimiento de que los estudiantes universitarios poseen potencialidades para apropiarse de los conocimientos, transformar e incrementar habilidades, sentimientos, actitudes, cualidades y valores. También en estas edades se destaca la defensa de puntos de vista, juicios y opiniones propias, inciden en la regulación de sus comportamientos, su bienestar emocional se relaciona con la aceptación del grupo y la adquisición desde el punto de vista cognitivo, del desarrollo intelectual y afectivo motivacional, se expresa en formas superiores de independencia, de regulación y de comportamiento.

El contenido de la evaluación de la integralidad de los estudiantes universitarios incluye en las estrategias de aprendizaje, las estrategias cognitivas que utilizan los estudiantes, el uso de las fuentes de información, la eficiencia en la toma de notas, la sistematización de lo aprendido y las estrategias metacognitivas. En cuanto a los logros de los objetivos del año académico se considera la correspondencia de las habilidades con las exigencias de las disciplinas, las potencialidades para vencer dichos objetivos, la autodirección del aprendizaje y los resultados de este último.

A demás de lo anterior se considera parte de este contenido, la comunicación y en esta se refiere a sus funciones, el estilo de comunicación que adopta y las manifestaciones de habilidades para establecer el acto comunicativo. La participación en actividades conjunta toma en consideración, la manifestación de colaboración y la manifestación de habilidades sociales. Las vivencias personales y escolares tienen en cuenta el matiz afectivo y la comunicación de estas.

También se establece dentro de este contenido, la autovaloración la cual considera a la manifestación de la integración de la autovaloración y la demostración de su adecuación. La valoración tiene en cuenta la emisión de juicios de valor acerca del desempeño de otros y la demostración de actitudes que jerarquizan lo socialmente deseado. La proyección personal y social hacia el futuro comprende a la manifestación de aspiraciones como proyecto de vida personal y como proyecto de vida social.

En el subsistema teórico del modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los estudiantes universitarios que se ha descrito con anterioridad se aprecia una síntesis vertical generalizadora, que va a la profundidad del nuevo conocimiento, a un nuevo nivel que se manifiesta al explicar las relaciones entre el contenido de las unidades de análisis, en un nexo dinámico que expresa como nueva cualidad al contenido de la evaluación de la integralidad de los estudiantes universitarios como: aquellos aspectos que se delimitan como objeto de la evaluación, sobre los cuales se realiza la

recepción, procesamiento, análisis y valoración de datos para el intercambio de informaciones que propicien la adopción de decisiones orientadas hacia la mejora.

La sociedad cubana en general confiere la autoridad legal a los profesionales de la educación para que, por medio de la heteroevaluación, determinen el desempeño de los estudiantes y adopten las decisiones necesarias. Considerar de manera exclusiva esta modalidad evaluativa, es el extremo del proceso evaluativo que reafirma el papel activo del evaluador y el pasivo del evaluado.

Se debe fomentar en los estudiantes universitarios cubanos, a través de la educación, el patriotismo, el internacionalismo, el desarrollo de cualidades como la disposición al sacrificio, la constancia, la disciplina, la perseverancia, la responsabilidad, la satisfacción por el trabajo realizado; desarrollar en ellos la capacidad de percibir, disfrutar y expresar la belleza del arte en sus diversas formas, el conocimiento y cumplimiento de las leyes, los estilos de vida saludables en la búsqueda de la calidad de vida, para sí y para quienes les rodean. Todo lo anterior no se fortalece suficientemente si solo se utiliza la heteroevaluación.

Por su parte, la autoevaluación propicia el desarrollo de la autocrítica, la autoestima y el autorreconocimiento de las cualidades. Cuando es realizada por el profesor, el papel activo lo desarrolla este y el estudiante continúa su rol pasivo, en cambio, cuando al estudiante se le ofrece la oportunidad de autoevaluarse, el proceso comunicativo se facilita y el rol de evaluador se alterna y a la vez ocurre simultáneamente. Si solo se considera la evaluación que realizan los estudiantes sobre sus desempeños, esta forma evaluativa constituye el otro extremo. Por otro lado, la coevaluación reafirma el papel activo del evaluado, no obstante, considerar solo esta modalidad constituye también otro extremo.

Las explicaciones ofrecidas acerca de las modalidades evaluativas, de manera independiente, revelan que por sí solas acentúan el papel activo o pasivo del evaluado o del evaluador. La utilización de la heteroevaluación de manera combinada, sistemática y equilibrada con la autoevaluación y la coevaluación, posibilita una mejor apropiación del sistema de conocimientos y desarrollo de habilidades, la estabilidad en la motivación por los aprendizajes, una autovaloración que se adecue a las posibilidades reales de los estudiantes universitarios, el incremento de las expectativas, vivencias, intereses, el fortalecimiento de las inclinaciones profesionales, la consolidación de valores y normas de comportamiento.

La evaluación compartida posibilita el control y valoración de los avances individuales y colectivos, el reconocimiento de errores e insuficiencias desde posiciones conscientes y reflexivas, despierta motivaciones afectivas, propicia el desarrollo de niveles superiores de satisfacción emocional y de realización personal, facilita el desarrollo de convicciones, contribuye al desarrollo de intereses por el estudio así como los intereses y motivos profesionales que pueden enriquecer futuros proyectos de vida.

En la cooperación y el intercambio sistemático con los demás, los estudiantes universitarios consiguen su independencia intrínseca de todo el proceso de autorregulación y se evidencia la mediación del profesor al interponerse entre los estudiantes y su aprendizaje. La escucha de los criterios de los estudiantes, por parte de los profesores, permite que estos, transiten de una condición de mediador a facilitador, por lo que los miembros del grupo adoptan la condición de mediador. La autocrítica oportuna por parte de los evaluadores y evaluados, constituye un pilar esencial cuando se interioriza y existe voluntad y compromiso individual de superar los señalamientos realizados al nivel personal y grupal.

Las formas evaluativas se conforman en el grupo, donde cada integrante tiene una autoimagen y una imagen del otro, donde lo intrasubjetivo deviene de lo intersubjetivo y este de lo intrapsíquico en una relación de mutuas influencias. El grupo está determinado por un conjunto de interacciones, representaciones, asignaciones y asunciones de roles.

Los efectos de las relaciones que se dan en el interior de los grupos contribuyen al desarrollo de la propia identidad y del concepto sobre sí, a causa del proceso de comparación, que implica las interacciones con sus miembros. Lo anterior exige a los estudiantes universitarios determinados esfuerzos para comunicarse eficientemente, manifestar empatía y demostrar habilidades para afrontar conflictos y adoptar determinadas actitudes ante ellos.

No hay que perder de vista que los estudiantes universitarios, como consecuencia de su relación con los coetáneos y personas adultas, perfeccionan a lo largo de su vida, su individualidad y su personalidad de manera general. De la misma manera, en reciprocidad, estos cooperan con los demás en el desarrollo de sus potencialidades personales.

El ejemplo personal actúa como un medio idóneo para su realización. Su fuerza educativa se fundamenta en la capacidad de imitación que tienen los estudiantes, donde la palabra no es solo el vehículo esencial para ejercer una influencia favorable y efectiva en el proceso de evaluación de la integralidad. Para lograr la integralidad, es necesaria la decisión de esforzarse en hacer bien las cosas. Si los evaluadores se comunican de manera asertiva, se desarrolla la autoestima y autoconfianza en los evaluados.

La socialización de saberes debe lograrse desde el aula con la evaluación, lo cual contribuye en gran medida a la formación de la personalidad de los estudiantes universitarios, al sentido de la justicia, a la adopción de decisiones, a saber comprometerse con el cumplimiento de un determinado encargo, sobre todo cuando se trata de poner al servicio de sus coetáneos, los conocimientos y habilidades adquiridas.

De acuerdo con Tamayo (2014), se entiende por protagonismo al modo de actuar que se desarrolla en el sujeto en formación como resultado del proceso educativo, que le permite implicarse conscientemente y con satisfacción en todas las actividades. Por su parte, coprotagonismo es el modo de actuación que se desarrolla de manera integrada en los sujetos intervinientes como resultado del proceso educativo, que le permite a estos implicarse conscientemente y con satisfacción en todas las actividades.

Por consiguiente, se entiende por evaluación coprotagonica a la expresión de la coincidencia y consenso de opiniones de los estudiantes y profesores que posibilita ser, estar, formar parte y tomar parte en las decisiones sobre la formación integral de los estudiantes, de manera consciente, responsable y autónoma.

De manera general se puede concluir que el desarrollo del análisis conceptual condujo a la sustentación teórica de la propuesta, de esta manera se demarca la evaluación como un proceso importante dentro de las transformaciones educativas. El recorrido epistemológico realizado permitió definir autoevaluación, evaluación compartida, integralidad, evaluación de la integralidad, comunicación, participación en actividades conjuntas, valores, contenido de la evaluación de la integralidad de los estudiantes universitarios y evaluación coprotagonica.

El contenido de la evaluación de la integralidad de los estudiantes universitarios se expresa en síntesis generalizada y nexo dinámico, en las unidades de análisis, cognitivo-intelectual, comunicativo-vivencial y valorativo-actitudinal. Por su parte, la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación, expresan en un nexo dinámico, la evaluación compartida. Por consiguiente, entre el contenido de la evaluación de la integralidad de los estudiantes universitarios y la evaluación compartida; como nuevas cualidades de los subsistemas teórico y metodológico respectivamente, así como de la manifestación de la relación dialéctica contenido-forma, surge la cualidad resultante del sistema que se establece como evaluación coprotagonica, en el modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los estudiantes universitarios.

La pretensión no está en sobredimensionar la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida, sino de situar estas herramientas renovadoras, en el lugar que ameritan como necesidad acuciante del proceso de crecimiento y desarrollo humano. A pesar de su importancia, su instrumentación ha estado frenada por la resistencia al cambio y estas modalidades evaluativas constituyen componentes esenciales de la evaluación, que requiere de la interrelación entre sus protagonistas, de modo que se favorezca la evaluación de la integralidad de los estudiantes universitarios.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, V. y otros. (2011). *Análisis de la participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje*. Revista Española de Pedagogía.

Andrade, H., Du, y Wang, X. (2008). *Putting rubrics to the test: The effect of a model, Criteria Generation, and Rubric-Referenced Self-Assessment on Elementary School Student's Writing*. En *Educational Measurement: Issues and Practices*, Vol.27 Is.2. pp. 3-13.

Arribas, J. M. (2012). *El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado*. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa v. 18. n. 1. art. 3. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_3.htm. [2018, 27 de julio].

Baeta, A. C. y otros (2009). *La integralidad en la atención primaria de salud en los sistemas de salud brasileño y español*. *Atención Primaria*. 41(7): 402-4.

Chen, Y. M. (2008). *Learning to Self-assess Oral Performance in English: A Longitudinal Case Study*. En: *Language Teaching Research*. Recuperado de <http://ltr.sagepub.com/cgi/content/abstract/12/2/235>. [2018, 27 de julio].

Comendeiro, I. E. (2013). *El sistema de evaluación del escolar: ¿En qué estado estamos?* Ciudad de la Habana: Evento Internacional Pedagogía 2013.

Correa, A. (2009). *Evaluación del aprendizaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Deeley, S. (2014). *Summative co-assessment: A deep learning approach to enhancing employability skills and attributes*. *Active Learning in Higher Education*.

Dochy, F., Segers M. y Sluijsmans, D. (1999). *The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review*. *Studies in Higher Education*.

Fariña, G. (2007). *Psicología, Educación y Sociedad: Un estudio sobre el desarrollo humano*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Fariña, G. (2008). *Maestro para una didáctica del aprender a aprender*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Fernández, A. (2010). *La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria*. *Revista de Docencia Universitaria*.

Fernández, M., Goitía C. y Mendoza M. L. (2008). *El hombre como ser biopsicosocial*. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/oeivirt/indet.htm>. [2014, 3 de diciembre].

García, A. (2012). *Análisis del término formación: su relación con educación y el sistema de principios de la educación personalizada*. Universidad de Ciencias Pedagógicas de Holguín.

Gómez, M. A., Rodríguez, G. e Ibarra, M. S. (2013). *Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios*. *Estudios sobre Educación*, 24.

Gómez, M. A. y Quesada, V. (2017). *Coevaluación o Evaluación Compartida en el Contexto Universitario: La Percepción del Alumnado de Primer Curso*. *University of the Balearic Islands*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 10(2).

González y otros (2003). *Psicología para educadores*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2014). *Modalidades participativas de evaluación: Un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios*. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2).

Ibarra, M. S., Rodríguez, G. y Gómez, M. A. (2012). *La evaluación entre iguales: Beneficios y estrategias para su práctica en la universidad*. España: Universidad de Cádiz. *Revista de Educación*, 359. Sept./dic.

Kurt, M. (2014). *Collaborative Assessment: Fostering ownership in assessment*. *Education*, 134 (3).

López, V. M. y otros. (2011). *Students' self-grading, professor's grading and negotiated final grading at three university programmes: analysis of reliability and grade difference ranges and tendencies*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, first published on 21 april 2011.

López, V. M. y otros. (2016). *Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y la coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física* (FIPEF). Cultura, Ciencia, Deporte.

Marrero, F. R. (2010). *Concepción teórica-metodológica de evaluación de los institutos preuniversitarios en el campo* (tesis doctoral). Holguín.

Mendivil, T. (2009). *Matrices sistémicas para la investigación y planeación institucional*. Barranquilla: Editorial Uniautónoma.

Mendivil, T. (2012). *Sistema de Evaluación del Aprendizaje en los Estudiantes de Educación Superior en la Región Caribe Colombiana*. *Dimens empres*. Vol. 10 No. 1. Ene./Jun. pp. 100-107.

Monereo, C. (2009). *La autenticidad de la evaluación*. Barcelona: Edebé.

Mottier, L. (2010). *Evaluación formativa de los aprendizajes. Síntesis crítica de los trabajos francófonos*. En *La Evaluación Significativa*. Buenos Aires: Editorial Paidós. pp.43- 71.

Parra, N. (2011). *Integralidad*. Recuperado de <http://www.buenastareas.com/integralidad/22575.html> [2014, 23 de octubre].

Peña, G. (2007). *Alternativa metodológica para favorecer la evaluación integral del estudiante del programa nacional de formación de profesores*. Ciudad de la Habana: Evento Internacional Pedagogía 2007.

Ravela, P. (2010). *¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula?* Doc. N° 47 Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.preal.org/publicacion.asp>. [2018, 27 de julio].

Ribeiro, D. S. (2008). *Sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo: A educação a serviço do capitalismo*. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Rodríguez y otros. (2012). *La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: Un camino por recorrer en la universidad*. *Relieve*.

Tajer, D. y otros. (2010). *Integralidad y equidad de género en las prácticas de salud de las mujeres*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Anu. investig. vol.17 ene./dic.

Tamayo, R. L. (2008). *El proceso de evaluar la integralidad. Desafío o necesidad actual del preuniversitario*. En *II Taller Nacional Científico Metodológico sobre Formación Laboral*. CENFOLAF 2008.

Tamayo, R. L. (2011a). *La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida en la evaluación de la integralidad de los estudiantes del preuniversitario cubano*. *Revista electrónica Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Vol. 3, No. 28. Universidad de Málaga. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/28/rlic.htm>. [2018, 28 de marzo].

Tamayo, R. L. (2011b). *La evaluación en el ámbito educacional. Una aproximación a la evaluación de la integralidad de los estudiantes de preuniversitario*. *Revista electrónica Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Vol. 3, No. 28. Universidad de Málaga. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/28/rlic2.htm>. [2018, 28 de marzo].

Tamayo, R. L. González, S. L. y Marrero, F. R. (2013). *La evaluación de la integralidad de los educandos del preuniversitario*. Sus funciones. En *III Evento Internacional la Matemática, la Física y la Informática en el siglo XXI, FIMAT XXI*.

Tamayo, R. L. (2014). *La evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario*. (Tesis doctoral). Holguín.

Tavárez, M. (2011). *La evaluación, funciones y tipos*. República dominicana: Facultad de Educación. UASD.

Torres, P y Galdós, S. (2005). *Metodología de Evaluación Institucional*. Resultado Científico. Ciudad de la Habana: ICCP.

Torres, P. y otros. (2008). *Sistema cubano de Evaluación de la Calidad de la Educación*. La Habana: Resultado de investigación. ICCP.

Torres, P. (2008). *¿Qué estamos haciendo en Cuba en evaluación educativa?* España: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Vol 1. No. 1.

Torres, P. (2012). *Para que la evaluación educativa sirva para algo. La mejora escolar*. En boletín mensual El Evaluador Educativo, No. 1, Año III, Sección Evaluador Educativo, Portal Educativo CUBAEDUCA. Recuperado de <http://www.rimed.cu>. [2018, 28 de marzo].

Valiente, P. y Guerra, M. (2008). *Evaluación de sistemas, programas y centros educativos*. Material Básico de la Maestría en Supervisión Educativa. IPLAC.