

LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: ESTUDIO PRELIMINAR

IBIS MARLENE ÁLVAREZ VALDIVIA y
KATY ARTILES ARMADA*

En este trabajo se presenta un estudio de la evaluación y su implicación en el proceso de aprendizaje en la Universidad Central de Las Villas, específicamente en las asignaturas básicas de Matemática, Química y Física en las carreras de ingeniería. El objetivo planteado consistió en valorar la concepción de evaluación que utilizan los profesores de estas asignaturas en relación con el tipo de aprendizaje que generan los estudiantes. Se tuvieron en cuenta los criterios de 10 profesores y 50 alumnos que formaron parte de la muestra estudiada. Para el desarrollo de la investigación tomamos como marco de referencia el modelo constructivista del conocimiento y del aprendizaje. Se realizaron cuestionarios y entrevistas a alumnos y profesores, además de la revisión de exámenes finales. El análisis de los resultados se basó en el cualitativo de los datos. El estudio reveló que la concepción de evaluación de los profesores de la muestra, efectivamente, trae implicaciones directas en el tipo de aprendizaje de los alumnos.

Evaluation Process In The University. A Preliminary Study. The present paper presents a study of evaluation and its implications in the learning process focused on some basic subjects as Mathematics, Chemistry and Physics in the studies of engineering at the Central University of Las Villas in Cuba. The objective of the study is to value the teachers' concept of evaluation in relation with the type of learning students generate. Ten teachers and fifty students were interviewed who made up part of the total sample involved. For the research it was adopted the constructivist model of knowledge and learning. Questionnaires and interviews were applied to both teachers and the students, and the review of final examinations was considered as well. The analysis of the results was based on qualitative method of analyzing data. The study revealed that the teachers' approaches regarding evaluation do show direct influences on the type of learning students generate.

¿Qué entender por Evaluación?

Si planteamos que la educación ha de ser un proceso integral que, aunque conformado por actividades tendentes a la consecución de objetivos parciales, ha de tener un alto grado de coherencia y afinidad que contribuyen a lograr las finalidades educativas, entonces debemos considerar un modelo de evaluación que tenga por característica y criterio prioritario la continuidad de un proceso que ha de ser sistemático como lo es el proceso de la educación, y en el que las finalidades de la evaluación serán las mismas que las de aquella, contextualizándose como parte sustantiva del proceso educativo.

* IBIS MARLENE ÁLVAREZ VALDIVIA y KATY ARTILES ARMADA son Profesoras del Centro de Estudios de Educación y de la Facultad de Psicología de la Universidad Central de Las Villas, Cuba.

Se define la evaluación como la actividad a través de la cual y en función de unos criterios preestablecidos podemos obtener informaciones adecuadas sobre el funcionamiento de una persona, emitir un juicio sobre el desarrollo de la situación y adoptar un conjunto de decisiones.

En síntesis, evaluar es formular juicios de valor acerca de un ser, objeto o fenómeno bien conocido, porque interesa orientar acciones futuras.

Esta definición puede transformarse en definición de evaluación educativa, sustituyendo la palabra fenómeno por el tema que en el proceso educativo se evalúa: los procesos de formación de los estudiantes.

Entonces la evaluación educativa consiste en formular juicios de valor acerca de los procesos de formación de los estudiantes, para orientar las acciones educativas futuras.

Dentro de esta definición está implícita la importancia que tiene la finalidad dentro de una evaluación educativa (¿Para qué?), lo cual implica, en la mayoría de los casos, tomar un conjunto de decisiones sobre el proceso o persona que se evalúa.

La finalidad es un componente esencial porque también determina, en buena parte, el tipo de información que se considera adecuada para la toma de decisiones, los criterios que se toman como referencia, la selección de los instrumentos y los momentos evaluativos (ubicación temporal de la actividad evaluativa).

Formular criterios de evaluación implica determinar el tipo de aprendizaje y el grado de éste respecto a un contenido concreto.

El juzgar valorativamente al estudiante, o en términos más precisos, evaluar el proceso de formación profesional depende mucho de la claridad de los criterios y de la claridad de los fines y consecuencias que se siguen de nuestras evaluaciones.

Aunque sería preciso acotar aspectos claves en la fundamentación del modelo de educación que se pretende, nos decantamos por una perspectiva que abogue por el predominio de un concepto de educación de carácter personalizado, capaz de considerar de una forma integradora las dimensiones del individuo, tanto individuales como sociales y en las que destaquen su autonomía, libertad, singularidad, integridad o unidad, compromiso social, etc.

Pues siendo como es la educación un proceso intencional orientado a una finalidad en el que se utilizan estrategias, recursos y metodología, habrá de valorarse en qué medida las finalidades implícitas en tal intencionalidad se logran, no sólo de una forma cuantitativa, sino también, y sobre todo, del grado cualitativo con el que eso ocurre. Como precisamente es en este proceso en el que concurren muchos elementos interdependientes, no es posible determinar con la simple valoración de resultados finales en qué medida el propio diseño curricular y su aplicación se ajustan a las situaciones que definen el contexto de aprendizaje de los alumnos, ni siquiera de la propia concepción del diseño, en concordancia con las finalidades que pretende. Por tanto, se propone un planteamiento

que se centre, sobre todo, en la optimización del proceso de aprendizaje de los alumnos.

En este sentido la evaluación ha de trascender la emisión de juicios de valor en momentos del proceso para convertirse en sí misma en un momento de aprendizaje. O sea, que el alumno aprenda fundamentalmente por medio y durante la evaluación. Esta se convierte en estrategia de enseñanza y aprendizaje sin dejar de ser un proceso que aporta información para la toma de decisiones por el profesor y por el propio alumno.

Especial atención merece la participación que este último ha de tener en su evaluación. Si nos acercamos a la perspectiva de lograr una educación de carácter personalizado capaz de considerar de una forma integradora al individuo, éste deberá autodirigir su formación, cuestión esta que sólo es posible si se le facilita un espacio en el proceso docente a través del que pueda ejercer la toma de decisiones sobre la base de los juicios que, a partir de criterios compartidos con el profesos, él sea capaz de emitir sobre su propio aprendizaje

Esta consideración de la finalidad en torno a lo que es la toma de decisión nos llevará a identificar claramente a la evaluación como un componente activo del proceso educativo, como algo consustancial al mismo que alcanza sentido en la dinámica interactiva de todos sus elementos.

Como fines de la evaluación de los estudiantes se plantean tradicionalmente los siguientes:

1. Diferenciar entre el fracaso y el éxito del estudiante. Se trata del papel clásico de los exámenes (evaluación sumativa).

2. El “Feed back” (retroinformación”) que permite al estudiante informarse de su aprendizaje a medida que se le enseña. Le permite descubrir sus deficiencias (evaluación formativa).

3. El “Feed back” (retroinformación”) que permite al docente saber si un grupo más o menos importante de alumnos ha comprendido lo que se trató de explicarles. Esta información posibilita la corrección del modo de enseñar y da seguridad acerca de si el estudiante ha interpretado bien lo que el docente trataba de comunicarle. Aporta también un juicio de valor sobre las técnicas de enseñanza utilizadas (evaluación formativa y de certificación).

4. La protección de la sociedad y la responsabilidad que tienen los docentes frente a la misma. Debemos saber hasta qué punto los graduados son capaces.

La primera de las finalidades debe ser la de la evaluación previa o diagnóstica de los conocimientos previos, evaluar el punto de partida, el estado inicial, entendiéndose éste no sólo como desarrollo actual, sino también como desarrollo potencial. De manera que esta evaluación oriente, por una parte, en qué sentido ha de dirigirse la actividad de evaluación para que ésta sea realmente un momento de crecimiento profesional y personal y, por otra parte, que los resultados de la evaluación sean la base para el ajuste de los procesos educativos a las necesidades de los alumnos

permitiendo realizar otro importante tipo de evaluación: la evaluación formativa. Ésta posibilita mejorar el proceso sobre la marcha, enjuiciar aquellos puntos en los que la mayoría de los alumnos suelen tropezar. Por último la evaluación con fines sumativos, que es la conocida, la de siempre. Es la evaluación que los profesores quisiéramos que casi no existiera: tener que dar calificaciones, obtenidas de unos exámenes, que bien sabemos lo poco que dicen sobre el real estado de desarrollo y formación de nuestros alumnos.

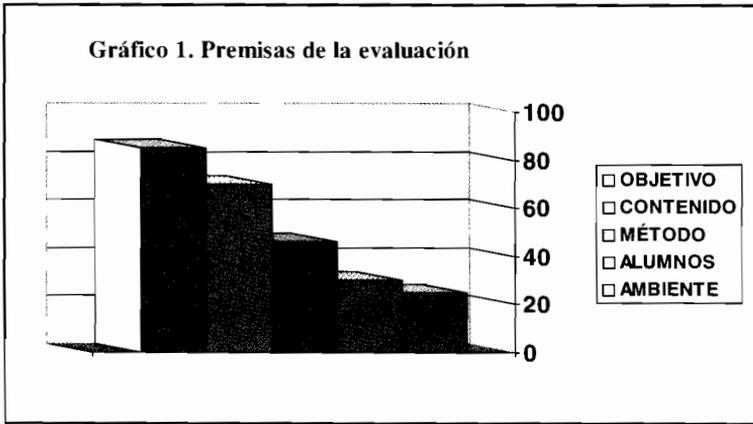
Posturas del Profesorado Universitario respecto a la Evaluación Académica

Los presupuestos expuestos arriba acerca de la evaluación son compartidos por un grupo importante de investigadores, en la práctica educativa de la Educación Superior la realidad dista mucho de legitimarlos. En este estudio, realizado en la Universidad Central de Las Villas acerca de la concepción e implicaciones educativas de la evaluación que se realiza en el ámbito curricular, se han encontrado realidades que motivan la reflexión acerca de si es realmente posible evaluar el desarrollo integral del alumno a través de la manifestaciones de éste en su formación profesional y, si esto es posible, ante qué retos y modificaciones se encuentra el actual modo de evaluación académica, para cubrir esta finalidad que es cada vez más exigida desde la sociedad hacia la Universidad.

Esta indagación se realizó con un grupo de 25 profesores de diferentes carreras de la Universidad Central de Las Villas que participaron en un curso de capacitación donde se abordó el tema.

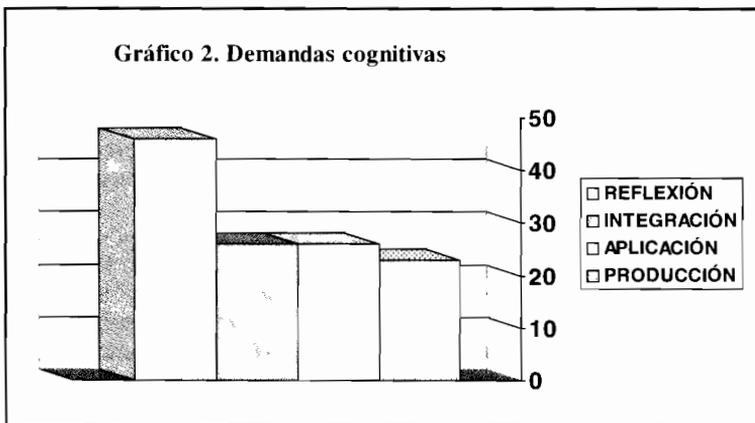
A continuación comentamos brevemente algunos resultados que se han obtenido, con el objetivo de demostrar la necesidad de emprender reformas en nuestra concepción del proceso, a partir de los fundamentos expuestos y de la necesidad de conseguir cada vez mejor el propósito de educar a través de la instrucción.

En primer término es interesante referir que las premisas que están condicionando las decisiones que toman los profesores respecto a la evaluación son los contenidos básicos y los objetivos instructivos (ver gráfico 1), que son fijados de antemano y generalmente estandarizados, por tanto, no sirven de pauta a la personalización del proceso educativo. En medida poco significativa se toman en cuenta las características de los alumnos y las exigencias medio ambientales siendo estos elementos los que sí permitirían un ajuste del proceso a la situación concreta en que se está desarrollando.

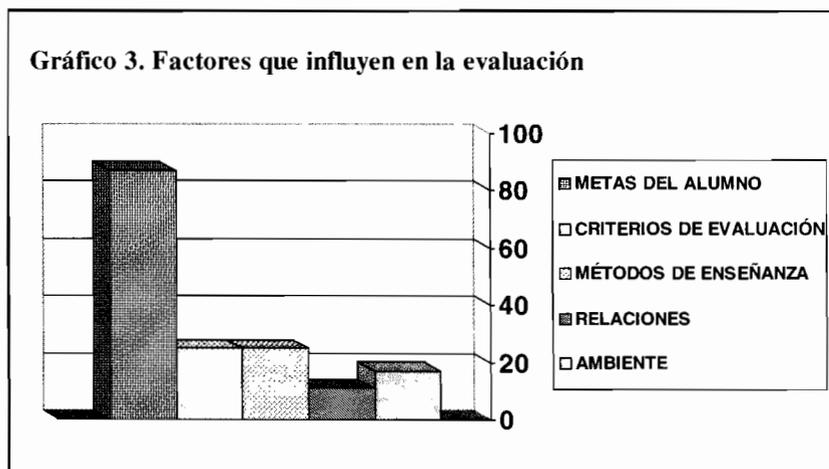


Otra cuestión que influye desfavorablemente es la información previa a la evaluación que están teniendo los alumnos. Se informa sólo de cuestiones organizativas como sistema de evaluación, fechas, horarios y temáticas a evaluar. Esta información no favorece la adecuada disposición del estudiante para la evaluación ni su protagonismo en la misma, sin embargo, es importante la percepción que el alumno tenga acerca de lo que se le exigirá en términos de evaluación, pues ésta será decisiva en la manera como enfrentará su proceso de aprendizaje (Biggs, 1993 citado por Pérez Cabaní, M.L, 1998).

Sin embargo, las demandas de la evaluación a las que hacen referencia los docentes (ver gráfico 2) apuntan hacia otra dirección, justamente más cercana a lo que debía ser el propósito de la evaluación del aprendizaje en la universidad: la reflexión crítica, la integración de contenidos, la aplicación y la producción de conocimientos.



Contrario a lo que en la práctica sucede, como se precisa en los resultados anteriores, hay una falta de correspondencia entre los fines propuestos y los aspectos en que se centra la evaluación del aprendizaje; aun cuando se constata una representación adecuada por parte de los profesores de los factores que realmente influyen en la evaluación, éstos no son los que efectivamente se están considerando aún cuando deberían constituirse en premisas a partir de las cuales guiar el proceso (ver Gráfico 3).



La constatación de la conciencia de esta dificultad, que se recoge en la investigación realizada, es por sí misma una premisa importante para el cambio que se exige, pero no suficiente, pues no basta si los modos empleados para la evaluación coartan la posibilidad de conseguir los fines por adecuados que éstos sean. De hecho, una de las premisas necesarias para que se efectúe la evaluación, y más aún para su perfeccionamiento es la información y formación de los implicados, que en el caso de la Educación Superior involucra a profesores y también, fundamentalmente, a los alumnos. Dado este paso, es que puede pensarse en implementar nuevos modos de evaluar que superen las dificultades que actualmente se manifiestan.

En nuestra opinión, el acceso a una concepción educativa de la evaluación, que no es más que la evaluación integral de la formación del profesional, está demandando capacitación del claustro, protagonismo estudiantil, en tanto se constata la intuición del estado ideal y se percibe voluntad para el cambio como un precedente positivo para el mejoramiento del proceso.

Proposiciones respecto a la Evaluación de la Formación del Profesional en la Educación Superior

En síntesis, todo planteamiento referido a la evaluación habrá de superar el concepto que la define como mera valoración, práctica aún muy extendida y habitual, sobre todo por las consecuencias que se habrán de derivar de esa medida, consecuencias que afectarán a todo el modelo curricular.

Si bien es cierto que en toda modalidad de evaluación, incluida la de sólo poner notas (CALIFICAR), hay toma de decisiones, ya que aquella es consecuencia de algún tipo de juicio del profesor, creemos que tal consecuencia, la de la nota, sólo lo es de un juicio parcial, no porque sea el profesor quien lo hace, sino porque informa parcialmente y de una pequeña parte de todo lo que es el proceso educativo, parte que se refiera a lo que el alumno haya expuesto en un examen, de aquello que se le haya preguntado, y que, en buen número de ocasiones, pudiera representar apenas 2 ó 5 % de lo que se pretende "controlar". Por tanto, la información utilizada suele ser sólo la referida a los logros mostrados por el alumno y que, habitualmente, es una parte bien reducida de éstos.

Por tanto, en el "juicio" de "poner nota" o calificar, no se suele ofrecer ningún otro tipo de valoración, tal como la referencia a las situaciones previas de las que partían los alumnos, las condiciones en las que se ha desarrollado su aprendizaje, etc., menos aún de cuál ha sido el proceso seguido en el aprendizaje logrado, o del grado de acomodación del proceso de enseñanza al del aprendizaje del alumno, o de la idoneidad del diseño curricular para todos y cada uno de los alumnos, etc.

Entendida así la evaluación, "queda en una mera comprobación de resultados", En su lugar es necesaria una evaluación no sólo centrada en los procesos como alternativa a la centrada en los productos, sino que busque la integración de ambos planteamientos, que lejos de ser contradictorios tienen fundamentos comunes.

¿Cómo podríamos explicar aprendizajes como meros productos en los que no estén presentes aspectos referidos a la metodología, modelos de desarrollo, cambios de actitudes, esquemas mentales, consolidación de valores, desarrollo de aptitudes, etc., si no es a través de los procesos seguidos para su logro?

Pero, y del mismo modo, ¿cómo explicar procesos en los que no se consoliden conocimientos más o menos estables que permitan continuar ese proceso integrador que supone la formación humana, o que simplemente no conducen a ninguna finalidad que pudiera ser deseada?

Se establece así una generación concatenada de procesos-resultados en los que unos y otros, sin sentido por separado, aportan significatividad al proceso de aprendizaje en los alumnos.

Retomando las declaraciones de la Secretaría General de la UDUAL, divulgadas con el título "Políticas y estrategias para la Universidad latinoamericana del futuro" (1998), se afirma la necesidad de hacer cumplir

el propósito de que los estudiantes asuman un rol protagónico en su proceso formativo, para lo que obviamente tienen que adecuarse los espacios, las acciones y sobre todo los sistemas evaluativos.

En la referida declaración que define la orientación y prioridad de los estudios: políticas y estrategias de las universidades latinoamericanas del futuro, se establecen los atributos mínimos indispensables que todo egresado de una institución de educación superior debe tener para enfrentarse con éxito, no sólo al mercado laboral, sino también al desarrollo profesional y personal. Estos son los siguientes:

- Capacidad de generar proyectos de trabajo.
- Capacidad de autogestión de aprendizaje.
- Capacidad de transformar, con soluciones prácticas, el entorno social.
- Capacidad de discernir de forma crítica y ética sobre las problemáticas a que se enfrentan.
- Capacidad de relacionarse adecuadamente con otras personas.
- Capacidad de comunicarse científicamente con uso de medios tradicionales y modernos.

Precisamente los acelerados cambios en la tecnología y la movilidad que están caracterizando la vida profesional hacen necesario un proceso de formación continuo. Para dar solución a estas exigencias no basta con que la universidad garantice las opciones de reorientación y perfeccionamiento de los conocimientos que poseen los egresados, sino que es preciso que desde la formación básica se capacite al alumno para autogestionar su aprendizaje y valorar las consecuencias éticas de su hacer.

Como puede apreciarse, todas las metas educativas están en función de la adquisición y desarrollo de conocimientos procedimentales y de las actitudes de los futuros egresados. Estos aspectos llevan a reconsiderar dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, y por lo tanto en la evaluación, el valor que debe otorgarse a estos modos específicos del conocimiento.

Probablemente el mayor reto que ha tenido siempre y que continúa teniendo la educación es el dotar al alumno de unos conocimientos que trasciendan el tema, la materia, la asignatura, incluso la realidad escolar, y sean aplicables a problemas y situaciones muy diversas, evitando potenciar un “saber inerte”, enquistado en el contexto específico en el que se aprendió.

Estos fallos en el acceso a los conocimientos que serían aplicables y transferibles pueden atribuirse a déficit de otros tipos de conocimientos, por lo regular no enseñados ni aprendidos intencionalmente, los ya mencionados conocimientos procedimentales y actitudinales, y condicionales o estratégicos (Paris, Lipson y Wipson, 1983; Monereo, 1995b), que indican al alumno bajo que circunstancias o condiciones deben seleccionarse y emplearse determinadas explicaciones, –saber qué hechos y conceptos activar– (conocimiento declarativo); formas de actuación

–saber cómo actuar– (conocimiento procedimental); y maneras de relacionar y sentir –saber dónde una reacción o conducta es apropiada– (conocimiento actitudinal).

El dominio del conocimiento declarativo implica la incorporación de nueva terminología, el manejo de conceptos y de esquemas conceptuales, la reproducción de definiciones y la adquisición significativa de conocimientos mediante el establecimiento de relaciones significativas entre los diferentes conceptos.

Las situaciones educativas orientadas a evaluar este tipo de conocimiento por lo general juzgan el aprendizaje como incremento cuantitativo y cualitativo del conocimiento, asociado a la capacidad memorística (conservación y recuperación del conocimiento) y a la posibilidad de abstraer significados.

Evaluar estos conocimientos es importante, pero no es suficiente para definir la calidad de la formación del futuro profesional, sobre todo porque da cuenta sólo de la situación actual del aprendizaje, por lo general constatado en situaciones aisladas asociadas al conocimiento del objeto de estudio de un tema, de una asignatura o, en el mejor de los casos, de una disciplina.

Comúnmente las situaciones o tareas que se diseñan para evaluar estos conocimientos contienen propuestas evaluativas restringidas, de estructura estandarizada, con enunciados que ofrecen los datos exactos para la resolución de la tarea y que demandan soluciones únicas. Las características de estas situaciones evaluativas no permiten que el profesor ni que otros estudiantes, interactúen con el alumno mientras éste resuelve la tarea, el profesor es el juez, su función es calificar (evaluación sumativa).

Por eso es muy importante alcanzar realmente el enfoque integral del proceso formativo, para lo que es necesario plantear metas de aprendizaje orientadas a otros tipos de conocimientos, en nuestra opinión mucho más relevantes para la formación del profesional, como son los conocimientos procedimentales y actitudinales.

El dominio del conocimiento procedimental se refiere a la “habilidad de saber hacer” un conjunto de acciones, al dominio de procedimientos. A este tipo de conocimiento se asocia el conocimiento actitudinal, referido a las disposiciones para aprender y las maneras de actuar del alumno para conseguir el aprendizaje y al dominio del conocimiento estratégico que da cuenta de las decisiones que toman en función de unas demandas cognitivas determinadas por la situación de aprendizaje.

Por tanto, las situaciones evaluativas deben permitir también obtener información acerca de la capacidad del alumno para poner en práctica las acciones o secuencia de acciones que configuran cada procedimiento, las actitudes que las respaldan y las estrategias que pone en marcha. Entonces la evaluación se inserta en el aprendizaje y tiene por esencia una finalidad formativa.

El aprendizaje en este caso es entendido como cantidad, complejidad y/o dificultad de las secuencias de las acciones que realiza el alumno; la

eficacia y precisión de la ejecución que obtiene y la seguridad de la ejecución. Necesariamente las situaciones evaluativas que se diseñan con este propósito exigen la integración sistémica de conocimientos (relacionar temas, materias, disciplinas, etc.). Estas situaciones educativas conducen al alumno al conocimiento del objeto de estudio a través de prácticas interactivas con el objeto, con el profesor y con otros alumnos, que le permiten regular de forma retroactiva, proactiva e interactiva su actividad de aprendizaje (“aprender a aprender”).

A su vez, estas situaciones educativas suponen el despliegue de una serie de actitudes que deben ser exigidas y evaluadas. Por citar algunas podemos mencionar entre otras las siguientes: formas de presentar y estructurar la tarea, relevancia de las metas de aprendizaje que se plantean, expectativas de éxito, atribuciones de logro y fracaso, autoconcepto académico y motivación profesional, satisfacción e insatisfacción, disposición al esfuerzo, interés por aprender, participación, cooperación, solidaridad, compromiso, aceptación de las críticas, responsabilidad, disciplina, dedicación.

El profesor actúa como mediador o gestor de la actuación del alumno, transitando desde prácticas guiadas hacia prácticas cada vez más autónomas. Esta actuación del profesor se orienta a la creación y de “zonas de desarrollo potenciales” de los alumnos.

Por lo general se diseñan tareas evaluativas con enunciados que favorecen la selección y la toma de decisiones; se plantean problemas con datos redundantes o incluso contradictorios; de estructura variada que suponen actividades variadas, relacionadas y divergentes. Se esperan soluciones alternativas, múltiples y creativas.

El criterio para juzgar este tipo de evaluación se establece desde la validez inferencial o sistémica, es decir, constatar que la evaluación se lleva a cabo a partir de la realización de tareas ecológicamente válidas, mediante tareas representativas del modo en que se utilizan los conocimientos en el mundo real. Sólo desde esta perspectiva ecológica de la evaluación se puede favorecer la transferencia de los aprendizajes a los contextos naturales. Estas transferencias se potencian si mediante la autoevaluación y la coevaluación, el alumno se implica más conscientemente en la toma de decisiones a partir de los juicios que el mismo emite sobre su desempeño en situaciones de evaluación con el carácter antes referido. A su vez, esta concepción de la evaluación supone su integración a las propias actividades de aprendizaje (la evaluación se constituye en una situación de aprendizaje).

En consecuencia, para que la evaluación se convierta en momento efectivo de la formación del profesional en el que se guíe el proceso de dominio de conocimientos (tanto declarativos como procedimentales y actitudinales) deberá incluir además de los juicios del profesor, la autoevaluación del alumno, la coevaluación y la metaevaluación. Las primeras como referentes que desde distintos ángulos se complementen en la obtención de juicios sobre cómo está ocurriendo el proceso, y la última para determinar hasta qué punto los métodos que se han elegido para

evaluar son realmente efectivos en el contexto específico en que está ocurriendo el proceso de enseñanza-aprendizaje con un grupo concreto de alumnos. La opción que permitirá enfrentar las exigencias actuales que se hacen a la Universidad en términos de la formación del profesional será entonces la heteroevaluación, sustentando su mejoría en un continuo proceso de metaevaluación.

De esta forma, como último enunciado de esta reflexión reiteramos que la finalidad de la evaluación es corregir los procesos de aprendizaje y de enseñanza en función de lograr la competencia efectiva de los alumnos, lo que exige que se le proporcionen al alumno instrumentos de regulación y autorregulación de su aprendizaje, y se le ayude a formar su capacidad crítica.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez de Zayas, C. M.(1992). *La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Felix Varela.
- Fernández Sierra, J.(1996). ¿Evaluación? No gracias, calificación. *Cuadernos Pedagógicos*, 243, 92-97.
- Gagné, R.M.(1971). *Las condiciones del aprendizaje*. Editorial Aguilar.
- Gómez, I. (1996). "Enseñanza y aprendizaje". *Cuadernos Pedagógico*. 250, 54-59.
- Kwan, K. & Leung, R. (1996). Tutor versus peer group assessment of student performance in a stimulation training exercise. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(3), 239-249.
- Marton, F. & Saljo, R. (1984). Approaches to learning; en F. Marton et al. (Eds) *The Experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Méndez Pérez, C. (1984). La función educativa de la evaluación. *Varona*. 13; 105-117.
- Orsmond, P., Merry, S. & Reiling, K. (1996). The importance of marking criteria in the use of peer assessment, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(3), 239-250.
- Paneque Herrera, M. (1998). *Hacia un enfoque estratégico del proceso de enseñanza y aprendizaje*. Una experiencia en la Educación Superior Cubana/ Álvarez Valdivia, tutor, trabajo de diploma. Universidad Central de Las Villas (inédita).
- Pérez Pérez, R.(1994). *El curriculum y sus componentes*. Barcelona: Oikus-Tau.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Rowntree, D. (1987). *Assessing Students: how shall we know them?* London: Kogan Page.
- Sadler, D. R. (1987). Specifying and promulgating achievement standards. *Oxford Review of Education*, 13, 191-209.
- Rossellí, M. y colaboradores (1997). Frecuencia y características de los problemas específicos de aprendizaje en la población escolar de Santa Fe de Bogotá, Colombia. *Suma Psicológica*, 2, 79-100.
- Schuller, T. (Ed.) (1996). *The Changing University? Society for Research into Higher Education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing Student Performance: exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco: Jossey Bass.