

---

**LA EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO EN EL CONTEXTO DE UNA  
UNIVERSIDAD CUBANA INTEGRADA E INNOVADORA. REFLEXIONES DESDE LA  
CARRERA PEDAGOGÍA- PSICOLOGÍA**

**THE EVALUATION OF THE UNIVERSITARY ESTUDENT IN A CONTEXT OF AN  
INCLUSIVE, INNOVATIVE AND CULTURATED UNIVERSITY. SOME REFLEXIONS  
FROM THE PEDAGOGICAL- PSICOLOGICAL MAJORING.**

Marlen Martínez Santana<sup>1</sup>

[marlene@ucp.ma.rimed.cu](mailto:marlene@ucp.ma.rimed.cu)

Edgar Borot Peraza<sup>2</sup>

[edgarborot@ucp.ma.rimed.cu](mailto:edgarborot@ucp.ma.rimed.cu)

**RESUMEN**

El trabajo aborda la compleja problemática del proceso de la evaluación del estudiante universitario de carreras pedagógicas. El estudio que se presenta se basa, fundamentalmente, en métodos de la investigación cualitativa aplicados en la Carrera Pedagogía- Psicología que se estudia en la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Matanzas. Los resultados obtenidos reflejan carencias, en la concepción de este proceso, de orden epistemológico, metodológico y práctico que revelan la necesidad de diseñar un modelo evaluativo integrador e innovador, en correspondencia con la formación del profesional que demanda

**ABSTRACT**

The study is about of the evaluation process of student's higher education in pedagogical career in Cuban. This they are very important in actuality. The results get of the qualitative investigative methods used, present difficulty in theoretical conception, methodological and practice in the evaluation process in the Pedagogical- Psychological Career in Matanzas city. Is necessary to design an innovative and integrative evaluative model.

---

<sup>1</sup> Master en Educación. Profesora Auxiliar de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Matanzas

<sup>2</sup> Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Matanzas

el contexto educativo y social actual.

**Palabras clave:** formación, evaluación, modos de actuación profesional pedagógica, integración, innovación.

**Keywords:** formation, evaluation, integration, pedagogical professional activity, innovation.

## INTRODUCCIÓN

Elevar la calidad de la educación en todos los niveles educativos se convierte en meta de organizaciones mundiales y regionales. "Desde el Banco Mundial (BM), el FMI, la UNESCO, UNICEF, la OEA, pasando por los movimientos pedagógicos de base en todo el mundo hasta los grupos sociales nacionales organizados, cada uno de ellos, desde distintos ángulos y perspectivas políticas, presionan a los sistemas educativos para que se transformen"(Red Global/Glocal por la Calidad Educativa, 2014, pág. 8). En unos casos desde posiciones asociadas a los intereses del gran capital y en otras al de los pueblos.

Contar con la garantía de la calidad de la educación superior, por su condición de fuerza primordial para la construcción de sociedades del conocimiento, integradoras y diversas y para fomentar la investigación, la innovación, la creatividad y el desarrollo, ha sido una de las principales prioridades de la Educación Superior cubana, cuya gestión se logra desde los procesos de autoevaluación y evaluación por su función de mejora y que preceden a la acreditación.

La necesidad de lograr una "universidad integrada e innovadora"(Alarcón, 2015)constituye en la actualidad la principal aspiración y reto de la Educación Superior cubana, en el contexto de "un mundo que está viviendo un cambio de época"(Beto, 2015). Alcanzar esa meta, en estas circunstancias, encierra nuestra posición acerca de la calidad, pero también el mayor desafío.

Sin embargo, ¿qué significa una universidad integrada e innovadora y qué implicaciones ello tiene para su objeto social más importante: la formación inicial y permanente de los profesionales y la solución de los problemas, con un enfoque creador?

Al referirnos a la integración se asume no solo la integración interna y externa, sino la más importante, la integración de procesos, específicamente de sus tres procesos

sustantivos: Formación, Investigación y Extensión, así como hacia el interior de los mismos.

Por su parte, la universidad innovadora es aquella capaz de gestionar conocimientos y promover innovación mediante la integración del entramado de actores colectivos, contribuyendo al despliegue de los sistemas locales, sectoriales y regionales de innovación.

Se considera que el logro de estas cualidades requiere de una mirada hacia el interior de las carreras y los departamentos docentes, pues es en este escenario desde donde se gestiona la integración y la innovación, como expresión del vínculo universidad-sociedad, se trata de lograr no solo la preparación del futuro profesional para resolver problemas sino también para enfrentarlos.

En los últimos años, con el incremento de los procesos de evaluación y acreditación de las universidades, sus programas y/o carreras, se ha hecho más evidente la importancia de la evaluación como recurso de mejora, como ya se ha planteado; sin embargo, resulta contradictorio que sea precisamente la implementación del sistema evaluativo de los estudiantes uno de los problemas más evidentes.

Los informes de balance del trabajo metodológico, los intercambios con estudiantes y docentes, las evidencias de los controles al proceso de formación, revelan insatisfacciones con relación al mismo y que atentan precisamente contra el carácter integrador e innovador al que aspira la universidad, pues su práctica, en la mayoría de los casos, está alejada de estas cualidades.

Aún predominan metodologías evaluativas tradicionalistas, fragmentadas, incoherentes, que no contribuyen realmente a formar al estudiante y que alimentan ese desgano epistémico que abunda en nuestras universidades y que se manifiesta en la idea de que basta con aprender lo básico y no de aprender a aprender. Situación que atenta contra la posibilidad real, de que estos estudiantes se conviertan en los hacedores de cambios o innovadores, una vez insertados en la sociedad.

Reflexionar acerca de estas problemáticas hacia el interior de la Carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología y tomando como referentes los fundamentos teóricos de la evaluación educativa, es el **objetivo** fundamental de este trabajo.

## DESARROLLO

La Licenciatura en Pedagogía- Psicología es una carrera pedagógica que se estudia en todas las universidades de ciencias pedagógicas o facultades de este tipo en Cuba. Surge desde el triunfo de la Revolución y su desarrollo histórico ha estado marcado por diferentes etapas según las necesidades que el contexto educativo y social demanda de este profesional.

En la actualidad, el desempeño de este profesional se materializa vinculado esencialmente a los roles de *asesor, orientador educativo en los contextos escolar, familiar y comunitario*, así como para la *investigación educativa y en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Pedagogía y la Psicología* en aquellas instituciones educativas donde se imparten estas disciplinas. Es decir, el graduado de esta carrera puede desempeñarse como docente, como psicopedagogo escolar, como miembro de equipos multidisciplinarios de evaluación, diagnóstico y trabajo preventivo, vinculados o no a instituciones del Sistema Nacional de Educación.

Estos constituyen los *modos de actuación* profesional pedagógica que se deben lograr en su formación inicial, y que se declaran en el diseño curricular de la carrera, expresado en el Modelo del Profesional y debe alcanzarse desde el diseño didáctico de las diferentes Disciplinas del Plan de Estudios.

Acercas de los modos de actuación profesional, son diversos los estudios realizados en Cuba (Addine, 2013, pág. 96-97). Esta categoría, asociada a los procesos de profesionalización, constituye la manera de expresar lo que en otros contextos se consideran como competencias profesionales. En ambos casos, al ser entendidas como una configuración del desarrollo de la personalidad, incluye los conocimientos, habilidades, capacidades, valores, actitudes, cualidades de la personalidad asociadas a la actividad profesional pedagógica.

Desde esta posición, el modo de actuación de este educador se concreta en cada *función profesional*, en este caso la docente- metodológica, la investigación y la orientación con un carácter singular para esta carrera, dado por la propia complejidad del modo de actuación de este profesional y la diversidad de contextos donde puede desempeñar su rol ya comentados anteriormente.

En la modelación de los modos de actuación profesional del Licenciado en Pedagogía-

Psicología, juega un papel determinante cómo se integran los procesos sustantivos: formación, investigación y extensión, pues cada uno aporta los saberes necesarios para una inserción en el mundo laboral adecuada. La estrategia educativa de la carrera es el documento que refleja ese diseño didáctico que, junto a la metodológica, deben contribuir a la formación de los modos de actuación profesional pedagógica que se expresan como aspiración en el modelo del profesional.

Es importante destacar el lugar de la práctica laboral investigativa, que se diseña desde una disciplina principal integradora, con una lógica sistémica determinada para cada año y que se expresa en el objetivo integrador a lograr. La familiarización con los contextos de actuación desde el 1er año, y la inserción con carácter sistemático y/o concentrado (1ro a 3ro) y la práctica laboral en 4to y 5to, en las instituciones vinculadas a la profesión, posibilita la constatación, el análisis y la reflexión necesarias que permite conformar progresivamente su identidad profesional pedagógica. En este caso, siempre que las instituciones y tutores seleccionados, para conducir la formación en este contexto, cumplan con determinadas exigencias y posean un reconocimiento profesional y social. Ahora bien, todo proceso formativo está sujeto a evaluación, pues es únicamente a través de la misma, que se conoce hasta qué punto se logran o no las aspiraciones propuestas. Su carácter de proceso, sistemático, sistémico, continuo y formativo permite que todos los actores que participan en dicho proceso reajusten sus prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Si compleja resulta la formación de los modos de actuación de este futuro profesional, más compleja aún resulta su evaluación. Nuestras prácticas en este sentido, muestran diversas limitaciones en cada uno de los años de la carrera.

Desde nuestro punto de vista, se somete al estudiante a múltiples evaluaciones mal concebidas en la mayoría de los casos: sistemas de evaluación de asignaturas sobrecargados de evaluaciones de carácter reproductivo y aplicativo fundamentalmente, con una visión limitada de la formación laboral-investigativa que debe ir demostrando el estudiante en cada año; se planifican ejercicios evaluativos integradores que en su mayoría integran más bien conocimientos de asignaturas y algunas habilidades profesionales, pero no desde la visión integradora del modo de actuación profesional; la evaluación de la práctica laboral se realiza con indicadores que no brindan realmente el

desarrollo alcanzado por el estudiante.

Además se realiza la evaluación integral del estudiante en cada curso que evalúa las mismas dimensiones para todos los años. En fin, al contrario de disminuir las evaluaciones, estas se han incrementado y, en gran parte de ellas, aún persisten metodologías tradicionales basadas en un uso formal del diagnóstico.

Además, en cada una de ellas se miden y valoran aspectos diferentes, por lo que predomina la fragmentación, y a la hora de integrarse la información no siempre se revela el estado real y potencial del estudiante. Se considera que la causa fundamental está en el hecho de no contar con un modelo pedagógico de evaluación del estudiante, que integre coherentemente todos los actores, las relaciones sistémicas que se dan a nivel de año y a través de los años de la carrera, así como de la diversidad de contextos educativos en que se forma, de modo que se corresponda con el actual modelo de formación.

Es por ello que se hace necesario profundizar en la teoría de la evaluación educativa en su relación con el proceso de formación inicial de profesionales, de modo que permita modelar un proceso evaluativo coherente.

En el análisis del desarrollo histórico de la evaluación educativa se destaca un elemento que la distingue de otros componentes del proceso educativo: el ser un proceso dentro de otro proceso aún más complejo y ser además, multidimensional, pues se evalúa el estudiante, el docente, el proceso, los programas, las instituciones y las políticas educativas.

La literatura consultada trata indistintamente el contenido de los estudios acerca de la evaluación como teoría de evaluación, enfoques evaluativos, paradigmas evaluativos y como modelos de evaluación. Considera que existe una teoría de la evaluación tratada desde distintos enfoques, que se expresa como una de sus variantes a través de modelos de evaluación, que son agrupados por sus autores en diferentes paradigmas de evaluación.

El término moderno de evaluación educativa aparece con el enfoque conductista en la pedagogía, especialmente con el pedagogo norteamericano Ralph W. Tyler en las primeras décadas del siglo XX. Se concreta en una preocupación muy marcada por la objetividad, la medición de los efectos del aprendizaje en la conducta, especialmente la

conducta relacionada con habilidades prácticas para actuar en la vida y no a la conducta moral, espiritual de los alumnos. Entre sus limitaciones se reconoce el no observar la evaluación como proceso.

Más tarde, influenciados por la psicología cognitiva, se destacan los estudios de figuras como Cronbach y Glaser, Eisner, Scriven, Stufflebeam y Stake, y el Join Committee, que proponen reconceptualizar la evaluación, al caracterizar los procesos de medición, valoración y la toma de decisiones como elementos básicos. (Martínez, 2011, pág. 33)

La aparición y desarrollo de la Pedagogía Crítica, intenta dar un vuelco en las concepciones y prácticas evaluativas, incluida la del aprendizaje, al valorar el papel de quienes participan en la evaluación observándola como proceso y resultado.

Los avances del conocimiento psicológico, en particular los trabajos que se agrupan desde la denominada Psicología Cognitiva contemporánea, enriquecen el tratamiento de la evaluación del aprendizaje. Sus aportes fundamentales se centran en reconocer la importancia de los conocimientos previos y la valoración inicial (diagnóstico inicial) del estudiante; el papel de la organización y estructuración de los conocimientos en la calidad del aprendizaje; las estrategias de control y autovaloración; algunos mecanismos del aprendizaje, entre otros temas.

El Enfoque Histórico Cultural aporta todo un marco teórico y metodológico de singular importancia para el estudio de la evaluación del aprendizaje. Valiosos trabajos sobre la formación del autocontrol y la autovaloración de los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje, la denominada “evaluación dinámica” inspirada en el concepto de zona de desarrollo próximo, el enriquecimiento de los indicadores de evaluación del aprendizaje con las propuestas de cualidades de la acción, entre otros, da cuenta del valor de dichos aportes; pero sobre todo, marcan una promisoría dirección de trabajo futura (González, 2000).

En la búsqueda de presupuestos teóricos que satisfagan las exigencias del objeto de estudio de esta investigación y transformar la realidad desde las condiciones del modelo de formación, los estudios actuales acerca de la evaluación del aprendizaje en la Educación Superior, en el contexto nacional, aún son limitados.

La tendencia favorece generalmente el desarrollo de investigaciones dirigidas a la evaluación institucional y su papel en aras de la calidad de la educación. Aquellos

relacionados con la formación y evaluación de estudiantes, aunque se reconocen sus aportes y constituyen referentes como los de Addine, F. (1996); Ferrer, M. T. (2002); López, F. (2004), no satisfacen las demandas del modelo de formación que se aplica en la actualidad (Martínez, 2011, pág.3).

A nivel internacional, sin embargo, los estudios acerca de la evaluación del aprendizaje son abundantes y abarcadores. En las revistas de alto reconocimiento entre profesores e investigadores del mundo universitario, se aprecia un aumento progresivo de publicaciones en este sentido en la última década. Son frecuentes los relacionados con la evaluación auténtica basada en el enfoque socioconstruccionista del aprendizaje(Álvarez, 2008)y los referidos a los procesos de acreditación. En su mayoría, mantienen un fuerte debate en torno a los modelos de evaluación y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Todas estas concepciones acerca de la evaluación y que se agrupan en modelos evaluativos "Objetivistas", "Subjetivistas" y "Críticos", responden por un lado a las distintas epistemologías y filosofías de evaluación y por otro lado, a enfoques metodológicos muy diferentes(Cordero, 2013, pág. 20).

Los estudios realizados permiten considerar que una renovación de las prácticas de evaluación, debe partir del diseño de ambientes evaluativos que se caractericen por una adecuada determinación de ¿para qué evaluar? (finalidad), ¿qué evaluar? (contenido), ¿cómo evaluar? (métodos, vías, procedimientos, instrumentos), ¿quiénes evalúan? La integración de estos componentes debe brindar una respuesta coherente desde las posiciones teóricas que se asumen, todo ello en cada año académico desde una mirada sistémica de la carrera.

En este sentido, se comprende que se evalúa para conocer, valorar y trazar estrategias de mejora desde lo individual y grupal, que garanticen una formación profesional en correspondencia con las aspiraciones sociales y las metas personales, que conduzcan a la sostenibilidad del desarrollo del profesional que se forma.

Sin embargo, ¿cómo el proceso de formación de este profesional permite la sostenibilidad de su desarrollo y cómo evaluarlo? Desde nuestro punto de vista, el desarrollo de las exigencias contemporáneas obliga a la pedagogía a tomar como fuente un modelo interdisciplinario, para lograr el verdadero desarrollo de sus educandos.

Esto implica una concepción educativa que permita la formación de aptitudes intelectuales para la toma de decisiones, la promoción del conocimiento científico desde un pensamiento sistemático y crítico, la innovación y la creatividad, información y participación amplias en el proceso de toma de medidas, pensamiento racional, capacidad de autodeterminación, capacidad de aprender desde la gestión de la información y el conocimiento, habilidad para resolver problemas, enfrentar y solucionar conflictos, participación en la vida social que lo prepare para la interacción, cualidades y aptitudes cívicas, conciencia ambiental y sensibilidad estética.

El proceso de formación del profesional de la educación, y en particular del que se hace referencia en este trabajo, a partir de la responsabilidad a él asignada, y para estar a tono con la problemática educativa y social actual, tiene además que promover el desarrollo de cualidades tales como: la imaginación, anticipación de eventos y escenarios futuros, que sea capaz de elaborar estrategias de realización que promuevan su autocorrección constante. La formación además de una disposición para cumplir las tareas y planes, la tenacidad, disposición al riesgo y al fracaso, así como la responsabilidad por la consecuencia de sus acciones.

Para ello es necesario que este proceso formativo tenga un sentido personal para el estudiante, sustentado en sus motivaciones y aspiraciones como persona y como futuro profesional y debe constituirse como parte de su proyecto de vida y, por tanto, su implicación y participación en la concepción del mismo es fundamental.

El proceso evaluativo debe constituir un proceso educativo continuo, de construcción de saberes, de fortalecimiento de valores y del espíritu crítico y autocrítico, de creación de conciencia, de expresión de libertad, de creatividad y de disfrute. El clima afectivo, de optimismo y alegría ha de lograrse en el proceso evaluador, donde la autoevaluación debe constituir un verdadero momento de reflexión crítica y de reconstrucción y perfeccionamiento individual.

Cualidades de honestidad, modestia, responsabilidad, humildad y solidaridad serán una exigencia a evaluar y una conducta a asumir por quienes participan en la evaluación. El sentido de la evaluación no debe ser para certificar el desarrollo que se va alcanzando, sino para hacer los ajustes pertinentes que contribuyan a trazarse, de conjunto profesores y estudiantes, nuevas estrategias individuales y grupales.

Resulta necesario, además, valorar cómo se comporta la motivación profesional y los intereses profesionales pedagógicos, a partir de su participación crítica y reflexiva en su propio proceso de formación, que le permita identificar no solo sus logros y dificultades sino mejor aún, reconocer lo potencial en él que puede llegar a ser una nueva adquisición con la ayuda de sus pares, tutores o docentes.

Al ser el aprendizaje un proceso individualizado y los resultados darse de manera particular en cada estudiante, la evaluación debe considerar este elemento tan importante, de manera que no se convierta en una comparación mecánica de cada uno de los estudiantes con relación a los objetivos a lograr, sino que se tengan en cuenta todos los factores asociados a los resultados y se trabaje de manera conjunta para superar las limitaciones que se dan. La evaluación debe ser también individualizada.

En este sentido, juega un papel determinante el diseño de la tarea docente como método o instrumento de evaluación, que en la actualidad constituye una de las vías que más se potencia en la Educación Superior. Su concepción, en correspondencia con las formas organizativas que se emplean en este nivel educativo, debe contemplar las diferencias individuales de los estudiantes.

Se trata de diseñar tareas de evaluación que contengan los métodos idóneos para muestrear todos los aspectos que se consideren relevantes desde una perspectiva interdisciplinaria, en este sentido se considera el empleo de la tarea docente integradora como recurso para una evaluación más natural y ecológica.

Todas las formas organizativas de la Educación Superior favorecen el proceso evaluativo, su enfoque sistémico en el diseño de las asignaturas le permite al docente ir graduando el nivel de complejidad de las tareas que le favorecen hacer valoraciones más objetivas. Sin embargo, se destaca una de las menos empleadas por la complejidad de su diseño y por las condiciones que hay que crear para aplicarlos y es el taller integrador, el cual constituye un intento para reemplazar la concepción de clase - aula expositiva, por una clase que incentive el diálogo y la participación de sus componentes.

Existen otras vías para la evaluación. Entre las de mayor significación en la actualidad están: la observación sistemática, la carpeta o portafolio donde se colocan las mejores ejecuciones que se van realizando vinculadas con el ejercicio profesional, los exámenes integradores, las defensas de trabajos científicos, la elaboración de ensayos. Además, la

autoevaluación, la coevaluación o de pares y la evaluación grupal o heteroevaluación, constituyen técnicas fundamentales consideradas como necesarias prácticas en este nivel educativo. Todos y cada uno de estos métodos y técnicas se seleccionan teniendo en cuenta las particularidades del contenido de las asignaturas que coexisten en un mismo año, de los estudiantes, la etapa del curso y de la carrera en que se vaya a aplicar y las propias del contexto.

Con relación a las figuras que participan en la evaluación y teniendo en cuenta la magnitud de lo que se considera como modos de actuación, no es suficiente que se asuma únicamente el criterio de los docentes que imparten las asignaturas en el año y de los estudiantes. Resulta imprescindible la participación del tutor, quien está llamado a acompañar al estudiante durante su proceso formativo y, por tanto, debe ejercer una influencia de notable significación; se considera que en este aspecto aún no se logra la efectividad necesaria, por lo que todas las acciones o procedimientos que impliquen una participación más activa del tutor son válidas.

El vínculo afectivo que debe primar en la relación tutor-estudiante, permite al colectivo pedagógico conocer mejor sus particularidades. Los espacios de tutoría se convierten en el intercambio de puntos de vistas, estados de ánimo, estrategias de superación personal, que pueden convertirse en nuevas adquisiciones, herramientas para su crecimiento personal fuera del marco curricular. Debe ser, además, un medio para enseñar al estudiante a conocerse a sí mismo, elemento que favorece la reflexión crítica y la autodeterminación desde lo personal y profesional, factores indispensables para un futuro desempeño.

Los docentes de los centros formadores o microuniversidades también constituyen una fuente valiosa de información, pues en los espacios de práctica está más cercano a las ejecuciones del estudiante y a su comportamiento en sentido general, pueden ir corrigiendo, potenciando y desarrollando las adquisiciones desde su experiencia como profesional en ejercicio.

De relevante significación para este proceso es el papel de los propios estudiantes. Su mirada desde lo individual y lo grupal es más que necesaria; sin embargo, la autoevaluación y la coevaluación -para que cumplan su verdadero papel- deben ser enseñadas. Para ello el establecimiento de indicadores colegiados entre el colectivo de

profesores y los estudiantes es vital, luego su empleo sistemático, de modo que se convierta en una práctica habitual que favorezca la implicación del estudiante en la consecución de nuevas metas, a partir de la reorientación de sus estrategias.

Uno de los elementos que favorece el desarrollo de la autoevaluación del estudiante es el tratamiento adecuado al juicio de valor que se le ofrece, que para nada debe ser únicamente la asignación de una cifra o una letra, sino que cualquiera de las variantes que se emplee, según las exigencias del sistema evaluativo, debe ir acompañada de criterios de calidad. Lo cualitativo es más necesario y, en este sentido, los indicadores que se establezcan como criterios de medida son fundamentales, por lo que deben establecerse con un carácter integrador y ser objetivamente medibles.

La determinación de los parámetros e indicadores constituyen una herramienta que permite valorar el progreso, a fin de favorecer su mejor dirección. Por ello, los indicadores que se determinen deben servir no solo para la valoración del sujeto, sino también para la del condicionamiento cultural en que se forma, o sea, el proceso formativo.

Se conoce que en la construcción de indicadores subyace un modelo ideal derivado del modelo del profesional. Construir esa imagen ideal, así como su derivación en cada año académico, que en su conjunto exprese los niveles a alcanzar, tiene igual conveniencias y riesgos.

Es importante tener en cuenta que el modelo de dimensiones e indicadores que se asuma, debe indicar hacia dónde transitará nuestra comprensión de lo que debe alcanzar el estudiante, o sea, verlo como ideal de tendencia y no como representación acabada; lo contrario sería caer en un determinismo mecánico. No se puede olvidar que desde la posición del Enfoque Histórico Cultural que se asume, la formación y, por tanto el desarrollo, es ocasionado por la conjunción compleja de condiciones subjetivas-objetivas, que pueden variar en el propio sujeto y en su entorno. Una cosa es lo ideal y otra lo realmente posible, por lo que la comprensión de ello debe verse materializada en el modelo de evaluación que se elabore.

Un inventario de indicadores dentro de cada parámetro, tratando de determinar su presencia o no en los sujetos tiende a mecanizar el análisis, opacando la jerarquización dinámica interna que el sujeto da a su desarrollo, la marca que impone al mismo. No se trata de catalogar en qué gaveta del archivo ubicar a cada sujeto sino de ver cómo este,

desde su situación social del desarrollo (SSD), obra su personalidad (Fariñas, 2005, pág. 80).

Es necesario, por tanto, lograr la convergencia dinámica, la armonización de los distintos parámetros en correspondencia con el año académico con carácter prospectivo en el conjunto de la carrera, de modo que desde esta concepción se contribuya al desarrollo de las propias reservas de desarrollo del estudiante, o sea, de su zona de desarrollo próximo.

Por tanto, ir a la academia a *aprender a aprender*, exige más de la responsabilidad personal y colectiva que el viejo aprendizaje de contenidos acabados. La formación del profesional y, por tanto, su evaluación fundamentada en la responsabilidad personal y social, pone al sujeto en el centro, con sus iniciativas, responsabilidades, historia anterior, presente y proyección futura.

## CONCLUSIONES

Las exigencias del nuevo modelo de formación corroboran la necesidad de diseñar un proceso de evaluación desde una perspectiva integradora, donde la interdisciplinariedad y la innovación constituyen principios esenciales.

El proceso evaluativo de la formación del estudiante de la carrera Pedagogía-Psicología, expresado en los modos de actuación profesional, bien diseñado puede ser una herramienta de cambio de enorme potencial, pues se vería revertido el resultado en la mejora de la calidad educacional, al aportar al sistema educativo el profesional de la psicopedagogía que se aspira.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F. (1996) *Alternativa para la organización de la práctica laboral investigativa de los ISP*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: ISP "EJV".
- Addine, F. (2013). *La Didáctica general y su enseñanza en la educación superior pedagógica. Aportes e impacto*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Alarcón, R. (2015). Las ciencias de la educación en una universidad integrada e innovadora. *Memorias del Congreso Internacional Pedagogía 2015*. La Habana.
- Álvarez, I. M. (2008). Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de investigación psicoeducativa*. No 16. Vol.6. ISSN 1696-2095, 235-272.

- Beto, F. (2015). Educación crítica y protagonismo cooperativo. *Memoria del Congreso Internacional Pedagogía 2015*. La Habana.
- Cordero, E. (2013). *Estrategia metodológica para la evaluación de impacto del programa de la Disciplina Sanidad Agropecuaria con enfoque integral en la formación profesional de la carrera Agropecuaria*. Pinar del Río: UCP "Rafael María de Mendive".
- Fariñas, G. (2005). *Psicología, Educación y Sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano*. La Habana: Félix Varela.
- Ferrer, M. (2002) *Modelo para la evaluación de las habilidades pedagógicas profesionales del maestro primario*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- González, M. (2000). *Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. La Habana: Universidad de la Habana.CEPES.
- López, F. (2004) *La evaluación del componente laboral-investigativo en la formación inicial de los profesionales de la educación*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "José de la Luz y Caballero. Holguín, 2004.
- Martínez, M. (2011). *Metodología para la evaluación de la formación laboral investigativa de los estudiantes de la carrera Pedagogía- Psicología desde el colectivo de año*. Matanzas: UCP. Juan Marinello Vidaurreta.
- Perera, F. (2006). *Alternativas para propiciar un aprendizaje significativo. Su relación con la interdisciplinariedad*. La Habana, Cuba. (s.e)
- Red Global/Glocal por la Calidad Educativa. (2014). *Informe mundial de la calidad educativa 2014*. Sociedad venezolana de Educación Comparada.

**Recibido:** abril de 2015

**Aceptado para su publicación:** junio de 2015