

**UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS
“JOSÉ MARTÍ PÉREZ”**

FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA GENERAL

**LA EVALUACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO: PROCESO
CIENTÍFICO, CONTINUO, SISTÉMICO, PARTICIPATIVO E INTERACTIVO**

**Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias
Pedagógicas**

ISIS NEISY RAMOS ACEVEDO

Sancti Spíritus

2020

**UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS
“JOSÉ MARTÍ PÉREZ”**

FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA GENERAL

**LA EVALUACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO: PROCESO
CIENTÍFICO, CONTINUO, SISTÉMICO, PARTICIPATIVO E INTERACTIVO**

**Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias
Pedagógicas**

Autora: Prof. Aux., Lic. ISIS NEISY RAMOS ACEVEDO, M. Sc.

Tutora: Prof. Tit., Lic. Marta Alfonso Nazco, Dr. C.

Sancti Spíritus

2020

AGRADECIMIENTOS

Hoy merecen reconocimiento especial mi madre y mi padre, que con su amor, paciencia y esfuerzo me ayudaron a culminar mi carrera universitaria y cada día siguen dándome el apoyo suficiente para no decaer, cuando todo parece complicado e imposible. Por los consejos, valores y principios que me inculcaron, por ser ejemplos de trabajo y honradez.

También quiero agradecer a mi esposo, por estar siempre dispuesto a escucharme; por compartir tantos momentos significativos en nuestras vidas; por ser mi cómplice; por ayudarme a crecer; por amarme; por creer en mí, en momentos que ni yo lo hacía; por nunca cortarme las alas. Pero sobre todo, porque mi corazón le pertenece.

Terminar este proyecto no hubiera sido posible sin el apoyo incondicional de mi tutora, la Doctora Marta Alfonso Nazco, quien lo encausó con paciencia, esfuerzo y sabiduría. Porque me mostró el significado del rigor, de la constancia y de la pasión por la excelencia. Gracias por construir conmigo este grandioso sueño.

Mil gracias también, a todos aquellos que desde el principio nos brindaron su colaboración y se involucraron en este proyecto, en especial a los estudiantes y docentes de la carrera de Contabilidad y Finanzas que participan en la experiencia; a mis colegas; a aquellos que nos abrieron las puertas y compartieron sus conocimientos; a todos quienes contribuyeron con un granito de arena para culminar con éxito la meta propuesta. Gracias, por ustedes soy una mejor persona y una mejor profesional.

DEDICATORIA

A Aleida y Pedro, mis padres. Por ayudarme a trazar mi camino.

A Pedrito, mi hermano. Por ir delante mostrándome el rumbo.

A Osmany, mi esposo. Por compartir conmigo la ruta.

A Alejandro y Leandro, mis hijos. Porque son la razón de mis pasos.

SÍNTESIS

La evaluación integral del estudiante universitario se erige cada vez más como componente esencial del proceso formativo, porque revela el logro de las aspiraciones y confirma los cambios ocurridos en el desarrollo individual y respecto al grupo. Es, además, un componente regulador del proceso formativo, por esta razón el Ministerio de Educación Superior le concede elevada prioridad. El resultado más relevante de este trabajo es la propuesta de una metodología para su perfeccionamiento, la que emana de una sistematización de experiencias en la carrera de Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. La contribución a la teoría se centra en las exigencias pedagógicas que se develan como condicionantes de este proceso, así como en la determinación y secuenciación de procedimientos para llevarlo a vías de hecho. El aporte práctico radica en la propuesta de subdimensiones e indicadores para la evaluación integral de los estudiantes, las recomendaciones metodológicas que se ofrecen para cada etapa de la metodología y los requisitos para la puesta en práctica de este resultado como un todo. Se considera novedoso concebir dicha evaluación desde las posibilidades y relaciones fundamentales que deben darse en el Proceso de Formación de Pregrado, además de resaltar los modos de actuación profesional de la carrera. El resultado científico es valorado por los participantes, quienes destacan su pertinencia en el Proceso de Formación de Pregrado, además de confirmarse las transformaciones fundamentales que se manifiestan en los estudiantes.

ÍNDICE

Contenido	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS ACERCA DE LA EVALUACIÓN INTEGRAL DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE CONTABILIDAD Y FINANZAS DE LA UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS	11
1.1. Consideraciones iniciales sobre la sistematización de experiencias	11
1.2. Caracterización del escenario en que se desarrolla la experiencia: el punto de partida y las preguntas iniciales	14
1.3. Recuperación del proceso vivido, interpretación crítica y reflexión de fondo	26
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS ACERCA DE LA EVALUACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO	42
2.1. El Proceso de Formación de Pregrado	42
2.2. Concepciones acerca de la evaluación educativa. La evaluación integral del estudiante universitario	45
2.2.1. Antecedentes, principios y funciones de la evaluación educativa	45
2.2.2. Principales tendencias de la evaluación del estudiante universitario	51
2.2.3 La evaluación integral del estudiante universitario: Reflexiones filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas	57
2.3. Las potencialidades del Proceso de Formación de Pregrado para la evaluación integral del estudiante universitario	64
CAPÍTULO 3. PUNTO DE LLEGADA. METODOLOGÍA PARA LA EVALUACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO	71
3.1. La metodología como resultado científico	71
3.2. Fundamentos de la Metodología para la evaluación integral del estudiante universitario	73

3.3. Componentes estructurales de la Metodología para la evaluación integral del estudiante universitario	76
3.3.1 Objetivo general y aparato teórico-cognitivo	76
3.3.2 Aparato metodológico-instrumental	87
3.4. Valoraciones acerca de la Metodología para la evaluación integral del estudiante universitario	104
CONCLUSIONES	109
RECOMENDACIONES	111
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

La Universidad juega un rol determinante en el desarrollo de un país, por ser la institución social de mayor capacidad para poner el conocimiento más avanzado al servicio de la humanidad, en función de satisfacer las demandas del desarrollo socioeconómico en cada momento.

Las dos declaraciones finales de las conferencias mundiales de educación superior auspiciadas por la Unesco en 1998 y 2009, resaltan la necesidad de formar egresados altamente calificados y ciudadanos éticos, responsables, abiertos al mundo, comprometidos con la justicia social, el desarrollo sostenible, la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.

A tales efectos y como resultado de los cambios en la estructura socioeconómica de los países, de la innovación tecnológica y la aplicación de nuevas formas de organización del trabajo, es necesario transformar de modo continuo y progresivo la formación del estudiante universitario. Para ello se requiere perfeccionar su evaluación desde una perspectiva ciertamente integradora.

En este sentido, Fidel alerta acerca de la importancia de la formación integral cuando plantea:

La ausencia de los estudiantes de los problemas reales y diarios de la vida no solamente conspira contra la formación de esos jóvenes, no solamente tiende a crear trabajadores intelectuales, es decir, hombres deformados por los hábitos de trabajar sólo con la inteligencia y de desarrollarse sólo de una manera teórica, abstracta, no sólo conspiraría contra la formación de los futuros técnicos sino que constituiría un verdadero crimen para el país (Castro, 1972, p. 5).

La *Conceptualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista*, del Partido Comunista de Cuba (PCC), en su capítulo IV sobre la Política Social, promulga que las instituciones competentes deben aplicar políticas sociales que contribuyan a la “educación integral —ciudadana, cívica, ética, formal, jurídica, sexual y medioambiental— de los individuos... La familia, la

escuela, los educadores y la comunidad desempeñan un papel importante en la integralidad de la formación de las nuevas generaciones” (PCC, 2016a, p.14).

Lo anterior resulta coherente con el *Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social Hasta 2030: Propuesta de Visión de la Nación, Ejes y Sectores Económicos Estratégicos* (PCC, 2016b), en el que se proclama una concepción integradora de los objetivos económicos, sociales, políticos y culturales, dirigida al desarrollo integral y pleno de los seres humanos, que se ratifica, además, en la *Actualización de los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución* para el período 2016-2021 (PCC, 2016c) y en la nueva *Constitución de la República*, aprobada por la Asamblea Nacional del Poder Popular (ANPP, 2019).

Estas ideas configuran el modelo cubano de Educación Superior, descrito por Díaz-Canel (2012); Alarcón (2016) y Saborido (2018), que preconiza una universidad humanista, moderna y universalizada; científica, tecnológica e innovadora; integrada a la sociedad, al sector productivo, a los territorios y comunidades; comprometida con la construcción de una nación soberana, independiente, socialista, democrática, próspera y sostenible.

De ahí, que el Ministerio de Educación Superior (MES) tiene como máxima aspiración “Formar profesionales integrales que se caractericen por su profundo sentido humanista, firmeza político-ideológica; por ser competentes, cultos y comprometidos con la Revolución” (MES, 2019a, p. 3).

La Junta de Acreditación Nacional (JAN), para determinar la medida en que los resultados de las instituciones universitarias se acercan a este modelo, establece seis variables en el Sistema de Evaluación y Acreditación de las Instituciones de Educación Superior (SEA-IES 2019); la tercera es el Proceso de Formación de Pregrado, con los indicadores de labor educativa y formación político ideológica, gestión para la formación profesional en los diferentes escenarios y estudiantes.

En correspondencia, en el pregrado, la proyección educativa se concibe como un sistema coherente, con adecuado balance en sus tres dimensiones: curricular, sociopolítica y extensionista, y en él se crean y promueven espacios colectivos

como los proyectos educativos, la evaluación integral, la práctica laboral u otros (JAN, 2019), que contribuyen a alcanzar los objetivos del modelo del profesional. En el caso de la evaluación integral, favorece el desarrollo humano, político, cultural, ético, económico y a favor del medio ambiente, del estudiante universitario, porque es componente regulador del proceso formativo y parte intrínseca y permanente de él. Es únicamente a través de este proceso evaluativo que se conoce hasta qué punto se logran, o no, estas aspiraciones en el proceso de formación profesional y se confirman los cambios ocurridos en el desarrollo individual y respecto al grupo, teniendo en cuenta la interrelación entre lo cognitivo, lo afectivo y lo volitivo.

En la indagación sobre los estudios realizados en otras latitudes, acerca de la evaluación educativa, se hallan los de Murillo (2011) y Policarpo (2018), quienes la relacionan con los objetivos del modelo de formación de cada país y la fundamentan como práctica mediadora del desarrollo, respectivamente.

Asimismo, este estudio tiene como antecedentes las ideas de autores nacionales, en cuanto a sus principios (Labarrere y Gutiérrez, 1988 y Chávez, 2012), sus funciones (Castro, 1999, Quiñones, 2004 y Zilberstein, 2006) y las concepciones acerca de su carácter científico, sistémico, sistemático, participativo y procesual (Addine, González y Recarey, 2002; Zilberstein, 2006; Baxter, Amador y Bonet, 2008; Arias, 2015 y Tamayo, 2018).

En el caso particular de la evaluación de estudiantes universitarios, en el ámbito internacional, la pesquisa revela un predominio de los enfoques basados en competencias, en correspondencia con el sistema socioeconómico existente en cada país, pues es el Estado quien diseña las políticas educativas y, por ende, condiciona también las pautas evaluativas.

En Europa procuran la vinculación entre la política económica, la formación profesional y el empleo (Iglesias, 2006; Ibarra y Rodríguez, 2014 y Jornet, 2016). En Norteamérica, enfatizan en una evaluación concebida a la luz del fortalecimiento de las alianzas entre las instituciones educativas y las empresas, para favorecer la competitividad de la industria (Popham, 2013 y Stull y Blue, 2016) y en América Latina, desde dicho enfoque, se procura una evaluación que

contribuya a la eficacia educativa desde la conciliación de la formación profesional con la productividad económica (Murillo, 2011 y Mora, 2015).

Estos aportes jerarquizan los saberes instrumentales y de utilidad técnica, además de propiciar relaciones competitivas, pues la empleabilidad y el mercantilismo orientan la actividad formativa.

En el caso de Cuba, se aboga por una evaluación del estudiante universitario integradora, holística y personológica, a favor del desarrollo individual y grupal, coherente con los principios de la sociedad y del modelo de educación superior existente.

Diversos investigadores, en sus tesis doctorales, han profundizado en aristas que enriquecen el tema. Apreciables experiencias se presentan en las de Díaz (2005); Peña (2005); González (2010); Socarrás (2013) y Tamayo (2014).

Sus proposiciones se orientan a la gestión pedagógica del colectivo de año para el diseño, implementación y evaluación del proyecto grupal, la autovaloración de los estudiantes, la preparación del colectivo pedagógico para el diagnóstico integral, el trabajo educativo del profesor guía y la combinación de la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación en la evaluación de la integralidad de los estudiantes de preuniversitario, respectivamente.

La evaluación integral del estudiante universitario encuentra su marco regulatorio en el *Perfeccionamiento del sistema de gestión del proceso de formación integral de estudiantes universitarios en el eslabón de base*, documento que refrenda que “se realiza a partir de la elaboración, ejecución y evaluación de la estrategia educativa del año académico bajo la dirección del Profesor Principal del año. Por esa razón dicho proceso es institucional” (MES, 2014, p. 29) y en la Resolución No. 02/2018, que contiene el *Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior*.

Sobresalen las concepciones acerca de su carácter participativo (Arias, 2003); sus etapas y dimensiones (MES, 2014); la percepción de que es parte intrínseca del proceso formativo (González y Álvarez, 2017), institucional (Gomara, 2017), y continuo y proyectivo (Tamayo, 2018); sin embargo, son escasas las respuestas

científicas, en función de su desarrollo, en correspondencia con las demandas del modelo de formación de la Educación Superior cubana.

Las indagaciones científicas realizadas por la investigadora y su experiencia profesional le permiten resumir las siguientes ideas al respecto:

- Resultan insuficientes los estudios dedicados a la evaluación integral del estudiante universitario, que si bien es un proceso legislado, requiere de una mirada más descriptiva a su aspecto más interno y a sus cualidades como proceso fundamental, que forma parte de uno más amplio, el de formación de pregrado.
- Existen aún muchas interrogantes no resueltas en relación a cómo concebirlo, en qué condiciones debe transcurrir, cuál es la dinámica y relaciones esenciales que deben manifestarse, en función de lograr los objetivos y modos de actuación del profesional y, por ende, el desarrollo integral de los futuros egresados.
- En la práctica predomina una concepción esquemática y reduccionista de la evaluación integral del estudiante, que no se corresponde cabalmente con las exigencias del modelo de formación cubano actual, con limitaciones en: la planificación, organización, ejecución y control; la participación activa de todos los agentes que intervienen en la formación del estudiante; el tratamiento homogéneo a las dimensiones evaluadas; la continuidad del proceso de un año a otro; los estilos y ambientes, a favor del protagonismo estudiantil y, en ocasiones, la limitación de su propósito a la valoración y control de resultados docentes y ordenamiento de los estudiantes para la ubicación laboral.
- Resulta limitada la preparación de los colectivos pedagógicos para su conducción. Predominan los conocimientos empíricos devenidos de la experiencia en la práctica y no de los conocimientos teóricos que deben fundamentarlo.
- Los estudiantes muestran insuficiente disposición para la autovaloración de sus resultados y para la emisión de juicios de valor

acerca de sus compañeros, con insatisfacciones, a veces, por los resultados que obtienen.

El análisis de estas limitaciones, en discordancia con las demandas actuales, permite que surja una evidente contradicción entre la necesidad de evaluar integralmente al estudiante, por lo que puede favorecer a su formación profesional y autoperfeccionamiento y las insuficiencias develadas.

Son estos elementos los que permiten situar en el centro de la investigación el siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir al perfeccionamiento de la evaluación integral del estudiante universitario?

El **objeto de esta investigación** es el Proceso de Formación de Pregrado. Como **campo de acción** se declara la evaluación integral del estudiante universitario

En correspondencia con el problema científico planteado, el **objetivo de la investigación** se centra en construir una metodología para el perfeccionamiento de la evaluación integral del estudiante universitario.

Para guiar la investigación, se formulan las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Cuál es el punto de partida para realizar una sistematización de experiencias en torno a la evaluación integral de los estudiantes de la carrera de Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”?
2. ¿Qué aspectos centrales de la experiencia interesa sistematizar?
3. ¿Qué reflexiones se derivan de la reconstrucción e interpretación crítica de la experiencia, en torno a la evaluación integral del estudiante universitario, que conduzcan a sustentar teóricamente las transformaciones ocurridas?
4. ¿Qué fundamentos teóricos y metodológicos sustentan la evaluación integral del estudiante universitario?
5. ¿Qué elementos distinguen a la metodología de evaluación integral del estudiante universitario, en correspondencia con los aspectos derivados de la sistematización de la experiencia?
6. ¿Qué valoración realizan los participantes en la experiencia y cuáles son las principales transformaciones que se constatan en el proceso?

Para responder a estas interrogantes se desarrollan las **tareas de investigación** que a continuación se relacionan:

1. Determinación de las condiciones de partida para realizar la sistematización de experiencias en torno a la evaluación integral de los estudiantes de la carrera de Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.
2. Determinación del objeto, el objetivo y el eje de sistematización, así como las categorías y subcategorías de análisis, que desde la teoría se utilizarán para la evaluación de la transformación.
3. Determinación de las principales reflexiones que se derivan de la reconstrucción e interpretación crítica de la experiencia en torno a la evaluación integral del estudiante universitario, que permiten sustentar teóricamente las transformaciones ocurridas.
4. Fundamentación teórica y metodológica que sustenta la evaluación integral del estudiante universitario.
5. Determinación de los elementos que distinguen la metodología de evaluación integral del estudiante universitario, en correspondencia con los aspectos derivados de la sistematización de la experiencia.
6. Valoración de la metodología a partir de los criterios de los participantes en la experiencia y de la evaluación de las principales transformaciones que se constatan

Se asume el método general dialéctico-materialista que admite el análisis de los fenómenos en todas sus relaciones y manifestaciones, mediante la observación sistemática en una concepción histórica del proceso estudiado, teniendo en cuenta el papel de la práctica y el carácter activo del sujeto en la transformación de la realidad.

La investigación es consecuente con el paradigma cualitativo que orienta el proceso y lo organiza de manera flexible y contextualizada. Se utilizan diferentes métodos del nivel teórico y empírico.

Los teóricos posibilitan la fundamentación de la investigación en relación con las categorías utilizadas, la interpretación de los datos empíricos y la profundización

en las relaciones esenciales y cualidades fundamentales de los procesos no observables directamente.

A continuación, se fundamenta el valor de cada uno.

Histórico-lógico: conduce a determinar los antecedentes y fundamentos de la evaluación integral del estudiante universitario y facilita la profundización de las relaciones causales y las consecuencias sociales, en correspondencia con el marco histórico actual. Es determinante en todo el proceso de sistematización de la experiencia.

Análítico-sintético: facilita el estudio de las principales aportaciones de autores de otras latitudes y cubanos acerca del tema, así como el establecimiento de las regularidades, como referentes para la construcción del resultado científico.

Inductivo-deductivo: propicia llegar a inferencias y generalizaciones relacionadas con la evaluación integral. Posibilita la interpretación de los datos que emergen en el proceso llevado a cabo en la carrera de Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.

El enfoque de sistema: favorece el estudio de la evaluación integral como un proceso en el que la interrelación de la institución de educación superior, la familia, la comunidad y los restantes agentes educativos y socializadores son componentes esenciales.

Los métodos empíricos posibilitan el descubrimiento y la acumulación de hechos y datos relacionados con el estado de la evaluación integral del estudiante, así como la determinación de las potencialidades transformadoras de la metodología propuesta. A continuación se presenta su utilidad en el proceso investigativo:

Sistematización de experiencias: permite realizar un ejercicio teórico-práctico de interpretación y transformación de la realidad, enriquecer los conocimientos y explicar los factores de cambio en la evaluación integral de estudiantes de la carrera de Contabilidad y Finanzas, para contribuir a relacionar de forma dialéctica el conocimiento teórico ya existente y los derivados de las experiencias vividas.

Este método ofrece una mirada crítica y creadora referente al asunto, que brinda la posibilidad a los actores de asumir posturas reflexivas y transformadoras de acuerdo con las peculiaridades de cada comunidad universitaria de año académico.

El registro de experiencias: proporciona información de los participantes sobre el comportamiento de las categorías y subcategorías de análisis.

El análisis de documentos: posibilita conocer lo dispuesto en documentos rectores, como son: Reglamento de Organización Docente de la Educación Superior (2010 y 2017); Reglamentos para el Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior (2007 y 2018) y el Modelo del Profesional de la carrera de Contabilidad y Finanzas para los planes de estudio D y E (2006 y 2017). También se examinan documentos del Consejo Docente de la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez”, informes de autoevaluación de la carrera, planes de trabajo metodológico, estrategias educativas, autoevaluaciones y evaluaciones integrales.

Observación participante: como método interactivo favorece un alto nivel de implicación entre el investigador y los sujetos observados, facilita apreciar el estado en que se encuentra la evaluación integral en sus diferentes etapas.

Sesiones en profundidad: facilitan los análisis e intercambios acerca de los núcleos conceptuales, así como la determinación y enriquecimiento de las categorías y subcategorías, en virtud de la construcción colectiva del resultado.

Entrevista: permite valorar las consideraciones de los directivos, docentes, representantes de escenarios formativos, líderes estudiantiles y estudiantes acerca del proceso de evaluación integral de los estudiantes universitarios.

La triangulación metodológica: permite evaluar todos los elementos de interés a partir de diferentes métodos e instrumentos para determinar las tendencias y transformaciones que se experimentan en el proceso evaluativo.

La contribución a la teoría se centra en las exigencias pedagógicas que se develan como condicionantes de la evaluación integral del estudiante universitario, así como la determinación y secuenciación de los procedimientos para llevarla a vías de hecho.

El aporte práctico radica en la propuesta de subdimensiones e indicadores para la evaluación integral del estudiante, las recomendaciones metodológicas que se ofrecen para cada etapa de la metodología y los requisitos para la puesta en práctica de este resultado como un todo.

La novedad científica se concreta en la forma de concebir la evaluación integral, desde las posibilidades y relaciones fundamentales que deben darse en el Proceso de Formación de Pregrado, además de enaltecer los modos de actuación profesional que deben desarrollarse en la carrera.

El informe escrito se estructura en introducción, tres capítulos, conclusiones recomendaciones, bibliografía y anexos.

En el primer capítulo se expone la caracterización del escenario en la sistematización de experiencias, las preguntas iniciales, la recuperación del proceso vivido y las reflexiones de fondo. En el segundo, se presentan los fundamentos teóricos y metodológicos en torno a la evaluación integral del estudiante universitario y el último contiene el punto de llegada, que constituye la metodología propuesta, además de las valoraciones de los participantes al respecto.

CAPÍTULO 1. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS ACERCA DE LA EVALUACIÓN INTEGRAL DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE CONTABILIDAD Y FINANZAS DE LA UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS

La investigación se desarrolla desde el paradigma cualitativo, a partir de que el propósito es describir y comprender con detalle el proceso de evaluación integral de los estudiantes universitarios desde las percepciones y experiencias de los participantes y los puntos de vista del investigador. Es empleado este diseño porque brinda la posibilidad de “a partir de la práctica, teorizar sobre ella y regresar de nuevo a lo concreto... y actuar sobre esa práctica con una visión más rica y compleja que nos permita intervenir lúcidamente en su transformación” (Jara, 2004, p.11).

El diseño, caracterizado por su flexibilidad, se construye durante el desarrollo del estudio, y los datos, básicamente, no son numéricos ni se recolectan mediante instrumentos estandarizados; consisten en textos, narraciones o significados recopilados a través de los instrumentos concebidos por el investigador, conforme avanza la investigación.

El presente capítulo describe la sistematización de experiencias llevada a cabo, de septiembre de 2015 a marzo de 2018 en la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” (UNISS). A tal efecto se realiza una caracterización del escenario, son formuladas las preguntas iniciales, se presenta un registro del proceso vivido y se arriba a las reflexiones de fondo.

1.1. Consideraciones iniciales sobre la sistematización de experiencias

Para el desarrollo de la sistematización de experiencias se realiza, en primer lugar, una abstracción que posibilite pasar de la visión personal de la investigadora, acerca del proceso de evaluación integral del estudiante universitario, a un recorrido ordenado que permita profundizar en sus rasgos, sus regularidades y sus exigencias, en función de adquirir una visión más totalizadora, dinámica y coherente.

La palabra sistematización —utilizada en diversas disciplinas— se refiere principalmente a clasificar, ordenar o catalogar datos e informaciones. Sin embargo, se utiliza en un sentido más amplio, referido a la obtención de aprendizajes críticos de las experiencias vividas. Por eso, no se habla solo de sistematización, sino de sistematización de experiencias, las cuales son procesos únicos con gran riqueza acumulada y, por tanto, inéditos e irrepetibles.

El origen de la sistematización de experiencias llega con el pensamiento de Paulo Freire (1881-1992), desde sus primeras obras (Freire, 1978), pero diversos estudios se refieren a ella: según Gagneten (1990), posibilita la conversión de la práctica a la teoría, e implica reproducir conceptualmente la práctica, lo que supone aprender a pensar desde el hacer, enfatiza más en el logro de la interpretación conceptual y en la reflexión crítica de las prácticas, de manera que la sistematización conduzca a la formulación de propuestas innovadoras y transformadoras.

Para Barber (1996) es una revelación de la teoría que está en la práctica, que propicia la organización de los conocimientos producidos durante la práctica, su comparación con lo sabido y con el conocimiento teórico acumulado. Por su parte, Jara (2009) refiere que “La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” (p.12).

Guzmán (2012) señala que la sistematización produce un conocimiento nuevo sobre una o varias experiencias que proponen generar determinados cambios, este método objetiva lo vivido ya que conduce a reconstruir la práctica, o sea, que se trata de ordenar y explicitar la lógica de una o varias experiencias. Para este autor, no es requisito haber participado, aunque se debe conocer desde dentro, así como disponer de registros confiables, concebidos en el propio proceso que se estudia. Por otro lado, se debe clarificar para qué sistematizar, cuál es el objetivo, así como su objeto y eje.

Estudios centrados específicamente en el contexto pedagógico describen que la sistematización revela la teoría que está en la práctica. Ello permite la organización de los “conocimientos producidos durante la práctica, su comparación con lo sabido

de antemano y con el conocimiento teórico acumulado. De esta manera se perfeccionará y orientará hacia nuevas prácticas” (Barnechea y Morgan, 2008, p. 12).

En este estudio se asume la visión de Jara (2009, 2012), acerca de las principales características de la sistematización de experiencias:

- Produce conocimientos desde la experiencia del proceso de evaluación integral, que apuntan a trascenderla.
- Recupera lo sucedido, reconstruyéndolo históricamente, con la intención de interpretarlo y obtener reflexiones o aprendizajes para la comunidad universitaria de año.
- Valoriza los saberes de las personas que son sujetos de las experiencias, como docentes, estudiantes, líderes de la FEU o directivos.
- Construye una mirada crítica sobre lo vivido, al orientar las experiencias en el futuro con una perspectiva transformadora.
- Los principales protagonistas de la sistematización son actores de las experiencias, con el apoyo o asesoría de otras personas.

Otros estudios advierten que de la sistematización emergen un conjunto de categorías que conducen a aprehender e interpretar algunas dimensiones de las experiencias estudiadas. Estas surgen al agrupar informaciones que “objetivicen representatividad y familiaridad de las mismas, o sea, permiten ordenar para reconstruir lo estudiado y pueden servir como patrón para analizar en el futuro la evaluación del proceso” (Mendoza, 2015, p. 38). Esta idea conduce a la identificación de categorías y subcategorías de análisis, que posibilitan evaluar la transformación experimentada por el proceso de evaluación integral del estudiante universitario.

Se reconocen cinco tiempos para el desarrollo de la sistematización de experiencias, los que se asumen en esta investigación (Jara, 2010, pp. 5-8):

- El punto de partida. Define el marco en que se desarrolla la experiencia, los participantes, la caracterización del escenario y los métodos y técnicas utilizados.

- Las preguntas iniciales. Precisan el objeto de sistematización, el objetivo que se persigue y las experiencias que se quiere sistematizar. Además, qué aspectos centrales de esas experiencias interesa sistematizar, a saber, el eje de sistematización que, de manera crítica, explica el desarrollo y el sentido de la progresión de la práctica en su totalidad.
- La recuperación del proceso vivido. Reconstruye de forma histórica y ordenada la experiencia. Permite una visión global de los principales acontecimientos que suceden mientras se desarrolla la experiencia; incluye interpretaciones sobre la reconstrucción cronológica de los hechos; incorpora los acontecimientos del contexto local, nacional o internacional que se asocien con ella; también clasifica toda la información en forma integrada.
- La reflexión de fondo. Interpreta con discernimiento el proceso vivido. Todos los momentos anteriores están en función de este. Informa la razón de lo que sucedió, por qué pasó, de ahí que permite el análisis, la síntesis, interpretación y comprensión crítica del proceso.
- Los puntos de llegada. Concuerdan con el punto de partida, pero de manera enriquecida, ordenada, reconstruida y valorativa de la experiencia sistematizada. Admite conclusiones y la comunicación de los nuevos aprendizajes.

Se asumen estos tiempos porque organizan la experiencia vivida para que se convierta en una oportunidad de transformación, en este caso, del proceso de evaluación integral del estudiante universitario, a la vez que se enriquecen los conocimientos teóricos existentes. Dichos tiempos han constituido referentes en diferentes investigaciones doctorales cubanas en el campo de las Ciencias Pedagógicas (Brito, 2015; Concepción, 2017 y Expósito, 2018).

1.2. Caracterización del escenario en que se desarrolla la experiencia: el punto de partida y las preguntas iniciales

La idea de emplear las experiencias derivadas del ejercicio de distintos roles, como referentes en una investigación cualitativa, es planteada por Hernández (2014); Van Langenhove y Harré (2016); Said (2018) y Romero y Hernández (2019).

En su vida profesional la investigadora se vincula al proceso de formación en la Licenciatura en Contabilidad y Finanzas con diferentes roles: de estudiante (1990-1995), dirigente de la Federación Estudiantil Universitaria (1993-1995), docente de un colectivo pedagógico (1995-1997), coordinadora-guía (1997-1999), jefa del Colectivo Multidisciplinario de Contabilidad, Costos y Auditoría (2000-2001), vicedecana docente (2001-2005), vicedecana de investigación y posgrado (2006-2010) y decana de la Facultad (2010-2015).

Durante el desempeño de esta última función y como ejercicio de culminación de estudios del Diplomado de Administración Pública, realiza un diagnóstico del estado del Proceso de Formación de Pregrado en la Facultad de Ciencias Empresariales (Ramos, 2014).

Como resultado del estudio y de las vivencias de la investigadora se identifican los siguientes aspectos en torno al proceso de evaluación integral:

- Las transformaciones resultantes del perfeccionamiento en el MES a partir del 2013, reafirman su carácter institucional y la necesidad de su mejora;
- la insuficiente preparación del colectivo de año es una limitante para conducirlo;
- la participación se reduce, por lo general, a asistir a las asambleas. La vicedecana docente, los profesores guías y los profesores principales de año, son los de más protagonismo;
- la limitada sistematicidad y diversificación de métodos y técnicas de investigación restan objetividad al proceso;
- la concepción reduccionista de la evaluación integral la restringe, en ocasiones, al ordenamiento de los estudiantes para la ubicación laboral y no a potenciar sus modos de actuación profesional;
- la motivación y participación de los estudiantes en el proceso y sus resultados son limitados, por lo que es un tema recurrente en diversos espacios de intercambio;
- la sobrevaloración de los indicadores de la dimensión curricular con respecto a los demás y, dentro de esta, el aspecto académico limitan su propósito.
- las dificultades en la concepción y ejecución del proceso por etapas.

Con estos elementos, se decide realizar una sistematización de experiencias; que posibilite un juicio crítico sobre el proceso e identificar, con mayor claridad, sus logros y carencias. Ello exige asumir la realidad de forma analítica, reflexiva, de modo que conduzca a la transformación o a la renovación de nuevas alternativas y presupone el compromiso con el cambio de los participantes. Dichas acciones pueden generar información primordial para adoptar decisiones y potenciar el trabajo de la comunidad universitaria de año académico, especialmente del profesor principal de año y del guía.

Antes de iniciar la sistematización se realiza un intercambio con la Dirección de la Facultad para explicar los objetivos de la investigación. Entre las condiciones que se procura cumplir están: el interés en aprender de la experiencia, al valorarla como fuente de aprendizaje, y realizar un proceso de análisis y síntesis que contribuya al rigor en el manejo de la información; y en correspondencia, de modo participativo, se construya un resultado que mejore el proceso. De los directivos de la institución se espera le concedan prioridad a la investigación, asignen el tiempo y los recursos necesarios y faciliten el trabajo en equipo.

Esta Facultad es dirigida por un Consejo de Dirección integrado por el decano, el vicedecano docente, el vicedecano de Investigación y Postgrado, la secretaria docente y los jefes de dos departamentos: Contabilidad-Costos-Auditoría y Finanzas-Economía, con la representación de organizaciones políticas, de masas y estudiantiles. Este consejo es asesorado por el colectivo de carrera que, conducido por su coordinadora, agrupa a los profesores principales de las disciplinas y de los cinco años, la representación estudiantil y otros invitados.

La Federación Estudiantil Universitaria (FEU), con el presidente de Facultad y un jefe de brigada por grupo, resultan esenciales en la experiencia, como representantes de los intereses de los 82 estudiantes del curso diurno que en el momento en que inicia la sistematización de la experiencia (curso académico 2015-2016), conforman la matrícula de la carrera. De ellos, de primer año 13; de segundo 19; de tercero 20; de cuarto 13; y de quinto 17.

Todos los directivos, docentes, representantes de los diferentes escenarios formativos y estudiantes de la carrera, constituyen la unidad de análisis de la

investigación. Es de significar que durante la recuperación del proceso vivido, de 2015 a 2018, ocurren lógicas variaciones en la matrícula, por los procesos de ingreso y egreso. La preparación del colectivo de año se perfecciona con la experiencia, lo que le permite asumir estos cambios.

Las interrogantes, limitaciones y posibilidades que se develan en la evaluación integral de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas, conducen a que las preguntas iniciales que se formule la investigadora sean: ¿Para qué hacer esta sistematización? (Definir el objetivo); ¿Qué experiencia(s) sistematizar? (Delimitar el objeto); ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias interesa sistematizar? (Precisar un eje de sistematización); ¿Qué fuentes de información utilizar?; y ¿Qué procedimientos seguir?

¿Para qué hacer esta sistematización?

El objetivo es ordenar las experiencias vividas por los participantes en el proceso de evaluación integral de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” con vistas a interpretar sus vivencias y emociones, explicitar la lógica de cada momento y señalar nuevas pautas para el logro de una verdadera transformación desde las posibilidades del Proceso de Formación de Pregrado.

¿Qué experiencias sistematizar?: Objeto

El objeto a sistematizar es el proceso de evaluación integral del estudiante universitario.

¿Qué aspectos de esta experiencia interesan sistematizar? Eje de sistematización

Se asume como eje de sistematización la caracterización del proceso de evaluación integral de los estudiantes de la carrera de Contabilidad y Finanzas de la UNISS, desde septiembre de 2015 hasta marzo de 2018.

Inicialmente, para el estudio se parte de tres categorías de análisis, determinadas sobre la base del estudio teórico y la experiencia de la investigadora:

- I. Etapas de la evaluación integral: Son las fases en que se desarrolla la evaluación integral del estudiante universitario. El MES (2014) reconoce: “preparatoria, evaluación sistemática y evaluación final” (p. 29).

Subcategorías:

- Preparatoria
 - Evaluación sistemática
 - Evaluación final
- II. Funciones de la evaluación integral: Se entiende como el rol que desempeña la evaluación integral para el estudiante universitario, la sociedad, la institución y los implicados en el proceso formativo. Se asumen las declaradas para la evaluación educativa: “instructiva, educativa, de diagnóstico, de desarrollo y de control” (Zilberstein, 2006, p. 24).

Subcategorías:

- Instructiva
 - Educativa
 - De diagnóstico
 - De desarrollo
 - De control
- III. Dimensiones de la evaluación integral: Se adjudican a los componentes del proceso de formación, que conforman la estrategia educativa de año, según el MES (2018a): “la curricular, extensionista y sociopolítica” (p. 8).

Subcategorías:

- Curricular
- Extensionista
- Sociopolítica

Para facilitar el trabajo, se selecciona un grupo de informantes, siguiendo la clasificación de Tojar (2006), quien refiere que:

Los claves proporcionan una información trascendental, decisiva para concluir sobre aspectos difusos, para tomar decisiones relevantes en el desarrollo de la investigación. Los especiales son los que ocupan una posición privilegiada en el contexto, por ser muy respetados o por estar en una jerarquía superior. Los representativos, resumen muy bien la opinión del

grupo, o de un subgrupo, tienen la capacidad de ilustrar adecuadamente una situación o problema y, en general, sus valoraciones representan el sentido de la comunidad o de algún grupo dentro de ella (Tojar, 2006, p. 45).

A partir de estas ideas se identifica a los informantes como sigue:

Claves: el decano de la Facultad, la coordinadora del Colectivo de Carrera, los dos jefes de departamento y tres investigadores de experiencia en los temas de diagnóstico y orientación educativa, evaluación y educación en valores morales, de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.

Especiales: los dos vicedecanos, los profesores principales de año y los profesores guías de los cinco grupos, seis tutores de unidades docentes donde se realizan las prácticas profesionales y dos docentes de la residencia estudiantil universitaria.

Representativos: diez profesores; de ellos, dos con más de 20 años de experiencia en la Educación Superior, provenientes de cada Departamento Docente; los cinco jefes de brigada y otros diez estudiantes sin responsabilidades en la dirección de la FEU.

Estos informantes conforman los grupos de discusión, en correspondencia con los objetivos de las sesiones en profundidad.

En el período que abarca el Punto de Partida —de septiembre a diciembre de 2015—, todos los años de la carrera transitan por el Plan de Estudio D, que tiene el propósito de preparar a los futuros profesionales para la solución de los problemas relacionados con los procesos contables y financieros, así como la búsqueda de alternativas y técnicas a través del estudio y la indagación, en correspondencia, tanto con las particularidades de cada sector de la economía, como con las exigencias actuales de las ciencias contables y financieras.

En este momento de la sistematización, se aplican diversos métodos con el fin de obtener datos válidos y confiables que contribuyan al ordenamiento, la interpretación y confrontación de la información sobre el comportamiento de las categorías y subcategorías. Estos son: el análisis de documentos, la observación participante, la entrevista y la triangulación metodológica.

En el mes de septiembre de 2015, se hace un análisis documental con la guía del anexo 1, para profundizar acerca de lo normado por el MES, en relación con la

evaluación integral, y valorar los documentos emitidos por la Facultad. Se estudian los documentos siguientes: *Reglamento del Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior (Resolución 210/2007)*; *Reglamento de Organización Docente de la Educación Superior (Resolución 120/2010)*; *Sistema de Control de la marcha del Proceso Docente Educativo (Resolución 146/2011)*, *Planeación Estratégica del MES 2012-2016*; *Sistema de Evaluación y Acreditación de Instituciones Educación Superior (SEA-IES) y de Carreras Universitarias (SEA-CU)* y otras normativas e indicaciones del Organismo.

En estos no se explicita una definición conceptual de la evaluación integral de estudiantes universitarios ni existe clara referencia acerca del marco legal y las precisiones metodológicas para su desarrollo. El *Reglamento del Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior (Resolución 210/2007)*, no se refiere a las estrategias educativas de carrera y de año, ni describe las dimensiones; tampoco se precisan las etapas y funciones del proceso evaluativo.

Lo relacionado con los cortes evaluativos para conocer la situación de cada estudiante se norma posteriormente, según la Resolución 146/2011 acerca del *Sistema de control de la marcha del proceso docente-educativo*, en la que solo se alude al análisis de estos cortes. Mediante ellos cada profesor debe informar la situación docente del estudiante y la cantidad de horas de ausencias a las actividades docentes. Esta resolución en su apartado noveno plantea:

Los colectivos de año realizarán reuniones metodológicas para valorar integralmente la marcha y los resultados del proceso docente educativo en cada corte evaluativo. En estas reuniones se precisarán los logros y las dificultades presentadas en el cumplimiento de los objetivos del año, con vistas a su perfeccionamiento continuo. Se identificarán también los estudiantes que presenten mayores dificultades en su desarrollo integral y se propondrán alternativas para revertir esta situación (MES, 2011, p. 2).

Es de resaltar que estos documentos y el *Reglamento de Organización Docente de la Educación Superior (Resolución 120/2010)* carecen de orientaciones acerca de cómo llevar a vías de hecho la evaluación integral.

En el caso de las indicaciones para el *Perfeccionamiento del Sistema de Gestión del proceso de formación integral de estudiantes universitarios en el eslabón de base I y II*, de 2013 y 2014, se enuncian características de esta evaluación; sus dimensiones y las etapas por las que transita: la preparación, la evaluación sistemática y la final.

En este sentido, las etapas se corresponden más con la frecuencia de la evaluación que con los momentos por los que debe transitar. Por consiguiente, con una guía para el análisis de los documentos rectores de la carrera, se profundiza en el *Modelo del Profesional* para el Plan de Estudio D, con énfasis en el objeto fundamental de trabajo, los modos de actuación que se desarrollan en la carrera, los campos de acción, las esferas de actuación, el objetivo general, los objetivos específicos y las habilidades que debe alcanzar el licenciado en Contabilidad y Finanzas.

Las características que se pretende fomentar en los futuros profesionales según este documento, determinan el objetivo de la formación, que consiste en:

Resolver problemas relacionados con los procesos contables y financieros, en correspondencia con el desarrollo científico actual de estas ramas del saber, de forma creativa, con independencia, aplicando las normas y principios de la ética y la estética de los profesionales de la contabilidad y las finanzas, con un alto sentido de responsabilidad y compromiso político y social (UH, 2009, p. 3).

A los efectos de aprovechar el *Modelo del Profesional* en la concepción y ejecución de la evaluación integral de los estudiantes, se devela que, en lugar de expresar los modos de actuación, refiere habilidades y objetivos específicos que se precisan por disciplinas y no por año académico. Además, se ponderan los valores éticos y estéticos de la profesión y no refiere otros valores universales que también caracterizan al profesional cubano de las ciencias contables y financieras.

Los planes de trabajo metodológicos de la universidad y las actas de los Consejos Docentes facilitan información acerca de las líneas jerarquizadas por la institución. Se corrobora que en el curso 2015-2016 existe la intención de perfeccionar la labor educativa, y, específicamente, la evaluación integral de los estudiantes.

El análisis de la preparación de la carrera demuestra que aun cuando existe una línea dirigida al trabajo educativo, la evaluación integral de los estudiantes no tiene un tratamiento metodológico significativo; el estudio de las actas del colectivo de carrera permite inferir que los análisis sobre los resultados de los diferentes cortes carecen de profundidad y sistematicidad. No siempre se manifiesta la diferenciación de los objetivos de la estrategia educativa de la carrera por años y son escasas las acciones para la mejora continua del proceso de evaluación integral, a partir de las debilidades identificadas.

En los colectivos de año, es insuficiente el tratamiento del tema, son pocos los acuerdos metodológicos que se toman y las estrategias educativas de año casi no se diferencian de un grupo a otro.

Las evidencias de la preparación del proceso denotan falta de sistematicidad y homogeneidad; no todos los escenarios formativos se toman en consideración y predominan análisis cuantitativos y superficiales. Resultan escasas las evidencias de los intercambios con líderes estudiantiles acerca de los resultados preliminares o de los diferentes cortes. Las evaluaciones individuales y grupales se definen, por lo general, en determinados momentos del curso académico; por tanto, no se conforman como resultado de un proceso continuo.

Asimismo, se analizan 35 informes de evaluación integral, en su mayoría escuetos y generales —con más criterios cualitativos que en etapas anteriores— pero en ellos todavía prima lo cuantitativo.

En octubre de 2015 se realiza la primera ronda de entrevistas a los directivos, docentes de la facultad, estudiantes y representantes de los diferentes escenarios formativos para apreciar su percepción sobre el proceso. La guía de entrevista es semiestructurada (Anexo 2), con predominio de preguntas de opinión y de conocimientos.

Los directivos y docentes reconocen su rol ineludible en la evaluación integral de sus estudiantes, su importancia, así como la necesaria participación de toda la comunidad universitaria. Aseveran que les falta sistematicidad en el control y que de manera general, está más dirigida a los resultados que al proceso. Además, aceptan sus limitaciones para darle continuidad de un año a otro y lograr coherencia en la

proyección de los implicados, en especial de los dirigentes estudiantiles, a los que se debe sensibilizar y preparar en un ambiente comunicativo y conciliatorio. Entienden que hay un antes y un después del 2014 cuando, por indicaciones del MES, deja de ser conducido por la FEU.

Al entrevistar al 90 % de los estudiantes de la carrera, refieren que reciben las indicaciones generales para la evaluación; pero no siempre les resultan comprensibles. Algunos las perciben como algo formal y no como una vía para identificar sus potencialidades y limitaciones, para ser encauzadas en su formación profesional. Le conceden valor a la autoevaluación, aunque tienen dudas acerca de cómo efectuarla. Se preocupan por el escalafón; opinan que la evaluación no debe generar un ordenamiento que es resultado, básicamente, de una calificación.

Ellos aprecian que el clima en que se desarrolla, generalmente es favorable, sin embargo, en los últimos años de la carrera, a veces los análisis son menos educativos, al estar próximo el momento de la ubicación laboral; además, aprecian que no todos los docentes demuestran preparación suficiente para los intercambios. Las dimensiones son conocidas y aceptadas por los jóvenes, aunque ponderan una u otra. La mayoría no se sienten motivados para autovalorar sus resultados y contribuir con la evaluación de sus compañeros.

En relación con la entrevista a agentes educativos, participan dos docentes de la residencia estudiantil; cinco representantes de unidades docentes o entidades laborales de base; dos integrantes de organismos con tareas de impacto social; dos líderes de proyectos socioculturales; cuatro líderes de grupos científico-estudiantiles; dos directores de equipos deportivos; la presidenta de la Cátedra Honorífica "Raúl León Torras"; el instructor de un colectivo artístico; tres coordinadores de la práctica profesional en los Centros Universitarios Municipales (CUM) y un docente del Departamento de Preparación para Defensa, quien coordina el grupo para el estudio de la obra martiana y de la educación patriótica militar y antimperialista,

La totalidad de los entrevistados expresa que, en ocasiones, se les pide criterios sobre el modo de actuación de los estudiantes, si bien, solo dos representantes de unidades docentes y un profesor de la residencia estudiantil universitaria han

intervenido en asambleas de integralidad, lo que resulta indicativo de su insuficiente mediación en la evaluación. Los consultados tienen pocos conocimientos acerca de cómo efectuarla y cómo contribuir a determinar lo más o menos logrado en cada estudiante para potenciar su desarrollo desde acciones personalizadas.

De igual modo la observación participante es concluyente para la conformación del punto de partida, pues brinda la oportunidad de profundizar en situaciones del contexto y reflexionar acerca de ellas, así como explorar y describir los ambientes, las peculiaridades de los actores, su preparación, la aceptación o rechazo hacia el proceso de evaluación integral de estudiantes, el tratamiento a cada dimensión y el cumplimiento de las etapas (Anexo 3).

Se observan cinco reuniones de colectivos de año, una asamblea de integralidad en los cinco grupos de la carrera, una reunión del colectivo de carrera y un Consejo de Dirección, en el punto destinado al análisis del proceso de evaluación integral. En estas actividades se aprecia que se desestiman las oportunidades del diagnóstico del grupo en función de personalizar las metas de la estrategia educativa. Solo en el grupo de cuarto año se promueven las diferentes formas de evaluación en las asambleas (autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación), lo que contribuye a la participación y proyección positiva de los estudiantes. Asimismo, es limitado el desempeño de los colectivos de año en el diseño de acciones de intervención, las que en general están dirigidas al mejoramiento de los resultados del aprendizaje y son fragmentadas por cada asignatura sin el enfoque integrador que garantiza alcanzar los objetivos del año. Son escasas las actividades en el colectivo de carrera en función de la preparación de los docentes para este propósito.

Los estudiantes muestran dudas para autoevaluarse y se enfocan, en especial, hacia los resultados académicos, con insuficiente posicionamiento autocrítico y casi nunca identifican sus potencialidades. En algunos casos se observan muestras de desagrado ante las tareas que deben realizar mediante conductas pasivas y hasta indiferentes.

Los profesores principales de año y los guías son los que demuestran más motivación y compromiso con el proceso. Los estudiantes están más preocupados con los señalamientos, que con las acciones que se proponen, ya que comprometen

su ubicación laboral, esto incide en la poca receptividad de algunos ante las observaciones del grupo y de los docentes.

Se advierte escasa participación de los representantes de los escenarios formativos en la evaluación integral. Los de la Oficina Nacional de Administración Tributaria (ONAT), la Asociación Nacional de Economistas de Cuba (ANEC) y la Contraloría General de la República (CGR) a instancias provinciales, se implican de forma más activa. En la mayoría de las ocasiones no asisten a las asambleas los docentes ni los representantes del Consejo de la FEU de la residencia universitaria, lo que limita las valoraciones sobre la conducta del estudiante en este contexto.

La triangulación metodológica, en el punto de partida, desde la correlación de los resultados de métodos y técnicas aplicados, permite comprender con mayor objetividad el escenario en que se desarrolla el proceso evaluativo. Con la información recolectada, se determina un grupo de regularidades. Entre las fortalezas identificadas figuran:

- Existen evidencias, en los expedientes de los estudiantes, de una evaluación integral esencialmente cualitativa.
- Son objeto de análisis, en el Consejo de Dirección, los resultados del proceso de evaluación integral de los estudiantes con vistas a su mejora.
- Logran más motivación e implicación de los estudiantes aquellos grupos que emplean técnicas participativas y combinan las diferentes formas de la evaluación.

Entre las principales debilidades están:

- La preparación de los colectivos pedagógicos para la conducción de la evaluación integral de los estudiantes resulta limitada y el sistema de trabajo metodológico no la jerarquiza.
- Los estudiantes universitarios y algunos participantes denotan, en ocasiones, insatisfacción con el proceso.
- Las dimensiones del proceso de formación no se atienden de manera homogénea.
- Los objetivos y modos de actuación del profesional que se deben desarrollar en la carrera, no se ponderan suficientemente.

- La evaluación integral se limita a las asambleas de integralidad, lo que reduce su alcance.

1.3. Recuperación del proceso vivido, interpretación crítica y reflexión de fondo

La recuperación del proceso vivido, durante los años 2016 y 2017 comprende el desarrollo de sesiones en profundidad y otras acciones de preparación del colectivo pedagógico y los estudiantes.

En el mes de junio de 2016 se realiza la primera sesión en profundidad con el objetivo de analizar colectivamente los documentos rectores del MES acerca del pregrado, que refrendan lo relacionado con la evaluación integral, enunciados en el epígrafe 1.2 de este informe.

Los asistentes a este encuentro son la coordinadora del Colectivo de Carrera, los profesores principales de año, profesores guías y los jefes de los Departamentos de Contabilidad-Costos-Auditoría y de Finanzas-Economía, los que agrupan las disciplinas propias de la profesión. Según los docentes, estos documentos carecen de precisiones acerca de cómo lograr el carácter procesual de la evaluación integral y el rol efectivo del colectivo pedagógico.

De esta sesión, emergen las siguientes ideas generalizadoras:

- *Debe existir una mayor coherencia entre los objetivos de la planeación estratégica para el Área de Resultado Clave “Proceso de Formación de Pregrado” y los criterios para evaluar a los estudiantes; además, entre los indicadores de esta área no existe ninguno relacionado con la calidad o la efectividad del proceso de evaluación integral.*
- *Han de estimarse en la evaluación de cada estudiante los criterios que, en la variable “Proceso de Formación de Pregrado” en el SEA-CU, constituyen indicadores para avalar la calidad del proceso formativo.*
- *En los documentos para el Perfeccionamiento del Sistema de Gestión del proceso de formación de estudiantes universitarios en el eslabón de base (II) se refieren algunas ideas sobre el modo de efectuarla, y se reafirma además su carácter cualitativo e institucional.*

- *En el Reglamento del Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior se orienta la realización de cortes evaluativos, básicamente dirigidos a valorar la situación docente del estudiante y la asistencia; pero carece de indicaciones referidas a cómo conducir el proceso de evaluación integral, cuyos resultados, según este documento, deben ser objeto de análisis en reuniones metodológicas del colectivo de año.*
- *Es insuficiente la preparación en las diferentes estructuras sobre la base normativa de este proceso. Las indicaciones para su conducción están dispersas y resultan insuficientes.*

Entre las principales transformaciones derivadas de esta sesión figuran: se alcanza una visión más integradora de las indicaciones del MES e incluso se realiza una compilación para que forme parte del expediente de los colectivos de año; se logra mayor correspondencia entre los cortes evaluativos y la evaluación integral; se profundiza en las funciones del profesor principal de año y del guía en este proceso.

La segunda sesión en profundidad efectuada en septiembre de 2016 tiene como objetivo intercambiar criterios relacionados con la evaluación integral del estudiante universitario, sus funciones y dimensiones. Participan los profesores principales de año, los guías, los jefes de departamento y ocho representantes de escenarios formativos. Algunas de las opiniones recogidas en las notas de campo que deben significarse son las siguientes:

Sujeto 1: *“En nuestra Facultad hay experiencias muy interesantes al respecto, como las desarrolladas en cuarto año, donde se logra involucrar en el proceso a los representantes de la residencia o de entidades laborales de base como la ONAT, la ANEC y la Contraloría en la provincia; o como la de tercer año que ha dirigido su esfuerzo hacia la introducción de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en el proceso, con un sistema para el control de la participación en las actividades, pero otras no tienen los mismos resultados. Creo que hay que propiciar espacios de discusión donde todos aprendamos de esas buenas prácticas”.*

Sujeto 2: *“Me parece interesante que se investigue sobre este tema. Hasta hace un tiempo era una responsabilidad de la FEU y nos limitábamos a asistir a las asambleas; pero el MES explicitó su carácter institucional en los documentos del perfeccionamiento del proceso de formación. Debemos tener una mayor implicación para lograr que sea un proceso realmente educativo”.*

Sujeto 3: *“Debe cambiarse nuestra visión. Pensamos en evaluación integral y nos limitamos a las asambleas; pero es un proceso. Resulta cardinal que el profesor guía y el profesor principal de año acompañen al grupo y tengan una perspectiva de cohorte al evaluar al estudiante, sin fragmentación de un año a otro”.*

Sujeto 4: *“El documento del perfeccionamiento del proceso de formación en los eslabones de base jerarquiza el carácter cualitativo de la evaluación integral. Hemos usado, en los diferentes grupos, criterios como integral, integral con recomendaciones o no integral; excelente, bien, regular o mal y otros calificativos, pero la aspiración no es clasificar a los estudiantes, sino identificar sus logros y limitaciones de acuerdo con los objetivos de la estrategia educativa y del modelo del profesional en su año, para trazar estrategias que contribuyan a su formación y desarrollo”.*

Sujeto 5: *“Creo que las indicaciones son muy generales, sería útil un proceder que no desestime ningún elemento esencial. Esto, incluso, se puede incorporar al plan anual de la Facultad y estar comprendido en las estrategias educativas de la carrera y de los años”.*

Sujeto 6: *“Mi preocupación está en los estudiantes, cómo lograr que sus autoevaluaciones sean más críticas y objetivas; además, si ellos se sienten sin protagonismo, pueden mostrar incluso rechazo. Para implicarlos, la clave es desplegar el proceso de un modo compartido con el grupo y los directivos de la FEU. Puede ser durante la planificación de los diferentes momentos; al formular la preevaluación que será discutida en el grupo; con técnicas participativas en las asambleas que faciliten la participación del grupo en la determinación y ejecución de las acciones de las estrategias de intervención”.*

Sujeto 7: *“No podemos perder de vista el Modelo del Profesional, la articulación con la estrategia educativa, estimar tanto los aspectos afectivos y cognitivos de la*

personalidad del estudiante como el cumplimiento de los objetivos del año, así como los valores de la carrera que deben manifestarse en sus modos de actuación”.

Sujeto 8: *“Es fundamental generar, un clima educativo favorable, y que los estudiantes perciban que lo más importante es su formación; porque erróneamente ponderamos la función de control”.*

Sujeto 9: *“Se consideran más los resultados relacionados con las dimensiones curricular y extensionista que lo sociopolítico y esta denota la conducta, cómo actúa, cómo se relaciona, cómo se comporta el estudiante en los diferentes contextos, no solo en el evento, la reunión del grupo, la tarea de impacto o el proyecto sociocultural, también en la comunidad donde vive”.*

Sujeto10: *“Es contradictorio el modo en que se enuncian las etapas de la evaluación integral, en el documento para el perfeccionamiento de la formación de pregrado, pues se habla de una etapa preparatoria, una evaluación sistemática y una final. Pienso que, de esa forma, se refiere más a la frecuencia con que debe realizarse, pues todo proceso debe planificarse, organizarse, ejecutarse y controlarse periódicamente”.*

Como fruto de esta sesión, se perfeccionan las acciones interventivas, las que se diseñan conjuntamente con los estudiantes y la dirección de la FEU. En el análisis del cumplimiento de las metas, se enfatiza no solo en los conocimientos y habilidades, sino también, en los valores del Modelo del Profesional del Licenciado en Contabilidad y Finanzas.

El reordenamiento cambia favorablemente la percepción de los participantes sobre la importancia de planificarlo debidamente; y, consecuentemente, en las reuniones de colectivos de año, se le dedica más tiempo a este aspecto. Asimismo, se perfecciona su control, el que va constituyéndose tema esencial en los Consejos de dirección de la Facultad, en varios momentos del curso, con lo que se garantiza el cumplimiento de su función preventiva. También, para controlar su efectividad en la planeación estratégica de la Facultad, se incluye un indicador relacionado con la satisfacción de los estudiantes.

Sucede pues, que desde noviembre de 2016 se despliegan otras acciones a favor de la mejora del proceso. Ocupan, entre ellas, un lugar especial la preparación de

los colectivos pedagógicos, especialmente, de los profesores principales de año académico y guías, a través de las reuniones de carrera. Destacan, del mismo modo, los encuentros con los estudiantes, en reuniones de grupo y actividades extensionistas, para orientarlos acerca de la conformación de sus portafolios, la elaboración de la autoevaluación, la creación de productos audiovisuales para evidenciar sus principales resultados. Al igual, resultan fructíferos los intercambios con los jefes de brigada y el presidente de la FEU de la facultad.

Al mismo tiempo, desde la Disciplina Principal Integradora, se diseñan tareas docentes, con vistas a facilitar la autoevaluación de los estudiantes de todos los años de la carrera, a partir de las similitudes entre este momento del proceso evaluativo y el ciclo de la información contable —recopilación, procesamiento, presentación, análisis, interpretación, toma de decisiones—. A continuación, se muestra un ejemplo:

A partir de la aplicación de las técnicas de registro y presentación de la información, elabore un informe que contenga juicios de valor en torno al cumplimiento de los objetivos e indicadores de la estrategia educativa. Complemente el informe con evidencias que respalden sus resultados, las puede organizar a través de un portafolio físico o virtual.

De acuerdo con el nivel de cumplimiento de cada indicador, emita un criterio evaluativo con los parámetros (E = excelente, B = bueno, A = aceptable, I = insuficiente y D = deficiente) y a partir del principio del análisis de la información para la toma de decisiones, identifique las acciones que a su juicio le ayudarían a mejorar sus resultados.

Efecto de las acciones previamente descritas, es el avance en la participación protagónica del grupo, el colectivo pedagógico, los dirigentes de la FEU y los representantes de los escenarios formativos en el proceso de evaluación.

En diciembre de 2016 se ejecuta la tercera sesión en profundidad con los profesores principales de año, los profesores guías, la profesora principal de la Disciplina Principal Integradora y tres representantes de unidades docentes. Toman parte,

como informantes claves, además de la coordinadora del Colectivo de Carrera, dos investigadores reconocidos en las líneas de orientación educativa y de evaluación.

El objetivo esta vez es promover la reflexión y el intercambio en torno a la relación entre el diagnóstico, la estrategia educativa de año y la evaluación integral.

De esta sesión, emergen criterios como los siguientes:

Sujeto 1: *“La evaluación del estudiante universitario precisa del diagnóstico. Eso permite una actuación preventiva”.*

Sujeto 2: *“Las acciones interventivas tienen que involucrar a los estudiantes en una actividad consciente, protagónica y comprometida. Para su diseño es indispensable considerar el diagnóstico psicopedagógico, a través del cual se conocen las especificidades de cada estudiante”.*

Sujeto 3: *“La observación participante y los resultados del producto del proceso pedagógico son métodos eficaces para constatar la evolución del estudiante. En las asambleas de integralidad pueden emplearse técnicas participativas porque contribuyen al conocimiento mutuo y a estimular posturas críticas en torno a los modos de actuación”.*

Sujeto 4: *“La estrategia educativa de la carrera se materializa en la de los años, y estas se elaboran a partir del diagnóstico de los estudiantes, en correspondencia con los objetivos, aunque no se logra suficientemente la personalización de las acciones”.*

Esta sesión contribuye a que los docentes estimen más el diagnóstico psicopedagógico en el proceso y su utilidad para personalizar las metas en la estrategia educativa de los años. La evaluación integral se ajusta más a los indicadores previstos en las estrategias educativas, las que se perfeccionan continuamente.

Sucede además, que los estudiantes reciben orientaciones más completas para hacer la autoevaluación a partir de sus portafolios físicos y virtuales; por lo que poco a poco deja de ser la lista de actividades en las que han participado, para incorporar el análisis de logros y limitaciones; y, en ocasiones con propuestas para potenciar los primeros y atenuar las segundas.

En los meses de febrero a mayo de 2017 se ejecuta un entrenamiento para preparar a los vicedecanos, la coordinadora del colectivo de carrera, los profesores principales de año y profesores guías de la facultad, en los referentes teóricos y metodológicos de la evaluación integral, sus etapas y acciones.

Se elige el entrenamiento, ya que “está dirigido a actualizar, perfeccionar, sistematizar y consolidar habilidades y conocimientos prácticos con elevado nivel de independencia para el desempeño profesional o su reorientación, así como el uso de nuevos procedimientos y tecnologías” (MES, 2019b, p. 5).

Los temas desarrollados son:

Tema 1: Introducción. Referentes teóricos y metodológicos acerca del proceso de evaluación integral.

Tema 2: La planificación y organización de la evaluación integral.

Tema 3: Recopilación y procesamiento de la información. La autoevaluación de los estudiantes.

Tema 4: Control, metaevaluación y proyección hacia la mejora continua del proceso evaluativo.

En junio de 2017 se efectúa un taller para socializar las mejores experiencias relacionadas con la evaluación integral en los diferentes colectivos de año de la carrera y, a la vez, este constituye el ejercicio evaluativo del entrenamiento.

Los temas expuestos son:

1. El diagnóstico individual y grupal como punto de partida de la evaluación integral.
2. Articulación de los objetivos y modos de actuación que se desarrollan en la carrera con la evaluación integral de los estudiantes.
3. Los escenarios formativos y su rol en el proceso de evaluación integral.
4. La evaluación integral. El deber ser.
5. La contribución de la evaluación integral al autoperfeccionamiento humano, político, cultural y ético.
6. Papel de la FEU en el proceso de evaluación integral.
7. Incidencia del clima educativo en la evaluación integral.

Estas experiencias se sintetizan y se presentan por parte de la investigadora en la Conferencia Científico Metodológica de la UNISS en el mes de julio de 2017.

Como resultado del entrenamiento y del taller final, los profesores perfeccionan y consolidan sus habilidades para la conducción de la evaluación integral y se apropian de las mejores prácticas.

En septiembre de 2017 se cumple la cuarta sesión en profundidad con el objetivo de apreciar las percepciones de los participantes en torno a la conformación del resultado de la investigación. Asisten 18 profesores de la carrera, entre los que figuran los profesores principales de año y guías. Son parte como informantes claves, los tres investigadores que han acompañado los diferentes momentos de la sistematización de experiencias. En la sesión se compila un grupo de percepciones de los docentes que, de modo general, deben considerarse en el resultado de la investigación. Entre ellas, figuran:

Sujeto 1: *“Las dimensiones de la formación se integran dialécticamente a través de conocimientos, habilidades y valores. No considerarlas todas en la evaluación repercute en la calidad del proceso y en los fines propuestos. La evaluación es la forma de comprobar la correspondencia de los resultados alcanzados por el joven, con el modelo de hombre y de profesional que se aspira formar, por eso significar los valores y modos de actuación del profesional es decisivo”.*

Sujeto 2: *“Para cumplir la función educativa de la evaluación es indispensable un clima favorable, democrático; pero eso no se improvisa; exige constancia, coherencia y preparación. Se logra, también, con la comunicación, con una interacción entre profesores, estudiantes, y de estos entre sí, que optimice el intercambio, sin esquematismos, de modo que les permita autoevaluarse sistemáticamente en el proceso de formación y emitir juicios acerca de sus compañeros, de modo que aprendan de los errores sin atacar los puntos de vista divergentes”.*

Sujeto 3: *“Es esencial en el proceso evaluativo el desempeño del colectivo pedagógico sus reflexiones y acciones en cada etapa, así como el uso de diversos métodos y técnicas de investigación”.*

Sujeto 4: *“Lo cierto es que la evaluación debe connotar la formación socio-humanista porque así se contribuye a la formación de valores morales, tan necesarios para el desempeño de los estudiantes en sus relaciones personales y grupales”.*

Sujeto 5: *“La autoevaluación es el momento más importante de la evaluación del estudiante: estimula su motivación y contribuye a su autoeducación”.*

Sujeto 6: *“Es importante que la propuesta tenga suficiente capacidad de adaptación; por ejemplo, que pueda responder a cambios en los planes de estudio, en las personas que conducen el proceso en la facultad o el surgimiento de nuevas demandas del entorno”.*

En este momento, se plantea entonces realizar el procesamiento de la información que emerge del proceso vivido, para la determinación del resultado científico que se ha de construir como punto de llegada. Para ello, se emplean matrices que relacionan los criterios que surgen en los encuentros, con los rasgos peculiares de los resultados científicos; a partir de los análisis, se determina que la metodología es el resultado que resulta más pertinente (Anexo 4).

En el mes de octubre de 2017, se efectúa la quinta sesión en profundidad, con los mismos participantes e informantes claves de la anterior, y tiene el objetivo de determinar las categorías y subcategorías de análisis definitivas, a partir de la experiencia y los saberes acumulados.

Al presentarse los criterios valorativos se determinan las categorías definitivas de este estudio. Se enuncian las etapas de manera diferente, se mantienen la segunda y la tercera, sobre las funciones y las dimensiones, y se incorpora una categoría relacionada con las potencialidades del Proceso de Formación de Pregrado para contribuir al perfeccionamiento de la evaluación integral, cuyas subcategorías se configuran a partir de los resultados mostrados en el mapa mental del anexo 5

Categoría I: Etapas de la evaluación integral:

Subcategorías:

Etapas 1: Organización del proceso de evaluación integral del estudiante universitario y preparación colectiva de los agentes participantes

Etapa 2: Recopilación y procesamiento de información válida y fiable resultante del proceso de formación

Etapa 3: Desarrollo de las asambleas de integralidad, diseño y seguimiento de las acciones interventivas

Etapa 4: Control y metaevaluación del proceso de evaluación integral

Categoría II: Funciones de la evaluación integral:

Subcategorías:

- Instructiva
- Educativa
- De diagnóstico
- De desarrollo
- De control

Categoría III: Dimensiones de la evaluación integral:

Subcategorías:

- Curricular
- Extensionista
- Sociopolítica

Categoría IV: Potencialidades del Proceso de Formación de Pregrado para el perfeccionamiento de la evaluación integral del estudiante universitario: Incluye los documentos rectores, subprocesos, sistema de relaciones y condiciones del proceso formativo, cuyo aprovechamiento resulta indispensable para llevar a vías de hecho la evaluación integral del estudiante universitario.

Subcategorías:

- El Modelo del Profesional
- La estrategia educativa de año
- El diagnóstico psicopedagógico individual y grupal
- El protagonismo de los estudiantes y de las organizaciones estudiantiles
- El clima educativo

Durante el primer trimestre del año 2018 se constatan las principales transformaciones ocurridas en los estudiantes con la aplicación de la guía de

observación (Anexo 6), la entrevista a docentes, líderes estudiantiles y representantes de los escenarios formativos (Anexo 7) y la revisión de los productos del proceso pedagógico que incluyen: autoevaluación, actas e informes finales de las asignaturas, registros de asistencia y evaluación, actas de reuniones de grupo, documentos del colectivo de año, informes de la práctica profesional, trabajos de curso e informes de los líderes de grupos científico estudiantiles, entre otros.

Desde el punto de vista cognitivo, se manifiesta una mejora de los resultados académicos, lo que se refleja en los promedios de calificación, la cantidad de exámenes de premio y eventos en los que se participa. También la actitud ante el estudio se modifica positivamente, evidenciándose en la asistencia, puntualidad y participación en las actividades docentes, así como en la motivación por la carrera y la preocupación por la actualización constante.

Asimismo concebir el proceso evaluativo con carácter, científico, continuo, sistemático, participativo e interactivo y jerarquizar los modos de actuación profesional contribuyó al desarrollo de las habilidades profesionales: determinar, fundamentar y solucionar problemas contables y financieros.

También las transformaciones producidas en los estudiantes se denotan en la participación en eventos provinciales y nacionales como el de la Cátedra "Raúl León Torras" y las Olimpiadas de Contabilidad.

La incorporación y motivación en tareas de impacto social aumenta. Se destaca su desempeño como observadores del proceso electoral del Poder Popular, en programas de reanimación a comunidades y en labores de saneamiento e higienización. También los estudiantes de la carrera, en la etapa, se reconocen por su contribución durante la Comprobación Nacional al Control Interno y por el apoyo a la ONAT en el cobro de impuestos a contribuyentes. De igual modo, se destacaron en el conteo de activos fijos tangibles en el territorio, y por su colaboración con los departamentos de economía de la UNISS, la Universidad de Ciencias Médicas y el de la Fiscalía Provincial.

Estas transformaciones descritas revelan una evolución favorable en valores universales refrendados en la Conceptualización del Modelo Económico y Social Cubano (PCC, 2016a): honradez, modestia, laboriosidad, responsabilidad,

desinterés, solidaridad; y en el sistema de valores que jerarquiza la carrera: patriotismo, fidelidad, colectivismo, humanismo, honestidad, austeridad, independencia y creatividad.

Como resultado de dichas transformaciones se incrementa la cantidad de estudiantes que avanzan en las categorías evaluativas, de Bien a Excelente (10 %) y de Aceptable a Bien (15 %). Al mismo tiempo, ninguno se evalúa de deficiente y disminuyen los evaluados de insuficiente (22 %).

También en el primer trimestre de 2018, se realiza una observación participante para valorar las transformaciones que se han producido en el proceso de evaluación integral sobre la base del comportamiento manifiesto de los actores. La guía aplicada es la del anexo 8. Tiene como objetivo revisar cómo se concibe y desarrolla y tiene como contextos de observación las reuniones del colectivo de carrera, de los colectivos de año y las asambleas de integralidad.

En las reuniones de los colectivos de año, se hace un uso más efectivo del diagnóstico grupal y se crean espacios de intercambio para acompañar a los estudiantes en la elaboración de la autoevaluación. Asimismo, la dirección de la facultad planifica sesiones para el análisis de las evaluaciones con la participación de representantes de la FEU. A través de los murales y su página web, se divulga información sobre lo mejor logrado, además de los objetivos y el calendario.

Todas las asambleas se efectúan en la fecha establecida, se estimulan los mejores resultados en diferentes categorías y, posteriormente, los colectivos formulan las evaluaciones definitivas y discuten las acciones de intervención individuales y grupales, las que tienen un enfoque más sistémico, integrador y profesional.

Se comprueba en las reuniones de colectivos de año el seguimiento a las propuestas interventivas, así como a las fortalezas y debilidades del proceso en cada grupo, y se diseñan acciones para la mejora, que se controlan sistemáticamente por el colectivo de carrera.

El desempeño de los docentes indica que se atiende más la función educativa y desarrolladora de la evaluación. El Seminario Científico Metodológico de la facultad y las reuniones del colectivo de carrera y de años se aprovechan para intercambiar productivamente sobre el tema. Se vislumbra preocupación por concebirla sin

fragmentaciones de un curso académico a otro, a favor de la transformación del estudiante en la cohorte.

En la organización, ejecución y control de la evaluación se jerarquizan los objetivos del modelo del profesional para el año. Se valora el cumplimiento de los relacionados con el conocimiento de la Contabilidad y las Finanzas o con el empleo que hace el estudiante de la información especializada y de los recursos virtuales de que dispone. También se discute con énfasis sobre los referidos a la ética, la estética y los valores que deben caracterizar al futuro Licenciado en Contabilidad y Finanzas.

En los análisis se logra balance en el tratamiento de las dimensiones de la estrategia educativa. Es más protagónica la participación de los agentes en las diferentes etapas, aunque sigue siendo más patente en las asambleas.

La transformación de los colectivos pedagógicos se hace notar, además, en las intervenciones más atemperadas y actualizadas de los docentes y directivos. En estos resultados han contribuido de forma decisiva las actividades de preparación efectuadas.

En las asambleas de integralidad se emplean técnicas participativas que promueven las diferentes formas de evaluación, autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Se aprecia motivación y disposición para ejecutarlas y, aunque aún no se logra la homogeneidad en todos los colectivos, se muestra interés por las buenas prácticas de los otros. Se transforma gradualmente el clima educativo, lo que repercute positivamente en la satisfacción con el proceso y sus resultados. Los estudiantes muestran más interés en perfeccionar la autoevaluación; sugieren indicadores y asumen posiciones más críticas y autocríticas.

La FEU asume una posición de liderazgo, tanto en la organización del proceso como en las asambleas. Los jefes de brigada en los colectivos de año aportan elementos enriquecedores, que contribuyen a una mayor conformidad o satisfacción de los estudiantes con los resultados.

En febrero de 2018 se practica otra revisión de documentos para conocer las nuevas indicativas en relación con el proceso evaluativo y la evolución de los emitidos por el colectivo de carrera y los colectivos de año.

En este momento ya está aprobado el nuevo Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior (Resolución 2/2018), el cual integra elementos del anterior *Reglamento (Resolución 210/2007) del Sistema de Control de la marcha del Proceso Docente Educativo (Resolución 146/2011) y de los documentos para el Perfeccionamiento del Sistema de Gestión del proceso de formación integral de estudiantes universitarios en el eslabón de base I y II* de 2013 y 2014.

El nuevo reglamento asevera que el trabajo metodológico, en todos los colectivos y niveles de dirección, atiende los objetivos generales previstos en el modelo del profesional; explicita la responsabilidad del colectivo de año, del profesor principal y del guía en la elaboración e implementación de la estrategia educativa de año; jerarquiza el papel del diagnóstico integral, tanto individual como grupal; además de reconocer la responsabilidad de los representantes de las organizaciones estudiantiles en cuanto al cumplimiento de dicha estrategia. Aunque el documento refrenda lo relacionado con los cortes evaluativos para conocer la situación de cada estudiante, no describe la forma en que se debe organizar la evaluación integral.

En abril de 2018 la carrera presenta su expediente para la defensa del Plan de Estudios E, que muestra una evolución favorable con respecto al D. Se precisan los modos de actuación, las funciones del profesional y los objetivos específicos que se jerarquizan por cada año académico; todo ello puede facilitar el proceso de evaluación integral de los estudiantes.

El informe de autoevaluación con vistas a la acreditación de la carrera del año 2018, identifica fortalezas que develan el perfeccionamiento del proceso de evaluación integral de los estudiantes. Entre ellas figuran: alta satisfacción de los estudiantes con el proceso de formación, caracterizado por su activa participación en la elaboración y ejecución de las acciones contenidas en la estrategia educativa; estabilidad del claustro en las asignaturas del área de conocimiento de la carrera; tendencia favorable en los indicadores de eficiencia y promoción; trabajo metodológico de la carrera, las disciplinas y los años académicos que contribuye al perfeccionamiento curricular a partir de las necesidades del claustro; estrategias

educativas de la carrera y de los años con una mayor contribución a la integralidad del proceso formativo.

Ese informe refiere una sola debilidad, que está relacionada con la implementación de la estrategia curricular del idioma Inglés, aspecto que ha sido un tema recurrente en el proceso evaluativo.

En la revisión de los documentos de la carrera y de los colectivos de año, se confirma una evolución en cuanto a: personalización de las acciones, diversidad de fuentes consultadas en el proceso evaluativo y mayor profundidad en la evaluación de cada dimensión.

En el mes de marzo de 2018 se lleva a cabo una nueva ronda de entrevistas semiestructuradas (Anexo 9), se mantiene un primer grupo configurado por directivos y docentes; mientras que, en el caso de los estudiantes, se conforman dos grupos, uno con los líderes estudiantiles, como el presidente de la FEU de la Facultad y los jefes de brigada, y otro con una representación del resto de los estudiantes.

Mediante la entrevista a docentes y directivos, se aprecia que el 90 % expresa sentirse más preparados en torno a los referentes teóricos relacionados con la evaluación integral del estudiante universitario; comprenden la importancia de ampliar y diversificar las fuentes de información en función de su objetividad y reconocen que han avanzado en este sentido.

Advierten los entrevistados: organización en las etapas, cumplimiento de las funciones instructiva, educativa, de diagnóstico, de desarrollo y de control; balance entre los indicadores de las tres dimensiones de la estrategia educativa; mayor empleo del Modelo del Profesional como referente para el diseño de las estrategias educativas y, por ende, en la evaluación de los estudiantes; así como transformaciones favorables en el clima educativo de la facultad, que también denota mayor protagonismo estudiantil.

A través de la entrevista grupal al 65 % de los estudiantes de la carrera, se profundiza, esta vez, en su percepción acerca de la evaluación integral. Comprenden que existe más claridad en las indicaciones que reciben de los profesores; consideran que está más organizada y es menos espontánea o

improvisada; reconocen que predomina un clima más favorable y que los profesores están más preparados e implicados; creen que, progresivamente, mejoran sus autoevaluaciones y se sienten más motivados con eso.

Los líderes estudiantiles aprecian dicha evaluación como el resultado que se alcanza en todas las esferas de la vida universitaria; muestran preocupación con juicios infundados en las asambleas de grupo, que pueden afectar al estudiante; opinan que los consejos de la FEU son los espacios idóneos para transmitir opiniones, comentarios u orientaciones al respecto. Aunque se denota un avance, es aún perfectible. Consideran que *“El ABC de la FEU”*, documento rector para las actividades de la organización, debe actualizarse, en cuanto a las cuestiones relacionadas con este tema.

Evidentemente, el proceso vivido permite identificar limitaciones y potencialidades de la evaluación integral de estudiantes de la carrera de Contabilidad y Finanzas, con el empleo, fundamentalmente, de la observación participante, la revisión de documentos, las sesiones en profundidad y la entrevista, de donde emerge el resultado científico que se propone.

Consideraciones finales del capítulo 1

En la sistematización de experiencias es determinante, más que una interpretación crítica del proceso de evaluación integral del estudiante universitario, comprender cómo se desarrolla y cómo interactúan los actores en la experiencia. Los diferentes métodos permiten describirlo en estrecho vínculo con la teoría y, de este modo, se encuentra el camino para elaborar un resultado científico que contribuya a mitigar la situación problemática.

La sistematización realizada aporta una visión analítica acerca del estado de la evaluación integral de los estudiantes de la carrera de Contabilidad y Finanzas en la UNISS, con una función predictiva que marca la orientación hacia la metodología que se construye. De aquí, la necesidad de profundizar en los fundamentos teóricos del campo en el objeto.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS ACERCA DE LA EVALUACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

En este capítulo se sintetizan concepciones sobre la evolución de la categoría formación, las dimensiones del proceso formativo, las características del modelo de formación cubano, los referentes en torno a la evaluación educativa y las principales tendencias de la evaluación del estudiante universitario, para fundamentar las potencialidades del Proceso de Formación de Pregrado a favor de la evaluación integral.

2.1. El Proceso de Formación de Pregrado

Al estudiar la categoría formación es preciso profundizar en la tradición pedagógica cubana y sus figuras cimeras. Pedagogos como José Agustín Caballero (1762-1835), Félix Varela y Morales (1788-1853) y José de la Luz y Caballero (1800-1862) se proyectaron en la primera mitad del siglo XIX con un pensamiento ilustrado y liberal.

En la segunda mitad del siglo se destacan Enrique José Varona y Pera (1849-1933) y José Martí Pérez (1853-1895). Este último, con su concepción humanista avanzada, es la figura más significativa del pensamiento cubano de todos los tiempos, en relación con la formación del hombre. Para él “el fin de la educación no es hacer al hombre nulo, por el desdén o el acomodo imposible al país en que ha de vivir; sino prepararlo para vivir bueno y útil en él” (Martí, 1892, p. 261).

Para Alfredo Miguel Aguayo (1866-1948), una de las figuras que se distinguen en la primera mitad del siglo XX, formación significa “desarrollar la personalidad, elevar en lo posible lo mejor del individuo a su máximo desenvolvimiento” (Aguayo, 1916, p. 123).

Fidel describe su carácter multifactorial cuando asevera que es “deber de todos y tarea de todos” (Castro, 1971, p. 5). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura plantea que tal concepto “implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociados al campo profesional” (UNESCO, 1998, p. 12). Ello se traduce en la búsqueda de formas creativas para solucionar los problemas de la práctica social.

Al propio tiempo, es considerada un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, y que el acceso a la instrucción se acompañe de calidad.

Para López, Esteva, Rosés, Chávez, Valera y Ruiz (2002) la formación radica en la “orientación del desarrollo hacia el logro de los objetivos de la educación” (p. 58); mientras Sánchez (2008) entiende que es un “proceso permanente de interacción social que permite desarrollar conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes (querer hacer), los cuales integran el repertorio de comportamientos que unen las características individuales y las cualidades para desarrollar determinada tarea profesional” (p. 34).

En el caso de Chávez, Suárez y Permy (2005), la formación, desde una visión amplia, se relaciona con el nivel que alcanza un sujeto en cuanto a la explicación y comprensión que tenga de sí mismo y del mundo.

Horruitiner (2006), al hacer referencia a la formación de profesionales, señala que el término, en la Educación Superior cubana, se emplea para caracterizar el proceso sustantivo desarrollado en las universidades con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera universitaria; y abarca, tanto los estudios de pregrado (o de grado, como se le denomina en algunos países) como los de posgrado (p. 15). Identifica tres dimensiones en el proceso de formación: la instructiva, la desarrolladora y la educativa, las que “en su integración expresan la nueva cualidad a formar: Preparar al profesional para su desempeño exitoso en la sociedad” (Horruitiner, 2006, p. 20).

Estas son asumidas por González y Álvarez (2017) y Fraga (2019) como dimensiones que se integran dialécticamente, con la intención de formar al hombre como trabajador, desarrollar sus potencialidades y prepararlo para la vida. Fraga (2019) apunta:

La instructiva está relacionada con conocimientos y habilidades; la desarrolladora está basada en el desarrollo de los modos de actuación y la educativa es portadora del sistema de valores a desarrollar para ser un hombre útil socialmente, comprometido con esa realidad y apto para actuar sobre ella, transformarla, hacerla más humana (p. 3).

En cuanto a sus características, Fardales, Diéguez y Carrazana (2017) reconocen su carácter de proceso “permanente, participativo y continuo que busca desarrollar, de una manera armónica, las dimensiones de los seres humanos: ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, y socio-política, a fin de lograr su realización plena en la sociedad” (p. 67).

La literatura muestra dos perspectivas en la formación: una, que aprecia al estudiante como objeto; y la otra, como sujeto. Autores contemporáneos refieren la importancia de combinarlas para que el proceso formativo pueda “brindar al estudiante las capacidades e instrumentos para que se constituya en agente de desarrollo económico y social, independiente, creativo, capaz de cuestionar lo establecido, resolver conflictos y satisfacer las metas personales a través de su propia acción” (Xerfan, Riveiro y Nuñez, 2018, p. 15).

En el contexto cubano la formación profesional se ha clasificado como inicial, continua y posgraduada (Recarey, 2004; Vásquez y Alsina, 2014; Addine y García, 2016); y como, formación de pregrado y posgrado (Horruitinier, 2006; Alarcón, 2008; León, García y Segredo, 2014 y Bernaza y de la Paz, 2017).

Esta investigación centra su objeto de estudio en el Proceso de Formación de Pregrado, término asumido por el MES (2017, 2019c) y la Junta de Acreditación Nacional (JAN, 2019).

El sistema de educación universitaria en Cuba está inmerso en un perfeccionamiento progresivo; y el modelo de formación continua se ha concebido con los componentes siguientes:

1. La formación de pregrado en carreras de perfil amplio;
2. la preparación para el empleo; y
3. la educación de posgrado (MES, 2019c, p. 1)

La de pregrado es la que

Asegura la formación en los aspectos básicos y básicos específicos de cada profesión, y permite al egresado brindar respuestas a los problemas más generales y frecuentes que se presentan en el eslabón de base de la profesión. En esta formación, la mayor responsabilidad recae en las

universidades, con el apoyo de los organismos empleadores. (MES, 2019c, p. 1)

Significa que este modelo está “encaminado a la formación de un profesional con una alta pertinencia en relación con su profesión” (Fraga, 2019, p. 18). Para ello, está basado, según esta autora, en tres premisas: el sistema de formación continua, el constante incremento de su calidad y la formación integral.

La calidad en la formación del profesional está entonces, “en la unidad dialéctica entre la excelencia académica y la pertinencia integral” (Fraga, 2019, p. 22). Lo integral implica:

Desarrollo político desde los fundamentos de la ideología de la Revolución cubana; cultura científica, ética, jurídica, humanista, económica y medio ambiental; competencias para el desempeño profesional; inquietudes por la investigación y la innovación y compromiso con el desarrollo de la nación, en vínculo directo con los organismos empleadores (op. cit, p. 26).

Estas ideas son cardinales para concebir la evaluación del estudiante universitario en el pregrado.

2.2. Concepciones acerca de la evaluación educativa. La evaluación integral del estudiante universitario

Este epígrafe contiene aspectos relacionados con la evaluación educativa, las principales tendencias en condiciones de estudiantes de la Educación Superior, así como fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos acerca de la evaluación integral del estudiante universitario.

2.2.1. Antecedentes, principios y funciones de la evaluación educativa

Como parte intrínseca de la formación del estudiante, ha estado presente en el pensamiento pedagógico universal la preocupación por evaluarla. Según el *Diccionario de la Lengua Española* el término evaluación se refiere a la acción y a la consecuencia de evaluar, un verbo cuya etimología se remonta al francés *évaluer* y que permite indicar, valorar, establecer, apreciar o calcular la importancia de una determinada cosa o asunto.

La evaluación educativa encuentra sus primeros antecedentes en el propio surgimiento de la pedagogía, como ciencia; su fundador, Juan Amos Comenio (1592-1670), en su obra cumbre, *Didáctica Magna*, ya alerta que la excelencia del hombre se halla encerrada en tres elementos primordiales: erudición (conocimiento de todas las cosas, artes y lenguas), virtud (lo relaciona con la moral) y piedad (lo asocia a la espiritualidad). Es clara su insistencia en esta obra en “que cuanto mayor sea nuestro empeño en esta vida para alcanzar Erudición, Virtud y Piedad, tanto más nos aproximaremos a la consecución de nuestro último fin” (Comenio, 1983, p. 10), de este modo ya esboza dimensiones que se deben apreciar en el individuo.

El suizo Pestalozzi se acerca más al enfoque multilateral de la evaluación del estudiante cuando sugiere analizar cuál puede ser su destino como ser responsable, o cuáles son sus facultades como ser racional y moral. De las respuestas se derivan, entonces, los medios que se deben emplear en función de su perfeccionamiento. Manifiesta la conveniencia de valorar al estudiante con la mirada en su perfil laboral, donde lo cognitivo y lo volitivo deben combinarse a partir del empleo eficaz de los recursos de que se dispone (Perera, 2017).

En Cuba, entre los primeros planteamientos relacionados con la evaluación educativa, figuran los de Félix Varela, quien asevera que es importante que los alumnos aprendan a pensar y a decidir por sí mismos, y que los educadores deben juzgar o valorar, separadamente, en cada educando, lo que llama “el espíritu del hombre, para conducirlo a la mayor armonía posible entre sus conocimientos y sus facultades” (Varela, 1819, p. 1).

La concepción pedagógica de José de la Luz y Caballero, permeada por lo moral, lo afectivo y lo volitivo, sin alejarse de la de Varela, se basa en que la experiencia y la observación son los puntos de partida del conocimiento. En su opinión, al emitirse un juicio valorativo sobre un estudiante, el profesor debe basarse no solo en el resultado que este alcance en “los diversos ramos de la escuela, sino también en la idoneidad, la aptitud moral, la conducta y el carácter. Se debe, asimismo, indicar lo que razonablemente pueda esperarse del examinado en lo sucesivo” (De la Luz, 1832, p. 330). Esto ya apunta a una visión más integral y desarrolladora de la evaluación.

Otro paradigma de la pedagogía cubana, Enrique José Varona, concede gran importancia a la autovaloración que realice el individuo. Esto se percibe cuando refiere: “para conocerte a ti mismo... te basta a ti propio, te bastan tus métodos, te basta tu ciencia” (Varona, 1875, p. 311).

Las ideas de estos educadores alcanzan su máxima expresión en la teoría pedagógica de Martí. En su artículo *Escuela de Mecánica* se aprecia ya su visión educativa y formativa en la evaluación que se realizaba a los aprendices de fundidores:

Hay cinco diversas columnas, en cada una de las cuales va una nota. En la columna “Puntualidad” se apunta el número de veces que el alumno ha faltado a su labor. En la columna “Adelantos”, cuyas notas se basan en el examen de los trabajos hechos por el aprendiz, se registran los méritos progresivos de su obra. En otra columna va la nota de conducta. En otra, si cuida o no bien de sus instrumentos. Y en otra, si cuida bien de los modelos y del espacio del taller que está a su cargo... Cada semana se examinan y califican: y cuentan que es hermoso ver cómo se celan y noblemente rivalizan los aprendices, por hacer el trabajo mejor (Martí, 1883, p. 279).

Manuel Valdés Rodríguez conmina a conocer las características de cada estudiante, lo que favorece su atención personalizada. Al respecto, refiere que “si el maestro pretende dirigir a su alumno, es necesario que lo conozca en su unidad y en la diversidad de sus facultades, y que estudie todos los signos con que se manifiesta su naturaleza” (Valdés, 1901, p. 37).

En general, todos los criterios citados coinciden en la conveniencia de no evaluar en los estudiantes estrictamente lo cognitivo, para lo cual el profesor debe ser un acucioso observador de sus condiciones de vida y educación, y de su comportamiento en los diferentes contextos de actuación. También se advierte la importancia que se atribuye a la autovaloración, para el desarrollo del sujeto.

A mediados del siglo XX comienza a revolucionarse el concepto de evaluación educativa en Norteamérica. Se vincula con el surgimiento, difusión y uso masivo, en Estados Unidos, del test psicológico en el ámbito militar, el cual se extrapola a la educación, hasta conformarse como instrumento para la cuantificación científica del

rendimiento del alumno e instituirse, además, en un modelo pedagógico eminentemente cuantitativo, de corte tradicional, que todavía se impone en algunas escuelas del mundo.

En 1942, R. Tyler, en su obra *General Statement of Education*, instauro las primeras premisas de un modelo evaluativo que toma como punto de partida, a los objetivos. Según su criterio, “una vez establecidos, se ordenan, se definen en términos de comportamiento, se seleccionan las formas de medir, se recopilan los datos y se comparan con los objetivos y comportamientos esperados” (Tyler, 1942, p. 325). Significa que enfatizó en la finalidad y no en el proceso.

En la obra de Cronbach (1963), se revela la necesaria objetividad de la información para la toma de decisiones. Fue de los primeros en establecer esta relación e introducir, como técnicas de evaluación, el cuestionario, las entrevistas y la observación sistemática y no sistemática.

Scriven (1967) enriquece los aportes de L. Cronbach con su punto de vista acerca del carácter formativo o sumativo de la evaluación y la influencia en el proceso de “la ideología del evaluador y el sistema de valores imperantes en la sociedad” (p. 134).

En las décadas de los 80 y 90 del pasado siglo, la evaluación educativa experimenta otras transformaciones —a decir de Alcaraz (2015)—. Si con anterioridad, los parámetros a juzgar eran construidos previamente, a partir de este momento los procesos evaluativos comienzan a construirse desde los contextos y se caracterizan por “la negociación, la atención a las demandas de los evaluados, la participación de estos en el proceso evaluativo y en la toma de decisiones” (p. 22). Lo que significa que se va consolidando el carácter participativo de la evaluación.

En el presente siglo, las contradicciones van desde las posibles denominaciones hasta los ámbitos de actuación, los cuales pueden ser los programas, las instituciones, o los sujetos, como los docentes, la familia, los actores de la comunidad, o como en el caso de esta investigación, los estudiantes, específicamente los universitarios.

La evaluación educativa ha tenido múltiples definiciones:

La perspectiva de Elola y Toranzos (2000) es la siguiente:

La evaluación es un proceso que genera información y en este sentido siempre implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. Pero esta información no es casual o accesoria, sino que la información que se produce a través de la evaluación genera conocimiento de carácter retroalimentador, es decir significa o representa un incremento progresivo de conocimiento sobre el objeto evaluado (p. 4).

Para González (2001) consiste en “un proceso que entra en línea con la esencia y regularidades de la formación de los estudiantes, acordes con las finalidades sociales que signan dicha formación en nuestra sociedad” (p. 98).

Ferrer (2002) explicita: “Es un componente al servicio de la educación, entendida como un proceso de comunicación que retroalimenta y fortalece sistemáticamente las relaciones maestro-alumnos (evaluador-evaluado), estimulando el perfeccionamiento continuo de la actividad educativa en general” (p. 27).

Para Castro (2009) es “un análisis cualitativo de las transformaciones del sujeto educable como consecuencia de sus múltiples interacciones y relaciones” (p. 15).

Torres (2010) la considera:

Una forma particular de investigación pedagógica dirigida a monitorear la marcha de aspectos esenciales del funcionamiento del Sistema Educativo Nacional, en uno o varios países (que) se apoya en la utilización de datos válidos y confiables, tras cuyo procesamiento y análisis científico se emiten juicios valorativos y recomendaciones para impulsar procesos de perfeccionamiento o de mejora (p. 1).

Murillo (2011) la define como:

Proceso que permite establecer estrategias de intervención en función de transformar aquellas variables halladas como relevantes para el logro de los objetivos del modelo de formación establecido y de este modo no solo mejorar los resultados de los estudiantes, sino la capacidad del colectivo pedagógico para gestionar el cambio deseado (p. 23).

Jornet (2016) entiende que es el estudio de:

Determinadas variables e indicadores, útiles para identificar situaciones que condicionan una intervención educativa; los obstáculos o facilitadores que

puedan presentarse durante la misma; arbitrar la respuesta educativa seguida, caracterizar los agentes de cambio y finalmente ponderar los resultados alcanzados tanto personales como grupales (p. 45).

Policarpo (2018), señala que “es el análisis de los procesos formativos, es reflexión del proceso de formación de los sujetos. La evaluación es una práctica mediadora del desarrollo” (p. 3).

Como idea generalizadora en torno a estas definiciones sobresale que la evaluación educativa es procesal, sistemática, sistémica, y participativa, además requiere de la selección y aplicación de instrumentos para generar conocimientos progresivos sobre el objeto evaluado, a través del estudio de determinados indicadores que permiten diseñar una respuesta educativa a favor de la mejora de los resultados individuales y grupales, así como de la capacidad del colectivo pedagógico para gestionar el cambio deseado.

Otro aspecto que se debe considerar para perfeccionar el proceso evaluativo son los principios de la evaluación educativa (Labarrere y Gutiérrez, 1988, y Chávez, 2012), en este caso, por corresponderse con la percepción de la investigadora y con los objetivos de este estudio se asumen: “la sistematicidad, el carácter objetivo, sistémico; la integración al proceso formativo; su empleo como medio y no como fin; la necesidad del empleo de distintos medios y la relación con los objetivos” (González, Sanguña y Moso 2017, p. 14).

Asimismo, las opiniones sobre las funciones asignadas a la evaluación educativa son diversas. Se comparten los criterios de Castro (1999), Quiñones (2004), Zilberstein (2006) y Rojas y Arnaiz (2016), quienes reconocen las funciones instructiva, educativa, de diagnóstico, de desarrollo y de control.

En el ámbito específico de la evaluación del estudiante universitario, la primera favorece el aprendizaje, no solo del estudiante, sino de todos los que participan en el proceso; la segunda tiene que ver con las motivaciones y actitudes generadas, a partir de su concepción y resultados; la tercera caracteriza el modo de actuación en un período determinado, es la síntesis de lo más y menos logrado, de modo que sirva al colectivo pedagógico y al estudiante como referente para alcanzar las aspiraciones y erradicar las deficiencias, además de evitar que algo no deseado

sucedan en el aprendizaje o la conducta; la cuarta se cumple cuando el estudiante sabe autoevaluar con exactitud su modo de actuación, participa más conscientemente en el proceso formativo y se preocupa por su propio perfeccionamiento; y la última favorece la comprobación de los resultados y su correspondencia con el nivel deseado.

En lo dicho hasta aquí se subrayan como criterios generalizadores en la teoría, en torno a sus rasgos o cualidades, que la evaluación educativa es procesual, científica, sistemática, sistémica y participativa; que genera conocimientos progresivos sobre el objeto evaluado para una intervención educativa, en virtud de los resultados individuales y grupales y de la capacidad del colectivo pedagógico para gestionar un cambio deseable.

Algunas fuentes cubanas refieren, además, que debe ser planificada; mostrar congruencia con los objetivos y con la etapa del desarrollo del estudiante; y responder a las demandas del entorno. Por su parte, las foráneas aluden a su carácter inclusivo y formativo. Estas características de la evaluación educativa sobresalen del análisis efectuado con UCINET 6 (*Software for Social Network Analysis*), mostrado en el anexo 10; y se estima, en este estudio, que pueden ser atribuibles a la evaluación integral del estudiante universitario.

2.2.2. Principales tendencias de la evaluación del estudiante universitario

La literatura reconoce diferentes concepciones al enunciar las tendencias de la evaluación de los estudiantes de pregrado; las que varían en correspondencia con el contexto histórico y sociocultural, las características de los actores y las normativas educativas vigentes.

Es el Estado quien diseña las políticas educativas, por lo que “el aparato jurídico-político condiciona la conceptualización de la evaluación en el marco de cualquier modelo” (Pérez y Rincón, 2004, p. 150).

Son diversos los referentes en el contexto internacional, en cuanto a las formas de esbozar estas tendencias. Así, Mora (2004) las hace corresponder con modelos evaluativos como la pseudoevaluación, la cuasievaluación, la evaluación verdadera y la holística, mientras Dávila (2008) y Blanco (2014) las relacionan con las

principales transformaciones de la formación de pregrado en la Educación Superior, las cuales se manifiestan en la:

- Virtualización de la evaluación, como respuesta a la transnacionalización de la formación y al aumento de la movilidad estudiantil.
- Estandarización de la evaluación, para satisfacer el incremento de las matrículas.
- Continuidad de la evaluación, con vistas a lograr mejor articulación entre los programas de ciclo corto y las carreras universitarias tradicionales, sobre todo, a partir del surgimiento de los denominados sistemas binarios, donde coexisten ambas ofertas en una misma institución de Educación Superior.
- Mayor implicación por parte de los representantes de centros de producción de conocimientos en la evaluación del estudiante, debido al aumento de la flexibilidad curricular, la especialización y la interdisciplinariedad.
- Evaluación de competencias profesionales, como resultado de la creciente demanda de capacidades relacionadas con la empleabilidad.
- Concepción de la evaluación como parte intrínseca del proceso formativo, y no como un proyecto aislado, en gran medida debido a la consolidación de los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad en las instituciones de educación superior, con la consecuente creación de espacios, condiciones y tiempos para la reflexión, el análisis, el diálogo y la crítica personal y compartida.

Autores cubanos como Guzmán y García (2016), Véliz y Jorna (2016) y Gil y Morales (2018) advierten tendencias en la evaluación de estudiantes universitarios a partir de los siguientes enfoques:

- Enfoque generalizado de la evaluación: Escuela Tradicional
- Enfoque particularizado de la evaluación: Escuela Nueva
- Enfoques reduccionistas o limitados de la evaluación basados en competencias
- Enfoque socioformativo de la evaluación
- Enfoque integral de la evaluación: Enfoque Histórico Cultural

El primer enfoque se caracteriza, según autores como Cisterna y Zamorano (2017) y Asanza (2018), por una evaluación que estimula la solución de los problemas profesionales de manera mecánica, sin explicitar ni movilizar las ideas propias, sin cruzar e intercambiar argumentos. A lo que Gil y Morales (2018) agregan que está basada en objetivos muy globales, sin tener en cuenta las características o compromisos individuales de los estudiantes y subvalorarse el rol que juegan en este proceso todos los agentes actuantes, que se convierten en objeto y sujetos de transformaciones. Desde este enfoque se atenta contra el espíritu participativo e interactivo del proceso, y el protagonismo que el estudiante debe tener en su formación y por ende en su evaluación.

En el segundo enfoque, el particularizado, relacionado con la Escuela Nueva, la evaluación, según Narváez (2006) y Gil y Morales (2018), se concibe a partir de los intereses y de las necesidades del estudiante. Para Céspedes y Senra (2018) y Atencio y Ramírez (2019) se centra en valorar en qué medida el alumno es capaz de aprender haciendo, o sea de qué forma vincula la teoría y la práctica y el trabajo individual con el grupal; en contraposición a la pedagogía tradicional.

Entre las limitaciones de la evaluación, desde este enfoque, está subvalorar el rol del docente, a quien se le atribuye una función de acompañamiento sin estimar la importancia de los objetivos como referentes en la evaluación del estudiante.

En general, se considera que este enfoque no tiene un gran arraigo en los momentos actuales en la Educación Superior, en la que convergen las demandas propias de la universidad como la formación y la investigación y las demandas sociales y técnico-económicas relacionadas con los saberes útiles para el empleo. Por esta razón y como consecuencia de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) surge la llamada Educación Basada en Competencias (EBC) (De Miguel y Alfaro, 2006).

En Estados Unidos aparecen, entre los primeros referentes sobre la EBC, los trabajos de Grant (1979) y entre los más actuales figuran los de Popham (2013) y Stull y Blue (2016). En Europa se destacan los estudios de Iglesias (2006), Ibarra y Rodríguez (2014), Alcaraz (2015) y Jornet (2016), mientras que en América Latina resaltan Murillo (2011) y Mora (2015). En sus aportaciones se jerarquiza la

formación técnico-profesional, en función de las demandas del mercado laboral y no la formación socio-humanística del profesional lo que limita la evaluación holística del estudiante, de modo que contribuya al desarrollo de sus modos de actuación.

En cuanto a los llamados enfoques reduccionistas o limitados de la evaluación basados en competencias, Guzmán y García (2016), Véliz y Jorna (2016) y Gil y Morales (2018) consideran el orientado a los resultados de la evaluación, el mecanicista, el centrado en el procesamiento de la información, el que jerarquiza la actividad del sujeto y el humanista.

- Enfoque basado en los resultados de la evaluación

Tiene origen en Inglaterra y se apoya en normas que se basan en resultados, y en el rendimiento real del trabajo (Tejeda y Sánchez, 2008). Su principal limitación radica en que se presta mayor atención a la forma en que el estudiante cumple determinadas funciones en un contexto dado, que a sus cualidades personales y a la pertinencia social de su actividad.

- Enfoque mecanicista de la evaluación

Este enfoque jerarquiza la evaluación de competencias personales como el interés por el logro de resultados o su orientación al mercado, y competencias técnicas como la lectura de instrumentos o la operación de sistemas (Alonso, 2010). Se le concede más importancia al resultado que a las transformaciones que ocurren en el sujeto, al poner énfasis en la calificación, selección y certificación de los estudiantes. Cumple por tanto una función más sumativa que formativa.

- Enfoque de la evaluación centrado en el procesamiento de la información

Según Gil y Morales (2018) las competencias constituyen una organización mental, que ressignifica la inteligencia, las estrategias cognitivas, los esquemas mentales. Desde este enfoque se jerarquiza la evaluación de los procesos cognitivos del estudiante.

- Enfoque de la evaluación sobre la base de la actividad del sujeto

Desde este enfoque, las competencias que se evalúan de un modo preponderante están relacionadas con la capacidad del estudiante para actuar ante determinadas situaciones de trabajo y con su espíritu de superación (Rodríguez, 2007). Se

atiende la forma en que percibe la tarea, cómo traza itinerarios de acción, cómo moviliza sus saberes, cómo llega a la solución de un problema profesional y cómo se regula mostrando confianza y seguridad (Ruiz, 2009), por tanto, “las competencias solo se pueden construir en situación” (p. 91). Para ellos, entonces, las situaciones son la fuente de las competencias.

Dicho enfoque asume una concepción esquemática en la evaluación, al emplear algoritmos preestablecidos para la resolución de problemas profesionales, lo que puede limitar en los futuros egresados su independencia, creatividad y capacidad de integrar conocimientos y habilidades con un enfoque multidisciplinario.

- Enfoque humanista de la evaluación

Según Toledo y Cabrera (2017), promueve la evaluación de la autorrealización del estudiante y la forma en que construye su propio modo de vida. Se enfoca en los atributos personológicos y se le confiere un rol destacable a la autoevaluación para el desarrollo de la autocrítica y la autoconfianza.

Entre sus limitaciones está conceder la prioridad a las necesidades personales, por encima de las aspiraciones del colectivo y la sociedad. Por otra parte se subvalora la determinación histórico-social de los fenómenos y procesos y del rol de los otros. En la sistematización realizada por Bicocca (2017), acerca de las críticas a la educación basada en competencias, se sintetizan los siguientes puntos, que son válidos para este estudio:

- a) una lógica instrumentalista, porque las competencias son herramientas para alcanzar el éxito profesional y el buen funcionamiento social,
- b) una falta de valores éticos centrales explícitos para desarrollar,
- c) el utilitarismo y el mercantilismo como valores últimos que orientan la actividad educativa (p. 274).

La EBC, vista de este modo, conlleva a un proceso evaluativo que pondera los saberes instrumentales de utilidad técnica, lo que propicia relaciones individualistas y competitivas.

El cuarto de los enfoques de la evaluación, el socioformativo (Tobón, 2013), aspira a que los estudiantes desarrollen el talento y mejoren en su formación integral a través de la retroalimentación continua de sí mismos, los docentes, directivos y

comunidad en general. Entre sus ventajas figura que más que evaluar indicadores se valora el grado de calidad del desempeño, pero con un uso predominante en la formación de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Se evalúa al estudiante a partir de la solución de determinados problemas del contexto, en detrimento del perfil amplio que debe caracterizar esa formación.

El quinto y último, el Enfoque integral de la evaluación, tiene sus bases en el enfoque histórico-cultural donde Lev Semionovich Vigotsky constituye su máximo representante junto a sus seguidores. Considera el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes, producto de su actividad y comunicación en el que actúan lo psicológico, lo biológico y lo social.

En tal sentido se promueve el desarrollo del estudiante como ser social, y la indisoluble relación dialéctica entre individuo y sociedad, su participación activa en la relación con los otros y con los objetivos (Arias, 2015 y López y Nieto; 2017). Esto “trasciende su condición receptiva para erigirse como sujeto de la actividad en condiciones modeladas para tal fin como expresión de un proyecto educativo” (Quiñones y Gómez, 2017, p. 12).

En el contexto internacional, autores como Correa y Paredes (2009), Ibarra y Rodríguez (2014), Ruiz y Serra (2017) y Molins y Vidiela (2018), en sus propuestas para la evaluación de los estudiantes universitarios, refieren la necesidad de la valoración integral del sujeto y, con una visión optimista y desarrolladora, enfatizan en la identificación oportuna de logros y limitaciones con vistas a la mejora, así como el rol de los otros en el proceso evaluativo, especialmente el de los compañeros y el colectivo pedagógico.

En los estudios de autores cubanos, relacionados con la formación de profesionales, se promulga la mirada multilateral e integradora sobre el ser humano, ya que ponderan no solo la apropiación de los conocimientos, sino también el desarrollo de las habilidades, actitudes y valores del estudiante (Fariñas, 2009).

En correspondencia, se hace la propuesta de una evaluación con fines explicativos, coherente con la diversidad y complejidad del ser humano (Arias, 2015 y Ortiz

2016), que propicie la relación entre el pensar, el hacer y el ser, con las aspiraciones de la sociedad.

Desde una visión integradora, la evaluación del estudiante universitario, pondera el estudio de lo cognitivo-intelectual, comunicativo-vivencial y valorativo-actitudinal y se le atribuye la cualidad de que es una evaluación proyectiva, para indicar lo que el estudiante no ha logrado, y puede lograr con determinados niveles de ayuda, concebidos pedagógicamente desde un proceso de mediación (Tamayo, 2018).

Esta posición, además resalta la actitud protagónica del estudiante en su proyecto de vida y en la valoración que sobre este proyecto se haga. (Espinosa y García, 2018), así como la contribución de la evaluación, no solo al desarrollo del estudiante, sino al de todos los sujetos actuantes y escenarios en que transcurre (Batista y Trujillo 2020).

Según este enfoque optimista y promotor del desarrollo, la evaluación integra los componentes instructivos y educativos del proceso pedagógico y en el contexto de la Educación Superior cubana, potencia la capacidad crítica y el desarrollo de modos de actuación profesional, caracterizados por el sistema de valores morales defendidos por el proyecto social de la nación y los de la profesión.

En el siguiente epígrafe se profundiza concretamente en la evaluación integral del estudiante universitario, a la luz de este enfoque.

2.2.3 La evaluación integral del estudiante universitario: Reflexiones filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas

Antes de presentar los fundamentos, resulta imprescindible clarificar, dentro de la evaluación educativa, qué asumir por evaluación integral del estudiante universitario.

La evaluación integral del estudiante universitario ha sido denominada, también, evaluación de la integralidad. Para Tamayo (2018), ambos términos son aceptados, pues la aspiración es lograr la integralidad de los estudiantes y evaluarla.

Son escasas las aportaciones al tema. Con vistas a homogeneizar su desarrollo, la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, emite la Instrucción Rectoral No. 2/2017, en la cual la define como:

Un proceso de carácter institucional que persigue como propósito propiciar el compromiso de los alumnos para reconocer y superar sus insuficiencias y de comprometerse con metas superiores que conduzcan a su crecimiento personal y profesional. Se realiza a partir de la elaboración, ejecución y evaluación de la estrategia educativa del año académico y del proyecto estudiantil del grupo (UCLV, 2017, p. 2).

Significa que el sentido de esta evaluación está también en su carácter colaborativo, participativo, que beneficie la formación del estudiante, ya que permite la valoración de la efectividad de la labor educativa en el año académico, expresada en saberes, habilidades y valores.

En un estudio evolutivo de la obra de Tamayo (2014, 2018), se aprecia su visión al respecto:

Es un 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, 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 (Tamayo, 2018, p. 7).

Lo dicho implica concebir pedagógicamente un proceso continuo de mediación, con niveles de ayuda que faciliten la autovaloración y proyección positiva. Resalta que el intercambio de información sobrepasa la obtención de datos, porque tiene como finalidad la adopción de decisiones a favor del desarrollo integral del estudiante. Transcurre desde el primero hasta el último año de la carrera; porque es una valoración permanente que, aunque tiene una delimitación por etapas, es continua, se enriquece de un período a otro y la interiorización de sus objetivos contribuye a la autodeterminación del estudiante.

El autor, además, relaciona de modo acertado la evaluación con el fin de la educación, sin embargo, no explicita la importancia de jerarquizar los modos de actuación profesional en el proceso evaluativo, ni hace alusión a su carácter científico y sistémico.

Desde las ideas esbozadas se concibe que la evaluación integral del estudiante universitario es un proceso científico, continuo, sistémico y participativo e interactivo de obtención y análisis de datos válidos y fiables, para la emisión de juicios de valor acerca de la formación del estudiante y sus resultados, con el propósito de diseñar y llevar a vías de hecho una respuesta educativa que contribuya a corregir o mitigar las necesidades y potenciar las fortalezas, en virtud del desarrollo personal y profesional.

La filosofía, la sociología, la psicología y la pedagogía ofrecen un sólido fundamento para penetrar en el proceso de evaluación integral del estudiante universitario.

Como fundamentos filosóficos de la investigación se asumen el “legado martiano, el marxismo y el leninismo, el pensamiento y la acción de nuestro líder histórico, Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz” (PCC, 2016a, p. 6). Al hacerlo, se es consecuente con los principios de la dialéctica materialista, estos son: la objetividad, la concatenación universal, el análisis histórico concreto y el desarrollo (Lenin, 1985).

La objetividad en las investigaciones afianza su carácter científico. Este principio se procura mediante la aplicación de diferentes métodos, en varios momentos de la experiencia, para recopilar la información relevante y confiable sobre el proceso y las transformaciones concretas que se logran en los jóvenes.

Para ese fin, los documentos que permiten comprobar sus resultados, se correlacionan con la autoevaluación y la observación de los modos de actuación en el aula, la práctica profesional, el grupo científico estudiantil y en las actividades extensionistas y sociopolíticas. De igual modo, las entrevistas a docentes del colectivo, dirigentes de la FEU y representantes de otros escenarios formativos aportan al respecto.

En el caso del principio de la concatenación universal, asume las múltiples y variadas relaciones entre los procesos y fenómenos. En este estudio se estiman las que tienen lugar en el pregrado. Ello implica que el cambio se prevé, a partir de la identificación y aprovechamiento de dicho sistema de relaciones.

Consecuentemente, con los principios del análisis histórico concreto y el desarrollo se realiza la sistematización de la experiencia y, simultáneamente, se construye colectivamente una propuesta, coherente con los preceptos más actuales del modelo económico y social de desarrollo de la nación y con el modelo cubano de formación.

La transformación del proceso de evaluación integral, se proyecta desde una posición progresista del desarrollo, que tiene como hilo conductor las necesidades y posibilidades de transformación de los estudiantes, con un carácter de avance permanente, que al ofrecer una valoración más holística, permite brindar oportunamente la ayuda pedagógica.

En cuanto a las bases sociológicas de este proceso, se asume lo expresado en la Resolución sobre Política Educacional, aprobada en el Primer Congreso del PCC y ratificada en los congresos posteriores, que declara como propósito esencial: “la formación multilateral y armónica del individuo mediante la conjunción integral de una educación intelectual, científico-técnica, político-ideológica, física, moral, estética, politécnico-laboral y patriótico militar” (PCC, 1976, p. 6). De ahí la necesidad de concebir una evaluación destinada a comprobar dicho propósito.

La evaluación integral del estudiante universitario es resultado de la interacción entre él y sus diferentes escenarios formativos; en ella interactúan alumnos, profesores, familiares, comunidad, instituciones, organizaciones; y los diferentes contextos pueden ser el aula, la empresa, una institución cultural, la residencia estudiantil o la comunidad. Entonces, la evaluación coadyuva a lo que Fraga (2019) describe como pertinencia integral de la formación, o sea “las relaciones entre la universidad y su entorno, la participación en la esfera económica, social y cultural... y la consolidación del estudiante como agente transformador e innovador” (p. 22).

Los fundamentos psicológicos toman, como punto de partida, los aportes de la psicología histórico-cultural expuestos por Vigotsky (1896-1934) y sus seguidores. A continuación, se sintetizan aquellas tesis que aportan fundamentos cardinales en el proceso de evaluación integral de los estudiantes: la relación de los factores biológicos y sociales en el desarrollo de la personalidad, la educación como precedente y conductora del desarrollo, el carácter activo de la personalidad, la

mediación que ejerce la interacción social en la apropiación del conocimiento, y el manejo de signos y herramientas con una significación compartida para educador y educando (Vigotsky, 1998).

Según este enfoque el proceso de formación y desarrollo de la personalidad está condicionado por la unidad compleja, dinámica, variable de los factores biológicos y sociales. Al evaluar a un estudiante, debe considerarse la interrelación de lo interno (lo biológico y lo psíquico) con lo externo (referido a las condiciones sociales de vida y educación), es decir, la forma en que se produce esta conexión mediante la actividad y la comunicación, en las que surgen nuevas posibilidades, necesidades, motivos y niveles superiores de desarrollo, donde lo interno actúa como premisa del desarrollo; y lo externo, como su fuente.

La concepción histórico-cultural sitúa a la educación como promotora de desarrollo, esta tesis conduce al colectivo de año a determinar el nivel de desarrollo de cada estudiante para, sobre esa base, diseñar el proceder futuro y hacer realidad las posibilidades que se expresan en la llamada Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), descrita por Vigotsky (1998).

La idea acerca del carácter activo de la personalidad indica que los estudiantes tienen la posibilidad de regular su comportamiento. En este sentido ellos pueden transformar su actuación a partir de la autoevaluación crítica y profunda que les permita identificar sus debilidades y posibilidades, así como sus metas a corto y largo plazo.

De igual modo, la tesis de que la interacción social media la apropiación del conocimiento indica que el desarrollo integral de cualquier individuo es el resultado de las relaciones que establece en sus diferentes contextos de actuación. El estudiante, al vincularse con diversos escenarios formativos, contribuye a la transformación de esos escenarios y, también, recibe sus influencias; de ahí, la importancia de la implicación de los actores de las unidades docentes, entidades laborales de base, proyectos socioculturales, organizaciones y otras estructuras.

En cuanto al manejo de signos y herramientas, es indispensable la comunicación asertiva del colectivo pedagógico, lo que le exige preparación sobre las peculiaridades de la etapa de desarrollo de los jóvenes universitarios, en función de

entender sus actitudes, motivaciones, temores, preocupaciones y aspiraciones. La Organización Mundial de la Salud establece una periodización del desarrollo, en la que se considera que la juventud transcurre de los 18 a los 29 años, la que se asume en la investigación (OMS, 2000).

Significa, entonces, que los estudiantes universitarios transitan por la última fase de la juventud media e inician la de jóvenes adultos, donde culmina la maduración anatómo-fisiológica del organismo. En esta edad se acerca el momento de ejercer la profesión, se establecen sentimientos de aceptación y amor hacia ella. Al respecto, Sanz (1999) refiere que, durante este intervalo, se manifiestan determinadas características.

- Formación de la concepción del mundo como autoconciencia de su existencia vital.

Es la principal característica de la etapa, porque se ajusta de modo estable a partir de la acumulación de experiencias y de relaciones con el medio natural y social, por lo que la labor educativa juega un papel fundamental.

- Maduración del pensamiento lógico como elemento de desarrollo intelectual. Los procesos cognitivos en este período son más objetivos, conscientes, voluntarios y generalizados; y los afectivos son más estables. El desarrollo intelectual depende, en gran medida, de cómo se conciba el proceso pedagógico, ya que el joven forma sus representaciones, explicaciones y creencias, especialmente, desde su experiencia.

- Configuración de un nuevo nivel de conciencia moral caracterizado por un desarrollo notable de conceptos morales

Los procesos psíquicos se hacen cada vez más estables y, consecuentemente, los puntos de vista y las convicciones político-ideológicas y morales determinan la posición ante la vida; sienten la necesidad de ser útiles a la sociedad, la que les asigna deberes y derechos electorales, matrimoniales, penales, patrióticos, los cuales les conceden mayor autonomía, madurez y responsabilidad. Por eso se plantea que se encuentran en el umbral de la vida adulta.

- Reestructuración de la autoimagen

En esta etapa crece el interés por sí mismos, exigen consideración de sus opiniones y reconocimiento de sus derechos; se enriquece su autovaloración y se hace más adecuada y generalizada, lo cual les permite evaluar sus posibilidades para enfrentar el futuro, tanto en su vida profesional como personal.

- Ampliación, integración y jerarquización de la esfera motivacional

Como consecuencia de estas características, se afianza la jerarquización y estabilización de la esfera motivacional. Por esta razón, se hace necesario que la evaluación refuerce el mejoramiento continuo del estudiante.

- Influencia del grupo en la vida juvenil

El grupo es más activo, con un grado mayor de dirección de sus propias actividades, se consolida la reciprocidad entre los integrantes, la ayuda mutua, emergen figuras con rasgos de liderazgo o modelos para seguir.

Estas características sustentan también la idea de que: “La edad juvenil es el período de la autoeducación de la autoinstrucción y del autoperfeccionamiento”. (Varanov, 1984, p. 64). Por ello, la evaluación del estudiante universitario, aunque sea un proceso institucional, debe “realizarse con plena conciencia de los sujetos que participan, quienes deben estar identificados con el ejercicio de la integralidad” (Gomara, 2017, p. 45). Su carácter colegiado y participativo refuerza la relevancia en la educación del estudiante.

Para concebir esta evaluación desde una concepción pedagógica de la integralidad, resulta indispensable la consideración de las categorías formación y desarrollo, íntimamente relacionadas. En la pedagogía, los términos formación integral, multifacética y armónica de la personalidad y personalidad desarrollada multilateralmente, alcanzan sinonimia. Toda formación implica un desarrollo y todo desarrollo conduce, en última instancia, a una formación psíquica de orden superior (López, Esteva, Rosés, Chávez, Valera y Ruiz, 2002). La efectividad del proceso formativo se constata en la evaluación integral, la que debe contribuir a su autoeducación y autoperfeccionamiento.

En este sentido, el proceso de evaluación integral transcurre, especialmente, en el grupo, en el cual se establecen múltiples interacciones, y se enriquecen y aparecen nuevas necesidades, compromisos y experiencias desde la diversidad porque, en

cada estudiante, impacta de manera singular. La posición activa del estudiante se logra cuando hace suyos, no solo los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino todas las metas concertadas en conjunto desde las diferentes dimensiones e indicadores de la estrategia educativa, lo que presupone diálogo, comprensión, receptividad, relación franca y afectiva, y la creación de un ambiente de trabajo conjunto entre educadores y educandos, y de estos entre sí. El proceso evaluativo, como expresión de la unidad entre instrucción y educación, constituye un espacio de construcción de saberes, desarrollo de habilidades, fortalecimiento de valores y de afianzamiento del espíritu crítico, autocrítico y creativo, en el que se tienen en cuenta todas las dimensiones de la formación, en función del logro de los modos de actuación del modelo del profesional.

2.3. Las potencialidades del Proceso de Formación de Pregrado para la evaluación integral del estudiante universitario

Como se ha expresado antes, en el contexto educativo cubano, la evaluación integral de los estudiantes universitarios constituye política del Ministerio de Educación Superior y existe una intención a favor de su perfeccionamiento. Para ello, se considera indispensable analizar algunas de las potencialidades que ofrece el pregrado.

El Modelo del profesional, documento de carácter rector en el plan de estudio de cada carrera (MES, 2018a, p. 29), es un importante referente en el proceso evaluativo del estudiante universitario, ya que incluye la caracterización de la carrera; el objeto de trabajo; los modos, campos, funciones y esferas de actuación del profesional; los valores que deben caracterizarlo; así como los objetivos generales y específicos que deben alcanzar en su formación. Este documento presenta características distintivas para cada generación de planes de estudio, en correspondencia con los avances de la ciencia y la técnica y las demandas sociales. En el caso del Plan de Estudio E, sus bases conceptuales, según el MES (2016), son: perfeccionamiento del modelo de formación de perfil amplio; mayor articulación del pregrado y el posgrado; flexibilidad curricular; racionalidad en el diseño de los planes de estudio; esencialidad en los contenidos de las disciplinas; fortalecimiento del humanismo, protagonismo del estudiante en su formación; incremento del

tiempo de estudio independiente; uso correcto de la lengua materna y potenciación del estudio del idioma inglés; así como lograr transformaciones en la evaluación del aprendizaje.

En este documento se define el modo de actuación profesional como:

La manera en que se desempeña el profesional, y que se manifiesta por las posibilidades que muestra para articular de una manera armónica y coherente su saber, su saber hacer y su saber ser, en aras de resolver los problemas presentes en su esfera de actuación, con eficiencia y responsabilidad social (MES, 2016, p. 7).

Estas ideas unidas al énfasis que se pone desde los planes de estudio, en la formación humanista y de perfil amplio, así como en la participación protagónica de los estudiantes universitarios son válidas para dinamizar su evaluación desde el sistema de relaciones que se establecen en el pregrado. Un rol fundamental en dicho sistema tiene la estrategia educativa del año académico, asumida como:

El documento fundamental que rige el trabajo del colectivo de año, para garantizar el cumplimiento de los objetivos formativos declarados en este nivel organizativo. Incluye el plan de trabajo metodológico del colectivo de año y las dimensiones educativas en el proceso de formación de los estudiantes del año, que son: la curricular, la de extensión universitaria y las actividades sociopolíticas (MES, 2018a, p. 20).

Estas dimensiones se consideran herramientas que permiten valorar el cumplimiento de las metas individuales y las del grupo, bajo la guía del colectivo pedagógico.

En la dimensión curricular se integran lo académico, lo laboral y lo investigativo, mediante el vínculo universidad-entidad laboral, en relación recíproca y mutua, en el cual, cada uno contribuye a la formación del joven, a partir de la solución de problemas profesionales.

Lo académico garantiza no solo que los alumnos se apropien de los conocimientos teóricos actualizados, sino que también contribuye al desarrollo de hábitos, habilidades y valores de la carrera que permitan una mejor inserción social y la solución de problemas profesionales. Las cuestiones que se deben tener en cuenta

al evaluar este componente, así como los resultados docentes en las diferentes asignaturas del plan de estudios para el año son: el cumplimiento de los objetivos previstos; la capacidad para dar respuesta al cumplimiento de las estrategias curriculares; la participación en exámenes de premio y mejoras de nota; los resultados en ejercicios y exámenes integradores; y su desempeño como alumno ayudante.

Lo laboral está basado en el principio pedagógico del vínculo del estudio con el trabajo y consiste en “asegurar desde el currículo el dominio de los modos de actuación del profesional, en vínculo directo con su actividad profesional” (MES, 2018b, p. 2). Este componente resulta determinante para que los estudiantes se apropien de las habilidades profesionales; de aquí que es indispensable evaluar el nivel de desarrollo alcanzado para solucionar problemas de la práctica.

Lo investigativo comprende la actualización del estudiante en cuanto a las ciencias con las cuales interactúa; además, el modo en que realiza tareas de investigación en un grupo científico o proyecto de investigación, siempre circunscribiéndolas a las condiciones concretas o sea, para dar respuesta a ejes y sectores considerados como estratégicos en el entorno nacional o local. Esto es indicativo de que la evaluación del estudiante ha de considerar su incorporación a grupos de trabajo científico estudiantil; la vinculación a proyectos de investigación; las habilidades que demuestra en el cumplimiento de las tareas en estos equipos, con énfasis en la búsqueda de información científica, redacción y presentación de los resultados; y la obtención de Premios al Mérito Científico (MES, 2017b).

Asimismo, la dimensión sociopolítica del proceso de formación permite valorizar el desarrollo político e ideológico de los jóvenes universitarios y contribuye a la conciencia política, la transformación de conductas, valores morales, en correspondencia con los intereses sociales. Por tanto, como parte de esta dimensión, deben analizarse aspectos como el cumplimiento de la guardia estudiantil y el trabajo social universitario; la participación en actividades como actos, matutinos, marchas, debates, campañas, proyectos comunitarios, contingentes; el cumplimiento de tareas de impacto y otras relacionadas con la Educación Patriótica Militar e Internacionalista (EPMI) y con Cátedras Honoríficas

para el estudio de la Historia; las responsabilidades en las organizaciones estudiantiles y políticas; la intervención protagónica en las acciones de prevención y combate frontal contra las manifestaciones de fraude, indisciplinas, ilegalidades, corrupción y consumo de drogas.

En estas actividades es importante valorar cómo son las relaciones interpersonales del estudiante, que incluye sus valores, el respeto por lo diferente; la capacidad organizativa y de liderazgo; la motivación, la creatividad, el emprendimiento al solucionar problemas profesionales; el interés por mantenerse actualizado; así como su capacidad de adaptación ante los cambios.

En la formación de pregrado es ineludible, también, tener en cuenta lo que González, M. y González, G. (2013) definen como extensión universitaria:

Sistema de interacciones entre la universidad y la sociedad mediante la actividad y la comunicación, que parte de una planificación estratégica y de la unidad de acción desde la formación curricular, la superación, difusión de los resultados de la ciencia, proyectos de investigación, socioculturales, o actividades extracurriculares, con el propósito de promover la cultura (p. 65).

Alarcón (2015) refiere que “su objetivo fundamental es desarrollar la cultura universitaria, a partir de la cultura académica, científica, económica, política, medioambiental, de salud, preventiva, patrimonial, artística, deportiva, de la profesión, entre otros aspectos” (p. 2).

Se demanda de vías que conduzcan a una interacción más dinámica e integral entre la universidad y los escenarios educativos que trascienden sus muros, a favor de la formación del estudiante porque la dimensión extensionista transversaliza el proceso formativo y, a través de ella, se pueden evaluar las demás. Tal es el caso del resultado de tareas y prácticas que generan soluciones o transforman el entorno; la participación en eventos, publicaciones, tareas de impacto social; la presencia en redes sociales para el enfrentamiento a la subversión y la vinculación a proyectos comunitarios.

Asimismo la evaluación integral estima el comportamiento del estudiante en la residencia estudiantil universitaria; su vinculación a acciones derivadas de programas nacionales como el de la lectura, el medio ambiente o la promoción de

salud, entre otros; la incorporación al Movimiento de Artistas Aficionados (MAA) con los premios alcanzados en festivales y concursos artísticos y literarios; o la participación en juegos deportivos interaños, interfacultades o interuniversitarios y las premios alcanzados.

El colectivo de año es determinante para llevar a vías de hecho la estrategia educativa y por tanto, la evaluación integral. Este nivel organizativo del proceso docente-educativo, conducido por el profesor principal del año académico, agrupa a los profesores de las asignaturas del año, representantes de las organizaciones estudiantiles, profesores guías y tutores (Díaz, 2005 y Socarrás, 2013).

En tal sentido la Resolución 2/2018, que contiene el *Reglamento de trabajo docente y metodológico de la Educación Superior*, plantea que el propósito de este nivel de dirección atípico en la estructura de las instituciones de Educación Superior es “lograr el cumplimiento con calidad de los objetivos del año académico y otros que respondan a las características del grupo, mediante la implementación de la estrategia educativa del año académico” (MES, 2018a, p. 17).

Entre sus funciones figuran: la elaboración de la estrategia educativa del año académico, la realización de acciones para su implementación, el análisis periódico de los resultados individuales y colectivos, el diagnóstico de los estudiantes; e integración de las actividades curriculares y extracurriculares, en correspondencia con los objetivos del año (MES, 2018a).

De igual modo, en la elaboración de la evaluación integral, el diagnóstico psicopedagógico constituye un punto de partida porque ofrece información acerca de los estudiantes, sus fortalezas y debilidades, con el objetivo de potenciar las primeras, y utilizarlas para compensar o erradicar las segundas (González, 2010), mediante las acciones comprendidas en la estrategia educativa de año. Desde la perspectiva que aboga por un diagnóstico explicativo, orientador de la intervención y promotor del desarrollo se asume como:

Un proceso de investigación donde se exploran necesidades y potencialidades del niño, adolescente y joven en su interacción con el entorno sociocultural, para prevenir e intervenir oportunamente, desde una concepción potenciadora del desarrollo, es decir, para actuar y transformar a

tiempo elementos desfavorables y potenciar los que actúan positivamente (Zurita, 2012, p. 63).

La caracterización psicopedagógica se concibe como momento cardinal del diagnóstico que conlleva a la descripción de las particularidades del estudiante. Debe contemplar: los datos generales; lo biológico; la competencia curricular; el estilo de aprendizaje y lo relacionado con los contextos familiar y comunitario. Conocer mejor a cada alumno resulta decisivo para el diseño de la respuesta educativa.

La evaluación integral tiene, a su vez, en la participación protagónica de los estudiantes y de las organizaciones estudiantiles, otra condición indispensable para su perfeccionamiento. Con el empleo de métodos y procedimientos se incentiva la capacidad para reconocer las insuficiencias y el deseo de resolverlas e identificar metas superiores, alcanzables con el esfuerzo personal y colectivo.

En correspondencia, el protagonismo se entiende como “la actitud que desarrolla el estudiante, que le permite implicarse e implicar a los demás en las actividades, también... su desempeño, creatividad y el liderazgo que alcanza” (Labadi, López y Gainza, 2016, p. 124).

La autoevaluación, es una práctica que contribuye de forma significativa a potenciarlo. Es entendida como “la habilidad de un estudiante para observar, analizar y juzgar sus resultados en base a determinados criterios y determinar así cómo puede mejorarlos” (Peña, 2015, p. 59). Debe tener como premisas que el estudiante asuma los objetivos a que se evalúan y comprenda como hacerlo a través de los métodos, procedimientos e instrumentos de evaluación.

El desempeño protagónico de los estudiantes y las organizaciones estudiantiles se manifiesta en la capacidad para solucionar los problemas, la implicación, la voluntad, la perseverancia e independencia. La clave está en desplegar un proceso que ofrezca la oportunidad de dialogar y debatir en el grupo y cada cual sea capaz de conocerse a sí mismo, autovalorarse y proyectarse positivamente y, a la vez, valorar a los demás; además que permita identificar características esenciales en los estudiantes para el liderazgo como son la ejemplaridad, el carisma y el control emocional.

El clima educativo en las instituciones de educación superior también incide en la calidad del proceso evaluativo. En este estudio se asume como “la percepción de los miembros de la comunidad universitaria: estudiantes, profesores, directivos y administrativos referida a las dimensiones académica, socio-afectiva, administrativa y ética que convergen en el entorno de la institución y que influyen en sus acciones y comportamientos” (Bermúdez, Pedraza y Rincón 2015, p. 3).

Significa que el clima positivo se demuestra en bienestar y satisfacción hacia el proceso, confianza en su relevancia y en las posibilidades de desarrollo a partir de las interacciones satisfactorias entre profesores, directivos y representantes de escenarios formativos.

La primera dimensión de la definición se asocia con las características del claustro, su preparación teórico-metodológica; la segunda se relaciona con las capacidades para incidir en la esfera afectiva, o sea, tiene que ver con las relaciones que se establecen con los estudiantes y con los demás miembros de la institución.

La tercera dimensión se refiere a los procesos de gestión y apoyo a la labor académica, incluye la generación de información y la relación entre la infraestructura y la gestión administrativa, así como la organización y programación de actividades, etc. La cuarta, se relaciona con el protagonismo estudiantil, y la última, es la referida a la ética, a las creencias y valores predominantes en la institución universitaria.

Consideraciones finales del capítulo 2

El análisis teórico realizado permite concluir que:

La calidad en la formación del profesional cubano se refleja en la pertinencia integral, idea esencial para concebir la evaluación integral del estudiante universitario, la que se asume como un proceso científico, continuo, sistémico, sistemático, participativo e interactivo, en el que resulta indispensable el aprovechamiento óptimo del diagnóstico psicopedagógico individual y grupal, la estrategia educativa de año; el protagonismo de los estudiantes y de la FEU y la prevalencia de un clima educativo favorable.

CAPÍTULO 3. PUNTO DE LLEGADA. METODOLOGÍA PARA LA EVALUACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

En el presente capítulo se muestran los elementos que integran la metodología propuesta para la evaluación integral del estudiante universitario, en correspondencia con los saberes generados en la sistematización de la experiencia y la teoría que los fundamenta; además, se expone la valoración que realizan los participantes en la experiencia.

3.1. La metodología como resultado científico

La concepción de la metodología requiere determinar qué posiciones asumir, ya que existen diversas consideraciones relacionadas con su diseño, elaboración y rasgos que la distinguen como resultado científico.

Según de Armas (2011) es “un sistema de métodos, procedimientos y técnicas que regulados por determinados requerimientos, nos permiten ordenar mejor nuestro pensamiento y nuestro modo de actuación para obtener determinados propósitos cognitivos” (p. 41), “se compone de dos aparatos estructurales: el aparato teórico-cognitivo y el metodológico-instrumental” (p. 49).

El aparato teórico-cognitivo está conformado por las categorías, los conceptos, el cuerpo legal, los principios, requerimientos o exigencias. El aparato metodológico-instrumental es contentivo de los métodos teóricos y empíricos, de las técnicas, los procedimientos y las acciones para el logro de los objetivos.

Significa que este resultado se asocia a la utilización de los métodos de la ciencia en el proceso de obtención de conocimientos científicos sobre determinado objeto de estudio. El método, según el *Diccionario Filosófico*, significa literalmente “camino hacia algo” (Rosental y Ludin 1973, p. 325); es la manera de alcanzar un objetivo; es un procedimiento determinado para ordenar la actividad.

En la ciencia pedagógica:

Permite designar el sistema de vías de las que se vale el educador para dirigir la educación de sus alumnos, es decir, para dirigir el proceso de apropiación del educando de los conocimientos, hábitos y habilidades, sentimientos, rasgos de la personalidad que constituyen la parte de la

cultura elaborada por la sociedad, que se selecciona como contenido de la educación, por considerarse que permite el logro de los fines que la sociedad se plantea en determinado contexto histórico, social y político; y que la escuela se responsabiliza con su alcance (De Armas, 2011, p. 42).

En correspondencia, se asume la metodología como resultado científico, teniendo en cuenta los rasgos que según esta autora la distinguen:

- Es un resultado relativamente estable.
- Responde a un objetivo de la teoría y la práctica educacional.
- Se sustenta en un cuerpo teórico (categorial y legal).
- Es un proceso lógico conformado por “etapas”, condicionantes y dependientes, que de manera particular y flexible permiten la obtención del conocimiento propuesto.
- Las etapas incluyen un sistema de procedimientos ordenados lógicamente.

La autora citada propone, además, la siguiente estructura:

- Objetivo general.
- Fundamentación.
- Aparato conceptual que sustenta la metodología.
- Etapas o pasos que componen la metodología como proceso y su concatenación y ordenamiento.
- Procedimientos que correspondan a cada etapa o eslabón. Secuencia, interrelación específica entre dichos procedimientos que permite el logro de los objetivos propuestos.
- Representación gráfica total o parcial siempre que sea posible.
- Evaluación. Acciones que permiten comprobar si la metodología garantiza el logro de los objetivos propuestos.
- Recomendaciones para su instrumentación, pues la metodología debe acompañarse de las orientaciones que permiten su aplicación en diferentes contextos y condiciones (De armas, 2011, p. 50).

3.2. Fundamentos de la Metodología para la evaluación integral del estudiante universitario

La metodología para el perfeccionamiento del proceso de evaluación integral del estudiante universitario responde a las direcciones y prioridades del MES y asume como fundamento teórico y metodológico la Filosofía Marxista Leninista, pues la caracteriza una ideología revolucionaria, que se proyecta hacia el desarrollo de todas las facultades del hombre y sus potencialidades.

Esta visión filosófica permite concebir al estudiante como sujeto activo, con la capacidad de resolver problemas, transformar la sociedad y a sí mismo por medio de la actividad y la comunicación. Se tienen en cuenta las contradicciones que se manifiestan en la formación del estudiante universitario, tanto en su relación con el medio social como en sus relaciones internas, así como el carácter transformador del proceso, que prioriza el desarrollo como ser social, con profundo humanismo, que es el ideal de hombre a que aspira la sociedad cubana. Consecuentemente se asume que la evaluación integral del estudiante universitario contribuye a su educación y autoperfeccionamiento.

Al mismo tiempo, el resultado se sustenta en la idea de que la educación es un fenómeno social que no puede aislarse de los contextos en que se desarrolla. El estudiante interactúa con sus compañeros, profesores, tutores y posibles empleadores, con los que socializa permanentemente ideas que se estiman en la metodología cuando se presenta el rol del colectivo y de todos los agentes que intervienen en la evaluación.

En consideración con el enfoque histórico cultural, la metodología toma como fundamentos teóricos esenciales:

- La concepción sistémica del desarrollo psíquico, que expresa la unidad de lo afectivo y lo cognitivo.
- El carácter activo del estudiante universitario, protagonista de múltiples interacciones sociales, transformador de su entorno y de sí mismo.
- La importancia de la mediación social en la construcción del conocimiento; el grupo, el colectivo pedagógico, la familia y la comunidad universitaria, en sentido general, son potenciadores del desarrollo del estudiante.

- El carácter optimista de la evaluación, como valoración integral, encaminada a orientar y promover la formación y desarrollo del joven.

Desde los fundamentos básicos de la Pedagogía, constituyen referentes esenciales el sistema de principios para la dirección del proceso pedagógico, propuesto por Addine, González y Recarey (2002), enriquecido por los investigadores del proyecto “Debate en torno a los problemas epistemológicos de la Pedagogía como Ciencia de la Educación”, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas (UCP) “Capitán Silverio Blanco Núñez” de Sancti Spíritus (Remedios, *et al.*, 2013, p. 32).

- Principio de la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico;

Este principio indica educar desde los preceptos de una pedagogía científica, lo cual implica desarrollar un proceso evaluativo que también lo sea, apoyado en los métodos de la ciencia, de modo que permita constatar la efectividad del proceso formativo y su máxima aspiración:

La formación integral de los estudiantes universitarios debe dar como resultado graduados con un sólido desarrollo político desde los fundamentos de la ideología de la Revolución Cubana; dotados de una amplia cultura científica, ética, jurídica, humanista, económica y medio ambiental; comprometidos y preparados para defender la Patria socialista y las causas justas de la humanidad, con argumentos propios y competentes para el desempeño profesional (MES, 2016, p. 8).

- Principio de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo en el proceso de educación de la personalidad;

La evaluación integral del estudiante universitario incluye la valoración del modo de actuación del joven en todos los contextos, a través de la investigación estudiantil, la práctica profesional, las tareas de impacto social, los proyectos comunitarios, deportivos, socioculturales y otros.

- Principio del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad;

A la luz de la evaluación del estudiante universitario, este principio indica que la comunidad universitaria de año académico propicia la educación del grupo y a

través del grupo; por ello la metodología jerarquiza el contexto grupal a favor del vínculo entre la acción individual y la colectiva. Las metas y acciones de responsabilidad colectiva en el grupo se especifican a través de metas individuales; para ello son válidas la autoevaluación y coevaluación, en un ambiente inclusivo, desde el reconocimiento de cada estudiante como una individualidad. Estimular su actitud protagónica mediante estas formas de actividad y de comunicación, favorece su desarrollo.

- Principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en el proceso de educación de la personalidad

La metodología pondera una valoración cualitativa e integradora de los aspectos cognitivos, afectivos y actitudinales del estudiante, manifiestos desde las dimensiones curricular, sociopolítica y extensionista del proceso formativo.

- Integración de las influencias educativas desde la concepción y ejecución de la tarea pedagógica.

La tarea pedagógica es el sistema de encargos que permite la apropiación de los saberes del currículo, la formación y desarrollo de las habilidades, actitudes y el sistema de valores. En el caso de la evaluación integral, esta se concreta en las acciones interventivas que se diseñan, y en ella convergen todas las influencias educativas que intervienen en la formación del joven universitario.

Las singularidades de la metodología que se propone son las siguientes:

- Aprovecha el sistema de relaciones y potencialidades que brinda el proceso de pregrado para la evaluación integral del estudiante.
- Resalta los modos de actuación profesional de la carrera.
- Genera un proceso que jerarquiza el contexto grupal y el protagonismo estudiantil a través de la valoración, autovaloración y la proyección positiva de los implicados y atiende la individualidad en un clima de respeto y atención a la diversidad.

3.3. Componentes estructurales de la Metodología para la evaluación integral del estudiante universitario

3.3.1 Objetivo general y aparato teórico-cognitivo

- Objetivo general

El objetivo general de la metodología radica en perfeccionar el proceso de evaluación integral del estudiante universitario.

- Cuerpo categorial del aparato teórico-cognitivo que sustenta la metodología

El aparato teórico-cognitivo de la metodología está conformado por los cuerpos categorial y legal. El primero contiene las categorías esenciales del objeto de estudio y sus relaciones, cuyas definiciones conceptuales aparecen en este informe. Estas son: Proceso de Formación de Pregrado; modelo del profesional; evaluación educativa; evaluación integral del estudiante universitario; diagnóstico psicopedagógico; estrategia educativa del año; protagonismo estudiantil y clima educativo en instituciones de educación superior.

- Cuerpo legal del aparato teórico-cognitivo que sustenta la metodología

El cuerpo legal de la metodología incluye las principales normativas e indicaciones que regulan el proceso de evaluación integral del estudiante universitario, las cuales se relacionan a continuación:

- Resolución No. 184/2011. *Manual de normas y procedimientos para el trabajo de las secretarías en las instituciones de educación superior.*
- *Perfeccionamiento del Sistema de Gestión del proceso de formación integral de estudiantes universitarios en el eslabón de base. Parte I de 2013 y II de 2014.*
- *Documento base para el diseño de los Planes de Estudio E de 2016.*
- Resolución No. 111/2017. *Reglamento de Organización Docente de la Educación Superior.*
- Resolución No. 116/2018. *Premio al Mérito Científico Estudiantil.*
- Resolución No. 02/2018. *Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior.*

- *Sistema de Evaluación y Acreditación de Instituciones Educación Superior (SEA-IES)* de la Junta de Acreditación Nacional de 2019.
- *Sistema de Evaluación y Acreditación de Instituciones Educación Superior (SEA-CU)* de la Junta de Acreditación Nacional de 2019.
- Resolución No. 138/2019. *El modelo de formación continua de la Educación Superior Cubana.*
- Resolución No. 29/2019. *Procedimiento para la ubicación laboral de los estudiantes de los centros de educación superior adscriptos al MES en todos los organismos de la Administración Central del Estado.*

También forman parte del cuerpo legal de la metodología las exigencias pedagógicas que direccionan la transformación del proceso de evaluación integral del estudiante universitario.

El término exigencia, del latín *exigentia* significa: lo que se requiere como imprescindible para que se produzca algo. Es un requerimiento, una orden.

Las exigencias pedagógicas son “pautas, normas para tener en cuenta, que reflejan con fidelidad las características regulares y objetivas del proceso pedagógico estudiado, y que, por tener fundamentos científicos, muestran el camino y las condiciones primordiales para llevarlo a vías de hecho” (Echevarría, 2011, p. 12).

Las exigencias pedagógicas que se presentan contribuyen al enriquecimiento de la teoría pedagógica, en el contexto particular del proceso de evaluación integral del estudiante universitario. Constituyen requerimientos dirigidos a lograr la dinámica y las relaciones fundamentales en dicho proceso.

- I. Jerarquización de los modos de actuación profesional a desarrollar en la carrera

El Modelo del profesional, documento de carácter rector del plan de estudio de cada carrera, comprende:

- a) Una breve caracterización de la carrera, que contiene una reseña histórica de su desarrollo en el país.
- b) La caracterización de la profesión, que incluye: El objeto de la profesión que comprende tanto el objeto de trabajo, que es la parte de la realidad donde se

manifiestan los problemas; como los modos de actuación, es decir, la manera en que el egresado resuelve esos problemas. Se deben precisar también los campos de acción, las esferas de actuación y las funciones principales del profesional.

- c) Los objetivos generales de la carrera y que representan, en un lenguaje pedagógico, la imagen del profesional que se desea formar. En estos objetivos se deben precisar los modos de actuación. Los conocimientos y la influencia educativa asociadas a ellos; esta última expresada en valores para desarrollar en los estudiantes.
- d) Los valores que se deben desarrollar en la carrera, expresan la significación social que el estudiante le atribuye a los conocimientos y habilidades objeto de aprendizaje, y se manifiestan en aptitudes y conductas que asumen (saber ser) (MES, 2018a, p. 24).

Si bien el modelo del profesional explicita por separado el sistema de valores que se debe desarrollar en la carrera y los modos de actuación, este incluye al primero, de ahí que sea impostergable el hecho de que la evaluación integral pondere los saberes culturales y científicos-tecnológicos necesarios para la función que desempeñará el estudiante y, especialmente, los valores y cualidades humanas que caracterizan la profesión.

En este proceso, la gestión pedagógica del colectivo de año contribuye desde la unidad indisoluble entre los aspectos educativos e instructivos. La disciplina principal integradora es esencial, al concebirse desde ella las actividades de mayor integración que realizan los estudiantes; donde, además, adquieren vivencias profesionales y se consolidan conocimientos, habilidades, capacidades profesionales, así como sentimientos y valores de un profesional comprometido con su sistema social.

En correspondencia, el sistema de objetivos generales de la carrera “es formulado de modo que queden explícitas las habilidades profesionales básicas a lograr y los valores fundamentales de ese profesional” (Horruitinier, 2006, p. 184), los que “sirven de base para planificar el contenido de las dimensiones: curricular, extensión universitaria y actividades sociopolíticas”. (MES, 2014, p. 25)

En el caso de los valores profesionales, constituyen los “significados sociales de redimensionamiento humano que se manifiestan relacionados con el quehacer y modos de actuación profesional... son los valores humanos contextualizados en la profesión..., constituyen rasgos de la personalidad profesional” (Arana, 2008, p. 220).

II. Concepción de la evaluación integral del estudiante universitario como proceso científico, continuo, sistémico, participativo e interactivo

El término proceso (del latín *processus*, paso, avance) se conceptúa como: “cambio lógico y consecuente del fenómeno; su transformación sistemática, sujeta a ley, en otro fenómeno”. (Rosental y Ludin, 1973, p. 376).

Con el fin de lograr la objetividad del proceso evaluativo se emplea el método científico en todas sus etapas, lo que comprende las acciones generalizadoras de problematización, teorización y comprobación que conllevan a:

- La identificación y jerarquización de los problemas que la obstaculizan, partiendo de la observación y valoración del proceso.
- La teorización acerca del problema para poder asumir una posición científica que sustente los cambios, lo que demanda una constante actualización teórica acerca del tema.
- La introducción y evaluación en la práctica de los resultados obtenidos con vistas a su transformación y continuo perfeccionamiento en la práctica.

Significa que el colectivo pedagógico problematiza a partir de la exploración, observación, descripción y explicación, con variedad de métodos, técnicas e instrumentos que permitan la obtención de información válida y fiable acerca de la formación del estudiante y sus resultados; compara las características del proceso evaluativo con la teoría; identifica contradicciones y asume los cambios desde una posición científica.

Se valoriza lo cualitativo en la evaluación del estudiante. Más que la medida, preocupa la descripción, teniendo en cuenta las influencias que recibe en las distintas situaciones, donde intervienen pautas de tipo psicológico, cultural, social e institucional. Se trata de orientar y reflexionar sobre los desempeños mostrados e

identificar los obstáculos en el recorrido y el modo de superarlos para incentivar el logro de las metas individuales y grupales.

Desde esta perspectiva es preciso considerar en la dimensión curricular, no solo los indicadores de promoción como las calificaciones, también se toman en cuenta los exámenes de premio; eventos científicos en los que participa el estudiante; la motivación por la práctica profesional y el desarrollo de capacidades de análisis y razonamiento para la introducción de los resultados que obtiene en la investigación estudiantil. Asimismo, su aporte a la solución de problemas sociales, culturales, económicos y ambientales; la forma en que se integra al trabajo en equipo, las habilidades comunicativas y su preocupación por la autopreparación.

En la dimensión sociopolítica y la extensionista, más que analizar la asistencia a las actividades planificadas, se trata de “instruir su pensamiento y educar sus sentimientos, de manera que pueda participar activa y responsablemente en el desarrollo social sostenible de su país” (MES; 2016, p. 11). Para ello se propone realizar un análisis sobre la forma en que el estudiante manifiesta el desarrollo de los valores propios de su carrera.

Para comunicar los resultados de la evaluación, los estudios proponen diversas formas, estas pueden ser, según (Hernández y Moreno, 2007) “la nota numérica o cifrada, las letras, los símbolos, el comentario y las rejillas de evaluación” (p. 218).

La primera recurre a escalas numéricas para el cálculo de promedios, pero no devela la naturaleza de los errores. La segunda asigna letras con determinados significados, como: E = excelente, B = bueno, A = aceptable, I = insuficiente y D = deficiente; o E = excelente, B = bien, R = regular y M = mal; la tercera emplea los símbolos para evitar el efecto de la calificación y pueden diferir de un docente a otro, por lo que no son generalizables.

La cuarta, que es el comentario, puede incluir aspectos negativos, positivos o sugerencias, hace explícitos los criterios que se asumen para evaluar y permite situar la ayuda de quien evalúa. La quinta y última, las rejillas de evaluación, especifican los objetivos, lo cual permite la confrontación entre lo planeado y los resultados obtenidos, de modo que facilita la autoevaluación y la coevaluación.

Estas rejillas se construyen conjuntamente entre alumnos y profesores y deben reflejar los compromisos personales.

Todas estas formas pueden resultar válidas para expresar el resultado del estudiante universitario, especialmente, las letras, los símbolos, el comentario, las rejillas o la combinación de algunas o de todas estas formas.

Otra de las características que puede reconocerse es, el carácter continuo de la evaluación integral, ya que se desarrolla a través de etapas, cuya relación y concatenación deviene el resultado esperado, de manera gradual y progresiva en cada año académico.

Según el *Diccionario de la lengua española*, continuo es un adjetivo que significa: que dura, que se hace o se extiende sin interrupción. Esta evaluación “transcurre durante todo el curso académico y tendrá carácter mensual, semestral y anual... La evaluación mensual constituye la base para los dos cortes evaluativos parciales.... Al concluir el curso académico... se hará la evaluación final del año” (MES, 2014, p. 29). La segmentación en estas etapas atenta contra el cumplimiento de las funciones de la evaluación.

En relación con su carácter sistémico, este se vincula con el concepto de sistema argumentado por C. Marx (1818-1883), como una de las formas en que se concreta la doctrina materialista acerca de la concatenación universal, que considera un sistema como un conjunto de elementos ligados entre sí, tan íntimamente, que aparece como un todo único respecto a las condiciones circundantes y a otros sistemas (Lorences, 2011).

La evaluación integral del estudiante universitario es, además, un sistema que forma parte de uno mayor: el Proceso de Formación de Pregrado, el que se manifiesta desde la interrelación de las dimensiones curricular, sociopolítica y extensionista. Los conceptos fundamentales que permean la teoría de los sistemas ofrecen argumentos a dicha evaluación: complejidad, interacción, organización y totalidad (Valle, 2012).

La complejidad implica organizarla y establecer la jerarquía entre los elementos que la integran, de lo que resulta la interacción dialéctica y dinámica de los agentes coactuantes y, entre ellos, los documentos normativos y otros que definen qué y

cómo evaluar, en virtud del desarrollo del estudiante y la mejora del proceso. La organización de cada etapa garantiza los resultados deseables en el proceso evaluativo y se ajusta a las condiciones histórico concretas de las universidades cubanas y las mejores teorías acerca de la evaluación del estudiante universitario. En cuanto al carácter participativo del proceso, se estima que demanda la preparación e incidencia del colectivo pedagógico, los tutores de la práctica profesional, docentes de la residencia estudiantil universitaria, entre otros actores educativos. Resulta decisiva la actitud protagónica de los estudiantes, en un ambiente de respeto a la diversidad y compromiso. Se coincide con Tamayo (2018), quien, en el contexto de la evaluación integral, asocia el protagonismo del estudiante a lo que denomina evaluación compartida, que para él significa:

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 (p. 7).

Un poco más allá del carácter participativo, dicha evaluación es interactiva porque conjuga y articula sistemáticamente la evaluación y la intervención. Se trata, entonces, de buscar de forma armónica la idoneidad de estos dos procesos a partir de la participación concurrente y protagónica de los agentes educativos en el diseño y rediseño de las acciones de intervención, las que deben ser conocidas y aceptadas por el estudiante; estar a su alcance y posibilitar que en su desarrollo participen la mayor cantidad posible de los agentes educativos. Más que contribuir al logro de metas comprometidas, se orientan a consolidar los modos de actuación del Modelo del Profesional.

III. Reforzamiento de la relación de la evaluación integral con el diagnóstico psicopedagógico y la estrategia educativa de año.

Para cumplir con esta exigencia es importante asumir que el diagnóstico en la universidad debe enfatizar en las cualidades y características que posee el estudiante y en la determinación de “lo que es capaz de hacer, lo que pudiera llegar a ser, las dificultades que presenta, sus posibilidades de desarrollo, incluyendo las

vías de compensación y corrección que se puedan emplear” (Arias, 2003, p. 75), solo así las acciones se diseñarán de modo personalizado.

Con respecto al diagnóstico, el (MES, 2014) refiere que:

Después de concluido el diagnóstico, la definición de los valores y modos de actuación que se deben alcanzar en el año académico, así como las necesidades educativas que emanan del trabajo de la universidad, sus facultades y el territorio, se adecuan y enriquecen los objetivos educativos e instructivos del año académico. Dichos objetivos sirven de base para planificar el contenido de las dimensiones: curricular, extensión universitaria y actividades sociopolíticas. Para la evaluación del cumplimiento de las dimensiones se elaboran los criterios de medida y las acciones que se deben realizar (p. 25).

El diagnóstico se actualiza constantemente, sobre todo, a partir de los resultados de la implementación de la estrategia educativa de año y del proceso de evaluación integral.

En el caso de la estrategia educativa de año, rige el trabajo del colectivo de año, es la respuesta a las principales necesidades educativas y potencialidades de los estudiantes, identificadas en su diagnóstico y en la evaluación integral. Esta proyección permite la transformación de los modos de actuación de los estudiantes para alcanzar los objetivos comprometidos en su formación profesional y desarrollo personal.

En correspondencia, la estrategia educativa de año debe concebirse de la siguiente forma:

- Como respuesta a los resultados del diagnóstico individual y grupal y la evaluación integral;
- resultado de un proceso de discusión colectiva, negociada entre el colectivo pedagógico, el grupo y la FEU;
- con perspectiva de cohorte, a partir de la derivación gradual de los objetivos que se plantean en el modelo del profesional, para cada curso académico, articulada a su vez con la estrategia educativa de la carrera;

- con carácter flexible, dinámico y resiliente, para responder a las demandas del entorno, las aspiraciones y compromisos grupales e individuales, así como a los objetivos y modos de actuación del modelo del profesional;
 - con adecuado balance entre las dimensiones curricular, extensionista y sociopolítica;
 - con objetivos, indicadores y criterios de medida articulados con los compromisos derivados de la autoevaluación de la carrera y la institución y los de la planeación estratégica de la Facultad para el pregrado.
 - como referente indispensable para la valoración de los resultados individuales y grupales.
- IV. Predominio de un clima educativo caracterizado por la satisfacción con el proceso y el protagonismo estudiantil, desde el análisis crítico de los modos de actuación profesional

El clima educativo favorable en el proceso de evaluación integral precisa del desempeño coherente del colectivo pedagógico y de los representantes de escenarios formativos, para lo que hay que conocer el modelo del profesional, las funciones y etapas del proceso evaluativo, el diagnóstico psicopedagógico individual y grupal, entre otros aspectos.

La creación de ese clima contribuye a eliminar estilos autocráticos, rígidos y cuestionadores para orientarse hacia la transformación consciente, la comunicación participativa y democrática, en la que el respeto, la confianza y la aceptación de lo diferente sea lo que prevalezca. El colectivo pedagógico debe retroalimentarse para determinar las percepciones del grupo en torno al proceso, si se siente satisfacción con él y sus resultados o si se asumen posturas de rechazo e insatisfacciones.

Para cumplir con esta exigencia se intercambia sistemáticamente en reuniones del colectivo de año, de carrera, claustros y otros espacios de trabajo metodológico para asegurar condiciones y socializar métodos para la realización efectiva de la evaluación.

Las dimensiones del clima educativo asumidas en este estudio, ya referidas en el epígrafe 2.3 de este informe, son: la preparación teórico-metodológica del claustro;

la naturaleza de las relaciones que se establecen; los procesos de gestión y apoyo a la labor académica; el protagonismo estudiantil y, por último, las normas éticas de la institución. Desestimarlas, puede implicar potenciales riesgos para la formación de profesionales integrales, caracterizados por su profundo sentido humanista, competentes y comprometidos con la Revolución.

A los efectos de la evaluación integral, la preparación teórico-metodológica del claustro se relaciona con la experiencia y categoría de los docentes, aspectos que determinan sus competencias para la conducción del proceso evaluativo, la forma en que se desarrolla la gestión del colectivo de año y la pertinencia del trabajo metodológico que se desarrolla.

La dimensión concerniente a la naturaleza de las relaciones que se establecen en la comunidad universitaria de año, está determinada por las capacidades para incidir, desde la evaluación integral, en la esfera afectiva de los estudiantes, pues en la medida que se logre un carácter dialógico y reflexivo en el sistema de relaciones que se establece y se estimule el liderazgo de los estudiantes y la FEU, se conseguirá una verdadera postura de autorreflexión, la aceptación con los resultados alcanzados y mayor implicación en las acciones interventivas previstas.

La tercera de las dimensiones, es la asociada con los procesos de gestión y apoyo a la labor académica, pues en la evaluación integral es importante la efectividad de los mismos, con énfasis en aquellos relacionados con la generación y procesamiento de la información, la disponibilidad de locales y medios informáticos, así como la organización y divulgación de las actividades.

En la cuarta dimensión, se le atribuye un rol relevante al protagonismo que los estudiantes y la FEU manifiesten, con vistas a implicarlos de un modo más efectivo en la toma de decisiones y a estimular su motivación, autoestima y esfuerzo. Para lograrlo, es decisivo su empeño en la conformación de la autoevaluación, como vía de autoeducación y momento esencial del proceso de evaluación.

En este estudio se tiene en consideración la relación de la autoevaluación con otras categorías como la autoconciencia, la autovaloración, la autorregulación, el autoperfeccionamiento y la autoeducación, dado que la autoconciencia y la

autovaloración sirven de base a la autorregulación, expresada como el nivel superior de desarrollo de la personalidad.

La autorregulación permite al joven trazarse sus objetivos, en correspondencia con sus necesidades, intereses y fines, los que consensuados grupalmente les permiten alcanzar sus propósitos fundamentales; a la vez se autoeduca, siendo este el momento superior de la función autorreguladora de la autovaloración.

A partir de estas ideas se hace notar que la reflexión crítica en el proceso de evaluación integral de los futuros profesionales, los prepara como seres reflexivos, analíticos, críticos, empoderados y propositivos; esto también tiene que ver con las funciones de la autoevaluación, que según Castillo y Gómez (2012) son tres: “autorreguladora, axiológica y participativa” (p. 68).

La primera permite, desde el autoconocimiento, cumplir las metas comprometidas. La segunda lo conduce a potenciar sus valores morales: desde los más universales hasta aquellos que caracterizan su profesión. La tercera remarca el papel protagónico del estudiante en el proceso, que se demuestra en la actitud hacia la evaluación y el proceso formativo en general, en el nivel de responsabilidad, independencia y, especialmente, en la proyección a favor de superar dificultades individuales y del grupo.

El protagonismo del estudiante universitario en el proceso de evaluación integral permite, por tanto, una valoración más crítica y objetiva de sus posibilidades en el proceso formativo, en correspondencia con sus compromisos y resultados, por tanto se valoriza como fuente de transformación para la mejora constante de los modos de actuación del evaluado.

La quinta y última dimensión del clima, correspondiente a las normas éticas de la institución, también tiene una marcada relación con la evaluación integral, por cuanto potencia las creencias y valores de la institución, así como los modos de actuación de la profesión, acordes con el modelo de formación de la universidad cubana, de esencia humanista y fundamentado en la concepción científica del mundo, las ideas de Martí y los principios de la Revolución.

3.3.2 Aparato metodológico-instrumental

Este aparato está conformado por las etapas de la metodología. Se reflejan, además, los procedimientos de cada una de ellas y un grupo de recomendaciones metodológicas. Estas etapas son:

Etapa 1: Organización del proceso de evaluación integral del estudiante universitario y preparación colectiva de los agentes participantes

Etapa 2: Recopilación y procesamiento de información válida y fiable resultante del proceso de formación

Etapa 3: Desarrollo de las asambleas de integralidad, diseño y seguimiento de las acciones interventivas

Etapa 4: Control y metaevaluación del proceso de evaluación integral

Estas etapas se encuentran interrelacionadas, la secuenciación de los procedimientos y las recomendaciones metodológicas son determinantes para lograr el estado deseado.

Etapa 1: Organización del proceso de evaluación integral del estudiante universitario y preparación colectiva de los agentes participantes

Procedimientos:

1. Reflexión grupal con los agentes participantes (estudiantes, colectivo pedagógico, representantes de escenarios formativos y otros) acerca de la necesidad de perfeccionar la evaluación del estudiante universitario e identificar las oportunidades para la mejora del proceso.
2. Análisis grupal de los documentos normativos vigentes del MES, relacionado con la evaluación integral.
3. Análisis de los documentos normativos y metodológicos de la carrera y el año para precisar el sistema de objetivos generales y de cada año académico, los problemas profesionales y el modo de actuación profesional. (Modelo del profesional, indicaciones metodológicas y de organización de la carrera, estrategia educativa de año).

4. Profundización colectiva en aspectos teóricos relacionados con las etapas, funciones y dimensiones de la evaluación integral del estudiante universitario y su carácter científico, continuo, sistémico, participativo e interactivo.
5. Reflexión teórico-práctica en torno a las potencialidades del pregrado para la evaluación integral del estudiante. (Modelo del profesional, estrategia educativa de año, diagnóstico psicopedagógico individual y grupal, protagonismo de los estudiantes, las organizaciones estudiantiles y el clima educativo).
6. Selección y aplicación de los métodos, medios e instrumentos para la obtención de la información válida y fiable acerca del estado del proceso. (Análisis de los documentos del plan de estudio de la carrera, observación participante; entrevistas en profundidad al jefe de carrera, al profesor principal de año, al profesor guía, a jefes de proyectos de investigación, tutores de la práctica profesional, directivos y estudiantes; análisis del producto de la actividad de los estudiantes, entre otros).
7. Interpretación de la información obtenida.
8. Reflexión y consenso acerca de los indicadores que orientarán la evaluación de los estudiantes, individual y grupal, a partir de la estrategia educativa.
9. Confección de cronograma general para la concepción y ejecución de las etapas del proceso con los procedimientos y la asignación de las responsabilidades para el desarrollo de cada uno.

La reflexión grupal con los agentes participantes contribuye a su sensibilización y puede realizarse a través de claustros de la facultad, de reuniones del colectivo de carrera y de año u otros espacios que favorecen el intercambio grupal, acerca de la necesidad social e individual de mejorar el proceso. Asimismo se identifican los principales objetivos, los que expresan las aspiraciones, que a juicio del colectivo de año, constituyan las metas que se deben alcanzar. Es válido presentar resultados del trabajo científico-metodológico de períodos lectivos previos.

Entre los documentos normativos vigentes del MES y los documentos rectores de la carrera, relacionados con la evaluación integral, se debe hacer énfasis en el Reglamento de Organización Docente y el de Trabajo Docente Metodológico,

porque en ellos se refrendan sus dimensiones, los responsables, su carácter institucional y la frecuencia con que debe realizarse.

Asimismo, resulta indispensable profundizar en el Plan de Estudio y el Modelo del profesional, especialmente, en los problemas profesionales que se materializan en el contexto en que interactúa el estudiante o en aquellos que se vislumbren a partir del perfeccionamiento del modelo económico y social cubano. Igualmente, en los modos de actuación de su profesión y las esferas a las que puede vincularse desde los componentes laboral e investigativo, para una adecuada selección de la red de unidades docentes y entidades laborales de base, en correspondencia con el diagnóstico individual y las demandas del entorno.

Entre los documentos metodológicos de la carrera y del año que se deben analizar, figuran estrategias educativas y planes de trabajo metodológicos. En ellos se patentizan los objetivos del año, desde la unidad indisoluble de lo educativo y lo instructivo; también se identifican los valores propios de la profesión en función de verificar si se manifiestan o no en la conducta del joven.

En las diferentes dimensiones de las estrategias educativas —curricular, sociopolítica y extensionista—, se verifican las metas grupales y su correspondencia con las individuales, de modo que el proceso de evaluación integral no solo contribuya al desarrollo del estudiante, sino también al logro de las aspiraciones de la facultad, la carrera y el grupo.

La profundización colectiva acerca de las etapas, funciones y dimensiones de la evaluación integral del estudiante universitario y su carácter de proceso científico, continuo, sistémico, participativo e interactivo se puede llevar a vías de hecho desde las diferentes formas organizativas para la superación profesional instituidas por el Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba (MES, 2019b). Entre las principales figuran: el curso, el entrenamiento y el diplomado; entre las secundarias: el seminario, el taller, la conferencia especializada, el debate científico y la autopreparación. Es recomendable el entrenamiento, porque posibilita a los participantes actualizar, perfeccionar, sistematizar y consolidar habilidades y conocimientos prácticos sobre el proceso de evaluación integral. No obstante,

resulta vital también el aprovechamiento de los espacios para el trabajo metodológico, tanto en el colectivo de año como en el de carrera para estos fines.

Para una fructífera reflexión teórico-práctica sobre el sistema de relaciones y su dinámica en el pregrado, en virtud de la evaluación integral del estudiante universitario, es recomendable generar espacios de intercambio con profesores de experiencia, directivos, profesores principales de año y guías. Estos encuentros permiten clarificar aspectos del proceso formativo, susceptibles de mejora como pueden ser la preparación del claustro, la efectividad de la respuesta a necesidades del contexto socioeconómico territorial y a transformaciones en la carrera, entre otros.

En el presente estudio se identifican como potencialidades para dicho fin: el Modelo del profesional; la estrategia educativa de año; el diagnóstico psicopedagógico individual y grupal; el protagonismo de los estudiantes y la FEU; así como el clima educativo.

La selección y aplicación de los métodos, medios e instrumentos para la obtención de la información válida y fiable durante el proceso la efectúa el colectivo de carrera y cada colectivo de año. Para ello se determinan los instrumentos necesarios para la recolección de la información, se consideran las ventajas y desventajas de cada uno, sus objetivos específicos, el nivel de intervención del investigador, los recursos y el tiempo disponibles.

Entre los métodos se sugiere el análisis de documentos como actas, informes y registros; la observación participante de las actividades estudiantiles, a las reuniones de colectivos de año, a las asambleas de integralidad, entre otras; las entrevistas en profundidad a estudiantes, docentes, directivos y representantes de escenarios formativos; y el análisis de los productos de la actividad de los estudiantes, a través de los diarios, portafolios y la autoevaluación.

Resulta necesario para llevar a vía de hecho la evaluación del estudiante determinar los elementos medibles u observables que permitan la valoración o emisión de juicios de valor acerca del estudiante. Para ello, a partir del estudio teórico y la sistematización de experiencia, se asumen las dimensiones descritas

por el MES (2018), pero se proponen subdimensiones e indicadores que se contextualizan en cada carrera y año:

I. Dimensión: Curricular

Subdimensión: Resultados académicos y actitud ante el estudio.

Incluye indicadores como el promedio de calificación; la participación en exámenes de premio; los resultados en las mejoras de notas; el porcentaje de asistencia; la participación en clases, la puntualidad y el cumplimiento del estudio independiente. Del mismo modo deben valorarse sus resultados en ejercicios integradores; si el estudiante cumple los requisitos para la obtención del Premio al Mérito Científico; su nivel de desarrollo en el uso de la lengua materna y de una segunda lengua; así como en la gestión de información científico técnica.

Subdimensión: Práctica profesional

Esta subdimensión permite evaluar cuestiones relacionadas con la asistencia y el desempeño del estudiante en la práctica profesional; los resultados que alcanza en el ejercicio final; y su desempeño como alumno ayudante.

Subdimensión: Investigación

Los indicadores de esta subdimensión facilitan valorar si el estudiante alcanza las habilidades investigativas propias de cada año de la carrera; el cumplimiento de sus tareas en el Grupo de Trabajo científico-estudiantil o proyecto investigativo en que participa; la socialización de los resultados que obtiene en eventos científicos y publicaciones; así como los premios y reconocimientos que recibe por su actividad investigativa.

II. Dimensión: Extensionista

Esta categoría contempla la participación en juegos deportivos; en festivales de artistas aficionados; proyectos socioculturales, cátedras honoríficas y la evaluación como becado. Son estimables, también, los premios, avales y reconocimientos sociales recibidos en su comunidad u otros ámbitos de la sociedad.

III. Dimensión: Sociopolítica

Comprende la participación en actividades sociopolíticas y en las actividades de la defensa; el cumplimiento de tareas de alto impacto, de la guardia estudiantil o del trabajo socialmente útil.

El análisis de estas dimensiones, subdimensiones e indicadores requiere una mirada hacia la forma en que el estudiante se apropia de los modos de actuación profesional y con énfasis en el sistema de valores de la carrera, descritos en el Modelo del Profesional, por lo que al interpretar cualitativamente cada indicador se deben emitir criterios al respecto.

En el cronograma general se incluyen las acciones, los responsables, las fechas de cumplimiento y los actores vinculados con las tareas. Se toman en cuenta relaciones horizontales, por la posible colaboración entre varios integrantes del colectivo de año y las relaciones verticales, previendo que se demande la participación de determinados niveles de la facultad y de otros escenarios formativos extramuros.

Los planes derivados incluyen, por ejemplo, el programa de visitas a entidades laborales de base, el cronograma para la realización de las asambleas, la programación para el desarrollo de entrevistas, o el plan de acciones para la preparación a los agentes participantes, o para la organización de las asambleas de integralidad.

Etapa 2: Recopilación y procesamiento de información válida y fiable resultante del proceso de formación

Procedimientos:

1. Orientación y elaboración de la autoevaluación por el estudiante, lo que exige:
 - Elaborar la guía previa para la autoevaluación.
 - Concertar con el estudiante el objetivo y las formas de obtener la información relacionada con cada indicador.
 - Determinar las metas personalizadas en relación con cada indicador
 - Comparar los indicadores de autoevaluación con los logros y transformaciones logradas.
 - Elaborar juicios de valor en función de la comparación.

2. Elección, ajuste y aplicación del sistema de métodos, instrumentos y técnicas en diferentes escenarios formativos tales como la observación participante; entrevistas en profundidad; análisis de documentos, entre los que se incluyen aquellos que constituyen productos de la actividad de los estudiantes como su autoevaluación.
3. Triangulación de la información.
4. Determinación de potencialidades, cumplimiento de metas, limitaciones y sus causas.
5. Análisis individual de los resultados de las evaluaciones.
6. Determinación de las regularidades grupales.

La orientación y elaboración de la autoevaluación exige, en primer lugar, que el estudiante conozca con exactitud las metas concertadas individual y colectivamente en cada indicador. También es necesario consensuar las formas de conseguir la información respecto a cada indicador, a fin de comparar sus resultados con las aspiraciones y así poder valorar lo más y menos logrado.

La elección, ajuste y aplicación del sistema de métodos, instrumentos y técnicas en los diferentes escenarios formativos busca recabar información sobre los indicadores de cada subdimensión para conformar la evaluación individual y grupal (Anexo 11). Los más útiles se presentan a continuación:

a) La observación

Es el método que permite verificar el modo de actuación del estudiante en todos los escenarios del proceso formativo. Se sugiere el uso de guías estructuradas de observación con una escala de estimación dicotómica, ya que tienen la ventaja de la simplicidad en la interpretación de la información, de modo que se conformen juicios de valor sobre sus resultados en los diferentes indicadores de la estrategia educativa grupal y aquellos compromisos y encomiendas que asume individualmente.

Otra cuestión radica en la preparación de los integrantes del colectivo que realizarán la observación, para que acompañen la aplicación de las guías con registros que, además de contener una descripción narrativa de lo sucedido,

posibiliten al observador formular comentarios asociados a la interpretación que realiza de la actividad (Anexo 6).

b) Análisis de documentos

Este método incluye la revisión de documentos que contribuyen a enriquecer el juicio de valor del colectivo de año sobre cada estudiante y sobre el grupo en general. Tal es el caso del análisis de los resultados docentes, cortes evaluativos, actas de reuniones del colectivo de año, actas de reuniones de grupo, informes de práctica profesional, entre otros.

c) Análisis de productos del proceso pedagógico

Incluye la revisión de diarios, portafolios, fotografías y otras evidencias del espacio virtual, pues los avances en la informatización de la sociedad llevan a los estudiantes a utilizar cada vez más las redes sociales para compartir su participación en actividades relacionadas con su vida universitaria. En este entorno se pueden además inferir cuestiones sobre los gustos, preferencias, aficiones y hasta el nivel de socialización que consiguen. La evaluación integral del estudiante universitario también tiene el reto de aprovechar la información útil que se socialice en estos espacios.

d) Entrevistas a docentes, líderes estudiantiles y representantes de escenarios formativos

Estas entrevistas contribuyen a ampliar la visión que el colectivo de año tiene sobre el desempeño del estudiante en la multitud de escenarios implicados en su formación, la guía propuesta (Anexo 7), aun cuando incluye preguntas de carácter general, prevé que, en la medida de lo posible, los entrevistados particularicen en aquellos estudiantes que resalten positiva o negativamente en cada uno de los aspectos tratados.

Entre los representantes de los escenarios formativos que deben entrevistarse figuran:

- Tutores de unidades docentes o entidades laborales de base.
- Líderes de proyectos o de grupos de trabajo científico-estudiantil.
- Docentes con funciones en la residencia universitaria.

- Instructores artísticos, entrenadores deportivos, representantes de cátedras honoríficas, de proyectos socioculturales o de grupos para la Educación Patriótica Militar e Internacionalista.

e) Portafolio

El portafolio es una compilación de documentos que el alumno hace para evidenciar sus conocimientos, habilidades y actitudes. Puede incluir documentos escritos o registros audiovisuales, en formato físico o digital (portafolio electrónico o e-portafolio) (Sun, 2015). Con propósitos de evaluación busca dar cuenta de los avances del estudiante. Su valor para dicho propósito, no radica en su condición de contenedor para la acumulación o conservación de documentos, sino en lo que testimonia acerca del modo de actuación del estudiante en su vida universitaria, lo cual evidencia su esfuerzo, los progresos que alcanza con respecto a las dimensiones de la estrategia educativa de año.

La estructura descrita por Deliyore (2016) es apropiada en este caso. La denomina Portafolio de acción-reflexión, no demanda del estudiante únicamente el archivo de las evidencias, sino también su organización, acompañada de una breve descripción de la actividad, lo que puede servir de andamiaje para conformar su autoevaluación.

Esta técnica tiene varias ventajas, como:

- Promueve la participación del estudiante en su evaluación.
- Contribuye a elevar su responsabilidad.
- Provee la oportunidad de conocer no solo los resultados, sino la actitud que manifiesta en la conformación de su portafolio y las reflexiones que realiza en torno a su desempeño.
- Facilita la identificación de sus preferencias, gustos e inclinaciones que pueden estimularse desde las acciones de intervención.

f) Diario

Según Delgado y Mengual (2015), cuando los estudiantes elaboran un registro diario sobre aspectos relacionados con su proceso formativo, muestran una mayor capacidad de argumentar las motivaciones por las diferentes actividades y los

aprendizajes que de ella se derivan. Del mismo modo evidencian una mayor preocupación por sus resultados académicos y mayor control sobre su propio rendimiento.

De esta forma se desarrollan en él, no solo habilidades para la observación de estas actividades, sino para su registro. En este documento plasma su experiencia personal durante ciertos períodos de tiempo alrededor de determinados aspectos que pueden ser recomendados por el colectivo pedagógico o dejarlos a su libre elección.

Mediante esta técnica el estudiante sintetiza sus pensamientos sobre el modo en que acontecen determinados hechos y no solo reseña su participación, sino también la de sus compañeros, lo que puede ser útil a los efectos de la emisión de juicios acertados sobre estos, en los espacios de discusión colectiva como reuniones de grupo y asambleas de integralidad.

En el caso de la acción relacionada con la autoevaluación del estudiante, esta tiene un rol privilegiado para estimular su capacidad de autocrítica y su potencial para el autodesarrollo y la independencia. Para su elaboración, el profesor principal de año y el guía ofrecen las ayudas necesarias en las reuniones de grupo, cortes evaluativos y ejercicios integradores. Para divulgar el proceso y sus resultados resultan útiles los sitios web y las plataformas virtuales de la facultad.

Como parte del procesamiento de la información se realiza la triangulación metodológica, a fin de obtener información válida. En dicha triangulación de métodos (Aguilar y Barroso 2015) se emplea, especialmente, la observación, la entrevista, el portafolio y otros productos del proceso pedagógico.

La determinación de potencialidades, el cumplimiento de las metas, las limitaciones y sus causas, solo son posibles a partir de la autoevaluación del estudiante y la triangulación de los métodos. Es conveniente procurar la opinión de la mayor cantidad posible de representantes de escenarios formativos y de todos los integrantes del colectivo pedagógico.

A partir del análisis individual de los resultados con los evaluados y la concertación con la FEU, el colectivo de año elabora la primera propuesta de evaluación, que será sometida a la aprobación colectiva en la asamblea de integralidad. Son válidos

los criterios evaluativos: E = excelente, B = bien, A = aceptable, I = insuficiente y D = deficiente.

Paralelamente, debe tener lugar la determinación de las regularidades grupales, pues la evaluación se realiza a cada estudiante y al grupo en su conjunto al concluir un determinado período (MES, 2014). Esto conduce a que además de los logros y limitaciones individuales, se identifiquen los colectivos. Para tal fin resulta útil considerar también el promedio de calificación, la promoción limpia o total y la eficiencia académica parcial, y en los años terminales, la eficiencia académica y la del ciclo. En todos los casos, los resultados se acompañan de valoraciones cualitativas, a partir de la percepción de la comunidad universitaria de año.

Etapa 3: Desarrollo de las asambleas de integralidad, diseño y seguimiento de las acciones interventivas

Procedimientos:

1. Presentación y análisis de los resultados de las evaluaciones individuales en la asamblea de integralidad con la participación del grupo, el colectivo pedagógico, representantes de escenarios formativos y líderes de la FEU.
2. Emisión de juicios de valor por parte de los agentes implicados.
3. Conciliación de la evaluación individual.
4. Diseño de acciones interventivas consensuadas para corregir o atenuar las dificultades y potenciar las fortalezas del estudiante, considerando los componentes del proceso formativo y los contextos de relación.
5. Seguimiento y rediseño de las acciones interventivas individuales y grupales.

La presentación y análisis de los resultados de las evaluaciones individuales en la asamblea de integralidad facilita la emisión de juicios de valor de los implicados. A través del pizarrón, papelógrafos o diapositivas se ilustran objetivos, indicadores, metas grupales, lo que facilita las ayudas para el debate. La participación de la mayoría es una condición necesaria. En el intercambio se procurará la combinación de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, sobre la base de criterios preestablecidos en la estrategia educativa del año.

En su conducción, es determinante el rol que desempeña el colectivo de año en función de asegurar un ambiente de respeto y tolerancia para que los estudiantes

expresen sus criterios objetivamente. No basta verificar si cuantitativamente se logra o no el compromiso, son ineludibles los juicios de valor en torno a los modos de actuación del profesional, los que denotan además, los valores que jerarquiza la carrera.

El análisis debe conducir a la conciliación de la evaluación individual, bajo los criterios previamente referidos: E = excelente, B = bien, A = aceptable, I = insuficiente y D = deficiente (Anexo 12).

En correspondencia, el colectivo pedagógico diseña acciones, de modo consensuado con el estudiante, las que se interrelacionan y realizan en diversos contextos de actuación del joven y en las que intervienen todos los agentes educativos.

Estas acciones interventivas son:

Una vez terminado el proceso asambleario, la evaluación se archiva en el expediente académico del estudiante, debidamente firmada por este, el profesor principal de año y el guía. Se incorporan, además, aquellos documentos incluidos en el portafolio del estudiante, a tenor con lo establecido en el *Manual de Normas y Procedimientos para el trabajo de las Secretarías en la Instituciones de Educación Superior*, que establece archivar cualquier “documento que permita valorar el progreso del estudiante o se considere importante para sus actividades estudiantiles” (MES, 2011, p. 39).

Entre estos documentos están:

- Avales por la contribución a solucionar problemáticas sociales.
- Certificados de participación en eventos científico estudiantiles.
- Reconocimientos por el desempeño como miembro de grupos científicos estudiantiles o proyectos de investigación.
- Avales por el desempeño en las unidades docentes o entidades laborales de base de la práctica profesional.
- Reconocimientos por la participación en tareas impacto, proyectos socioculturales o comunitarios.
- Reconocimientos o premios por la participación en actividades artísticas, deportivas, sociopolíticas o de la defensa.

El seguimiento y rediseño de las acciones interventivas individuales y grupales aseguran el carácter continuo e interactivo del proceso evaluativo. Estas se enriquecen o modifican por el colectivo de año, en correspondencia con la efectividad que tengan, en la medida que se lleven a la práctica.

Etapa 4: Control y metaevaluación del proceso de evaluación integral

1. Desarrollo de acciones de control por parte del colectivo de carrera y los diferentes niveles de dirección de la facultad.
2. Aplicación de los instrumentos para la observación y la realización de entrevistas sobre el proceso de evaluación integral.
3. Análisis de los resultados en el colectivo de año para la retroalimentación y perfeccionamiento del proceso.
4. Determinación de fortalezas y debilidades identificadas en el colectivo de año.
5. Análisis grupal acerca de la satisfacción con el proceso y los resultados individuales y grupales.
6. Socialización de buenas prácticas en torno al proceso de evaluación integral y proyección hacia la mejora continua.

El desarrollo de acciones de control por parte del colectivo de carrera y los diferentes niveles de dirección de la facultad son indispensables para la retroalimentación y para tener criterios acerca del logro de los objetivos propuestos y las limitaciones en cualquiera de los ámbitos y circunstancias en que se desarrolla. Con este propósito, en esta etapa, el tema es objeto de análisis en reuniones de los colectivos de año, de los departamentos, colectivos de carrera y en los consejos de dirección de la facultad.

Para ello se requiere la aplicación de los instrumentos siguientes:

- Guía de observación participante al desarrollo del proceso (Anexo 8).
- Guía de entrevista a docentes, representantes de los escenarios formativos directivos y líderes de la FEU (Anexo 9).
- Guía de análisis de documentos (actas de colectivos de año, de asambleas de integralidad e informes de la evaluación integral de los estudiantes (Anexo1).

Para la observación del proceso, se contemplan ámbitos como reuniones de los colectivos de año, de carrera, asambleas, intercambios del colectivo pedagógico con estudiantes y con la FEU, consejos de dirección, entre otras.

El colectivo de carrera y los diferentes niveles de dirección de la facultad efectúan el análisis de los resultados y se determinan fortalezas y debilidades. Entre los criterios que se valoran para determinar unas u otras, figuran: la identificación de los estudiantes con las metas y compromisos plasmados en la estrategia educativa; el balance entre sus dimensiones; el modo en que el análisis cualitativo complementa los indicadores cuantitativos; el comportamiento de las alianzas con el entorno; la implicación de los representantes de los diversos escenarios formativos; la efectividad del sistema informativo que soporta el proceso; y la preparación del claustro, entre otros elementos.

Los análisis grupales permiten verificar la satisfacción o no con el proceso, para lo cual se sugiere el empleo de técnicas participativas, aunque también se obtiene información mediante la observación de las asambleas y las entrevistas a los estudiantes.

A partir de estos análisis colectivos se diseña un plan de acciones que implica a todo el colectivo pedagógico, los estudiantes, la FEU y la dirección de la facultad. Estas acciones se enrumban a la preparación del claustro, la satisfacción de los estudiantes; la implicación de los representantes de escenarios formativos; así como al perfeccionamiento de los métodos para la recopilación de la información.

La socialización de buenas prácticas en torno al proceso de evaluación integral puede efectuarse desde el trabajo científico metodológico de los colectivos de año y de carrera; también a través de talleres o eventos. A fin de lograr una proyección hacia la mejora continua en estos y otros espacios de reflexión y debate sobre el tema, como reuniones de grupo, de los colectivos de año y de carrera, se divulgan las fortalezas y debilidades identificadas, así como las mejores prácticas para la construcción colectiva de soluciones que sostengan las primeras y mitiguen o solucionen las segundas.

Requerimientos para la aplicación de la metodología

Para aplicar la metodología en la práctica pedagógica se proponen los requerimientos siguientes:

1. Ejecución de acciones de preparación y debate colectivo entre los actores educativos para llegar a consenso en cuanto al deber ser de la evaluación integral del estudiante universitario y de cómo aprovechar las posibilidades del Proceso de Formación de Pregrado

Es indispensable la preparación del claustro para conducir exitosamente este proceso y que cumpla su función educativa, a la vez que genere aceptación en los evaluados. Los espacios de intercambio facilitan los aprendizajes de los docentes en torno al deber ser del proceso, su responsabilidad para dirigirlo y perfeccionarlo en torno a qué evaluar, para qué, con qué métodos e instrumentos, cómo y cuándo, así como las posibilidades que brinda el proceso de pregrado.

2. Control sistemático del cumplimiento de cada una de las etapas de la metodología

Entre las características que debe tener un adecuado sistema de control, está su función preventiva, de allí la importancia de no confundir el control del proceso de evaluación integral con la metaevaluación, porque esta constituye un juicio valorativo sobre el desarrollo y los resultados del proceso. El control se ejerce de modo sistemático en cada una de las etapas. Este se realiza por el propio profesor principal de año y por otros niveles superiores en la estructura de la dirección como el coordinador del colectivo de carrera, los vicedecanos o el decano.

3. Perfeccionamiento continuo del sistema de información que soporta el proceso evaluativo

Para llevar a vías de hecho la evaluación es indispensable acceder a información válida y fiable acerca de la formación del estudiante y sus resultados. Esta puede ser primaria o secundaria. La primera incluye datos contenidos en los informes docentes o registros generados por el colectivo de año, la secretaría docente, el colectivo de carrera y otros escenarios docentes o la facultad. En las secundarias se incluyen datos emanados de las fuentes primarias y se relacionan básicamente con los indicadores previstos.

El sistema de información que soporta el proceso de evaluación integral debe tener las características siguientes:

- Exactitud: para que sea transparente y confiable.
- Unicidad: tener una fuente única acorde con el escenario formativo en que se producen.
- Oportunidad: estar disponibles a tiempo para respaldar las necesidades informativas de cada etapa del proceso de evaluación integral.
- Simplicidad: los procedimientos para su recopilación y tratamiento deben ser lo más simples posible, incluyendo los datos cualitativos provenientes de las entrevistas, o la observación a los estudiantes en los diferentes escenarios.
- Verificabilidad: debe estar disponible para ser confirmada por cualquier miembro de la comunidad universitaria de año que la requiera, lo que incluye los propios estudiantes
- Relevancia: que brinde elementos útiles para el proceso evaluativo.

4. Perfeccionamiento del sistema de estimulación a los estudiantes, en correspondencia con los resultados obtenidos

El proceso de evaluación integral debe erigirse como vía de estímulo al estudiante. En correspondencia con los resultados se seleccionan los que integren los diferentes grupos de trabajo científico estudiantil; se otorga el Premio al Mérito Científico; el Título de Oro; el reconocimiento por resultados en determinados componentes del proceso formativo, a saber: la práctica de deportes, la vinculación a actividades artísticas, la integración a proyectos comunitarios; e incluso, se llegan a identificar cualidades de liderazgo para desempeñarse como dirigente estudiantil.

Representación gráfica

La representación gráfica de la metodología se muestra en la figura 1, en la cual se ilustran los componentes del Aparato Teórico-Cognitivo y del Metodológico-Instrumental, así como el sistema de relaciones que entre ellos se establece.

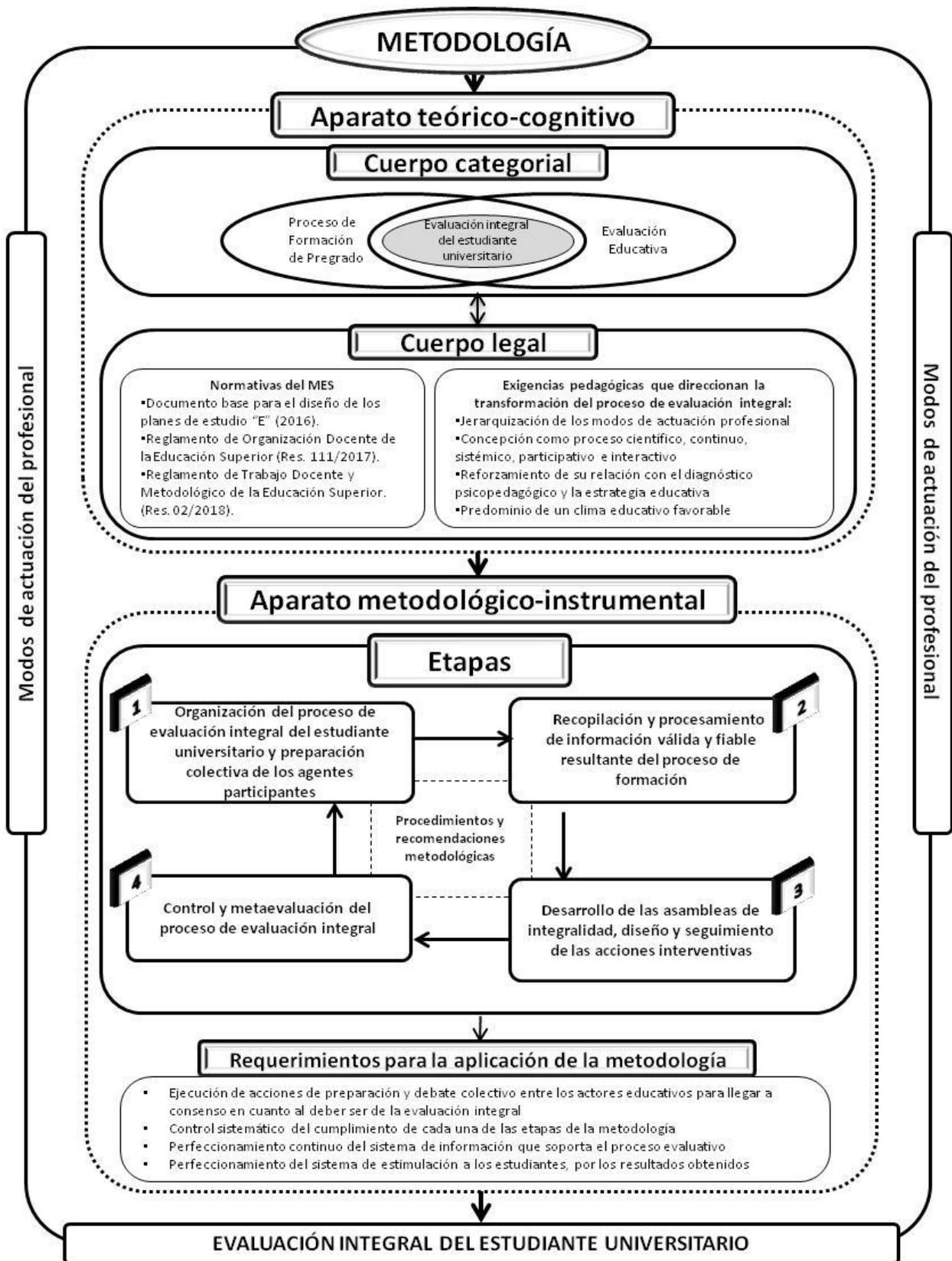


Figura 1: Representación gráfica de la metodología

3.4. Valoraciones acerca de la Metodología para la evaluación integral del estudiante universitario

En abril de 2018 se convoca el grupo de discusión a la sexta sesión en profundidad con el objetivo de valorar el rigor científico y metodológico de la propuesta. Como preparación previa los participantes estudian el epígrafe titulado “¿Cuál es la credibilidad de los hallazgos?” (Gurdián, 2007, pp. 221-223) y el capítulo “Rigor en la investigación cualitativa” (Hernández, 2014, pp. 453-459). Estos autores coinciden en los siguientes criterios de calidad para los estudios cualitativos.

En el paradigma cualitativo existen cuatro conceptos que nos garantizan la científicidad del estudio de una manera congruente con el paradigma mismo y estos son la: credibilidad (asegura que el objeto fue exhaustivamente identificado y descrito), transferibilidad (generalización), dependibilidad (de acuerdo con el enfoque cualitativo/interpretativo el mundo está en constante cambio por lo que el concepto debe ser replicable en sí mismo) y confirmabilidad (que implica que los resultados se puedan confirmar) (Gurdián, 2007, p. 233).

También, como parte de la preparación para la sesión, los participantes profundizan a la luz de la experiencia cómo se manifiestan estos criterios en la investigación. Se conforman equipos con la siguiente composición: profesor principal de año, guía, integrante del consejo de dirección, representantes de escenarios formativos y profesores de experiencia.

A continuación se refieren los objetivos de los análisis y las observaciones relatadas.

El primer objetivo se dirige a comprobar la credibilidad de los resultados, para ello se cuestiona lo siguiente: ¿Se han recopilado, comprendido y transmitido con amplitud suficiente los significados y vivencias de los participantes?

Se emiten las percepciones siguientes:

1. El proceso de evaluación integral que se desarrolla en la carrera de Contabilidad y Finanzas fue exhaustivamente descrito mediante diferentes métodos, a los efectos de lograr su perfeccionamiento.

2. El empleo de la triangulación permite que el análisis de los datos gane objetividad.
3. En la investigación, por tratarse de una sistematización de experiencias, se confrontan los hallazgos con la teoría sobre evaluación educativa y específicamente sobre la evaluación integral del estudiante universitario.
4. Una muestra aleatoria de participantes en la experiencia, manifiesta que los hallazgos son verdaderos, pues reflejan acertadamente sus puntos de vista, aun cuando no siempre son concordantes. Reconocen además su participación en las diferentes actividades descritas en la investigación.

El segundo objetivo específico es comprobar la confirmabilidad de los resultados de la investigación. La interrogante en esta ocasión es: ¿Se pueden rastrear todos los datos hasta las fuentes?, y las percepciones que se refieren son:

1. Se consideran amplios y suficientes los datos recopilados a través de los diferentes métodos de investigación.
2. La codificación y el empleo de matrices (para la determinación de la metodología como resultado científico) son acertados y respetan fielmente la realidad.
3. Los rasgos del proceso que emergen desde la teoría son procesados haciendo uso del programa UCINET y pudieron ser rastreados hasta sus fuentes de origen.
4. Se dispone de registros de las diferentes actividades, bitácoras de campo, transcripciones de entrevistas, análisis comparados del proceso para cada año de la carrera, entre otros datos primarios.

El tercer objetivo específico está relacionado con la transferibilidad de los resultados de la investigación, por eso se pregunta: ¿Qué parte de la investigación pudiera transferirse a otros contextos? Estos fueron los criterios:

Por tratarse de una investigación cualitativa los resultados no se generalizan absolutamente, pero es posible que en otros contextos puedan transferirse aspectos como:

1. Los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos del proceso de evaluación integral.

2. El análisis de la base legal del proceso.
3. La identificación de potencialidades y relaciones necesarias en el pregrado para la evaluación integral.
4. Las exigencias teóricas para la dirección del proceso.
5. Las etapas, los procedimientos de la metodología y las recomendaciones metodológicas.
6. Los métodos, técnicas y sistema de indicadores empleados para evaluar a los estudiantes.

El cuarto y último objetivo es corroborar la dependencia de la investigación. En este caso se indaga lo siguiente: ¿Si otros investigadores concurrieran al mismo lugar, con similar objetivo y al mismo tiempo, obtendrían igual resultado? Los criterios que se emiten son los que siguen:

1. La investigadora en el punto de partida compartió sus saberes en torno al proceso, los que posteriormente se enriquecen colectivamente para construir la propuesta de solución (metodología), con el empleo de variados métodos y se arriba a conclusiones una vez que se alcanza la saturación de la información.
2. En las entrevistas se formulan las mismas interrogantes a cada grupo: docentes, estudiantes y representantes de escenarios formativos, quienes declaran no haber recibido presiones durante las entrevistas.
3. Se evidencia correspondencia entre las notas de campo elaboradas con inmediatez al desarrollo de las actividades y las ampliadas, en las que se incorpora mayor cantidad de detalles. Patentizan la percepción de la investigadora sobre la sinceridad de los participantes.
4. Existen evidencias del seguimiento de los datos a lo largo del proceso, por ejemplo, al analizar la evaluación de un estudiante, se revisa el portafolios, la autoevaluación y evaluación final que consta en su expediente.

Al someter estos criterios en la sesión en profundidad, se recurre a Gurdian (2007) cuando refiere que “existe un quinto concepto que le puede dar aún mayor validez y confiabilidad al análisis de datos cualitativos y es la retroalimentación directa de las

y los sujetos actuantes en el proceso investigativo” (p. 233). En correspondencia, las principales ideas que emergen de los participantes son:

Sujeto 1: *“El proceso investigativo contó con la participación de estudiantes, docentes y directivos de la Facultad desde la sistematización de experiencias hasta el diseño de la metodología. Resultó interesante construir colectivamente algo útil, como identificar fortalezas del pregrado para perfeccionar cualquier subproceso que se desarrolle en él”.*

Sujeto 2: *“Estuvimos vinculados a la sistematización de la experiencia y considero tuvo mucho rigor, por lo que la investigación cumple los criterios de credibilidad y confirmabilidad”.*

Sujeto 3: *“Considero que aun cuando no se pueda generalizar la investigación en su totalidad, muchos elementos se pueden llevar a otras carreras y facultades. A partir de este año nos integramos a una facultad multicarrera y creo que muchas cosas se pueden irradiar a otros colectivos de año, pues el proceso de evaluación integral no solo tiene insuficiencias en nuestra carrer”.*

Sujeto 4: *“Percibir el modo en que los estudiantes se implican más en el proceso de evaluación integral, la satisfacción que manifiestan con el modo en que se realiza, y la forma en que las acciones interventivas se diseñan y enriquecen, es indicativo de la validez de lo que se ha hecho”.*

Sujeto 5: *“La preparación de los docentes y otros agentes educativos antes y después de esta experiencia mejoró significativamente, se tiene una mayor claridad desde el punto de vista teórico, también de qué y cómo evaluar integralmente al estudiante”.*

Sujeto 6: *“La metodología estima la dinámica de todos los agentes que interactúan con el estudiante desde una perspectiva dialéctica, a la vez, patentiza la importancia de su protagonismo y el rol de liderazgo que le corresponde a las organizaciones estudiantiles”.*

A partir de la presentación de cada equipo y de los intercambios, emergen las siguientes ideas:

1. En la investigación se han recogido, comprendido y transmitido en profundidad y con amplitud suficiente los significados y vivencias de los participantes, lo que conduce a que cumpla con el criterio de la credibilidad.
2. No es posible generalizar todos los resultados de la investigación porque se es consecuente con el camino metodológico cualitativo, pero algunos de ellos pueden contextualizarse, por lo que se cumple con el criterio de transferibilidad.
3. Es posible aseverar que si otros investigadores hubiesen concurrido al mismo lugar, con similar objetivo y al mismo tiempo, y si además hubiesen aplicado los mismos métodos e instrumentos, podrían arribar a un resultado relativamente similar.

Para la investigadora significa un período de crecimiento personal y profesional, al poder conducir una investigación que, desde la construcción colectiva le aporta aprendizajes teóricos y prácticos que responden a inquietudes e insatisfacciones que el proceso de evaluación integral le ha generado desde diferentes responsabilidades asumidas en la práctica educativa.

A modo de conclusiones, en este capítulo se precisa que la metodología para el perfeccionamiento de la evaluación integral del estudiante universitario aprovecha el sistema de relaciones del proceso de pregrado, además de enaltecer el modo de actuación profesional que se aspira a desarrollar en la carrera. Está conformada por cuatro etapas con la secuenciación de procedimientos, orientaciones metodológicas y requerimientos prácticos para su aplicación; emergió de una sistematización de experiencias y quienes participaron la valoran positivamente, a partir de criterios de credibilidad, confirmabilidad, transferibilidad y dependibilidad. Se evidencia, además, las transformaciones fundamentales que se manifiestan en los modos de actuación profesional del estudiante, a partir del perfeccionamiento en los resultados en los indicadores fundamentales del estudio.

CONCLUSIONES

El proceso investigativo permite llegar a las siguientes ideas generalizadoras:

Los resultados obtenidos en el punto de partida de la sistematización de experiencias evidencian la prioridad que el Ministerio de Educación Superior le concede a la formación y evaluación integral de los estudiantes, no obstante en la práctica predomina en ocasiones una concepción esquemática y reduccionista de la evaluación, que no se corresponde con las aspiraciones del modelo de formación cubano actual.

La sistematización de la teoría precedente, en unidad con la práctica vivida, revela las categorías y subcategorías de análisis. Su exploración permite aseverar que al inicio de la investigación no se patentiza una adecuada identificación de las funciones de la evaluación integral, las etapas que la integran, ni se aprovechan todas las potencialidades de la formación de pregrado en función de su mejora continua, lo cual se transformó favorablemente a partir de la experiencia.

Las reflexiones derivadas de la reconstrucción e interpretación crítica de la experiencia permiten sustentar teóricamente las transformaciones ocurridas. Se demanda concebir pedagógicamente un proceso evaluativo que posibilite a los estudiantes universitarios niveles de ayuda, con vista a potenciar sus fortalezas en el proceso formativo y corregir o mitigar sus debilidades, para lo cual se requiere jerarquizar los modos de actuación que se expresan como aspiración del modelo del profesional; asegurar la acertada autoevaluación del estudiante y la relación entre las etapas del proceso, a favor de cumplir las metas trazadas para cada año académico; considerar las funciones de la evaluación, con énfasis en la educativa y lograr un desempeño coherente del colectivo pedagógico, los representantes de escenarios formativos y dirigentes estudiantiles.

La evaluación integral del estudiante universitario se fundamenta teórica y metodológicamente en la teoría histórico-cultural, teniendo en cuenta aspectos esenciales de la evaluación educativa asumidos por la escuela cubana. En tal sentido, se asume:

- una concepción integradora de la evaluación, cuya aspiración es superior a la comprobación y a la medición; porque es el desarrollo del sujeto, desde la

unidad de lo afectivo y lo cognitivo, de lo externo y lo interno, de lo social y lo individual.

- la existencia de potencialidades en el Proceso de Formación de Pregrado para lograr el perfeccionamiento de la evaluación integral de los estudiantes, entre las que figuran las dimensiones del proceso formativo, el diagnóstico psicopedagógico individual y grupal, la estrategia educativa de año, el desempeño del colectivo pedagógico, el clima educativo y el protagonismo de los estudiantes y de la FEU.

La metodología parte de referentes filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos, de orientación marxista; su singularidad radica en la forma de concebir la evaluación integral desde las posibilidades y relaciones fundamentales que deben darse en el Proceso de Formación de Pregrado, además de enaltecer los modos de actuación profesional que se deben desarrollar en la carrera.

Los estudiantes, directivos de la facultad, docentes y representantes de escenarios formativos realizan valoraciones positivas acerca de este resultado a partir de criterios de credibilidad, confirmabilidad, transferibilidad y dependibilidad, lo que confirma su validez para el perfeccionamiento del proceso evaluativo y concretamente para la transformación del estudiante.

RECOMENDACIONES

Sobre la base de las principales ideas que se derivan de los hallazgos investigativos de esta obra, se recomienda:

Profundizar en el estudio de la temática, con el fin de que surjan nuevas respuestas científicas relacionadas con el proceso de evaluación integral del estudiante universitario, desde las peculiaridades de cada carrera e identificando otras potencialidades que desde el proceso formativo contribuyan a su perfeccionamiento.

Preparar los directivos, docentes, líderes estudiantiles a partir de los contenidos de esta tesis en función de perfeccionar el proceso de evaluación integral del estudiante universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Addine, F., y García, G. (2016). Evaluación de la calidad en Instituciones de Educación Superior cubanas: un reto a certificar. *Congreso Universidad*, 16(1), 1-10.
2. Addine, F.; González, A. M. y Recarey, S. (2002). *Principios para la dirección del proceso pedagógico*. En G. García, (Ed.). Compendio de Pedagogía. (pp. 80 -101). La Habana: Pueblo y Educación.
3. Aguayo, A. M. (1916). *La Escuela Primaria como debe ser*. La Habana: La Propagandista.
4. Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47(2), 73-88.
5. Akudovich, S. (2011). *El proceso de diagnóstico para la atención educativa. Bases metodológicas para la práctica*. La Habana: Sello Editor Educación Cubana.
6. Alarcón, R. (2008). La nueva Universidad cubana. *Pedagogía Universitaria*, 13(2), 1-24.
7. Alarcón, R. (2015). *Las ciencias de la educación en una universidad integrada e innovadora*. Conferencia Magistral en el Congreso Internacional Pedagogía 2015. Palacio de las Convenciones. La Habana.
8. Alarcón, R. (2016). *Universidad innovadora por un desarrollo humano sostenible: mirando al 2030*. Conferencia Magistral en el X Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2016. Palacio de las Convenciones. La Habana.
9. Alarcón, R., Guzmán, Y., y García, M. (2019). Formación integral en la educación superior: una visión cubana. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina* , 7 (3), 73-82.

10. Alcaraz, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25.
11. Alonso, P. (2010). La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de psicología. *Revista de investigación educativa*, 28(1), 119-140.
12. Álvarez, G. (2017). *La evaluación de la educación básica en el sistema educativo español: estudio comparado en el ámbito de las Comunidades Autónomas*. Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid.
13. Arana, M. (2008). Una aproximación a la responsabilidad social en la formación del trabajador social desde los Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad. *Tabula Rasa*, 8(2), 211-234.
14. Arias, G. (2003). La Evaluación y el diagnóstico educativo y psicológico y el enfoque Histórico - Cultural. *Perspectivas Psicológicas*, 3(4), 35-45.
15. Arias, G. (2015). Contribuciones de los cubanos a lo histórico cultural: Un debate constituyente. *Revista Alternativas Cubanas en Psicología*, 3(7), 17-28.
16. Arias, G. (2015a). Condiciones y premisas para hacer realidad una utopía. *Revista Linhas*, 16(31), 08-25.
17. Arias, F. (2019). Citación de fuentes documentales y escogencia de informantes: un estudio cualitativo de las razones expuestas por investigadores venezolanos. *e-Ciencias de la Información*, 9(1), 145-156.
18. Asamblea Nacional del Poder Popular (2019, 24 de febrero). *Constitución de la República*.
19. Asanza, D. (2018). ¿Enseñanza tradicional en el siglo XXI? *Revista Neuronum*, 4(1), 99-106.
20. Atencio, E., y Ramírez, R. (2019). *Una mirada reflexiva al modelo*

Escuela Nueva de la institución educativa. Tesis de doctorado, Universidad de la Costa. Barranquilla.

21. Barber, L. (1996). *Autoevaluación. Manual para la evaluación.* Madrid: La Muralla.
22. Barnechea, M. y Morgan, M. (2008). La producción de conocimientos en sistematización. III Seminario Latinoamericano de Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana en América Latina. Medellín, Colombia.
23. Bascó, E. L., Barbón, O. G., Solís, U. y Poalasin, L. A. (2017). Diagnóstico de la actividad científica estudiantil en la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Chimborazo. *Educación Médica, 18(3)*, 154-159.
24. Batanaz, L. (1996). Investigación y diagnóstico en educación: perspectiva psicopedagógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27(1)*, 223-325.
25. Batista, D., y Trujillo, Y. (2020). La extensión universitaria y su gestión pedagógica en la universidad cubana. *Revista Conexão UEPG, 14(1)*, 8-17.
26. Báxter, E., Amador, A. y Bonet, M. (2008). La escuela y el problema de la formación del hombre. En G. García, (Ed.). *Compendio de Pedagogía.* (pp. 145-194). La Habana: Pueblo y Educación.
27. Bello, A. (1881). *Filosofía del Entendimiento.* En P. Ramírez, (Ed.). *Obras Completas. Vol I.* Santiago de Chile: Luces.
28. Bermúdez, J., Pedraza, A. y Rincón, C. (2015). El clima organizacional en universidades de Bogotá desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17(3)*, 1-12.
29. Bernaza, G., y de la Paz, E., (2017). La esencia pedagógica del posgrado para la formación de profesionales de la salud: una mirada teórica, crítica e innovadora. *Revista Cubana de Educación Médica Superior, 31(4)*, 1-15.

30. Betto, F. (2015). *Educación crítica y protagonismo cooperativo*. Conferencia Magistral en el Congreso Internacional Pedagogía 2015. Palacio de las Convenciones. La Habana.
31. Betto, F. (2016). *Universidad: Formación humanista de los profesionales*. Conferencia Magistral en el X Congreso Internacional de Educación Superior. Palacio de las Convenciones. La Habana.
32. Bicocca, R. M. (2017). Análisis crítico-filosófico de las potencialidades educativas de la enseñanza basada en competencias. *Educación y Educadores*, 20(2), 267-281.
33. Blanco, A. (2002). *Introducción a la Sociología de la Educación*. Habana: Pueblo y Educación.
34. Blanco, O. (2014). Tendencias en la Evaluación. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9(1), 11-23.
35. Blasco, T. y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista. *Nure investigación*, 33(1) 145-155.
36. Borgatti, S., Everett, M. y Freeman, L. (2002). *Ucinet for Windows: Software for Social Network Analysis*. Cambridge. Universidad de Harvard.
37. Borges, S. (2006). El diagnóstico del alumno. En, P. Mesa, (Ed.). *El trabajo en los Centros de Diagnóstico y Orientación*. Habana: Pueblo y Educación.
38. Bradley, S., Hayter, C. y Link, A. (2013). Models and methods of university technology transfer. *Foundations and Trends in Entrepreneurship*, 9(6), 571-650.
39. Brito, S. Y. (2015). *La autoevaluación de las carreras universitarias: proceso científico, sistémico, sistemático y participativo*. Tesis de doctorado, Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez" .
40. Brown, S. (2015). Perspectivas internacionales sobre la práctica de la evaluación en Educación Superior. *Relieve*, 21(1), 215-225.

41. Bruekner, L. J. y Bond, G. L. (1992). *La evaluación en la Educación Superior*. Madrid: Rialp.
42. Caballero, J. A. (1794). *Discurso con motivo de la traslación de las escuelas a la Casa de Beneficencia*. Memorias de la Real Sociedad Patriótica. La Habana: La Nación.
43. Cano, E. (2015). Evaluación de la formación. Algunas lecciones aprendidas y algunos retos de futuro. *Educar*, 51(1), 109-125.
44. Casanova, A. (2008). Evaluación, calidad y equidad, claves del sistema educativo. *Magisterio*, 35(1), 38-41.
45. Castellano, B. (2007). Aproximación a un marco conceptual para la investigación educativa. En, M. Martínez Llantada y G. Bernaza Rodríguez, (Ed.). *Metodología de la Investigación educativa. Desafíos y polémicas actuales*. La Habana: Pueblo y Educación.
46. Castillo, L. y Gómez, D. (2012). *La autoevaluación de los estudiantes en las instituciones educativas*. Tesis de maestría, Universidad de Tolima.
47. Castillo, J. y Cabezas, G. (2018). Caracterización de jóvenes de la primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la Educación*, 32(1), 78-88.
48. Castro, F. (1971, 30 de abril de 1971). Discurso en el acto de Clausura del Congreso de Educación y Cultura. La Habana.
49. Castro, F. (1972, 8 de diciembre de 1972). Discurso en el acto de Graduación de 695 estudiantes de la Universidad de La Habana. La Habana.
50. Castro, O. (1999). *Evaluación integral. Del paradigma a la práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
51. Castro, O. (2009). *Evaluación Educativa. Los nuevos retos*. Quito: CODEU.
52. Castro, O. (2016). *La modelación de la evaluación desde un enfoque complejo*. Ciudad México: UNAM.
53. Céspedes, L., y Senra, G. (2018). La gestión de los procesos

educativos universitarios enfocados a la educación ambiental. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 3(3), 89-102.

54. Cisterna, A., y Zamorano, S. (2017). *Desafíos que demanda la escuela tradicional para que transforme su cultura, políticas y prácticas hacia el desarrollo de una educación inclusiva*. Tesis de doctorado, Academia de Humanismo de Madrid.
55. Chávez, J. (2012). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
56. Chávez, J., Suárez, A. y Permuy, L. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. La Habana: Pueblo y Educación.
57. Comenio, J. A. (1983). *Didáctica Magna*. Madrid: Narcea.
58. Concepción, M. L. (2017). *El modo de actuación creativo del docente*. Tesis de doctorado, Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez".
59. Contreras, A. (2018). *La organización del clima escolar en el proceso pedagógico de la básica secundaria colombiana*. Tesis de doctorado, Universidad de Cienfuegos.
60. Contreras, O. (1998). *Evaluación Educativa*. Madrid: INDE.
61. Corral, R. (2001). El concepto de Zona de Desarrollo Próximo: Una interpretación. *Revista Cubana de Psicología*, 18(1), 72-76.
62. Correa, J., y Paredes, J. (2009). Cambio tecnológico, uso de las plataformas de e-learning y transformación de la enseñanza en las universidades españolas: la perspectiva de los profesores. *Revista Psicodidáctica*, 14(2), 261-277.
63. Creswell, J. W. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 224-234.
64. Cronbach, L. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64(1), 672-683.
65. Dávila, M. (2008). *Tendencias internacionales de la Educación Superior*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Belgrano.
66. De Armas, N. (2011). Resultados científicos en la investigación

- educativa. En N. de Armas Ramírez y A. Valle Lima, (Ed.). *Aproximación al estudio de la metodología como resultado científico* (págs. 41-51). La Habana: Pueblo y Educación.
67. De la Luz, J. (1832). Nuevo Manual para las escuelas primarias, Medias y Normales. En J. de la luz y Caballero, *Obras y Escritos Educativos. Vol II*. La Habana: Imagen Contemporánea.
 68. De la Orden, A. (1985). Modelos de evaluación universitaria. *Revista española de pedagogía*, 43(169), 521-538.
 69. De la Orden, A. y Asensio, I. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 3(3), 456-466.
 70. De la Orden, A. y Pimienta, J. H. (2016). Instrumentos para determinar los tipos de evaluación utilizados por los profesores universitarios. *REDIE*, 18(2), 40-52.
 71. De Miguel, M., y Alfaro, I. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
 72. Delgado, J. y Mengual, S. (2015). La justicia evaluativa en la valoración de proyectos grupales. *Pulso*, 38(1), 163-177.
 73. Delgado, M., Llamas, J. y Carreño, Á. (2018). Un recorrido particular por la Educación. Reflexiones a partir de una historia de vida. *Educar*, 54(1), 101-121.
 74. Deliyore, M. (2018). Portafolio de acción-reflexión: Estrategia promotora. *Educare*, 54(1), 165-184.
 75. Dendaluze, I. (1994). Diseños cuasiexperimentales. En, I. Dendaluze y U. Rodríguez, (Ed.). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (págs. 286-306). Madrid: Universitat.
 76. Díaz, T. (2005). *Una propuesta del proceso de gestión pedagógica del colectivo de año: metodología de instrumentación de la Carrera de*

Agronomía en el Centro Universitario Isla de la Juventud. Tesis de doctorado, Universidad de Pinar del Río.

77. Díaz-Canel, M. (2012). Hacia un mayor impacto económico y social de la Educación Superior. *Revista Universidad y Empresa*, 8(1), 3-10.
78. Didrikson, A. (2016). La universidad desde su futuro. *Pro-Posições*, 15(3), 63-73.
79. Domenech, D. (2008). El protagonismo estudiantil: una vía de formación integral. En G. García, (Ed.). *Compendio de Pedagogía* (págs. 207-214). La Habana: Pueblo y Educación.
80. Donoso, S. y Cancino, V. (2018). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de Educación Superior. *Calidad en la Educación*, 26(1), 26-38.
81. Echevarría, P. (2011). Los principios y exigencias de la Pedagogía. Conferencia Científica Internacional CIT@tenas 2011. Universidad de Matanzas. Cuba.
82. Elola, N. y Toranzos, L. V. (2000). *Evaluación Educativa: Una aproximación conceptual*. Buenos Aires: Puntal.
83. Espinosa, A., y García, M. (2018). Vigotsky: historia y vigencia de su legado. *V Congreso Internacional Virtual de Educación*. CiberEduca.
84. Expósito, D. (2018). *Educación moral centrada en valores de la profesión de estudiantes de preuniversitario que optan por Ciencias Pedagógicas*. Tesis de doctorado, Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez".
85. Fardales, V. E., Diéguez, R. y Carrazana, R. A. (2017). Dinámica de la formación del profesional de medicina. *Educación Médica del Centro*, 9(3), 17-35.
86. Fariñas, G. (2009). El Enfoque Histórico Cultural en el estudio del desarrollo humano: para una praxis humanista. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(1), 1-23.
87. Fernández, N. (2015). La educación superior en América Latina.

Aportes para la construcción de una nueva agenda. *Debate Universitario*, 1(1), 1-29.

88. Fernández, T. (2016). Cuatro hipótesis sobre la institucionalización de la evaluación educativa en América Latina: Uruguay en mirada comparada. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 123-133.
89. Ferrer, M. T. (2002). *Modelo para la evaluación de las habilidades pedagógicas profesionales del maestro primario*. Tesis de doctorado, Instituto Superior Pedagógico "Enrique Jose Varona".
90. Fraga, D. (2019). *Transformaciones en la Educación Superior Cubana*. Conferencia Magistral en la Apertura de la Conferencia Científico-Metodológica de la UNISS. Sancti Spíritus.
91. Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad México: Siglo XXI.
92. Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad México: Siglo XXI.
93. Gagneten, M. (1990). *Hacia una Metodología de Sistematización de la Práctica*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
94. García, J. L. (1994). *Investigación correlacional y descriptiva*. En J. L. Llamas y U. Ponce (Ed.). Problemas y métodos de investigación en educación personalizada. (pp. 307-329). Madrid: Rialp.
95. García, J. M. y de la Calle (2016). Hacia la validación del constructo "responsabilidad social del estudiante universitario". *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(3), 170-182.
96. García, L. M. (2014). Evaluación formativa en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17(2), 35-55.
97. García, N. (2007). Marco de referencia actual para el diagnóstico pedagógico. *Tendencias Pedagógicas*, 12(1), 83-95.
98. García, V. y Pérez, R. (1984). *La investigación del profesor en el aula*. Madrid: Escuela Española.

99. Gil, J. A. (2016). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Madrid: Editorial UNED.
100. Gil, L., y Morales, M. (2018). Un acercamiento a las tendencias de la evaluación del aprendizaje desde la teoría y práctica de la evaluación educacional. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 170-174.
101. Gilles, F. (1997). *La formación: Dinámica del desarrollo personal*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
102. Gomara, F. E. (2017). *La formación integral de los cadetes de las FAR en los Centros de Educación Superior*. Tesis de doctorado, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
103. Gómez, F. J. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista iberoamericana de educación*, 39(7), 4-16.
104. Gómez, L. y Chong, M. (2016). El valor y el juicio de valor en la evaluación: una revisión desde los orígenes históricos de la evaluación. *EDAHI. Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades*, 2(8), 25-35.
105. González, A. M. (2002). *El diagnóstico pedagógico integral*. En, A. M. González, C. Reinoso, (Ed.). *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*. (pp.80-95) La Habana: Pueblo y Educación.
106. González, B. (2016). *La Categoría Formación*. En, B. M. González Rivero (Ed.). *Visión pedagógica de la formación universitaria actual*. (pp. 153-167). La Habana: Félix Varela.
107. González, B. (2018). ¿Por qué el enfoque histórico-cultural?. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 5(2), 24-33.
108. González, M. (2001). La evaluación: tendencias y reflexión crítica. *Educación Médica Superior*, 15(1), 85-96.
109. González, M. (2017). *La entrevista en el aula: análisis de una experimentación y propuesta de mejora didáctica*. Montevideo: Obelisco.
110. González, P. (2010). *El diagnóstico integral del estudiante*

universitario. Tesis de doctorado, Universidad de Holguín.

111. González, E. y Álvarez, C. (2017). El modelo pedagógico de los procesos conscientes. *Cintex*, 8(1), 18-24.
112. González, M. y González, G. (2013). *¿Extensión universitaria, proyección social o tercera misión? Una reflexión necesaria*. Ponencia en el Congreso Universidad 2013. Palacio de las Convenciones. La Habana.
113. Gonzalez, P., Sanguña, E. y Moso, G. (2017). Conocimiento pedagógico en evaluación educativa de los docentes del idioma inglés. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 374-389.
114. Grant, I. (1979). La formación de competencias profesionales. Nueva York: Landscape.
115. Gurdíán, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. San José: CECC-AECI.
116. Guzmán, L. (2012). *Programa de Mujeres Adolescentes CEE: Cómo sistematizar experiencias metodológicas con adolescentes? Lineamientos teóricos-metodológicos y operativos*. Caracas: Altea.
117. Guzmán, Y., y García, M. (2016). Las competencias desde la socioformación. Un paradigma innovativo en las instituciones de Educación Superior. En J. Almuiñas, y J. Galarza, *La Innovación en la gestión universitaria: Experiencias y alternativas para su desarrollo*. La Habana: Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED-DEES).
118. Hamodi, C., López, V. M. y López, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en Educación Superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.
119. Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Ciudad México: McGraw-Hill / Interamericana Editores.
120. Hernández, C. y Palomino, M. (2015). Estrategia para enseñar diagnóstico de aprendizaje a estudiantes de la carrera pedagógica de Matemática - Física. *Didascalía. Didáctica y Educación*, 6(3),

139-152.

121. Hernández, R. y Moreno, S. (2007). La evaluación cualitativa: una práctica compleja. *Educación y Educadores*, 10(2), 215-223.
122. Hernández, A., Trujillo, R. y Monteserin, C. (2018). Perfeccionamiento del proceso evaluativo integral para los estudiantes de la Facultad de Ciencias Médicas de Guantánamo. *Información Científica*, 97(3), 156-166.
123. Hernández, J. S., Tobón, S. y Guerrero, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12(6), 123-135.
124. Herrera, E. (2005). *El protagonismo estudiantil: una alternativa metodológica para su evolución en Secundaria Básica*. Tesis de doctorado, Universidad de Pinar del Río.
125. Horruitiner, P. (2000). La labor educativa desde la Dimensión Curricular. *Pedagogía Universitaria*, 5(1), 1-12.
126. Horruitiner, P. (2006). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. La Habana: Editorial Félix Varela.
127. Horruitiner, P. (2011). *La Educación Superior: Retos y perspectivas en la sociedad cubana*. La Habana: Editorial Félix Varela.
128. Ibarra, M. y Rodríguez, G. (2014). *Las competencias profesionales: Un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios*. Madrid: Hispania.
129. Iglesias, M. J. (2006). *Evaluación de competencias profesionales. Teoría, ámbitos y técnicas*. Madrid: Prentice.
130. Junta de Acreditación Nacional (2019). *Sistema de Evaluación y Acreditación de Instituciones de Educación Superior (SEA-IES)*. La Habana.
131. Jara, O. (2004). *Los desafíos de la Educación Popular*. La Habana: Ciencias Sociales.
132. Jara, O. (2009). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. San José: Alforja.

133. Jara, O. (2010). *La sistematización de experiencias: Aspectos teóricos y metodológicos*. Lima: Nación y Educación.
134. Jara, O. (2012). *Sistematización de experiencias, investigación y Evaluación: aproximaciones desde tres ángulos*. San José: Alforja.
135. Jornet, J. M. (2016). Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e) 132-142.
136. Krupskaya, N. (1978). *La educación comunista: Lenin y la Juventud*. La Habana: Pueblo y Educación.
137. Labadi, E., López, I. y Gainza, M. (2016). Modelo pedagógico para propiciar el protagonismo estudiantil. *EduSol*, 16(56), 118-127.
138. Labarrere, G. y Gutiérrez, G. (1988). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
139. LeCompte, M. D. y Schensul, J. J. (2013). *Ethics in ethnography: A mixed methods approach*. Nueva York: Progress.
140. Lenin, V. (1985). Cuadernos Filosóficos. En V. Lenin, *Obras Completas. Tomo XVII*. Ciudad México: Akal Editor. Ediciones Cultura Popular.
141. León, P., García, A. J. y Segredo, A. M. (2014). El tema vigilancia en salud en los programas de formación de pregrado y posgrado del médico cubano. *Educación Médica Superior*, 28(4), 699-713.
142. Lomas, N. Y. (2017). El diagnóstico en Educación: Un proceso para interpretar la realidad. *Visión Educativa*, 11(23), 57-66.
143. López, J. y Chávez, J. (1998). *El carácter científico de la pedagogía*. Habana: Pueblo y Educación.
144. López, J. y Silveiro, A. M. (1996). *El diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico de preescolar a escolar*. Habana: Pueblo y Educación.
145. López, J. Esteva, M., Rosés, M. A., Chávez, J., Valera, O. y Ruiz, A. (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En G. García Batista, *Compendio de Pedagogía*. La

Habana: Pueblo y Educación.

146. López, R. (2002). *De la pedagogía de los defectos a la pedagogía de las potencialidades*. Habana: Pueblo y Educación.
147. López, R. y Nieto, L. E. (2017). *La teoría histórico-cultural como substrato teórico y metodológico del diagnóstico pedagógico*. Guayaquil: Editorial Universidad de Guayaquil.
148. Lorences, J. (2011). Aproximación al sistema como resultado científico. En: N. de Armas y A. Valle, (Ed.). *Resultados científicos en la investigación educativa*. (pp.52-68). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
149. Lorenzo, Y., Díaz, T. y Gil, A. (2017). El proceso de formación de habilidades investigativas laborales en los estudiantes de la carrera de Contabilidad y finanzas. *Revista Cubana de Educación Superior*, 2(1), 157-168.
150. Martí, J. (1883). Escuela de mecánica. En, J. Martí, *Obras Completas*. Vol 8 (págs. 279-281). La Habana: Ciencias Sociales.
151. Martí, J. (1892). El colegio de Tomás Estrada Palma en Central Valley. En *Obras Completas*. Vol 5 (págs. 259-264). La Habana: Ciencias Sociales.
152. Martínez, F. (2007). *La Evaluación Educativa en la actualidad: una perspectiva latinoamericana*. Ciudad de México: INEE.
153. Martínez, R. (1993). *Diagnóstico pedagógico: fundamentos teóricos*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
154. Martínez, P. y González, N. (2018). Las competencias transversales en la Universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XXI*, 21(1), 178-188.
155. Martinsón, B., Thrush, C. y Crain, L. (2013). Desarrollo y validación de la Encuesta de Clima de Investigación Organizacional (SORC). *Science and Engineering*, 19(3), 813-834.
156. Matornis, J. (2005). *La evaluación en el contexto del desarrollo competencial en la educación superior europea*. Madrid: Rialph.

157. McDonald, R., Boud, D., Francis, J. y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre Evaluación. *Boletín cinterfor*, 149(1) 145-156.
158. McMurray, A. y Scott, D. (2013). *Determinantes del clima organizacional para el mundo académico*. Santo Domingo: Educación y Desarrollo.
159. Medina, L. (2015). Aplicación del enfoque integral de la labor educativa y político-ideológica en la carrera de Medicina. *Educación Médica Superior*, 16(2), 106-112.
160. Mella, J. A. (1923). La función social de la Universidad. La Habana: *Alma Mater*.
161. Mena, E. (2004). La autoevaluación en la formación profesional. En, F. Addines, (Ed.). *Didáctica. Teoría y Práctica* (págs. 173-184). La Habana: Pueblo y Educación.
162. Mendoza, M. (2015). *Aprendizaje por proyectos para la formación de una cultura social participativa en el Liceo Bolivariano "Eleazar Agudo"*. Tesis de doctorado, Universidad de Carabobo.
163. Mertens, D. M. (2010). Transformative mixed methods research. *Qualitative inquiry*, 16(6), 469-474.
164. Mertens, L. (1996). *Competencias laborales: Sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
165. MES. (2007). *Resolución No. 210/2007*. Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior. La Habana.
166. MES. (2010). *Resolución No. 120/2010*. Reglamento de Organización Docente de la Educación Superior. La Habana.
167. MES. (2011). *Resolución No. 184/2011*. Manual de Normas y Procedimientos para el trabajo de las Secretarías en la Instituciones de Educación Superior. La Habana.
168. MES. (2011). *Resolución No. 146/2011*. Sistema de control de la marcha del Proceso Docente Educativo. La Habana.
169. MES. (2013). Perfeccionamiento del Sistema de Gestión del proceso de formación integral de estudiantes universitarios en el eslabón

de base I. Habana: Félix Varela.

170. MES. (2014). Perfeccionamiento del Sistema de Gestión del proceso de formación integral de estudiantes universitarios en el eslabón de base II. Habana: Félix Varela.
171. MES. (2016). Documento Base para el diseño de los Planes de Estudio "E". La Habana.
172. MES. (2017a). *Resolución No. 111/2017*. Reglamento de Organización Docente de la Educación Superior. Habana.
173. MES. (2017b). *Resolución Nro. 100/2017*. Premio al Mérito Científico (Actualización). La Habana.
174. MES. (2018). *Resolución No. 2/2018*. Reglamento del Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior. La Habana.
175. MES. (2018a). *Educación Superior en Cuba. Misión y Prioridades. Presentación a la Asamblea Nacional del Poder Popular: 4 de junio de 2018*. La Habana: Palacio de las Convenciones.
176. MES. (2019a). *Objetivos de Trabajo del Ministerio de Educación Superior para el año 2019*. Recuperado el 12 de abril de 2019, de https://www.mes.gob.cu/sites/default/files/documentos/Objetivos%20MES%202019%20%20Revisado%20%2807-12-18%29_4.pdf
177. MES. (2019b). *Resolución No. 140/2019*. Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba. La Habana.
178. MES. (2019c). *Resolución No. 138/2019*. El Modelo de Formación Continua de la Educación Superior Cubana. La Habana.
179. MES. (2019d). *Resolución No. 29/2019*. Procedimiento para la ubicación laboral de los estudiantes de los Centros de Educación Superior adscriptos al MES en todos los organismos de la Administración Central del Estado.
180. Mesa, P., Leyva, M., López, R., Álvarez, C., Ricardo, M. y Núñez, O. (2006). *El trabajo de los Centros de Diagnóstico y Orientación*. Habana: Pueblo y Educación.
181. Mitchel, M. y Bradshaw, C. (2013). Análisis de las influencias del grupo

- en las percepciones de los estudiantes sobre el clima escolar. *Journal of School Psychology, 51(5)*, 599-610.
182. Molins, L., y Vidiella, M. (2018). La competencia de aprender a aprender en el marco de la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación, 78(2)*, 59-76.
 183. Mora, A. I. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación, 4(2)*, 458-168.
 184. Mora, V. H. (2015). *Ética y educación integral*. Santiago de Chile: Editorial Paidea.
 185. Morín, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
 186. Morduchowicz, A. (2006). *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
 187. Münk, D. (2003). Influencia de la Unión Europea sobre el sistema de formación profesional en Alemania. *Revista Europea de Formación Profesional, 30(1)*, 44-57.
 188. Muntaner, J. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(1)*, 141-159.
 189. Murillo, F. J. (2011). Mejora de la eficacia educativa en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de educación, 55(4)*, 49-83.
 190. Narváez, E. (2006). Una Mirada a la Escuela Nueva. *Educere, 10(35)*, 629-636.
 191. Nowalski, G. (2005). *Las caras de la evaluación educativa*. México: UNAM.
 192. Núñez, H. (2015). *Evaluación participativa en la acción comunitaria. Aproximaciones teórica y metodológica*. Madrid: Anaya.
 193. Organización Mundial de la Salud (2000). *La salud de los jóvenes: un desafío para la sociedad*. Informe de la Organización Mundial de la Salud. Nueva York.
 194. Organización de Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro*

mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Documento final de la Cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la Agenda para el Desarrollo post-2015. Nueva York.

195. Ortiz, E. (2016). El aporte de investigadores cubanos a la concepción Histórico Cultural de L. S. Vigotsky. En E. Román, M. Porra, A. Madrigal, y P. Medina, (Ed.). *Las Ciencias de la Educación en el proceso de formación del profesional* (págs. 164-173). Lima: Editorial REDEM.
196. Padilla, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: Editorial CCS.
197. Pascual, I. (2016). *Diagnóstico pedagógico: conceptos básicos y aplicaciones en el aula*. Barcelona: UOC.
198. PCC. (1976). Informe Central al I Congreso del PCC. La Habana
199. PCC. (2016a). Conceptualización del Modelo Económico y Social cubano de desarrollo Socialista. VII Congreso del PCC. La Habana.
200. PCC. (2016b). Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta 2030: Propuesta de Visión de la Nación, ejes y sectores económicos estratégicos. VII Congreso del PCC. La Habana.
201. PCC. (2016c). Actualización de los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el periodo 2016-2021. VII Congreso del PCC. La Habana.
202. Peña, Y. (2005). *Alternativa didáctica para elevar el nivel de desarrollo de la autovaloración del bachiller sobre su desempeño escolar*. Tesis de doctorado, Universidad de Las Tunas.
203. Perera, M. V. (2017). Pestalozzi, una Pedagogía sistémica. *Revista de Investigaciones y Experiencias en Ciencias de la Educación*, 26(4), 07-12.
204. Peresson, M. (1996). Metodología de un proceso de sistematización. Pasos fundamentales del proceso de sistematización del proyecto y experiencia de Teología Popular de Dimensión Educativa: 1985-

1995. *Aportes*, 44(3), 63-83.
205. Pérez, R. (2016). ¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 13-30.
206. Pérez, A., y Rincón, C. (2004). Problemática teórico-filosófica de la evaluación en la educación básica durante las dos últimas décadas del siglo XX. *Educere*, 8(25), 149-153.
207. Pérez, Á. y Taberero, B. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de educación*, 34(7), 435-451.
208. Pestalozzi, J. (1988). *Cartas sobre Educación Infantil*. La Habana: Ciencias Sociales.
209. Pierre, R. (2010). Percepción de los estudiantes sobre el clima educacional en la Facultad de Ciencias Médicas, de la Universidad de West Indies, Jamaica. *Journal West Indian Medical*, 69(2), 45-49.
210. Policarpo, A. (2018). El enfoque por competencias y sus implicaciones en la Educación Mexicana. *Cresur*, 2(1), 63-72.
211. Popham, J. (2013). *Evaluación trans-formativa: el poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea Ediciones.
212. Prieto, L. B. (2006). *El Estado Docente*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
213. Psifidou, I. (2014). Evolución histórica de la formación profesional en Europa. *Studia Historica*, 33(2), 353-359.
214. Quiñones, D. (2004). Evaluar... para que aprendan más. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-12.
215. Quiñones, J., y Gómez, M. (2017). La función del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje en la Educación Superior Cubana. *Medisur*, 15(1), 4-17.
216. Ramos, I. N. (2014). *Diagnóstico sobre el Proceso de Formación de*

Pregrado en la carrera Contabilidad y Finanzas de la Uniss. Tesis de diplomado, Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez".

217. Ramos, I. N., Massip, A. y Nazco, M. (2017). La evaluación integral del estudiante como vía para estimular el protagonismo en su formación. *Universidad y Sociedad, 9(2), 171-180.*
218. Ramos, I. N., Massip Acosta, A. y Alfonso Nazco, M. (2020). La evaluación integral de estudiantes universitarios, expresión de calidad en su formación: apuntes y reflexiones. *Conrado, 16(74), 54-63.*
219. Recarey, S. (2004). *Preparación del Profesor General Integral para el desempeño de la función orientadora.* Tesis de doctorado, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
220. Remedios, J. M., Alfonso, M., Cueto, R., Valdés, M., Hernández, A. y Palau, C. (2013). *Sistematización teórica acerca del debate en torno al objeto, las leyes y principios de la Pedagogía Cubana como Ciencia de la Educación.* Informe de tarea del Proyecto: "Acercamiento teórico-metodológico a problemas epistemológicos de la Pedagogía Cubana". (Soporte digital), Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Sancti Spíritus.
221. Remón, R. y Tamayo, G. (2017). Efectividad de la labor educativa y el trabajo político ideológico, a través de la formación y evaluación de la integralidad en el estudiante. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 2017(12), 458-470.*
222. Robaina, T. (2017). *La labor educativa, su contribución a los modos de actuación estudiantiles en la Residencia Estudiantil Universitaria.* Tesis de doctorado, Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas.
223. Rojas, R., y Arnaíz, I. (2016). La evaluación como componente del Proceso Educativo. Una caracterización necesaria desde la Pedagogía. *Ciência em Curso, 5(1), 10-21.*
224. Rodríguez, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la

Educación Superior. *Investigación y Reflexión*, 15(1), 145-165.

225. Rodríguez, M. y Urbay, M. (2015). La formación continua del profesor en la Universidad cubana actual. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(3), 214-222.
226. Rodríguez, S. (1945). Extracto Sucinto de mi obra sobre la educación republicana. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 8(1), 105-134.
227. Romero, E. y Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293.
228. Rosental, M. y Ludin, P. (1973). *Diccionario Filosófico*. La Habana: Editora Política.
229. Rousseau, J. (1973). *Emilio o La Educación*. La Habana: Ciencias Sociales.
230. Ruíz, I. (2009). *La formación basada en competencias profesionales. Centro de Internacionalización de competencias educativas y profesionales*. Monterrey: Universia.
231. Ruiz, M., y Serra, V. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9-30.
232. Saborido, J. R. (2018). Universidad, investigación, innovación y formación doctoral para el desarrollo en Cuba. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(1), 4-18.
233. Said, S. (2018). Jóvenes en Bachilleratos Populares: entre la individuación y la subjetivación política. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 28(1), 141-157.
234. Salas, R. S. (2014). Evaluación en Ciencias de la Salud. *Edumecentro*, 9(1), 218-227.
235. Salazar, E. y Tobon, S. (2017). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento.

Espacios, 39(45), 17-30.

236. Sánchez, L. (2008). Proceso de formación del investigador en el área tecnológica. *Revista de la Educación Superior*, 37(145), 7-23.
237. Sandoval, M., Magaña, D. y Surdez, E. (2013). Clima organizacional en profesores investigadores de una institución de Educación Superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 420-443.
238. Sanz, T. (1999). *Características psicológicas del período juvenil*. La Habana: CEPES.
239. Schenkel, E. y Pérez, M. (2019). Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico. *Acta Geográfica*, 12(30), 227-233.
240. Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. En R. W. Tyler, R. Gagne y M. Scriven (Ed.). *Perspectives of Curriculum Evaluation*. (pp. 180 -201). Nueva York: Mc Graw Hill.
241. Sierra, R. y Caballero, E. (2009). *Selección de Lecturas de Metodología de la Investigación Educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
242. Socarrás, S. (2013). *Estrategia metodológica para el trabajo educativo del Profesor Guía en la carrera de medicina de la Universidad de Ciencias Médicas de Camagüey*. Tesis de doctorado, Universidad de Camagüey.
243. Soler, G. (2017). *Implicaciones pedagógicas de la democratización de la evaluación*. En G. Soler y J. E. Díaz (Ed.). *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. (pp. 126-140). Madrid: Orión.
244. Soler, L. O., Pereza, C. y Reyes, A. (2016). Evaluación física y funcional para el diagnóstico integral de los estudiantes universitarios. *Revista Edu-Física*, 9(20), 123-135.
245. Stull, C. y Blue, C. (2016). Examining the influence of professional identity formation on the attitudes of students towards

- interprofessional collaboration. *Journal of interprofessional care*, 30(1), 90-96.
246. Suárez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 42-54.
247. Suárez, J., Rodríguez, A. L. y Peña, L. (2015). Caracterización pedagógica de los estudiantes de Enfermería de Cuba y Angola. *Revista Electrónica Edumecentro*, 40(7), 90-102.
248. Sun, Y. (2015). *El portafolio como método de evaluación en el aula*. México: Letra Azteca.
249. Tamayo, R. (2014). *La evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario*. Tesis de doctorado, Universidad de Holguín.
250. Tamayo, R. (2017). La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida en la evaluación de la integralidad de estudiantes del preuniversitario en Cuba. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1(5), 6-16.
251. Tamayo, R. (2018). Heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida: Consideraciones conceptuales. *Cuaderno de Educación y Desarrollo*, 3(10), 78-81.
252. Tejeda, D., y Sánchez, R. (2008). *Tejeda Díaz y Sánchez del Toro, R. (2008). La formación basada en competencias en los contextos universitarios. Libro electrónico: Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior. Universidad de Holguín. "Oscar Lucero Moya". Cuba.*
253. Tiana, A. (2016). Perspectivas y repercusiones del Proceso de Bolonia en Iberoamérica. *La cuestión universitaria*, 5(1), 9-19.
254. Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE.
255. Tojar, J. C. (2006). *Investigación Cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
256. Toledo, M., y Cabrera, I. (2017). Corrientes psicológicas determinantes

de la concepción de la enseñanza superior. *Educación Médica Superior*, 32(4), 1-14.

257. Torres, P. (2010). La función de mejora de la evaluación educativa en Cuba. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(1), 1-6.
258. Trujillo, N. A. (2007). *La evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas*. Tesis de doctorado, Instituto Superior Pedagógico de Villa Clara "Félix Varela y Morales" .
259. Tyler, R. (1942). *General Statement of Education*. Chicago: Universidad de Chicago Press.
260. Úcar, X., Lladó, A. P. y Moriche, M. P. (2017). Evaluación participativa del empoderamiento juvenil con grupos de jóvenes. Análisis de casos. *Pedagogía social: Revista Interuniversitaria*, 30(1), 67-80.
261. Universidad Central de las Villas (2017). Instrucción Rectoral Nro. 2/2017 para el proceso de evaluación integral de estudiantes en la UCLV.
262. Universidad de la Habana (2009). *Modelo del Profesional de la Carrera. Plan de Estudios D. Contabilidad Y Finanzas. Modalidad presencial y semipresencial*. Habana: Universidad de la Habana.
263. UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Bruselas.
264. UNESCO. (2009). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París.
265. Valdés, M. (1901). *Ensayos sobre Educación. Teoría, práctica y experimental*. La Habana: El Fígaro.
266. Valera, L. (2016). Modelo pedagógico de la formación de competencias profesionales en la Disciplina Principal Integradora

de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(4), 90-102.

267. Valle, A. (2012). *La investigación Pedagógica. Otra mirada*. La Habana: Pueblo y Educación.
268. Van Langenhove, L. y Harré, R. (2016). Posicionamiento y autobiografía: el relato de vida. *Revista de Educación*, 9(1), 77-96.
269. Van Maanen, J. y Schein, E. (2011). "*Towards a Theory of Organizational Socialization: Research in Organizational Behavior*". Connecticut: H. Press.
270. Varanov, S. (1984). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
271. Varela, F. (1819). *Lecciones de Filosofía*. La Habana: Universidad de la Habana.
272. Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
273. Varona, E. J. (1875). *Estudios Literarios y Filosóficos*. La Habana. Pueblo y Educación
274. Vásquez, C. y Alsina, Á. (2014). Un desafío para la formación inicial y continua del profesorado. *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 85 (1), 5-23.
275. Vázquez, L., García, A. y Díaz, D. (2018). La estrategia educativa integral de año: vía para el desarrollo de la autonomía grupal. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 6(1), 145-157.
276. Véliz, P., y Jorna, A. (2016). Consideraciones sobre los enfoques, definiciones y tendencias de las competencias profesionales. *Educación Médica Superior*, 30(2), 1-17.
277. Vidal, L. y Noda, A. (2014). La autoevaluación y la coevaluación. Experiencia con estudiantes de 4to año de la carrera de Medicina, en la asignatura Pediatría. *Revista Médica Electrónica*, 36(3), 325-338.
278. Vigotsky, L. S. (1998). *Obras Completas* (Vol. Tomo 5). Moscú:

Progreso.

279. Xerfan, C. H., Riveiro, A. y Nunes, S. M. (2018). *El diseño de la evaluación como modelo de formación emprendedora en la Educación Universitaria*. Sao Paulo: Editora del Centro de Estudio en Diseño y Comunicación.
280. Zilberstein, J. (2006). Control y evaluación. Diagnóstico pedagógico, su importancia para la formación integral de los estudiantes. En J. Zilberstein, (Ed.). *Preparación pedagógica integral para profesores universitarios* (págs. 94-104). La Habana: Félix Verela.
281. Zurita, C. (2012). El diagnóstico psicopedagógico y la prevención educativa. En C. Zurita (Ed.). *Selección de lecturas sobre la educación especial en Cuba*. (pp. 54-71). La Habana: Pueblo y Educación.

ANEXO 1

Guía para el análisis de documentos en el Punto de Partida

Tipo de documento	Objetivo	Aspectos que se deben analizar
Documentos normativos del MES	Obtener información acerca del marco legal y las precisiones metodológicas para la evaluación integral del estudiante universitario	Definiciones conceptuales de la evaluación integral del estudiante universitario Características de la evaluación Fines o funciones de la evaluación Dimensiones e indicadores Etapas del proceso
Modelo del Profesional del Licenciado en Contabilidad y Finanzas	Obtener información acerca de objetivos, modelo del profesional y sistema de valores que se deben desarrollar en la carrera.	Elementos que lo integran, especialmente objetivos, valores y modos de actuación profesional.
Documentos sobre el Proceso de Formación de Pregrado en la UNISS: Planes de trabajo metodológico de la universidad y actas del Consejo Docente	Obtener información acerca del tratamiento a la evaluación integral desde la concepción del trabajo metodológico	Determinación de líneas de trabajo metodológico, concebidas en función de la evaluación integral y el carácter sistémico de las acciones. Tratamiento de estos temas en los Consejos Docentes. Indicaciones sobre las etapas y funciones del proceso
Documentos de la carrera de Contabilidad y Finanzas: Plan de trabajo metodológico, Estrategia educativa de la carrera, actas de otras actividades de la carrera	Obtener información acerca de la preparación del colectivo de carrera en función de la evaluación integral del estudiante	Jerarquización de la evaluación integral de los estudiantes como línea de trabajo metodológico. Resultados de los diferentes cortes evaluativos. Referentes de la planificación, organización, ejecución y control del proceso. Métodos, medios e instrumentos que se indican Diseño de acciones interventivas

<p>Documentos de los colectivos de año:</p> <p>Planes de trabajo metodológicos y Estrategias educativas de año.</p> <p>Actas de las reuniones de colectivos de año</p>	<p>Obtener información acerca de la preparación de los colectivos de año en función de la evaluación integral del estudiante y la forma en que se gestiona el proceso</p>	<p>Muestras del tratamiento metodológico dado al tema de la evaluación integral</p> <p>Empleo de medios y fuentes para la recopilación de información</p> <p>Calidad de los análisis derivados del proceso de evaluación y objetividad de las acciones de intervención</p> <p>Acciones desarrolladas en el colectivo para la mejora continua del proceso</p> <p>Evidencias de la realización de autoevaluación por parte de los estudiantes.</p>
<p>Actas de asambleas de grupo e informes de evaluación</p>	<p>Obtener información de la forma en que se desarrollan las asambleas</p>	<p>Evolución de los indicadores individuales y grupales</p> <p>Nivel de participación de los representantes de escenarios formativos</p> <p>Aprovechamiento del diagnóstico, la estrategia educativa de año y el Modelo del Profesional como referentes cardinales</p> <p>Protagonismo de los estudiantes y la FEU en el proceso</p> <p>Pertinencia de las acciones interventivas</p>

ANEXO 2

Guías de entrevistas en el Punto de Partida

Guía de entrevista a directivos y docentes

Objetivo: Obtener información acerca de la percepción y preparación de directivos y docentes sobre el proceso de evaluación integral de los estudiantes de la carrera de Contabilidad y Finanzas

1. ¿Qué opinión tienen sobre la forma en que se desarrolla el proceso de evaluación integral en la Facultad?
2. ¿Qué documentos del MES norman la forma en que debe desarrollarse la evaluación integral?
3. ¿Qué importancia le atribuyen al proceso?
4. ¿Por qué momentos o etapas transita?
5. ¿Qué dimensiones se estiman para evaluar a los estudiantes?
6. ¿Qué rasgos o cualidades deben caracterizar el proceso evaluativo?
7. ¿Cómo evalúan la implicación y motivación de la comunidad universitaria?
8. ¿Qué aspectos del proceso formativo deben aprovecharse con vistas al perfeccionamiento de la evaluación integral?

Guía de entrevista a estudiantes

Objetivo: Obtener información acerca de la percepción de los estudiantes sobre el proceso de evaluación integral en la carrera de Contabilidad y Finanzas

1. ¿Qué opinión tienen sobre la forma en que se desarrolla la evaluación integral en la Facultad?
2. ¿Qué indicaciones reciben de la FEU o del colectivo de año para desarrollar la evaluación integral?
3. ¿Qué importancia le atribuye al proceso?
4. ¿Por qué momentos transita?
5. ¿Qué criterios se toman en cuenta para evaluarlos?
6. ¿A partir de qué elementos conforman su autoevaluación?
7. ¿Se analiza con cada estudiante la propuesta evaluativa previo al desarrollo de la asamblea? ¿Cómo?
8. ¿Qué aspectos deben mejorarse con vistas al perfeccionamiento de la evaluación integral?

Guía de entrevista a representantes de los escenarios formativos

Objetivo: Obtener información acerca de la percepción de los representantes de escenarios formativos sobre la evaluación integral del estudiantes.

Relación de preguntas:

1. ¿Cómo participa en el proceso de evaluación integral de los estudiantes de la Facultad?
2. ¿Qué opinión le merece la forma en que se desarrolla este proceso?
3. ¿Qué indicaciones recibe del coordinador del colectivo de año o de la carrera?
4. ¿En qué momentos del proceso tiene mayor implicación?
5. ¿Qué importancia le atribuye a la evaluación integral del estudiante?
6. ¿Qué aspectos deben mejorarse con vistas a su perfeccionamiento?

ANEXO 3

Guía para la observación del proceso de evaluación integral en el Punto de Partida

Objetivo: Obtener información acerca de los comportamientos de los agentes participantes durante el proceso de evaluación integral

Aspectos que se deben observar:

- Etapas por las que transita el proceso
 - Forma en que se planifica
 - Forma en que se organiza, quiénes participan, quiénes tienen una mayor implicación
 - Métodos y fuentes para la recolección de la información sobre el estudiante, incluyendo su autoevaluación
 - Forma en que se desarrolla el proceso
 - Formas de control que se evidencian
- Fines u objetivos con que se realiza
- Balance entre las dimensiones de la estrategia educativa durante la evaluación integral
- Motivación, disposición e implicación de los agentes participantes para desarrollar el proceso, muestras de agrado o desagrado y satisfacción con los resultados.
- Aspectos del proceso formativo que puedan mejorarse en función del perfeccionamiento de la evaluación integral

ANEXO 4

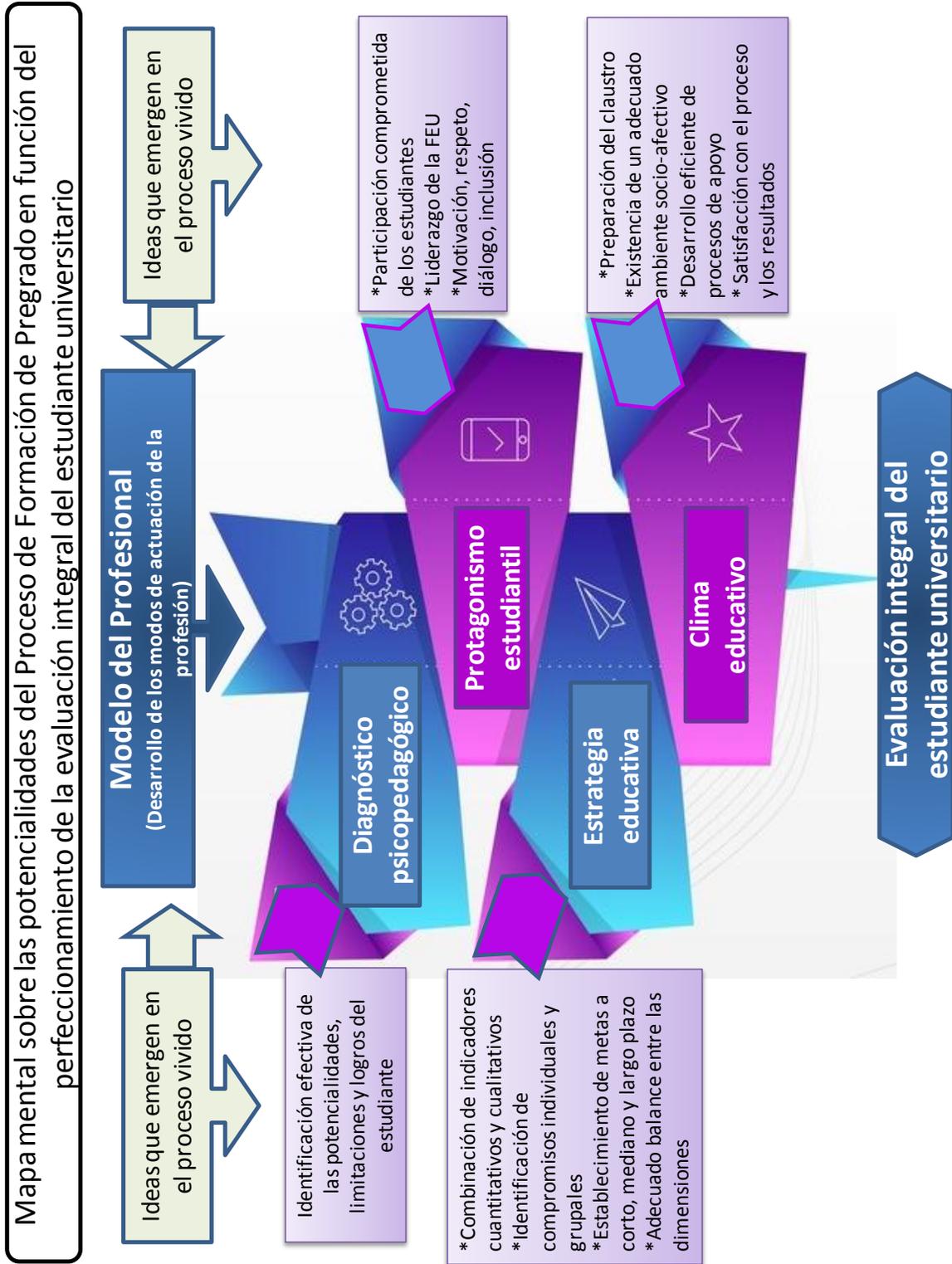
Matriz de aspectos que emergen de la sistematización de experiencias sobre el proceso de evaluación integral que conducen a la elección de la metodología como resultado científico

Tiempo	Actividad o método	Aspectos que emergen en la recuperación del proceso vivido			
		Sobre las categorías	Sobre las normativas	Sobre los métodos	Sobre las etapas y procedimientos
Punto de Partida	Análisis de documentos 1	Las normativas no aportan la definición conceptual de evaluación integral	Existe una base normativa para el Proceso de Formación de Pregrado con limitaciones en torno a la evaluación integral	En la base normativa no se refieren los métodos que se deben emplear en la evaluación integral	Refieren tres etapas, preparatoria, sistemática y final. No se refieren procedimientos ni recomendaciones metodológicas
	Entrevistas (1era ronda)	Denotan insuficiente preparación en aspectos teóricos y metodológicos sobre el proceso	Dispersión en las indicaciones Insuficiente preparación acerca de la base normativa	Limitados conocimientos acerca de los beneficios de métodos cualitativos	Falta de consenso en las etapas
	Observación participante 1			Inconsistencia en el empleo de métodos con predominio de los cuantitativos	Limitada continuidad e integración de las etapas Falta de uniformidad en las etapas que se emplean en cada colectivo
Recuperación del Proceso vivido	Sesión en profundidad 1		Dispersión en la norma, insuficiente preparación sobre la normativa vigente; insuficiente correspondencia entre el alcance y los objetivos de los cortes evaluativos y la evaluación final	La normativa no refiere principios, exigencias, métodos o instrumentos a aplicar en el proceso	

Sesión en profundidad 2	Se profundiza en las funciones de la evaluación integral			Los participantes refieren la utilidad de un proceder para efectuar el proceso de modo uniforme en todos los años
Sesión en profundidad 3	Se profundiza en categorías como Diagnóstico, Estrategia educativa de año y Evaluación integral de estudiantes universitarios		Los participantes refieren la conveniencia de los análisis cualitativos de los indicadores	Se reconoce la importancia de que en la etapa inicial se dedique un espacio al estudio del diagnóstico y de la estrategia educativa
Entrenamiento y otras acciones de preparación al colectivo pedagógico			Se demuestra la importancia de concebir, en la propuesta, la preparación del colectivo pedagógico para conducir exitosamente el proceso	Se reconoce que se debe partir de la planificación y organización del proceso, y que una vez que se desarrolla, debe ocurrir un efectivo control del mismo, con vistas a potenciar su mejora continua
Sesión en profundidad 4	El resultado debe aportar las categorías esenciales que desde el punto de vista teórico sustentan el proceso	En el resultado se deben compilar las principales normas que regulan el proceso, además se deben plantear un grupo de principios o exigencias pedagógicas que tracen las pautas para desarrollarlo	Se plantea la conveniencia de combinar en el proceso evaluativo, métodos propios de la investigación científica como la observación, la entrevista y la revisión de documentos	El resultado de investigación debe ser susceptible de adaptación en otros contextos o momentos

ANEXO 5

Potencialidades del Proceso de Formación de Pregrado que se deben aprovechar en función del perfeccionamiento de la evaluación integral del estudiante universitario



ANEXO 6

Guía para la observación a los estudiantes con vistas a la evaluación integral

Objetivo: Obtener información sobre el comportamiento manifiesto del estudiante

Aspectos para considerar en la observación al estudiante	Logrado	No logrado	Comentarios
Desarrollo de las habilidades comunicativas			
Desarrollo de habilidades en la gestión de ICT			
Cumplimiento con efectividad de las tareas que se le asignan en la práctica profesional			
Cumplimiento de sus responsabilidades como alumno ayudante			
Desarrollo de habilidades investigativas propias del año			
Participación activa en los juegos deportivos			
Participación activa en el movimiento de artistas aficionados			
Desempeño en los proyectos socioculturales, extensionistas y cátedras honoríficas			
Participación activa en actos, matutinos, marchas y otras actividades sociopolíticas			
Participación activa en las tareas de alto impacto social			
Comportamiento acorde con el sistema de valores que jerarquiza la carrera			
Motivación hacia la carrera			
Preocupación por su actualización y capacidad de adaptación ante los cambios			
Capacidad para el reconocimiento de aciertos y errores personales y de los demás			
Nivel de emprendimiento en la solución de problemas profesionales			

ANEXO 7

Guía para la entrevista a docentes, líderes estudiantiles y representantes de los escenarios formativos sobre los estudiantes

Objetivo: Constatar la información acerca del comportamiento de los estudiantes con vistas a la evaluación integral.

Relación de preguntas:

1. ¿Cómo se cumple el porcentaje de asistencia en el grupo?
2. ¿Qué opinan acerca de la participación de los estudiantes en clases, la puntualidad y el cumplimiento del estudio independiente?
3. ¿Qué opinión tienen acerca del nivel de desarrollo de sus habilidades comunicativas? ¿Quiénes necesitan un trabajo más personalizado en este particular?
4. ¿Qué evaluación les merece el dominio que tiene cada alumno de una segunda lengua? ¿Cuáles son sus mejores experiencias en este sentido?
5. ¿Cuál es el nivel alcanzado por los estudiantes en las habilidades para la gestión de la información científico técnica?
6. ¿Cómo valoran el desempeño de cada uno en la práctica profesional?
7. ¿Qué opinión tienen acerca del desempeño de los alumnos ayudantes?
8. ¿Cuáles son sus criterios en torno al nivel de desarrollo de las habilidades investigativas de los estudiantes?
9. ¿Qué valoración pueden hacer sobre la calidad de las tareas desarrolladas en los Grupos de Trabajo Científico Estudiantil?
10. ¿Qué estiman sobre la participación de los estudiantes en eventos científicos?
11. ¿Cómo es el comportamiento en la residencia universitaria de los estudiantes becados?
12. ¿Cómo aprecian la participación en las actividades de la defensa?
13. ¿Tienen referentes sobre el cumplimiento de responsabilidades en la comunidad por algún estudiante? ¿Cómo lo evalúa?
14. ¿Consideran que los estudiantes tienen un comportamiento acorde con el sistema de valores que jerarquiza la carrera? ¿Por qué?
15. ¿Advierten una adecuada motivación de todos los estudiantes hacia la carrera y por su actualización constante?
16. ¿Consideran que tienen una adecuada capacidad de adaptación ante los cambios y para reconocer aciertos y errores personales y de los demás?
17. ¿Cómo valoran su nivel de emprendimiento para la solución de los problemas profesionales?

ANEXO 8

Guía para la observación al proceso de evaluación integral

Objetivo: Obtener información acerca de cómo se concibe y desarrolla el proceso de evaluación integral

Aspectos que se deben observar:

- Etapas por las que transita el proceso
 - Forma en que se planifica
 - Forma en que se organiza, quiénes participan, quiénes tienen una mayor implicación
 - Métodos y fuentes para la recolección de la información sobre el estudiante, incluyendo su autoevaluación
 - Forma en que se desarrolla el proceso
 - Formas de control que se evidencian
- Fines u objetivos con que se realiza
- Balance entre las dimensiones de la estrategia educativa
- Forma en que los objetivos, modos de actuación y valores del Modelo del Profesional se tienen en cuenta
- Transformaciones que experimenta la concepción y ejecución de la estrategia educativa
- Empleo del diagnóstico individual y grupal en función de canalizar las potencialidades y limitaciones de los estudiantes mediante las acciones de intervención
- Muestras de protagonismo de los estudiantes y la FEU
- Clima o ambiente en que se desarrolla el proceso

ANEXO 9

Guías para la segunda ronda de entrevistas sobre el proceso de evaluación integral

Guía de entrevista a directivos y docentes

Objetivo: Obtener información acerca del proceso de evaluación integral de los estudiantes universitarios.

Relación de preguntas:

1. ¿Cómo evalúa su preparación para conducir el proceso de evaluación integral en el colectivo de año al que se vincula? ¿Qué vías considera más efectivas con vistas a su preparación para estos fines?
2. ¿Qué métodos se emplean para recopilar información válida sobre los resultados del estudiante?
3. ¿Considera que se logra un adecuado balance entre las dimensiones de la estrategia educativa? ¿Por qué?
4. ¿Qué importancia le concede a ponderar la valoración cualitativa?
5. ¿Qué opinión le merece el diseño de acciones de intervención y su contribución desde el punto de vista profesional y humano?
6. ¿Cómo se evidencia la vinculación entre el diagnóstico individual y grupal, la estrategia educativa y el proceso de evaluación integral?
7. ¿Qué cualidades caracterizan la evaluación integral actualmente en la carrera?
8. ¿Qué papel le concede al Modelo del Profesional en este proceso?
9. ¿Cómo evalúa el clima educativo de la facultad y cómo considera que repercute en el proceso evaluativo?
10. ¿Cuáles son las principales transformaciones que advierte en los modos de actuación profesional del estudiante, como resultado del proceso de evaluación integral?

Guía de entrevista a estudiantes

Objetivo: Obtener información acerca de la percepción y satisfacción de los estudiantes con respecto al proceso de evaluación integral

Relación de preguntas:

1. ¿Cómo valoran la preparación que reciben para desarrollar la evaluación integral?
2. ¿A partir de qué elementos conforman su autoevaluación?
3. ¿Cómo evalúan su satisfacción con la organización del proceso? ¿Por qué?
4. ¿Qué opinión le merece el balance que se logra en el proceso de evaluación integral entre las dimensiones e indicadores de la estrategia educativa?
5. ¿Considera justo el resultado que ha alcanzado en la evaluación? ¿Por qué?
6. ¿Cómo valora la efectividad de las acciones de intervención en que participa?
7. ¿Qué rasgos caracterizan la evaluación integral actualmente en la facultad?
8. ¿Considera que los estudiantes asumen un papel protagónico en el proceso de evaluación integral?
9. ¿Cómo evalúa el rol de la FEU en el proceso?
10. ¿Considera que existe continuidad de un proceso evaluativo a otro? ¿Por qué?

Guía de entrevista a representantes de escenarios de formación

Objetivo: Obtener información acerca de la percepción de los representantes de escenarios formativos sobre el proceso de evaluativo

Relación de preguntas:

1. ¿Qué opinión tiene sobre la forma en que se desarrolla el proceso de evaluación integral de los estudiantes?
2. ¿Cómo evalúa su participación en el proceso?
3. Según su mirada, ¿qué aspectos aún pueden perfeccionarse?

Guía de entrevista a líderes estudiantiles

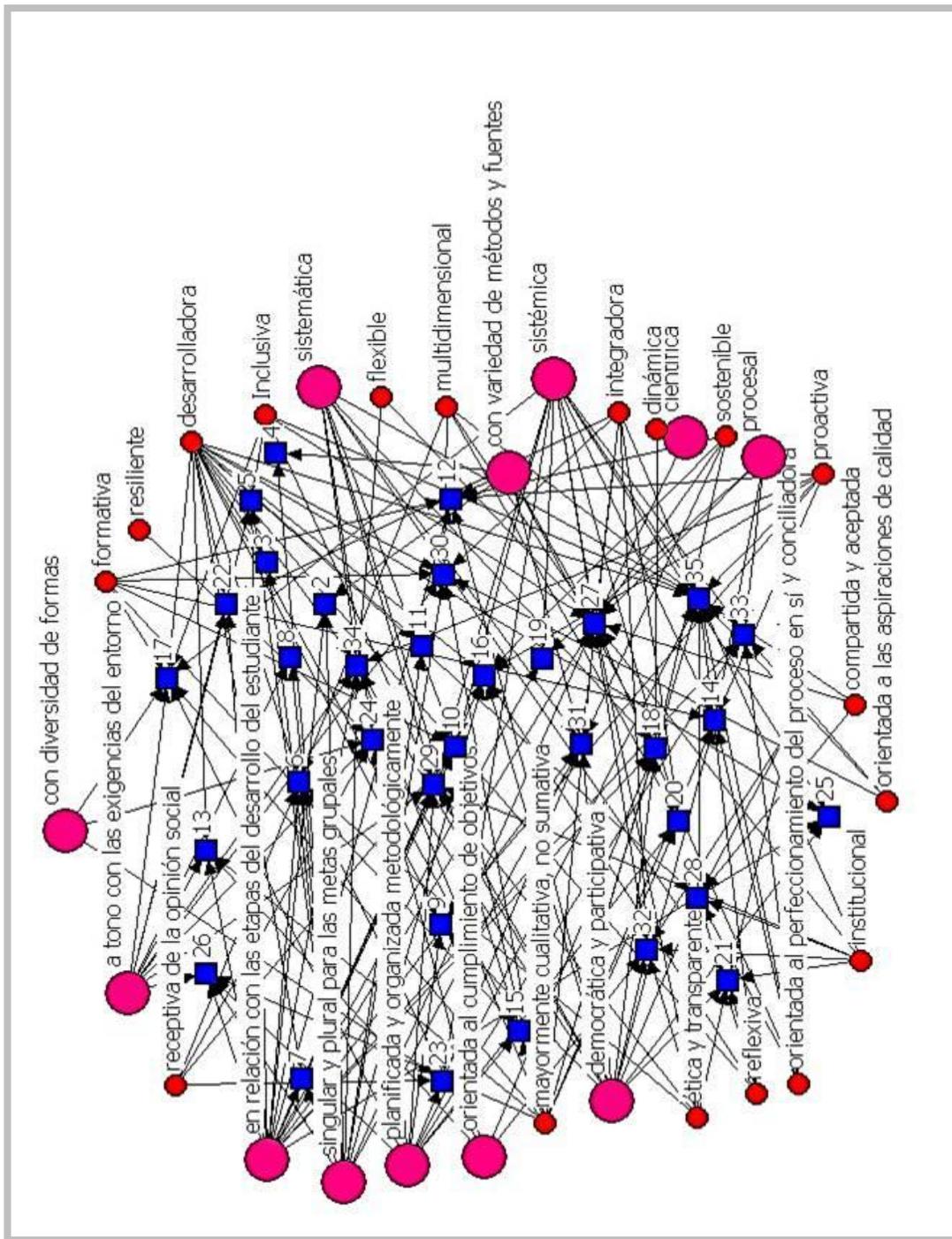
Objetivo: Obtener información acerca de la percepción de los líderes estudiantiles sobre el proceso de evaluación integral de los estudiantes de la carrera

Relación de preguntas:

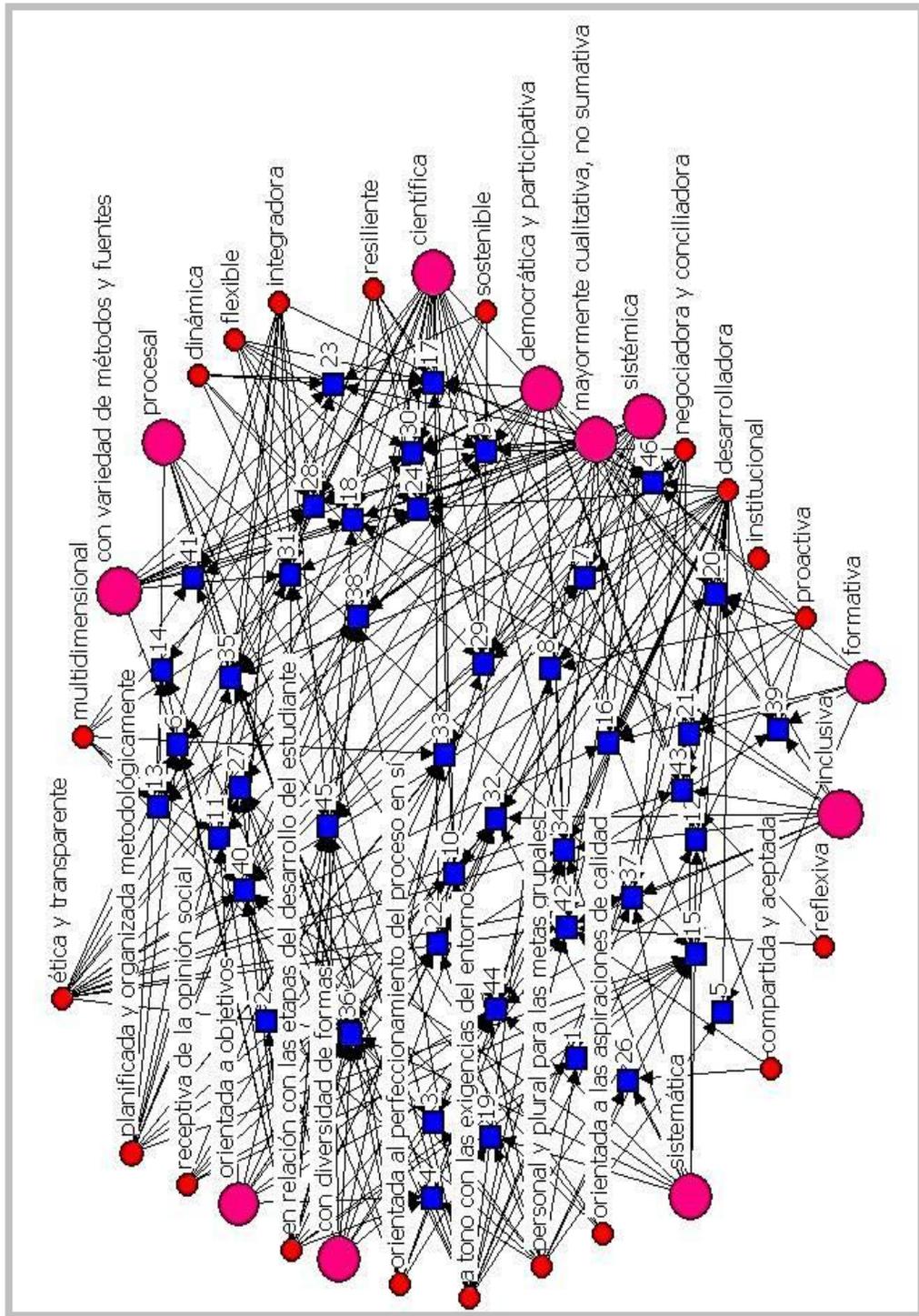
1. ¿Se siente preparado para transmitir indicaciones a los estudiantes sobre el proceso de evaluación integral?
2. ¿Qué opina acerca del desempeño de los docentes en la dirección del proceso?
3. ¿Percibe usted como líder de la FEU que el estudiantado está motivado para participar activamente en este proceso?
4. ¿Qué consideraciones le merece el protagonismo que los estudiantes manifiestan en el proceso?
5. ¿Cómo evalúa el clima educativo de la facultad, para el desarrollo del proceso de evaluación integral?

ANEXO 10

Rasgos atribuibles a la evaluación integral, provenientes de fuentes cubanas



Rasgos atribuibles a la evaluación integral, provenientes de fuentes internacionales



Relación de autores que enuncian rasgos de la evaluación, atribuibles a la evaluación integral del estudiante universitario

	Autores Internacionales		Autores Nacionales	
Antes del siglo XX	1	Comenio (1983)	1	Caballero (1794)
	2	Rousseau (1973)	2	Varela (1819)
	3	Pestalozzi (1988)	3	Luz y Caballero (1832)
	4	Simón Rodríguez (1945)	4	Varona (1875)
	5	Andrés Bello (1881)	5	Martí (1883)
Siglo XX y XXI	6	Tyler (1942)	6	Valdés (1901)
	7	Cronbach (1963)	7	Aguayo (1916)
	8	Scriven (1967)	8	López y Silveiro (1996)
	9	Krupskaya (1978)	9	López y Chávez (1998)
	10	García y Pérez (1984)	10	Addine, González y Recarey 2002
	11	De la Orden (1985)	11	González Soca (2002)
	12	Varanov (1984)	12	López (2002)
	13	Bruekner y Bond (1992)	13	Arias (2003)
	14	Martínez (1993)	14	Zilberstein (2006)
	15	García (1994)	15	Mesa y otros (2006)
	16	Dendaluce (1994)	16	Borges (2006)
	17	Batanaz (1996)	17	Horruitiner (2006)
	18	de la Orden y Asensio (1997)	18	Baxter, Amador y Bonet (2008)
	19	Contreras (1998)	19	Chávez (2012)
	20	Vigotsky (1998)	20	MES (2013)
	21	Padilla (2002)	21	MES (2014)
	22	Matornis (2005)	22	Tamayo (2014)
	23	Nowalski (2005)	23	Árias (2015)
	24	Freire (2006)	24	Núñez (2015)
	25	Iglesias (2006)	25	MES (2016)
	26	Prieto (2006)	26	Hernández y Palomino (2015)
	27	García (2007)	27	López y Nieto (2017)
	28	Mora (2015)	28	Gomara (2017)
	29	Suárez, Rodríguez y Peña (2015)	29	González y Álvarez (2017)
	30	Núñez (2015)	30	MES (2018a)
	31	Hernández, Tobón y Guerrero (2016)	31	Tamayo (2018)
	32	Fernández (2016)		
	33	Didrikson (2016)		
	34	Soler, Peraza y Reyes (2016)		
	35	Carreño, Micin, y Urzua (2016)		
	36	De la Orden y Pimienta (2016)		
	37	García y de la Calle (2016)		
	38	Jornet (2016)		
	39	Bascó, Barbón, Soliz y Poalasin (2017)		
	40	Álvarez (2017)		
	41	Soler (2017)		
	42	Castillo y Cabezas (2018)		
	43	Donoso y Cancino (2018)		
	44	Policarpo (2018)		

ANEXO 11

Indicadores y métodos para emplear en la evaluación integral del estudiante

Indicadores	Métodos		
	Observación	Análisis de los productos del proceso pedagógico	Entrevistas
1. Dimensión Curricular			
<i>1.1 Subdimensión: Resultados académicos y actitud ante el estudio</i>			
1.1.1 Promedio de calificación		X	
1.1.2 Cantidad de exámenes de premio en los que participa		X	
1.1.3 Resultados en las mejoras de notas		X	
1.1.4 Porcentaje de asistencia		X	X
1.1.5 Participación en clases, puntualidad y cumplimiento del estudio independiente		X	X
1.1.6 Cumplimiento de requisitos para obtención del Premio al Mérito Científico		X	
1.1.7 Nivel de desarrollo de las habilidades comunicativas	X	X	X
1.1.8 Nivel en el dominio de una segunda lengua		X	X
1.1.9 Desarrollo de habilidades en la gestión de ICT	X	X	X
1.1.10 Resultados en ejercicios integradores		X	
1.1.11 Preocupación por su actualización y capacidad de adaptación ante los cambios	X		X
<i>2. Subdimensión: Práctica profesional</i>			
1.2.1 Asistencia a la práctica profesional		X	
1.2.2 Desempeño en la práctica profesional	X		X
1.2.3 Resultados en el ejercicio final		X	
1.2.4 Desempeño como alumno ayudante	X	X	X
1.2.5 Nivel de emprendimiento en la solución de problemas profesionales	X		X
1.2.6 Nivel de desarrollo de las habilidades profesionales	X	X	X
<i>3. Subdimensión: Investigación</i>			
1.3.1 Nivel de desarrollo en las habilidades investigativas del año	X		X

1.3.2 Cumplimiento de tareas en GTCE		X	X
1.3.3 Participación en eventos científicos		X	X
1.3.4 Publicaciones		X	
1.3.5 Premios y reconocimientos por la actividad científica		X	
2. Dimensión Extensionista			
2.1 Participación en juegos deportivos	X	X	
2.2 Participación en el movimiento de artistas aficionados	X	X	
2.3 Incorporación a proyectos socioculturales, extensionistas y cátedras honoríficas	X	X	
2.4 Comportamiento en la residencia universitaria		X	X
2.5 Premios, avales y reconocimientos recibidos por la actividad sociocultural		X	
2.6 Presencia y actitud en redes y comunidades virtuales	X		X
3. Dimensión Sociopolítica			
3.1 Participación en actividades sociopolíticas (actos, matutinos, marchas)	X	X	
3.2 Participación en la guardia estudiantil y actividades de la defensa		X	X
3.3 Participación en tareas de Alto Impacto Social	X	X	
3.4 Cumplimiento de responsabilidades en la comunidad		X	X
3.5 Premios, avales y reconocimientos por la actividad sociopolítica		X	
3.6 Comportamiento acorde con el sistema de valores que jerarquiza la carrera	X		X

Expresiones para el cálculo de los indicadores cuantitativos

	Expresión
Promedio de calificación	$\frac{\text{Sumatoria de las calificaciones}}{\text{Cantidad de asignaturas}}$
Resultados en las mejoras de notas	$\frac{\text{Mejoras de nota alcanzadas}}{\text{Asignaturas sin máxima calificación}} \times 100$
Cantidad de exámenes de premio en que participa	$\frac{\text{Exámenes de premio realizados}}{\text{Asignaturas con la máxima calificación}} \times 100$
Porciento de asistencia	$\frac{\text{Actividades a que asiste}}{\text{Actividades planificadas}} \times 100$
Resultados en ejercicios integradores	$\frac{\text{Ejercicios evaluados satisfactoriamente}}{\text{Cantidad de ejercicios realizados}} \times 100$
Asistencia a la práctica profesional	$\frac{\text{Actividades de la práctica a que asiste}}{\text{Actividades planificadas}} \times 100$
Participación en eventos científicos	$\frac{\text{Cantidad de eventos en que participa}}{\text{Cantidad de eventos comprometidos}} \times 100$
Participación en las actividades sociopolíticas	$\frac{\text{Actividades sociopolíticas a que asiste}}{\text{Actividades desarrolladas}} \times 100$
Participación en tareas de Alto Impacto Social	$\frac{\text{Tareas en que participa}}{\text{Tareas desarrolladas}} \times 100$
Participación en actividades de la defensa universitaria	$\frac{\text{Actividades de la defensa en que participa}}{\text{actividades desarrolladas}} \times 100$

ANEXO 12

Criterios para la evaluación de las dimensiones y subdimensiones.

Evaluación de subdimensiones de la Dimensión 1		Evaluación de las dimensiones	
Subdimensión 1.1	Total de Indicadores	Dimensión 1	Total de Subdimensiones
	10		3
Cantidad de indicadores evaluados de Excelente o Bien	Evaluación de la Subdimensión	Cantidad de subdimensiones evaluadas de Excelente o Bien	Evaluación de la Dimensión
3 o menos	D	ninguna	D
de 4 a 5	I	1	I
de 6 a 7	A	2	B
de 8 a 9	B	3	E
de 10 a 11	E		
Subdimensión 1.2	Total de Indicadores	Dimensiones 2 y 3	Total de Indicadores
	4		6
Cantidad de indicadores evaluados de Excelente o Bien	Evaluación de la Subdimensión	Cantidad de indicadores evaluados de Excelente o Bien	Evaluación de la Dimensión
ninguno	D	1 o ninguno	D
de 1 a 2	I	2	I
de 2 a 3	A	3	A
de 4 a 5	B	de 4 a 5	B
6	E	6	E
Subdimensión 1.3	Total de Indicadores	Evaluación del estudiante	
	5	Cantidad de dimensiones evaluadas de Excelente o Bien	Evaluación del estudiante
Cantidad de indicadores evaluados de Excelente o Bien	Evaluación de la Subdimensión	Cantidad de dimensiones evaluadas de Excelente o Bien	Evaluación del estudiante
ninguno	D	ninguna	D
1	I	1	I
2	A	2	B
de 3 a 4	B	3	E
5	E		