

# LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO CUBANO

## THE LEARNING ASSESSMENT IN THE CUBAN UNIVERSITY CONTEXT

Hernán Feria Avila<sup>1</sup> ([hferia@ucp.lt.rimed.cu](mailto:hferia@ucp.lt.rimed.cu))  
Margarita Matilla González<sup>2</sup> ([matilla@ucp.lt.rimed.cu](mailto:matilla@ucp.lt.rimed.cu))

### RESUMEN

En este artículo se exponen algunas consideraciones acerca de la evaluación del aprendizaje en el contexto universitario cubano, fundamentadas en la teoría didáctica actual y la reglamentación legal vigente. Se elaboró por la necesidad de la práctica pedagógica, según han podido constatar los autores en su desempeño profesional en diferentes contextos universitarios. Se realiza la propuesta de una articulación de dos clasificaciones generales de evaluación del aprendizaje, con la que se ofrece en el Reglamento del trabajo docente y metodológico de la Educación Superior, para dar respuesta a interrogantes como: quiénes evalúan, qué se evalúa y cómo se evalúa. Se esclarecen errores conceptuales en que incurren los profesores universitarios al evaluar. Todo ello, consciente de que la evaluación debe resignificarse para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea verdaderamente desarrollador, para que desempeñe el papel trascendental a que está convocada en el cambio educativo.

**PALABRAS CLAVES:** Evaluación del aprendizaje, contexto universitario cubano, clasificación de la evaluación del aprendizaje, resignificación de la evaluación del aprendizaje

### ABSTRACT

In this work is exposed some considerations about evaluation in the Cuban university context, based on the present-day didactic theory and the current legal regulations. It is carried out by need of the pedagogical practice, according to the experience of the authors in the professional performing process in different university contexts. Its purpose consists of the articulation between two general classifications of evaluation, with that it is offered into the Code to the Teaching and Methodological of the Higher Education. It is also elucidated some conceptual errors that the university professors make in their evaluation practice. All of this consists of that evaluation must be coined for e truly developing teaching-learning process.

**KEY WORDS:** evaluation, Cuban university context, classification of the evaluation, coinage of the evaluation

La evaluación es una categoría tipificada de diferentes maneras en la teoría didáctica y clasificada de diversas formas. La práctica evaluativa universitaria, necesariamente tendrá que sustentarse en esa teoría didáctica, pero también en los resultados de la investigación que se ofrecen en las tesis de maestría y doctorado, así como en otros resultados científicos. No puede soslayarse tampoco, la legalidad a la que debe atenerse dicha práctica evaluativa, a partir del dominio de la reglamentación vigente.

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular. Centro de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Pepito Tey”. Las Tunas, Cuba.

<sup>2</sup> Máster en Educación. Asistente. Profesora de la Facultad de Ciencias Técnicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Pepito Tey”. Las Tunas, Cuba.

Este trabajo se ha desarrollado por una necesidad de la práctica pedagógica, según han podido constatar los autores, en su desempeño en diferentes contextos universitarios. Se pretende dar respuesta a interrogantes como: quiénes evalúan, qué se evalúa y cómo se evalúa. Se esclarecen errores conceptuales en que incurren los profesores universitarios al evaluar.

Hemos pretendido realizar una modesta contribución a tono con la preocupación de Álvarez (citada por González y Reinoso, 2002), en el sentido de que la evaluación debe resignificarse, para que el proceso docente educativo sea verdaderamente desarrollador; también en la búsqueda de soluciones a una contradicción reconocida por González y Reinoso (2002), por cuanto la evaluación, por una parte, debe desempeñar un papel trascendental en el cambio educativo, y por otra, paradójicamente resulta ser uno de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje que más insatisfacciones presenta para alcanzar tamaño propósito, debido a todo el lastre que arrastra de la enseñanza tradicional.

La evaluación, por su complejidad y variedad de formas, es un elemento que se requiere precisar a la hora de considerarla en el contexto de la educación superior pedagógica. Aunque aquí nos centraremos en la educación de pregrado, lo que se expone es lícito también para el postgrado, tanto en su vertiente de la superación profesional como en la formación académica.

En esta parte, en dos epígrafes, se exponen algunas cuestiones que en el orden teórico y legal, respectivamente, deben tenerse en cuenta para la realización de la evaluación del aprendizaje en las universidades.

### **Consideraciones teóricas sobre la evaluación del aprendizaje en el contexto universitario**

Según Rojas (2010) la evaluación se conceptualiza por primera vez de manera sistemática en las décadas del 30 y 40 del pasado siglo. Esta, como categoría del sistema didáctico, ha sido considerada, como componente (Addine y otros, 2007); como eslabón, momentos o etapas (Álvarez, 1999 y Fuentes, 2009); como tipo de clase (Álvarez, 1999); y como proceso (Cuba. Ministerio de Educación Superior. 2007).

La evaluación, según Álvarez (1997, p. 120):

... Metodológicamente se basa en la obtención de información (evidencias) representativas del estado de desarrollo del proceso en un momento determinado especialmente referido al aprendizaje individual y grupal [de los estudiantes]; evidencias que se someten a la interpretación y comprensión de la realidad para emitir juicios de valor, que conducen a la toma de decisiones y de reorientación, cuyo propósito esencial es el mejoramiento de la calidad de la educación.

Según esta autora, la evaluación es el componente encargado de regular el proceso didáctico, pues responde a la pregunta: ¿En qué medida han sido cumplidos los objetivos? Expresa, además, que su finalidad está en servir de referente al propio estudiante para hacerlo más consciente de su realidad, al proceso y a la sociedad, que es la que, en última instancia, acredita a la educación.

Pudiera considerarse, también, que la evaluación "... es la tarea que consiste en establecer el nivel del contenido, como recurso normativo principal dentro del proceso docente educativo, para determinar la conveniencia o no, de conservar, modificar o sustituir dicho proceso".(Bertoni y otros, citados por Fera, 2004, p. 38).

Para Quiñones (2007, p. 98), la evaluación es un proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación, lo cual trasciende a la escuela e implica a la familia, como otro ente evaluador. También expresa: "... considero que es necesario tener en cuenta sus criterios [los de la familia], relacionados con las actividades que su hijo desarrolla en la escuela o en la casa..."

En la didáctica actual se reconocen como evaluadores de un proceso, no solo a los sujetos de enseñanza, quienes evalúan su propia labor (autoevaluación docente) y la de sus estudiantes (evaluación docente); sino también a los propios sujetos de aprendizaje, quienes evalúan su propio aprendizaje (autoevaluación discente) y el proceso de enseñanza (evaluación discente) (Feria, 2004). Esta clasificación binaria se expresa, para su mejor comprensión, en la siguiente tabla:

**Tipos de evaluación, según sujetos evaluadores y contenido de la evaluación**

<i>Sujetos evaluadores</i>	<i>Contenido de la evaluación</i>	<i>Tipo de evaluación resultante</i>
De enseñanza	Su propia labor	Autoevaluación docente
	Labor de los estudiantes	Evaluación docente
De aprendizaje	Su propia labor	Autoevaluación discente
	Labor del docente	Evaluación discente

Para evaluar hay que tener presente, y en una mirada holística, todas sus funciones: instructiva, educativa, diagnóstica, desarrolladora, reguladora, socializadora y orientadora. Por otra parte, en todo proceso evaluativo que se desarrolle dentro de un proceso docente educativo universitario, se deben considerar los siguientes aspectos:

- Basar la evaluación en la realización de pronósticos, tomando como indicador fundamental el aprendizaje de los sujetos y considerándola como un proceso dialécticamente mixto, donde se tomen en cuenta elementos cuantitativos y cualitativos.
- Evaluar junto a los resultados previstos, los no previstos; junto a los efectos observables, los implícitos (motivaciones, intenciones...) y aplicarla en variados espacios temporales y contextuales, en variadas tareas graduadas en niveles de complejidad.
- Tener en cuenta que la evaluación se realice, esencialmente, en la bidireccionalidad sujetos de enseñanza-sujetos de aprendizaje, lo que implica tomar en consideración los criterios de estos últimos, y los indicadores cognitivos y volitivos utilizados, acordados con estos últimos sujetos. Por ello se requiere asumir como indicador de la objetividad del proceso evaluativo la correspondencia entre la evaluación que realiza el sujeto de enseñanza (heteroevaluación) y la que realiza de su propia gestión el sujeto de aprendizaje (autoevaluación).
- Incorporar en esta bidireccionalidad evaluativa expuesta en el aspecto anterior a la coevaluación, como un nuevo elemento democrático y de educación colectiva. También considerar la necesidad de incorporar a la práctica de la evaluación, lo que Bertoní y

otros, citados por Feria (2004), denominan metaevaluación y paraevaluación. La primera, concebida como una mirada hacia el proceso; no hacia el resultado, para evitar lo que generalmente sucede, que solo se premia la ejecución sin tener en cuenta la reflexión. La segunda, se refiere a la evaluación de la evaluación y sus instrumentos.

De los paquetes informativos contenidos en las dos últimas viñetas se infiere otra clasificación, ampliada, de la evaluación, la cual, al igual que la presentada en la tabla anterior, resulta de la relación sujetos intervinientes-contenido de la evaluación:

- Autoevaluación: la que realiza el estudiante sobre su propio desempeño.
- Coevaluación: la que realiza el grupo sobre su desempeño o el de un estudiante en particular.
- Heteroevaluación: la que realiza el docente, sobre el desempeño de un estudiante en particular o el de un grupo de estos, en general.
- Metaevaluación: la que realizan el docente, el estudiante o el grupo, como una mirada hacia el propio proceso evaluativo.
- Paraevaluación: la que realizan el docente, el estudiante o el grupo, como una mirada hacia la evaluación de la evaluación y sus instrumentos.

Es comprensible, que dentro de las formas aquí descritas, sea la autoevaluación la que en el proceso docente educativo universitario adquiera una connotación de primer orden. Esta pudiera definirse como: "... forma evaluativa desarrollada por el sujeto de aprendizaje sobre el proceso y resultado de su propia actividad, lo cual incrementa el valor educativo de dicho proceso y el nivel de compromiso de los implicados en él" (Feria, 2004, p. 40).

Labarrere (1994) considera a la autoevaluación como una manifestación del estado metacognitivo del sujeto, que le permite valorar aquello que aprendió y cómo lo aprendió, así como analizar los criterios acerca de la calidad de su ejecución y de los aspectos que debe superar o retomar como experiencia, en otras condiciones de aprendizaje. Así, podrá reflexionar sobre sus potencialidades en relación con la tarea que va a enfrentar en un contexto dado, los recursos con que ha de contar para poderla ejecutar y la calidad de estos, entre otros aspectos. El inconveniente de la materialización en la práctica de este tipo de evaluación está dado en la falta de objetividad con que se realiza; casi siempre por exceso de modestia de los estudiantes universitarios.

Para intentar asegurar esa objetividad, se requiere de cierto entrenamiento, donde se le propicie al estudiante determinados métodos y criterios que se correspondan con la instrumentación de la tarea previamente concebida, y un código comunicativo en función de indicadores acordados con él. ¿Cómo realizaste la tarea?, ¿con qué medios contaste para realizarla?, ¿qué pasos seguiste?, ¿qué resultados obtuviste?..., son preguntas que guían en el sentido analizado, en cuyas respuestas debe evitarse el mecanicismo, pues este riñe con los estados metacognitivos. Según Quiñones (2011) la calidad de la autoevaluación depende de la coherencia que se manifieste entre los niveles de logros y los fines.

Márquez (1996) propone un conjunto de indicadores para evaluar el dominio de las habilidades, útiles para su tenencia en cuenta, directa o indirectamente, dentro de la evaluación del aprendizaje en el contexto universitario:

- Precisión: correspondencia con las acciones invariantes del modelo funcional.
- Rapidez: cumplimiento en el tiempo preestablecido.

- Transferencia: destreza para operar con las acciones invariantes en situaciones disímiles.
- Flexibilidad: soluciones diversas a una misma tarea.
- Autocontrol: control y corrección de su propia ejecución.

Álvarez (1999) recomienda no confundirla con otros conceptos, con los que en la práctica, a veces se identifican indebidamente. Estos son:

- Resultado: que constituye el nivel alcanzado.
- Control: que constituye una función de administración de cualquier proceso, para ir determinando cómo se va ejecutando.
- Calificación: que constituye la medida de correspondencia de la evaluación con el objetivo programado.

### **Consideraciones legales sobre la evaluación del aprendizaje en el contexto universitario**

Aquí reflexionaremos sobre la evaluación del aprendizaje, vista esencialmente, desde la RM 210/07 (capítulo IV), por constituir el Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la educación superior.

Según su artículo 134, la evaluación "... Tiene como propósito comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos formulados (...) mediante la valoración de los conocimientos y habilidades (...) así como la conducta que manifiestan los estudiantes y (...) retroalimentación y regulación del proceso" (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2007, p. 50). Aquí se hace evidente lo que algunos profesores universitarios y directivos ignoran: lo que se evalúa son los objetivos. Los conocimientos, las habilidades y las conductas son solo mediadores en la relación objetivo-evaluación. Por otra parte, el aspecto conductual queda relegado en la práctica a un último plano.

Debe alertarse de que estas no son las únicas funciones que se reconocen en el Reglamento. En su artículo 134: la indagación del aprendizaje y desarrollo de estudiantes en proceso de formación, el ofrecimiento de información oportuna y confiable para descubrir elementos de la práctica y la reflexión en torno a elementos de la práctica para mejorarlos y reorientarlos.

También en el artículo 135 se ofrecen, además: la creación de hábitos de estudio, el favorecimiento de la actividad cognoscitiva, el desarrollo de la responsabilidad por el estudio, el desarrollo de la capacidad de autoevaluación sobre logros y las dificultades e indagación de la capacidad de aplicar contenidos en resolución de problemas profesionales. Esta última función no debiera ignorarse, y siempre que elaboremos instrumentos evaluativos, poner su contenido en función de proyectarlos hacia dichos problemas. Si se evalúa en una asignatura geográfica al estudiante de Biología-Geografía, elaboremos, al menos una pregunta que revele el vínculo de ese contenido geográfico con el objeto de profesión.

Por otra parte, en el artículo 137 se expresa que la evaluación estará basada en el desempeño del estudiante; que se realizará de maneras continua, cualitativa, integradora, dinámica y comunicativa; que incluirá aspectos teóricos y prácticos; [orales y escritos]; académicos, laborales e investigativos [y extensionistas]; y que se vinculará a ejercicios integradores. También se sostiene que no solo evalúa el profesor.

En los artículos 138, 140, 156, 157, 159 y 166 se reconoce una taxonomía evaluativa binaria, a veces no tenida en cuenta por los docentes y directivos universitarios: la forma, como taxón genérico o subordinante; y el tipo, como taxón específico o subordinado.

Se reconocen, así, como formas evaluativas de carácter sistémico inclusivo, según el grado de sistematización de los objetivos a lograr: la frecuente, la parcial, la final y la de culminación de los estudios. A veces, la primera de ellas se la confunde con el nombre de sistemática, denominación que no corresponde a la clasificación de formas evaluativas universitarias.

Estas formas se ofrecen con enfoque sistémico inclusivo, siguiendo el orden en que se expusieron. También se expresa que el peso fundamental de la evaluación descansa en la forma frecuente (la de mayor significación), así como en la parcial y la final, ambas con carácter integrador.

Es importante tener presente el propósito fundamental que se persigue con la aplicación de cada forma evaluativa, así como el reconocimiento de los tipos mediante los cuales se pueden hacer efectiva dichas formas, en la práctica evaluativa.

La evaluación frecuente comprueba el grado de cumplimiento de los objetivos específicos, es decir, los de la clase (artículo 139). En este mismo artículo se dan como tipos, a las preguntas orales y escritas, a las discusiones grupales y a la observación del trabajo de los estudiantes; y se faculta al profesor para que elija los tipos a aplicar. El último de estos tipos debiera tener una participación más protagónica en la práctica evaluativa frecuente, en el contexto universitario.

La evaluación parcial comprueba el logro de los objetivos particulares, es decir, los correspondientes a uno o varios temas o unidades didácticas (artículo 141). En este artículo se reconocen como tipos de evaluación parcial: la prueba parcial (denominada por algunos docentes, como trabajo de control parcial, término que no existe en la evaluación universitaria), el trabajo extraclase y el encuentro comprobatorio. Este último tipo, por alguna razón histórica, en la práctica evaluativa universitaria, se le ha dado en llamar, indebidamente, coloquio. La inclusión de otros tipos correspondientes a esta forma, son solo de competencia del decano.

Se requiere realizar algunas precisiones de interés sobre estos tipos parciales: la prueba parcial puede y debe emplearse para integrar contenidos de varias asignaturas (artículo 142). El trabajo extraclase se deberá realizar individualmente (artículo 143); sin embargo, es frecuente encontrar en la práctica evaluativa parcial, casos de realización de este tipo evaluativo, en equipos, con lo cual se viola lo establecido en el artículo. El encuentro comprobatorio se debe emplear para comprobar conocimientos y habilidades no demostradas en evaluaciones frecuentes o parciales (artículo 144); sin embargo, su empleo se centra, esencialmente, en la comprobación de objetivos particulares, empleándose mucho menos para objetivos específicos.

La evaluación final comprueba el grado de cumplimiento de objetivos generales de una asignatura o disciplina (artículo 145). Presenta como tipos fundamentales, al examen final, a la defensa del trabajo de curso, a la evaluación final de la práctica laboral y al examen final adicional. Solo las Comisiones Nacionales de Carreras están facultadas para decidir otros tipos evaluativos finales.

El primer tipo evaluativo, es decir, el examen final, como tendencia que debe predominar en su realización se reconoce a su carácter integrador, lo que permitirá evaluar objetivos

generales de varias de las asignaturas o disciplinas y así disminuir los exámenes tradicionales por asignaturas (artículo 146). Esta consideración acerca de las evaluaciones integradoras se reitera en cinco artículos más de la misma Resolución (47, 48, 137, 138 y 148). Independientemente de lo que al respecto pueda aparecer en un programa de asignatura; incluso, de disciplina, es el jefe del departamento docente correspondiente, el designado para determinar la tipología del examen final, ya sea oral, escrito, oral-escrito o teórico-práctico (artículos 166 y 167).

Sobre este mismo tipo evaluativo se requieren señalar dos cuestiones más. Una referida a las convocatorias, cuyos nombres oficiales son: ordinaria del periodo, extraordinaria del periodo y extraordinaria de fin de curso (artículos 163 y 164). Está arraigado en el lenguaje de algunos profesores y directivos universitarios, referirse a este último tipo de convocatoria, como: mundial, término poco didáctico e ilegal.

Por otra parte, en el artículo 168 se refrenda, que para asistir al examen final de una asignatura es requisito indispensable haber obtenido un aprovechamiento docente satisfactorio. En él se aclara que esta valoración cualitativa no implica otorgar una calificación; sin embargo, qué frecuente resulta escuchar a un profesor decir: "Vas al examen final con un promedio de 4". Esta práctica desborda lo refrendado en el artículo.

En cuanto al examen final, existe una contradicción funcional, que a juicio de los autores de este trabajo, deberá revisarse en algún momento. Esta se refiere a que un estudiante, cuando no es autorizado a asistir a la convocatoria ordinaria de una asignatura, por insuficiente aprovechamiento docente, se le otorga la calificación de Mal (2), pero se le conserva el derecho a asistir a las demás convocatorias extraordinarias (artículos 164, 165, 169 y 170 de la RM 210/07). Esto también se establece para las asignaturas que no tienen previsto un acto evaluativo final.

Sin embargo, si la decisión de no otorgamiento de la oportunidad de presentarse a la convocatoria ordinaria es por problemas de asistencia, esta condición es invalidante para presentarse también, al resto de las convocatorias (artículo 41 de la RM 120/10).

El cuarto tipo evaluativo, es decir, el examen final adicional, es de relativa reciente inclusión en la evaluación del aprendizaje en el contexto universitario. Aparece refrendado en la RM 120/10, en su artículo 44 (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2010). Aquí se explica, que cuando las ausencias de un estudiante hayan incidido en una asignatura que no tenga previsto un acto de evaluativo final, y no sea posible antes de que finalice el periodo lectivo, realizar las evaluaciones parciales que dejó de hacer, se podrá autorizar por el decano, en su lugar, la realización de este tipo de examen.

Resulta prudente referirnos a otras figuras evaluativas del aprendizaje universitario, relacionadas con la categoría examen. Estas son:

El eximido en exámenes finales: si bien esta es una figura evaluativa retomada recientemente, en la Carta Circular 12/2012 (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2012), no son pocos los profesores universitarios que antes de su divulgación ya hacían uso de ello, sin que estuviera autorizado legalmente. En la Resolución Ministerial antecedente de la 210/07, y que esta derogara, sí se contemplaba. En dicha Carta Circular se otorga ese derecho con carácter excepcional, y solo a estudiantes del curso diurno.

El examen de suficiencia: está previsto para estudiantes que consideren poseer conocimientos y habilidades contemplados en los objetivos del programa (artículo 176). Este

examen, de tener una mejor divulgación con los estudiantes, se haría un mayor uso de él, con lo cual, el proceso docente educativo universitario, ganaría en calidad.

El nuevo examen: está previsto para estudiantes que hayan obtenido una calificación de 3 o 4 en los exámenes ordinarios del período en una asignatura, y soliciten mejorar su calificación integral (artículo 178). Quizá pudo haberse denominado a este examen con un término más significativo desde el punto de vista didáctico. En el lenguaje no técnico de algunos profesores y directivos universitarios se le conoce a dicho examen como revalorización. El procedimiento se aplica también cuando se trata de asignaturas que no tienen previsto un acto de evaluación final. El jefe del departamento docente aprobará las evaluaciones a realizar por el estudiante para mejorar su calificación.

El examen de premio: se reconoce como una importante vía para elevar la calidad de los egresados que forma la educación superior (artículo 195). Este es un movimiento que aún requiere de un mayor impulso en la práctica evaluativa del aprendizaje en el contexto universitario.

La evaluación de culminación de estudio comprueba los objetivos generales del plan de estudio y el grado de dominio de los objetivos generales de la carrera (artículos 149, 150 y 151). Sería conveniente no perder de vista esta finalidad, esencialmente a la hora de seleccionar consecuentemente, los conocimientos, habilidades y conductas que permitirán evaluar los objetivos al nivel referido. Los tipos fundamentales establecidos son el examen estatal y la defensa de trabajo de diploma.

Sea cual sea la forma evaluativa que se seleccione, esta no se materializa en su aplicación directamente, sino a través de uno o varios de sus tipos correspondientes. Para ello se emplea un sistema calificativo que se expresa de dos formas: con categorías o con sus símbolos correspondientes, como se muestra a continuación:

<u>Categorías</u>	<u>Símbolos</u>
Excelente	5
Bien	4
Regular	3
Mal	2

Estas categorías y símbolos expresan el grado de calidad alcanzado en el cumplimiento de los objetivos (artículo 152). De ello se infiere el carácter eminentemente cualitativo de la evaluación del aprendizaje en el contexto universitario; sin embargo, en la práctica evaluativa esto es ignorado por algunos docentes y directivos, y le asignan puntajes (valores cuantitativos) a lo que solo constituyen símbolos numéricos: el 2, el 3, el 4 y el 5, con lo cual, dejan de considerarlos como lo que son, símbolos representativos de las respectivas categorías evaluativas de mal, regular, bien y excelente.

Por último conviene hacer un llamado a la comprensión de la necesidad de acatar lo refrendado en el artículo 155, referido a que los profesores universitarios tienen que analizar



con los estudiantes los resultados de sus evaluaciones y mostrar las mismas en el caso que le sea solicitado por ellos.

La eficiencia del proceso docente educativo universitario depende en una medida considerable del dominio teórico, legal y metodológico que evidencien sus profesores y directivos, acerca de la evaluación del aprendizaje. Lo teórico permite apropiarse de las categorías generales y específicas requeridas, y asumir posiciones de partida para operar con ellas en la práctica. Lo legal asegura reducir el margen de error en dos sentidos: en la justeza del acto evaluativo con el estudiante y en el empleo de las categorías técnico-didácticas establecidas. Lo metodológico posibilita aprehenderse del cómo proceder en la práctica con todos los recursos teóricos y legales dominados.

## REFERENCIAS

- Addine, F. y otros (2007). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez, C. M. (1999). *La pedagogía como ciencia: epistemología de la educación*. Inédito. Soporte digital.
- Álvarez, R. M. (1997). *Hacia un currículum integral y contextualizado*. La Habana: Academia.
- Feria, H. (2004). *Propuesta de superación profesional de postgrado especializada, para elevar el dominio del profesor de Geografía, en relación con las habilidades cartográficas docentes* (tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico, Las Tunas.
- Fuentes, H. (2009). *Pedagogía y didáctica de la educación superior*. Santiago de Cuba. Soporte digital.
- González, A. M. y Reinoso, C. (2002). *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Labarrere, A. (1994). *Pensamiento: análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos*. México DF: Ángeles Editores.
- Márquez, A. (1996). *Habilidades: reflexiones y proposiciones para su evaluación*. Inédito. Soporte digital.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2007). *Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la educación superior (RM No. 210/07)*. La Habana: UEB ENPSES.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2010). *Reglamento de organización docente (RM No. 120/10)*. La Habana: U.B. Producciones Gráficas E.P. Félix Varela.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2012). *Carta Circular 12*. La Habana.
- Quiñones, D. A. (2007). *Una concepción didáctica de evaluación en el tercer momento del desarrollo de la escuela primaria* (tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico, Las Tunas.
- Quiñones, D. A. (2011). Autoevaluación y acreditación del postgrado: premisas de un enfoque prospectivo. *Opuntia Brava*, 3(2). Recuperado de <http://www.opuntiabrava.rimed.cu>
- Rojas, A. (2010). Estudio histórico sobre el tratamiento brindado a la evaluación por la didáctica general y la didáctica de la historia. Inédito.