

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS**  
**JOSÉ DE LA LUZ Y CABALLERO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO FORMACIÓN PEDAGÓGICA**

**LA EVALUACIÓN DE LA INTEGRALIDAD DE LOS EDUCANDOS DE PREUNIVERSITARIO**

**Tesis presentada en opción al grado científico de**  
**Doctor en Ciencias Pedagógicas**

**RAFAEL LODEZMA TAMAYO CABALLERO**

**Holguín**

**2013**

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS**  
**JOSÉ DE LA LUZ Y CABALLERO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO FORMACIÓN PEDAGÓGICA**

**LA EVALUACIÓN DE LA INTEGRALIDAD DE LOS EDUCANDOS DE PREUNIVERSITARIO**

**Tesis presentada en opción al grado científico de**  
**Doctor en Ciencias Pedagógicas**

**AUTOR: Lic. RAFAEL LODEZMA TAMAYO CABALLERO**

**TUTORES: Prof. Tit., Lic. Segifredo Luis González Bello, Dr. C.**

**Prof. Aux., Lic. Francisca Ramona Marrero Salazar, Dr. C.**

**Holguín**

**2013**

## **AGRADECIMIENTOS**

La realización de una investigación científica de esta naturaleza, es poco probable sin la dedicación y apoyo de instituciones, dirigentes, funcionarios, metodólogos, profesores universitarios y de la educación preuniversitaria, trabajadores de la residencia estudiantil y de otras dependencias de la Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero de Holguín, colegas, amigos, familiares, vecinos, entre otros. Resulta difícil, cuando se realiza una obra de esta magnitud, poder delimitar las personas a las cuales se le agradece la colaboración; esa es la razón por la cual considero prudente que no aparezcan sus nombres, para no correr el riesgo de que alguien sea omitido; se pretende que reciban mi gratitud, todos los que incidieron de manera especial en mi formación y educación en general, los que me rodearon solidariamente y todos los que han tenido la paciencia de escucharme en los diferentes escenarios y períodos comprendidos hasta el momento final de defensa de la tesis.

Se agradece, además, a las personas que me trazaron e iluminaron el camino, a los que permanecieron junto a mí en los momentos en que más los necesitaba, a los que con su ayuda me permitieron progresar ante las adversidades, a los que me ofrecieron todo sin pedir nunca nada a cambio, a los que me retaron, en fin, a los que de una forma u otra contribuyeron en la realización de la presente obra.

También le agradezco a los que me abandonaron, a los que no confiaron en mí y a los que consideraron que este campesino procedente de las intrincadas montañas de Sagua de Tánamo no lograría el éxito.

Si estas palabras no satisfacen, le manifiesto, que diariamente revelaré el más sincero respeto, la mayor consideración y un perpetuo agradecimiento a todos.

## **DEDICATORIA**

A la Revolución cubana, por darme la oportunidad y posibilidad de realizar el gran sueño de mi vida, aspirar al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Al máximo líder histórico de la Revolución, Fidel Castro Ruz, paradigma de educador universal, que con tanto acierto y confianza ha sabido guiar a las generaciones de cubanos durante décadas. Al sector educacional que me permitió la entrada al maravilloso mundo de la investigación. A los cinco héroes prisioneros en cárceles del imperio, estirpe de la historia de nuestro pueblo.

A la majestuosa Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero de Holguín y a mis formidables tutores, que para mi presunción y vanagloria, contribuyeron con mi formación profesional y personal, tanto en el pregrado como en el postgrado.

A mi familia y en particular a mis maravillosos padres que, hicieron posible mi existencia, me formaron con el ejemplo y bajo los mejores valores y principios, me inculcaron el amor por el estudio e incitaron siempre a indagar, pensar, ser y actuar con criterios propios. A todos mis estudiantes y en particular a mi hermano Alexander, mi fiel continuador en el magisterio, que escogió el camino de instruir y educar a las actuales y venideras generaciones de adolescentes, para ser sucesor de esas nobles ideas.

Finalmente, también deseo dedicar este trabajo, y no por ser las últimas son las menos importantes, todo lo contrario, ellas son mi gran tesoro, fuente de inspiración; la mayor gratitud para mis hijas, que se desarrollaron bajo privaciones afectivas impregnadas por mi poca estancia en el hogar. A mi esposa por su apoyo incondicional por ser trasmisora de aliento y esperanza, que a la vez se convirtió en padre y madre; ellas, con desvelo pudieron soportar estar algo distante de mí, esperaron que el tiempo transcurrido no fuera en vano, con la certeza de que al final todos triunfaríamos.

## **SÍNTESIS**

El modelo de preuniversitario exige que los educandos constituyan el centro del proceso pedagógico, como sujetos de su formación y desarrollo. Existe la necesidad de ofrecer una solución científica al problema sobre la concepción de la evaluación de los educandos de preuniversitario, de manera que se favorezca su formación integral en las actuales condiciones del sistema educativo cubano.

A partir de los estudios teóricos, empíricos y de las insuficiencias precisadas por el autor de esta tesis, se propone como objetivo de la investigación, la elaboración de una metodología sustentada en un modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario que propicie su formación integral.

La contribución a la teoría se revela en un modelo pedagógico de evaluación, en cuyo núcleo teórico se expresa el contenido de la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, como síntesis de las unidades de análisis cognitivo-intelectual, comunicativo-vivencial y valorativo-actitudinal, aportadas por el autor.

Con la aplicación de la metodología se logran transformaciones en la formación integral de los educandos, dadas por los modos de actuación de los educadores en la evaluación de la integralidad de estos, en correspondencia con las aspiraciones del modelo de preuniversitario.

## ÍNDICE

Contenidos	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS EDUCANDOS DE PREUNIVERSITARIO	12
1.1. Principales fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación educativa.	12
1.1.1. Principios y funciones de la evaluación educativa.	19
1.1.2. La estimulación de la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida.	26
1.2. Análisis histórico de la evaluación de los educandos de preuniversitario.	32
1.3. Diagnóstico del estado de la evaluación de los educandos de preuniversitario.	42
CAPÍTULO 2. MODELACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA INTEGRALIDAD DE LOS EDUCANDOS DE PREUNIVERSITARIO Y SU METODOLOGÍA	49
2.1. Fundamentos del modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario.	49
2.2. Componentes del modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario.	62
2.3. Metodología para la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario.	80

CAPÍTULO 3. VALORACIÓN DE LA VIABILIDAD DEL MODELO PEDAGÓGICO DE EVALUACIÓN DE LA INTEGRALIDAD DE LOS EDUCANDOS DE PREUNIVERSITARIO Y SU METODOLOGÍA	93
3.1. Resultados de la aplicación del método criterio de actores y la encuesta de consenso de opiniones sobre el modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario.	93
3.2. Resultados de la aplicación de la metodología para la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario en la práctica educativa.	101
CONCLUSIONES GENERALES	118
RECOMENDACIONES	120
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

## **INTRODUCCIÓN**

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

La existencia de esta preocupación social, en particular para los educadores, en cuanto a la formación integral de las presentes y ulteriores generaciones de educandos, constituye una realidad histórica que debe ser aprovechada para determinar los elementos de la ciencia que sustentan el proceso pedagógico mediante el cual se logra dicha formación, para lo que se requiere de una evaluación que propicie a los directivos el intercambio de informaciones necesarias para emprender las apremiantes acciones de mejora. El énfasis en la educación integral de los educandos para enfrentar los actuales y venideros desafíos, también deviene en preocupación y ocupación de la sociedad cubana. Dicho quehacer se acentúa a partir del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, que en su Resolución sobre Política Educacional (1976) plantea como propósito esencial, la formación integral de los educandos.

En correspondencia con ello, el Ministerio de Educación (2004a, 2004b, 2004c, 2005) y Ramos (2012), declaran como fin para el preuniversitario, lograr la formación integral de los educandos en su forma de pensar, sentir y actuar, a partir del desarrollo de una cultura general, que favorezca la participación protagónica e incondicional en la construcción y defensa del proyecto socialista cubano. También el Reglamento Ramal de la disciplina del trabajo en la actividad educacional del Ministerio de Educación (2006), refrenda dentro de sus obligaciones específicas, trabajar sistemáticamente con la familia a través de diferentes vías para lograr la integralidad de los educandos.



A la luz de los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución del VI Congreso del Partido Comunista de Cuba (2011) y sus objetivos de trabajo, aprobados por la Primera Conferencia Nacional (2012), el Ministerio de Educación (2012a) en sus prioridades plantea como misión, dirigir científicamente la formación integral de las actuales y nuevas generaciones de educandos.

Las transformaciones en preuniversitario tienen como propósito convertir a cada profesor en un educador de modo que, los educandos constituyan el centro del proceso pedagógico como sujeto de su formación y desarrollo, no obstante, existen limitaciones en la consideración de las condiciones del desarrollo social actual y las pretensiones que el modelo de preuniversitario (2009), le exige a los educadores acerca de la evaluación de los educandos, en correspondencia con la evaluación educativa en general y la de su integralidad en particular.

Acerca de la evaluación educativa se distinguen las obras de Tyler (1950, 1960), Gimeno y Pérez (1992), Rodríguez (1996), Tiana (1996), Villarroel (1996), Porrás (2004), Afonso (2009), Mello y Souza (2010) y Maldonado (2013), como principales representantes en el contexto internacional. En relación con la evaluación de los educandos, se destacan Cronbach (1963), Quezada (1988), Scriven (1996), Alfaro (2000), Bélair (2000), Bordas y Cabrera (2001), Gordillo (2004), Ribeiro (2008), Correa (2009) y Mendivil (2009, 2012), los cuales aportan resultados científicos para distintas educaciones.

Estos autores plantean la necesidad de valorar al sujeto evaluado de manera integral; abogan porque ellos aprendan a evaluar los procesos de su formación y tomen conciencia de los logros alcanzados y que la evaluación esté centrada en la utilidad de los aprendizajes, por consiguiente, consideran que en la práctica educativa los esfuerzos de educadores y educandos aún no satisfacen estas expectativas.

En estas obras se refieren indistintamente evaluación continua, integral, por logros, por procesos, formativa, analógica, dialógica y se iguala evaluación del rendimiento, con evaluación de la educación, del desempeño en el aula o de la enseñanza. También es considerada un acto terminal para certificar ante la

sociedad los conocimientos alcanzados por los educandos. Al confundirse con calificación, refleja que es externa al sujeto evaluado y a su aprendizaje, en tanto reduce el objeto de estudio a los conocimientos que los educandos manifiestan en una prueba.

En el contexto nacional, los trabajos publicados por Labarrere y Valdivia (1991), Castro (1999), Álvarez de Zayas (2000), Portela (2001), Mena (2003), Peña (2007), Madrazo (2010), Cánovas (2011), González (2011), Hernández (2012) y Comendeiro (2013), insisten en la importancia de desarrollar una evaluación integral y manifiestan la complejidad del proceso, no obstante, la consideran como interpretación, componente e incluso es vista como un control, en el que centran la atención en lo cognitivo.

Los investigadores nacionales, reconocen los avances del sistema evaluativo de los educandos de preuniversitario, respecto a los anteriores; en sus propuestas aportan elementos teóricos desde sus campos de investigación, pero no revelan suficientemente en la teoría pedagógica consultada, el protagonismo de los educandos en la valoración de sus resultados y la de sus coetáneos.

Es preciso resaltar que en el contexto local, el estudio realizado por Hernández (2012) aporta elementos referidos a la evaluación de los educandos de preuniversitario. Su aporte está dirigido a la elaboración de evaluaciones sistemáticas para el desarrollo del pensamiento funcional, pero no particulariza en el contenido que permita evaluar la integralidad de los educandos de esta educación.

También, la experiencia profesional pedagógica del autor de esta tesis en el desempeño por más de 15 años de trabajo en la educación preuniversitaria, así como el análisis de informaciones de naturalezas normativas y metodológicas, documentadas por los órganos técnicos y de dirección de los niveles nacional, provincial, municipal e institucional, los resultados de la aplicación de escalas valorativas y de autovaloración, la realización de entrevistas, la observación a clases y asambleas de integralidad, revelan que en la práctica educativa todavía no se logran las transformaciones esperadas en los educandos de preuniversitario a partir de su evaluación integral, lo que permite precisar las insuficiencias siguientes:

- \* En los documentos normativos del trabajo metodológico no se revelan modelos teóricos de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario.
- \* No todos los directivos ofrecen la atención requerida a la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario para el perfeccionamiento del trabajo metodológico o de otras formas de superación profesional.
- \* Casi la totalidad de los educadores de preuniversitario evalúan los logros alcanzados por los educandos, mediante calificaciones que conducen a la clasificación de estos.
- \* Los educadores en su mayoría, asocian las dificultades del aprendizaje a los educandos y obvian sus responsabilidades en la orientación, el control, la evaluación y las acciones de mejora correspondientes.
- \* No todos los educandos se sienten suficientemente incentivados para la realización de la autovaloración de procesos y resultados de su formación y contribuir con la evaluación de la de sus coetáneos.

El análisis de información documentada, el estudio teórico previo y las insuficiencias de la práctica educativa declaradas con anterioridad, evidencian la existencia de una contradicción externa, que se manifiesta entre las exigencias del modelo de preuniversitario para cumplir su encargo social en cuanto a la formación integral de los educandos y las insuficiencias en la concepción de la evaluación en preuniversitario.

La solución a esta contradicción externa requiere de estudios teóricos y prácticos acerca de la evaluación de los educandos, a partir de las carencias metodológicas y las limitaciones de las obras consultadas de los contextos internacional y nacional, en las que no se declaran de forma explícita la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, ni se especifica su contenido.

Lo anterior deviene en el problema científico siguiente:

¿Cómo concebir la evaluación de los educandos de preuniversitario, de manera que propicie su formación integral en las actuales condiciones del sistema educativo cubano?

La solución de este problema demanda de un estudio que permita precisar las causas de las insuficiencias de la práctica educativa declaradas con anterioridad. De ahí que se hayan delimitado los elementos de síntesis siguientes:

- ✱ La concepción reduccionista de la evaluación, al considerarse como esencialidad de esta a la comprobación, calificación, valoración y control de los resultados docentes.
- ✱ La insuficiente evidencia desde el punto de vista teórico y metodológico, del contenido y las vías que permitan preparar a los educadores para evaluar la integralidad de los educandos de preuniversitario.
- ✱ La carente utilización de manera combinada y sistemática de la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida, que potencien la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario.

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

En consecuencia con lo anterior, se precisa como objeto de la investigación la evaluación educativa.

En ese sentido, los aportes de Jardinot y otros (2000, 2003, 2005, 2008), Pérez y otros (2007, 2009), Torres (2008), Marrero (2010) y Hernández (2012) acerca de la evaluación constituyen, importantes referentes para la presente investigación. Estos sientan las bases teóricas y metodológicas para el desarrollo de la evaluación en el Ministerio de Educación; por consiguiente, no agotan los fundamentos necesarios para una evaluación coprotagonica de los educandos de preuniversitario; educación en la que las transformaciones actuales han traído consigo cambios en su concepción de evaluación.

Estas transformaciones plantean la necesidad de modificaciones de las formas de evaluación de los procesos y resultados de la formación de los educandos para concebir las acciones de mejora que posibiliten, en primera instancia, el cumplimiento del fin de la educación preuniversitaria.

Por ello, el estudio de la evaluación de los educandos de preuniversitario desde la teoría de la evaluación educativa, en el contexto de las transformaciones educacionales realizadas para el logro del fin de la educación preuniversitaria, conduce a la asunción como objetivo de la investigación: la elaboración de una metodología sustentada en un modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario que propicie su formación integral.

Esta propuesta se encamina a desarrollar la evaluación de la integralidad de los educandos, debido a carencias de modelos que la propicie. De manera que, el campo de acción se circunscribe a la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario.

Explícitamente en la evaluación de los educandos de preuniversitario, no se tiene en cuenta su integralidad, al considerarse los resultados docentes como condición necesaria y suficiente para transitar de grado y de nivel de escolaridad. En correspondencia con lo anterior, se aprecia una contradicción interna dada, entre la generalidad de la concepción de la evaluación de los educandos de preuniversitario y la particularidad que requiere el contenido de la evaluación de la integralidad.

La significación del problema científico y la naturaleza del objeto de la investigación permiten orientar metodológicamente el proceso investigativo y considerar como idea científica a defender: el nexo dinámico de las unidades de análisis cognitivo-intelectual, comunicativo-vivencial y valorativo-actitudinal permite concebir la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario para propiciar la formación integral de estos educandos.

Para darle cumplimiento al objetivo propuesto se discurre hacia el desarrollo de las tareas de investigación siguientes:

1. Precisar los principales fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación educativa.
2. Determinar elementos de síntesis a partir del análisis histórico de la evaluación de los educandos de preuniversitario.
3. Diagnosticar el estado de la evaluación de los educandos de preuniversitario en el municipio Sagua de Tánamo.
4. Establecer las premisas teóricas y metodológicas que posibiliten conformar la estructura y funcionamiento de un modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario.
5. Elaborar una metodología que proporcione la aplicación de la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, en la práctica educativa.
6. Valorar la viabilidad del modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario y su metodología.

Con respecto a los métodos de investigación científica utilizados, la presente tesis se fundamenta en el método dialéctico materialista, con énfasis en la metodología cualitativa a partir de un estudio de casos, en la cual se triangulan diversos datos, fuentes y métodos de investigación. El método dialéctico materialista orienta la lógica investigativa en el cumplimiento de las tareas y posibilita la combinación de los métodos teóricos y empíricos entre los que se precisan los siguientes.

De los métodos del nivel teórico, se recurre al análisis y síntesis, que posibilitan el procesamiento de las informaciones, la determinación de los principales fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación educativa y del diagnóstico del estado de la evaluación de los educandos de preuniversitario en el municipio Sagua de Tánamo, la toma de posición del investigador, la elaboración de síntesis conclusivas y el informe final de tesis.

La inducción y deducción, permiten determinar el estado del problema investigado, sus posibles causas y valorar la práctica educativa con la aplicación de la metodología.

El histórico y lógico, utilizados en el análisis y determinación de los antecedentes y evolución de los fundamentos teóricos en el objeto de la investigación, lo cual facilita estudiar la trayectoria de la evaluación de los educandos de preuniversitario, en el decurso de la historia, caracterizar y revelar los elementos de síntesis que conducen a la determinación de síntesis generalizadora, que se manifiestan en su desarrollo.

El hermenéutico-dialéctico, empleados para estudiar los modos de actuación de los educandos e indagar los indicios en el plano externo de la subjetividad humana y su interpretación, para ofrecer una explicación lo más cercana posible a la realidad.

La modelación teórica, posibilita una representación explícita de las relaciones que se establecen entre los subsistemas teórico y metodológico, del modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario y la explicación de la metodología que permite su aplicación en la práctica educativa.

El sistémico estructural funcional, proporciona el establecimiento de relaciones de jerarquía, dependencia, subordinación y coordinación entre los subsistemas teórico y metodológico del modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, al posibilitar el análisis de sus fundamentos teóricos, encontrar las relaciones que se establecen entre ellos, explicar su dinámica y funcionamiento, así como la nueva cualidad que se origina de la modelación y que expresa su singularidad.

De los métodos y técnicas del nivel empírico se destacan los siguientes:

El análisis documental, como técnica cualitativa indirecta o no directiva, se utiliza en el estudio teórico previo, de documentos normativos y metodológicos, emitidos en el trabajo de los órganos técnicos y de dirección, a los niveles provincial, municipal e institucional, para fundamentar la actualidad del tema de investigación, así como en el diagnóstico del problema investigado.

La entrevista, provee la recopilación de informaciones ofrecidas por directivos, educadores y educandos, en relación con los conocimientos que poseen sobre la temática evaluativa, sus potencialidades, carencias y limitaciones, así como en el consenso de opiniones sobre la viabilidad del modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario.

Las escalas valorativas y de autovaloración, empleadas para constatar elementos de la valoración y autovaloración de los educandos de preuniversitario y determinar las causas por las cuales manifiestan que se interesan en la obtención de buenas calificaciones. En su conformación se utiliza el diferencial semántico que proporciona adjetivos bipolares en forma de escala, caracterizadoras de las cualidades de la personalidad que fueron seleccionadas para la valoración.

La observación científica, posibilita el acercamiento al problema científico, la constatación de informaciones, dirigidas a la percepción detallada de las acciones de los educandos de décimo grado del preuniversitario Ángel Mario Cánepa Quiala, en sus contextos de actuación y establecer relaciones entre lo expresado verbalmente y lo manifestado en las actuaciones.

El criterio de actores, para la búsqueda de convergencia de opiniones, acerca del principio del carácter coprotagónico de la evaluación, los rasgos de la definición de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, sus funciones, los subsistemas del modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario y su representación gráfica, así como de la metodología.

La consulta a usuarios, permite aquilatar las informaciones que se presentan para la emisión de sus consideraciones acerca del modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario y su metodología; mediante su intercambio se posibilita transformar cada suceso, situación o conflicto, en una nueva ocasión de aprendizaje colectivo, que emana de la reflexión del contexto y del diagnóstico realizado al estado de la evaluación de los educandos de preuniversitario.



El estudio de casos, para manifestar las evidencias de las transformaciones logradas en los educandos, con la aplicación de la propuesta. Este se estructura en las siguientes etapas: estudio de profundización, preparación de condiciones previas, desarrollo de la experiencia y valoración final.

La triangulación, como procedimiento metodológico de investigación, para sintetizar las informaciones obtenidas, a partir de la aplicación de diversos métodos, técnicas, instrumentos y fuentes seleccionadas entre los agentes educativos, que se desempeñan como participantes activos en el proceso investigativo y posibilitan la obtención de generalizaciones cualitativas y cuantitativas.

De los métodos matemáticos y/o estadísticos, se emplea con énfasis el cálculo porcentual, al procesar datos y construir tablas y gráficos con ayuda de la estadística descriptiva.

La contribución a la teoría se revela en un modelo pedagógico de evaluación, en cuyo núcleo teórico se expresa el contenido de la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, como síntesis de las unidades de análisis cognitivo-intelectual, comunicativo-vivencial y valorativo-actitudinal, aportadas por el autor.

La significación práctica de la investigación se expresa en los procedimientos metodológicos con las respectivas orientaciones para su concreción, contenidos en la metodología, que posibilitan en la práctica educativa la aplicación de la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario.

La novedad científica de la investigación radica en las relaciones que connotan el proceso de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, desde la determinación de la especificidad de su contenido y el carácter coprotagónico de su realización.

La estructura del informe de tesis consta además de esta introducción, del desarrollo de tres capítulos, conclusiones generales, recomendaciones, bibliografía y anexos.

**CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS  
EDUCANDOS DE PREUNIVERSITARIO**

## **CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS EDUCANDOS DE PREUNIVERSITARIO**

En este capítulo se exponen los principales fundamentos teóricos y metodológicos que permiten revelar carencias epistémicas en la teoría pedagógica de la evaluación educativa, para modelar la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario. A partir del análisis histórico de la evaluación de los educandos se obtiene una síntesis generalizadora y se concluye con el diagnóstico del estado de la evaluación de los educandos de preuniversitario en el municipio Sagua de Tánamo.

### **1.1. Principales fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación educativa.**

Constituyen conceptos básicos de la evaluación educativa o evaluación de la calidad de la educación, los términos evaluación, calidad y educación, en interrelación. Por consiguiente, al evaluar la educación se evalúa su calidad.

Torres y Galdós (2005), señalan que la evaluación "(...) es un juicio de valor de la misión y los objetivos de una determinada institución, en perspectiva del cambio, con amplia participación de sus integrantes, que se sustenta en una rigurosa y sistematizada información, con la finalidad de ayudar (...) para que comprenda su realidad, reflexione y se proyecte hacia niveles de calidad y pertinencia." (p. 6).

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

Por otra parte, Torres y Galdós (2005), consideran que calidad “(...) es una cualidad integral de un objeto que expresa en qué grado se asemeja a un patrón ideal de esa clase de objeto, permite establecer juicios ordinales entre objetos de una misma clase; es el conjunto de cualidades de un objeto o fenómeno que induce a la comparación con sus semejantes y, por tanto, a una calificación.” (p. 10).

La educación, de acuerdo con Chávez y otros, citado por Valdés y Torres (2005), es el “proceso conscientemente organizado, dirigido y sistematizado sobre la base de una concepción pedagógica determinada, que se plantea como objetivo más general la formación multilateral y armónica del educando para que se integre a la sociedad en que vive y contribuya a su desarrollo y perfeccionamiento (...).”(p. 2).

Para Valdés y Torres (2005), la calidad de la educación “se refiere a las características del contexto, los insumos, los procesos y los resultados de la formación del hombre, condicionados histórica y socialmente; que toman una expresión concreta a partir del paradigma filosófico, pedagógico, sociológico y psicológico imperantes en una sociedad determinada y se mide por la distancia existente entre la norma (el ideario) y el dato (lo que ocurre realmente en la práctica educativa).” (p. 10).

A partir de estos análisis, el autor de esta tesis se adscribe al criterio de Valdés (2005) que considera como evaluación de la calidad de la educación al “proceso sistemático de recogida de datos, incorporados al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable. La información así obtenida se utiliza para emitir juicios de valor acerca del estado de la calidad educativa, los que constituyen punto de partida para la toma de decisiones para mejorar la actividad educativa valorada.” (p. 14).

De acuerdo con Tavárez (2011), los tipos de evaluación educativa se clasifican por su finalidad y función en formativa y sumativa; se considera global o parcial por su extensión, según los agentes evaluadores, es interna o externa. Por el momento de aplicación es inicial, procesual y final, según el criterio de comparación es la autorreferencia y la heterorreferencia, esta última se polariza en criterial y normativa.

Los ámbitos de evaluación educativa, para Elola y Toranzos (2000) son: evaluación de los educandos, evaluación del educador, evaluación de programas y evaluación Institucional. En Cuba, de acuerdo con Torres y otros (2008), además de los ámbitos ya referidos se declaran otros tales como: evaluación del desempeño de los directores de escuela, evaluación de la actividad educativa de la familia con la escuela, evaluación de la formación de los valores morales de los educandos e indicadores educativos. En este sentido, la presente investigación adopta los criterios de Torres y otros (2008), se sustenta en el ámbito evaluación de los educandos y se enfatiza en la evaluación de la integralidad de estos.

Constituye consenso de investigadores en el campo de la evaluación que los productos ofrecidos para realizar este proceso en los diferentes ámbitos deben cumplir con las normas de la evaluación educativa. De acuerdo con Marrero (2010), estas surgen al intentar perfeccionar la educación y el mejoramiento de su calidad. En este sentido, el comité mixto de normas para la evaluación educativa en 1975, elaboró cuatro grupos que constituyen estándar o criterios de calidad.

Se coincide con los criterios de Marrero (2010) al considerar a las normas de utilidad, factibilidad, precisión y legitimidad, como acciones pautadas para la evaluación de la calidad de la educación. Estas se convierten en patrones que permiten evaluar a cada uno los productos científicos que se ofrezcan, con el fin de desarrollar la evaluación de los diferentes ámbitos y en herramientas de validación de propuestas. Por ello, estas normas serán empleadas como parte del estudio de la posibilidad de aplicación de la propuesta que se realiza en la presente investigación.

De igual manera, se considera la conceptualización de contenido de la evaluación ofrecido por Valiente y Guerra (2008) para los cuales: "Son aquellos aspectos que se delimitan dentro del ámbito de la evaluación, sobre los que se realizará la recogida, el procesamiento y el análisis de los datos para producir información caracterizadora y valorativa que sirva de base a las decisiones orientadas hacia la mejora." (p. 24).

El término evaluación es polisémico y se impone o no en la práctica, según las necesidades y en función de las formas de concebirla. Se consideran acertados los criterios de Marrero (2010), al plantear que la evaluación tiene un respaldo teórico reconocido en la literatura especializada a partir de la definición de Tyler (1950) como el “proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos.” (p. 7).

En este sentido, en las obras de Cronbach (1963), De Ketele (1984), Gimeno y Pérez (1992), Scriven (1996) y Rodríguez (1996), la evaluación se declara en términos de recogida y uso, obtención y suministro de informaciones, sin que se observen planteamientos concernientes al intercambio de las mismas. Según el autor de esta tesis, no se debe centrar la atención en la recepción de las informaciones sino que estas deben intercambiarse, propiciar y facilitar el debate en el proceso evaluativo entre los protagonistas de la evaluación de los educandos.

La emisión de juicio de valor, es planteada básicamente por Quezada (1988), Rodríguez (1996), Scriven (1996), Tiana (1996) y Alfaro (2000) y la toma de decisiones, es declarada principalmente por Cronbach (1963), Rodríguez (1996), Scriven (1996) y Alfaro (2000), pero estas últimas son adoptadas solo por los evaluadores y no se explicita el papel de los evaluados.

Concerniente a lo positivo que resulta la evaluación de los procesos educativos asociados a ella y no solo al resultado, se destacan Gimeno y Pérez (1992), Scriven (1996), Bélair (2000), Bordas y Cabrera (2001), Porrás (2004), Gordillo (2004) y Bastida (2007). Estos autores coinciden en que dista la relación que se debe lograr en lo formativo a través de la evaluación, con las exigencias crecientes que la sociedad demanda a la escuela y con ella, a educadores y educandos.

Los autores consultados del contexto internacional, no definen evaluación de la integralidad ni refieren la especificidad de su contenido, no todos plantean que la evaluación es un proceso, no enuncian como rasgos lo proyectivo ni la valoración y autovaloración, las informaciones se ofrecen en términos de

obtención y uso en lugar de su intercambio para la emisión de juicios de valor y la adopción de decisiones orientadas hacia la mejora, en correspondencia con los objetivos de la educación.

Labarrere y Valdivia (1991) no declaran el carácter procesal de la evaluación con intercambio de informaciones en las que se enuncien decisiones. La autora Álvarez de Zayas (1997) también expresa la obtención de información en lugar de su intercambio, considera que se emiten juicios de valor y al referirse al aprendizaje individual y grupal de los educandos centra su atención en lo cognitivo.

En la obra de Castro (1999), se observa coincidencia con las autoras referidas anteriormente, sin embargo, otro criterio es adoptado por Álvarez de Zayas (1999, 2000). Este último autor, primeramente plantea que la evaluación es un control, lo que refleja una visión reduccionista. Posteriormente, la considera dimensión, lo que muestra una relación formal con los elementos del proceso y no en sus relaciones sistémicas.

Según Portela (2001), al educando al mismo tiempo que se instruye, se educa y se desarrolla como un todo único, por consiguiente, debe corresponderle también una evaluación integral, única, que se caracterice porque al mismo tiempo se evalúen conocimientos, hábitos, habilidades, valores, cualidades y comportamientos que caracterizan el desarrollo de la personalidad de los educandos, en un verdadero equilibrio entre lo instructivo y lo educativo. Estas ideas son acertadas, pero tienen limitaciones teóricas, al no definir evaluación integral, cuál es su contenido y cómo es posible lograr su aplicación.

Mena (2003) considera que la evaluación influye en todo el proceso de formación de la personalidad, pero no enfatiza en que los cambios no solo se producen en el aprendizaje sino también en la manera de ser, pensar, sentir, actuar y convivir de los educandos en lo personal y social.

Existe coincidencia con los criterios emitidos por Fuentes, de la Peña y Milán (2003), al plantear que la evaluación es uno de los elementos del currículum escolar menos entendido, peor practicado y menos apreciado por los profesionales de la enseñanza. Tal es así, que fue corroborado en la búsqueda de

información en las obras consultadas del contexto nacional, respecto a la definición de evaluación de la integralidad y la especificidad de su contenido.

En el modelo de preuniversitario (2005) se refieren diferentes términos tales como: evaluación de la formación integral del bachiller, evaluación integral del educando, evaluación formativa integral, evaluación integral de la calidad de la educación y evaluación del cumplimiento de los objetivos formativos. De manera que en dicho modelo se utiliza indistintamente con diferentes denominaciones la evaluación de la integralidad, lo cual dificulta la orientación a los que deben hacer cumplir con sus exigencias.

Por otro lado, no se ofrecen consideraciones teóricas ni metodológicas sobre su contenido. Se puntualiza que la evaluación ha de ser integral y más que eso, que el educando también lo sea. La aspiración es lograr la integralidad de los educandos y evaluarla, esa es la razón por la que fue necesario para el autor de esta tesis definir evaluación de la integralidad de los educandos.

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

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

Desde el punto de vista pedagógico, Tamayo (2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b, 2011a, 2011b, 2011c, 2011f) y Tamayo, González y Marrero (2013), la definen como: cualidad de poder autorregular y



autocontrolar los modos de actuación que se manifiestan en el contexto social donde se desarrollan los educandos, en correspondencia con su manera de ser, pensar, sentir y convivir con los demás.

A pesar de que la integralidad en el hombre ha sido estudiada por diferentes autores, no se observa un tratamiento al término desde el punto de vista psicológico, que sustente desde la pedagogía, su evaluación; por lo que se considera necesaria una definición que contengan síntesis generalizadas expresadas como unidades de análisis en un nexo dinámico.

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

Para concebir la evaluación de los educandos de preuniversitario, desde una concepción pedagógica de la integralidad, también es necesario, el análisis de la categoría formación. De acuerdo con Testa y Pérez (2003), en la ciencia pedagógica cubana no queda expresada con claridad la categoría formación. Por otro lado, Chávez, Suárez y Permuy (2005) consideran que este término se emplea con acepciones diferentes. Estos últimos autores plantean que se ha expresado como sinónimo de educación escolar en su sentido amplio, vinculado a la categoría instrucción y por último relacionado con la categoría desarrollo.

Para Baxter, citada por García (2012), formación es el resultado de un conjunto de actividades organizadas de modo sistemático y coherente, que permite poder actuar conscientemente y creadoramente. Este sistema debe prepararlo como sujeto activo de su propio aprendizaje y desarrollo, hacerlo capaz de transformar al hombre es prepararlo para vivir en la etapa histórica en que desarrolla su vida.

En la pedagogía los términos formación integral, formación multifacética y armónica de la personalidad y personalidad desarrollada multilateralmente, son equivalentes. Para Moreno (2005) formación integral es aquella capaz de poner en unidad todos los posibles aspectos de la vida de un hombre.

La formación integral de los educandos es una tarea esencial de la educación cubana, se educa para formar, para lograr un desarrollo armónico en su personalidad. Por ello el autor de esta tesis considera que la evaluación contribuye a la formación de los educandos, cuando a estos se les adjudica un papel protagónico, de manera que sean objetos y sujetos activos de este proceso.

Formar integralmente a los educandos depende, entre otros factores, de la evaluación que acerca de ellos se efectúe. Al perfeccionar la evaluación de la integralidad de los educandos, se enriquece la evaluación educativa y se incide en la formación de estos. Para contribuir a la formación integral de los educandos se necesita que la evaluación no sea vista como prerrogativa exclusiva de los educadores, identificada como control, componente, dimensión, o eslabón. Tampoco ha de estar circunscrita a las asignaturas, con una atención perfilada a la recogida de datos y reducida a medición, calificación y exámenes.

La personalidad formada integralmente demanda de una evaluación que consideren la valoración y autovaloración de los educandos, que intercambien informaciones que propicien y faciliten el debate entre sus protagonistas, de manera que se incida en el carácter regulador de la adopción de decisiones.

Los argumentos anteriormente expresados unidos a la importancia teórico-práctica del concepto evaluación de la integralidad condiciona la necesidad de precisar su definición y determinar la especificidad de su contenido. Desde el punto de vista teórico, resulta ineludible además, el estudio de los principios y funciones de la evaluación educativa.

#### **1.1.1. Principios y funciones de la evaluación educativa.**

Relacionado con los principios, Silvestre y Zilberstein (2002), Addine, González y Recarey (2003), González (2006) y Valle (2007), coinciden en que estos son utilizados con diversas acepciones. El principio

aparece como inicio, fundamento de un sistema, axioma, postulado, premisa del conocimiento, idea directriz y eslabón entre los conceptos. También es considerado concepto central, punto de partida de la explicación, posición inicial de la teoría, conocimiento teórico básico, expresión de la necesidad o ley de los fenómenos, invariante metodológica, convicción y punto de vista sobre las cosas.

Según Addine, González y Recarey (2003), en la literatura especializada sobre educación, pedagogía y didáctica se revela que el principio, al igual que las definiciones, es un problema actual y controvertido. Lo anterior se evidencia en que no existe consenso ni en la forma de nombrarlo ni en su explicación, que aparece una dicotomía entre proceso educativo y proceso de enseñanza. También existen diferencias de enfoque para ser llevados a la práctica tales como, acciones, reglas, recomendaciones, que tomadas de la realidad, no facilitan la elaboración de una teoría de la enseñanza válida para soluciones pedagógicas. Además de lo anterior, enfatizan en que tiene un amplio campo investigativo y que se debate entre si los principios proporcionan el saber, o el saber hacer, entre el establecimiento de reglas generales y especificación de las estrategias particulares, dependiente de los contextos.

Las funciones lógico-gnoseológica, axiológica y práctica de los principios se revelan cuando sirven de instrumento lógico para explicar, organizar o fundamentar la búsqueda de conocimientos. Cumplen con la función metodológica al explicar un nuevo conocimiento o esclarecer la estrategia ulterior del conocimiento, al determinar el camino, la vía para alcanzar objetivos o fines de la actividad humana.

Los principios actúan como guía de las metas que se deben lograr a través de la actividad, para la transformación y creación de lo nuevo, proceso a través del cual se transforma el medio y a su vez se produce la autotransformación, de ahí su función axiológica.

En esta fundamentación, se reconocen los principios de la evaluación educativa, establecidos por Lara, Navales y Valdés (2002), López (2004), Pérez (2007), Galdós y Torres (2007) y Torres y otros (2008). De acuerdo con Marrero (2010), los principios de la evaluación educativa están dados por los valores que

proyecta la sociedad en general, por la concepción de educación como fenómeno social históricamente condicionado y por las características intrínsecas al objeto de evaluación. En consecuencia, se valora que dichos principios en la actualidad, deben corresponderse con la finalidad de la educación del siglo XXI.

Por su parte Solorio, citado por Jara (2004), plantea que la evaluación educativa debe sustentarse en principios como el de ser procesal, realizarse con el uso de diferentes medios, estar relacionada con los objetivos y llevarse a cabo en comparación con el hecho y sus pruebas, lo que posibilita el seguimiento a la educación con criterios de validez científica.

Lara, Navales y Valdés (2002) establecen los principios de validez, carácter sistémico, continuidad y sistematicidad, confiabilidad o fiabilidad, conceptual y funcional. Estos principios se centran en la determinación de los conocimientos adquiridos, a la consistencia de las puntuaciones obtenidas en relación con la estabilidad o coherencia de los instrumentos de medición y los niveles de sistematicidad, a favor de la promoción, por lo que no se sustentan en una concepción de la integralidad de los educandos.

Los principios propuestos por López (2004) se denominan principio procesal de la evaluación, de la integralidad de la evaluación, de la flexibilidad y de la interacción entre los sujetos participantes en el proceso. En estos principios se declara que los evaluados reflexionen y autorreflexionen en un espacio de interacción dialogada y ofrece la posibilidad del intercambio de opiniones, no obstante, no se proyecta hacia una evaluación compartida y la integralidad que se considera es de la evaluación en su contenido.

Por su parte, los principios de Pérez (2007), son expresados como: búsqueda del efecto sinérgico resultante, el carácter contingente de la evaluación, independencia de las habilidades a evaluar, control de las habilidades antes del producto final, coincidencia del educador que evalúa con el que desarrolló el proceso de enseñanza aprendizaje y por último, principio del equilibrio valorativo en la evaluación. En estos principios se precisa la adecuada distribución en el tiempo de la planificación, la búsqueda de la flexibilidad y capacidad de adaptación, la búsqueda del equilibrio entre la valoración del educador y la de los

educandos, pero tampoco se sustentan en una concepción de la integralidad de los educandos.

Investigadores como Galdós y Torres (2007) y Torres y otros (2008), proponen sus principios desde una proyección técnico-metodológica y los denominan principio de la unidad de la precisión y la factibilidad de las metodologías de evaluación, de la participación masiva de los agentes educativos en la evaluación, del carácter gradual de la evaluación educativa, de la unidad de la evaluación de variables-productos y variables-exploratorias, de la unidad de la evaluación de la investigación cualitativa y la cuantitativa.

Los principios anteriormente referidos son determinados fundamentalmente a partir de los principios del proceso pedagógico, los principios didácticos, los de la teoría de la dirección y de la teoría del conocimiento. Estos no están dirigidos a la evaluación de los educandos de preuniversitario, en las acciones establecidas para cada uno de ellos no se refleja el carácter coprotagonico de la evaluación y tampoco hay un desarrollo teórico en el aspecto pedagógico de la evaluación de la integralidad.

Lo anterior conduce a la necesidad de proponer un principio para la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario. Ello se justifica porque los requerimientos teóricos y metodológicos de la evaluación de la integralidad de estos no son satisfechos por estos principios. El establecimiento de un nuevo principio enriquece el modelo de preuniversitario y a su vez contribuye a la actualización del documento resolutivo 120/09, de manera que propicie la formación integral de estos educandos.

Por otro lado, en relación con las funciones de la evaluación, se considera que por la amplia sinonimia y lo profuso del término, estas hacen que sea complejo el estudio de la evaluación de los educandos. El estudio teórico realizado permite agrupar a los autores que en sus obras proponen funciones de la evaluación. El primer grupo incluye desde De Ketele (1984) hasta Castro (1999) y el segundo a partir de Elola y Toranzos (2000) hasta Ministerio de Educación (2012b). No se encontraron otras obras que declaren funciones, dentro de la literatura especializada a la cual se tuvo acceso, antes de De Ketele (1984) y posterior a las funciones enunciadas por el Ministerio de Educación (2012b).

Se destacan dentro del primer grupo, De Ketele (1984), Cardinet (1988), Labarrere y Valdivia (1991), Gimeno y Pérez (1992), Villarroel (1996), Álvarez (1997), González y Mitjanz (1997), Domínguez (1998) y Castro (1999). Como parte integrante del segundo grupo, sobresalen Elola y Toranzos (2000), González (2001), Ginoris, Addine y Turcaz (2006), Torres (2008) y Ministerio de Educación (2012b).

En el primer grupo declaran al diagnóstico como función de la evaluación De Ketele (1984), Cardinet (1988), Labarrere y Valdivia (1991), Gimeno y Pérez (1992) y Villarroel (1996). Las funciones predictiva, certificativa o de certificación, son enunciadas por De Ketele (1984) y Cardinet (1988). La función formativa es considerada por Cardinet (1988) y Álvarez (1997). Las funciones de jerarquización y selección son propuestas por De Ketele (1984), Gimeno y Pérez (1992) y Álvarez (1997).

La función de control es la más connotada en la literatura pedagógica, así como en la práctica educativa. Entre los autores que destacan esta función se encuentran Labarrere y Valdivia (1991), Gimeno y Pérez (1992), Villarroel (1996) y Castro (1999). La función calificadora o de calificación es analizada por Villarroel (1996) y Domínguez (1998) y la función orientadora u orientación es mostrada por Gimeno y Pérez (1992), Villarroel (1996) y Álvarez (1997).

Independientemente de las funciones ya mencionadas De Ketele (1984) refiere la de clasificación, Villarroel (1996) al pronóstico y promocionadora, en cambio, para Álvarez (1997) son investigativa, comprobación, comparativa, comunicación, acreditación y político ideológico social. Por su parte Domínguez (1998) incluye a la individualización y Castro (1999) a la pedagógica e innovadora.

Dentro del segundo grupo, la función de diagnóstico también es tomada en consideración por Elola y Toranzos (2000), González (2001), Ginoris, Addine y Turcaz (2006), Torres (2008) y Ministerio de Educación (2012b). En relación con esta es necesario acotar que procesos inherentes como la caracterización, el pronóstico y la intervención no siempre son referidos, tradicionalmente el diagnóstico está enmarcado a contenidos de aprendizaje escolar.

Las funciones predictiva y de certificación también son consideradas por estos investigadores. La primera de ellas es enunciada por González (2001) y la segunda por Ginoris, Addine y Turcaz (2006) con la especificidad de que estos se refieren a la certificación de valía y a la de competencia o autorización social. En estas funciones, los autores manifiestan la intención de resaltar el papel de las notas como elemento categorizador de los educandos, por consiguiente, esto revela una limitación al cumplimiento de las dimensiones intrínsecas de los objetivos formativos.

Las funciones de jerarquización y selección son retomadas por Ginoris, Addine y Turcaz (2006) con la diferencia de que estas están integradas en la función denominada como posibilitar jerarquización y selección social. Por su parte, la función de control también se tiene en cuenta por Elola y Toranzos (2000) y Ginoris, Addine y Turcaz (2006). Estos últimos la nombran como de medición o control del aprendizaje.

En relación con el control es conveniente destacar que en esta función está presente un efecto orientador y retroalimentador, que se materializa a través de las informaciones intercambiadas por los protagonistas en el proceso evaluativo sobre su calidad, consideraciones que no tienen en cuenta estos autores.

La función de calificación es analizada también por Elola y Toranzos (2000) y se considera que al hacer referencia a las funciones de calificación y promocionadora, los autores indican la intencionalidad de la constatación numérica de los resultados docentes y en dependencia de estos, garantizar el tránsito de grado y niveles de escolaridad, lo que conduce a pensar que no se tiene en cuenta, las dimensiones de la personalidad de los educandos que ejercen su influencia sobre dichos resultados.

González (2001) y Ginoris, Addine y Turcaz (2006) coinciden al enunciar a la orientación como una de las funciones de la evaluación, con la diferencia de que la autora la nombra como orientación y ajuste del proceso. Además de las funciones ya mencionadas Elola y Toranzos (2000) refieren las denominadas como individualización, simbólica, política, de conocimiento, de mejoramiento, contractual y de desarrollo

de capacidades, González (2001) incluye la de retroalimentación, comprobación de resultados y reguladora de las acciones de educadores y educandos.

El autor de esta tesis considera que no se debe limitar esta función a capacidades sino al desarrollo multilateral de la personalidad de los educandos. Restringir el proceso de evaluación a comprobación de resultados, deja fuera su función formativa. Por su parte, Torres (2008) reconoce también como funciones básicas de la evaluación, la de valoración y la de mejora.

A pesar del desarrollo alcanzado con las investigaciones acerca de la evaluación a los distintos niveles, el Ministerio de Educación (2012b), reconoce como funciones las propuestas por Labarrere y Valdivia (1991), lo cual es criticable, al considerarse que ya ha sido una etapa superada y que las funciones de la evaluación alcanzan un mayor nivel de actualización y enriquecimiento en lo teórico y metodológico.

La interpretación del estudio epistemológico realizado es que se declaran más funciones de la evaluación que investigadores con propuestas en el tema. Un ejemplo de la gran cantidad, variedad y clasificación de la misma se muestra en el trabajo de Ginoris, Addine y Turcaz (2006), los cuales coinciden con las establecidas por Gimeno y Pérez (1992). Estos investigadores clasifican las funciones en explícitas y ocultas y a su vez la dividen en seis grupos, en las cuales algunas de ellas integran otras.

Estos autores reconocen a la función de poder como una función oculta y actuante sobre todo al pretender, por parte de los educadores, la imposición y control de conductas, cuando de lo que se trata es que la escuela adquiera una cultura evaluativa de un clima psicosocial de deberes y derechos en el proceso, de expectativas positivas de resultados, con la implicación de la familia.

Las funciones de la evaluación son diversas, se denominan como: predictiva, formativa, certificativa, instructiva, educativa, diagnóstico, desarrollo, control, retroalimentación, corrección, motivación, profundización, organización, clasificación, pronóstico, orientadora, calificación, promoción, investigativa, comprobación, selección, comparativa, jerarquización, comunicativa y acreditación. También se enuncian



en los términos, política, pedagógica, innovadora, individualización, mejora, simbólica, conocimiento, contractual, ajuste, reguladora, valorar, explícita, oculta, actuante, social, poder, dirección, reforzamiento, creación, ponderación, socialización, medición, estimulación, autoevaluación y autocontrol.

Adoptar uno u otro criterio en lo que a funciones se refiere es complejo. Lo anterior se enfatiza al tener que determinar cuáles potenciar en la evaluación que se aplique, que independientemente de la visión funcional de los diferentes autores, siempre es un medio para la transformación y no un fin en sí misma.

A modo de síntesis, se considera que los requerimientos teóricos y metodológicos de la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario no son satisfechos por los principios establecidos y la diversidad de funciones; ello acentúa la necesidad de fundamentar un principio, tomar de la literatura la función de mejora y proponer funciones para la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, que reflejen de manera precisa su utilidad para cumplir el fin de la educación y a su vez satisfacer, las normas de la evaluación educativa (Anexo 1).

Uno de los aspectos que no facilita la evaluación de la integralidad, radica en el predominio de la heteroevaluación, por ello es necesaria la estimulación de la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida.

### **1.1.2. La estimulación de la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida.**

La heteroevaluación es la modalidad evaluativa más utilizada y reconocida por la literatura especializada y la realizan los educadores sobre el desempeño de los educandos. Para Fuentes, de la Peña y Milán (2003), Perrenoud (2008) y Tavárez (2011), la heteroevaluación es esencialmente una evaluación externa centrada en los sujetos que intervienen en el proceso y la misma posee un carácter individual.

Por su parte, la utilización de la autoevaluación es enunciada fundamentalmente por Labarrere y Valdivia (1991), Rodríguez y Bermúdez (1996, 2001), Silvestre y Zilberstein (2002), Garcés (2003), Mena (2003), Peña (2004), Porrás (2004), Concepción y Rodríguez (2005), Borrego (2005), Daudinot (2006), Ginoris,

Addine y Turcaz (2006), Jiménez (2006), Quiñones (2007), Chen (2008), Mottier (2010), Las Flores (2011) y Tavárez (2011). De una manera u otra, consideran a la autoevaluación como un procedimiento metodológico o proceso reflexivo, donde se valora la propia actuación.

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

Para el logro de una autovaloración adecuada, según López (2004), hay que potenciar y perfeccionar la autoevaluación, lo cual brinda a los educandos recursos metacognitivos para valorar su desempeño. La no estimulación de la autoevaluación limita el desarrollo de la capacidad de autodeterminación debido al predominio del determinismo externo en el proceso evaluativo.

Desde el punto de vista metacognitivo, el hecho de que los educandos conozcan los indicadores para la evaluación de la integralidad, contribuye a la toma de conciencia de cómo transcurre en ellos, el proceso de conocimiento y su ejecución. Según Rodríguez y Bermúdez (1996), esto los entrena en el conocimiento de sí y en su autovaloración.

Acerca de la coevaluación coinciden fundamentalmente Borrego (2005), Falchikov (2005), Jiménez (2006), Monereo (2009), Tavárez (2011) e Ibarra, Rodríguez y Gómez (2012), en que se utiliza para referirse a la evaluación entre pares, entre iguales.

Constituyen referentes sobre evaluación compartida, los trabajos de López (2004), López, González y Barba (2006), Andreu y García (2006) y Arribas (2012). Según los autores anteriores, son formas dialogadas de evaluación entre educadores y educandos, que complementan los procesos de

autoevaluación de los educandos con posteriores procesos de diálogo, intercambio de información y búsqueda de acuerdos entre estos.

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

Las investigaciones de Pintrich (2000), Zimmerman y Schunk (2004), Andrade, Du y Wang (2008) y Ravela (2010), precisan la necesidad del intercambio entre educadores y educandos y manifiestan como estos últimos alcanzan mejores resultados a través de la autoevaluación y autorregulación de sus aprendizajes.

Es ineludible considerar que estos educandos se encuentran en una posición social de tránsito de la adolescencia a la juventud, según Domínguez (2004), Peña (2005), Caballero (2005, 2006, 2008), Ricardo (2007), Santos y otros (2012), en la que se perfeccionan y estabilizan las formaciones psicológicas de la personalidad y son características la disposición al cambio, con un mayor nivel de autovaloración y autoconciencia, una fuerte propensión a la autoafirmación, a las valoraciones, opiniones y actuaciones.

En esta etapa los educandos presentan deseos de vivenciar la aceptación sexual, afectiva y social, evolucionan hacia un proyecto de vida propio, complementario al familiar y sienten la necesidad de afirmar la personalidad y ponerse a prueba. Manifiestan intereses marcados hacia la crítica de ideas establecidas, incrementan y diversifican la destreza intelectual, desarrollan la capacidad para formular y comprobar hipótesis y consideran la relación causa-efecto en sus vivencias.

Los juicios y normas morales ocupan su interés y se proporcionan condiciones para la autorregulación moral, se desarrolla el sentido del deber y se comienza la realización de un autoanálisis más crítico;

orientado a la autoeducación. Se elabora el sentido de la vida que sustenta el proceso de autorregulación del comportamiento, con un desarrollo de los motivos vinculados a la elección de la futura profesión.

Los educandos de preuniversitario poseen potencialidades para alcanzar un alto nivel de desarrollo de la autovaloración, lo que ha de ser tenido en cuenta por los educadores, para beneficiar su desarrollo por medio de la interacción de los miembros del grupo.

Los postulados del enfoque histórico cultural de Vigotsky (1987) y sus seguidores, aportan los marcos teórico y metodológico, para la evaluación de los educandos de preuniversitario. Algunos de los presupuestos que guían la presente investigación se exponen a continuación:

- \* Considerar que la enseñanza conduce el desarrollo, exige que la evaluación se oriente al futuro y aporte información que anticipe procesos y resultados del desempeño de los educandos.
- \* Reconocer el origen social de los procesos psicológicos superiores, parte de que los educandos son seres sociales por naturaleza, un producto de la sociedad y sujetos de las relaciones sociales. Las funciones psíquicas superiores nacen de las interacciones en el proceso de comunicación interpersonal. En estas interacciones están cerca los unos de los otros, con un propósito común y actúan como mediadores del proceso de conocimiento, lo que exige que la evaluación explore los contextos, acorde con el entorno social en que se desarrolla el proceso.
- \* El concepto de zona de desarrollo próximo, trasciende la descripción y valoración de lo que los educandos hacen, para explorar lo que pueden hacer. Ello implica que la evaluación necesita de la valoración no solo del desarrollo actual, sino del potencial.
- \* El profundo conocimiento de la formación de los educandos, implica que el diagnóstico resulte el punto de partida para el desarrollo futuro y para el establecimiento de las direcciones del mismo.
- \* El tránsito que se produce de lo externo a lo interno se convierte en elemento a considerar para el logro de una evaluación desarrolladora.

- ✱ La valoración social que reciben los educandos de las demás personas, representa lo externo, lo cual pasa a formar parte de los contenidos autovalorativos en un plano interno, en un proceso activo en el cual ganan autonomía respecto a los criterios externos.
- ✱ Los intercambios de informaciones constituyen mediadores de las funciones psíquicas superiores, donde el lenguaje se convierte en el regulador fundamental del comportamiento.
- ✱ Las relaciones de los educandos con los objetos de la cultura están mediatizadas por las que se establecen con personas adultas, educadores y coetáneos, debido a que conocen unos y otros objetos de la cultura y las formas de relacionarse con ellos.
- ✱ El aprendizaje se concibe como proceso que impulsa el desarrollo de la personalidad hacia estadios superiores y requiere que los educadores propicien el coprotagonismo evaluativo de los educandos, lo que conduce a la aplicación de estrategias evaluativas que evidencien el desarrollo alcanzado.
- ✱ En el proceso pedagógico, los fenómenos cognitivos, están interrelacionados con los motivacionales afectivos, por lo que el proceso evaluativo debe explorar la personalidad en su integridad.
- ✱ Se adopta la situación social del desarrollo entendida por Bozhovich (1976) como: “[...] la combinación especial de los procesos internos del desarrollo con las condiciones externas, con lo que destaca la participación simultánea de los contrarios en el surgimiento de lo psíquico”. (p. 99).

Por consiguiente, se interpreta que los procesos internos del desarrollo están dados por las consideraciones naturales, sus funciones y maduración. En cuanto a las condiciones externas, son entendidas como aquellas situaciones de la vida y la educación que juegan un papel de catalizador para el desarrollo psíquico de los educandos de preuniversitario.

Considerar la evaluación como proceso proyectivo, indica aquello que el educando no ha logrado, pero puede lograrlo y se materializa cuando reflexiona sobre su desempeño, en correspondencia con sus

potencialidades, lo que significa concebir pedagógicamente un proceso de mediación, con niveles de ayuda, hasta que logren una autovaloración adecuada que le permita la autorregulación.

Además de los elementos abordados con anterioridad, constituye un fundamento metodológico esencial de la presente investigación, el enfoque sistémico. Lo sistémico aparece en la literatura especializada en términos tales como: método sistémico, método sistémico estructural funcional y concepción sistémica. Dentro de los autores que lo refieren se destacan Bunge (1972), Orudzhev (1978), Afanasiev (1979), Fuentes y Matos (2006) y Johansen (2009). También es expresado como enfoque de sistema o enfoque sistémico, por los autores Sadovski (1979), Kopnin (1983), Cruz y otros (2005), Peisajovich (2010) y Silvina (2010). Desde esta óptica, lo sistémico genera alternativas para la elaboración de modelos, estrategias y sistemas de actividades, con diferentes naturalezas.

De acuerdo con Arnold y Osorio (2003), este enfoque surge de la derivación de la teoría general de los sistemas la cual, desde sus orígenes, se emplea como una herramienta conceptual, es decir, surge de la necesidad de descomponer un todo para comprender la estructura de sus partes y de estudiar la relación que, en el desarrollo de sus funciones, tiene con los demás.

El enfoque sistémico constituye una orientación metodológica en la ciencia cuya función principal consiste en elaborar los métodos de investigación y la construcción de objetos de organización compleja. El carácter integrador del enfoque sistémico es reconocido por el autor de esta tesis y dada esta perspectiva se adopta como fundamento metodológico esencial de la investigación.

Para Álvarez de Zayas (1995) sistema es el “conjunto de componentes de un objeto, que se encuentran separados del medio e interrelacionados fuertemente entre sí, cuyo funcionamiento está dirigido al logro de determinados objetivos o funciones”. (p. 22).

Según este autor los fenómenos o procesos están formados por múltiples elementos, pero en la solución del problema no es preciso abarcarlos todos, sino los que lo caracterizan. Los componentes del sistema se precisan en conceptos, magnitudes, variables, entre otros.

Por otra parte, el autor anteriormente citado, considera la estructura del sistema “es el marco de interacción y organización entre los componentes que lo integran [...] y está dada [...] por el conjunto ordenado de relaciones entre los componentes del objeto, necesarios para asegurar sus funciones”. (p. 22).

Las relaciones entre los componentes del sistema permiten establecer la estructura del mismo, su jerarquía y la explicación de su dinámica. Todo sistema presenta una estructura jerárquica, pues está integrado por partes y componentes que pueden ser considerados, a su vez, como subsistemas, los inferiores sirven de base a los superiores y estos a su vez, subordinan y condicionan a los superiores.

Una de las clasificaciones de los sistemas los agrupa en abiertos y cerrados. Son cerrados aquellos que no tienen intercambio de materias y energías con el entorno, poco frecuentes en la naturaleza. Son en general sistemas físicos o mecánicos que mantienen relaciones estáticas entre sus elementos.

Son abiertos los que tienen intercambio de materia y energía con su medio. Corresponden a los seres vivos y a los sociales que mantienen y desarrollan relaciones dinámicas en los que interviene el hombre como componente del sistema. En particular, la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario constituye un sistema abierto en el que se manifiesta un constante intercambio de informaciones y roles, entre los protagonistas en el proceso evaluativo. Identificado lo anterior, como fundamentos de esta evaluación, resulta necesario realizar un análisis histórico de la evaluación de los educandos de preuniversitario.

## **1.2. Análisis histórico de la evaluación de los educandos de preuniversitario.**

El análisis histórico de la evaluación de los educandos de preuniversitario con la utilización de los métodos histórico y lógico, se realiza a partir de cuatro etapas, que tienen en cuenta las consideraciones siguientes:

- \* Utilizar como referentes investigaciones de García, Valle, Zilberstein y Torres (2003), Jardinot y otros (2000, 2003, 2005, 2008), Pérez y otros (2007, 2009), Ricardo (2007), Cabrerías (2008), Almaguer (2008), Mesa, Roxy y Jiménez (2007), Marrero (2010), y Mesa y otros (2011).
- \* Iniciar el estudio a partir de 1960 debido a que antes del triunfo de la Revolución y en sus inicios, fue poca la representatividad de esta educación en el sistema educacional cubano.
- \* Establecer etapas de acuerdo con los períodos en que acontecen hechos que marcan un cambio trascendente en el sistema educacional cubano.
- \* Determinar para cada etapa los indicadores siguientes: sistema de evaluación, orientación conceptual de la evaluación y modelos teóricos de evaluación de los educandos, los que permitirán considerar los elementos esenciales que las caracterizan.

En las investigaciones de los autores relacionados con anterioridad aparecen aspectos significativos sobre el preuniversitario en Cuba, de los cuales se consideran relevantes que este surge en 1842, denominado Instituto de segunda enseñanza localizados en las principales ciudades de la isla. A partir de 1863 los educandos después de cinco años de estudio se gradúan como Bachiller en Artes y en la facultad de Filosofía de La Habana se concede hasta 1888 el título de Bachiller en Ciencias y Letras. Los objetivos se centran en la preparación de jóvenes de familia adinerada y con un carácter elitista.

La existencia de un débil sistema educativo en esta etapa, es el resultado de la profunda crisis del sistema colonial. En 1880 se promulga la ley de instrucción pública mediante la cual se aprueba la creación de institutos públicos de segunda enseñanza. A partir de la intervención norteamericana, los pedagogos Enrique José Varona y Pera (1849-1933) y Alfredo Miguel Aguayo Sánchez (1866-1948), emprenden reformas que sientan las bases para una enseñanza mucho más innovadora.

El Plan Varona puesto en vigor en 1900, fue cualitativamente superior al precedente y se caracteriza por un sentido utilitario, realista y laico. La duración es de 4 años y la evaluación se realiza oral y escrita, de cada



asignatura obligatoria al finalizar el bachillerato y un ejercicio de grado consistente en una tesis para obtener el diploma de Bachiller en Ciencias y Letras.

En 1939 el plan Guzmán sustituye al de Varona y establece cinco años para el bachillerato. Un año después, el plan Remos la divide en dos etapas: elemental y preuniversitaria. En 1950, se diversifica el Bachillerato en Ciencias y Letras. Hasta 1958 el preuniversitario se caracteriza por un enfoque teórico y academicista, con limitado el acceso de los educandos a estas instituciones. En 1959 estudian en esta educación, según Almaguer (2008), solo "(...) el 1,6 % de la población escolar". (p. 11).

A partir del estudio de las investigaciones utilizadas como referentes, se determinan las etapas del análisis histórico y se comienza en 1960 debido a que anterior a esta fecha el preuniversitario es poco representativo en Cuba. La primera etapa comprende de 1960 hasta 1970, la segunda se encuentra desde 1971 hasta 1980, la tercera se ubica de 1981 hasta 1999 y la cuarta y última etapa se sitúa desde el 2000 hasta la actualidad. Cada una de ellas contiene los hechos que marcan un cambio trascendente en el sistema educacional cubano.

Primera etapa. Reorganización del preuniversitario (desde 1960 hasta 1970).

El sistema educacional comienza a reorganizarse con la nacionalización de la enseñanza en 1960. El desarrollo científico y técnico a final de 1960 implica la aparición de bases conceptuales importantes y la proliferación de criterios para concebir la evaluación.

En 1964 se erradica el bachillerato en Ciencias y Letras y al año siguiente el tránsito por el preuniversitario se redujo a tres años. El sistema de evaluación consiste en exámenes finales y extraordinarios, con la posibilidad de llevar asignaturas de arrastres. Esta organización del currículum se mantuvo hasta 1965.

En 1966 se abren nuevas instituciones en condiciones de internado y en 1970 se crea la Federación de Estudiantes de la Enseñanza Media. Los objetivos están dirigidos a la preparación integral de los

educandos y en especial para el ingreso a la Educación Superior. Se prioriza el componente instructivo de la enseñanza y se transita de un currículo especializado a uno básico.

En esta etapa, de acuerdo con Jara (2004), en el contexto internacional proliferan modelos de evaluación y se destacan los propuestos por Tyler (1960), Cronbach (1963), Stufflebeam (1966), Scriven (1967), Hammond (1967), Suchman (1967), Stake (1967) y Alkin (1969). El modelo de Tyler (1960) se orienta hacia la toma de decisiones pero se limitaba a la valoración de los resultados de manera exclusiva. Cronbach (1963) considera que el proceso para llegar a los resultados o productos también debía ser objeto de evaluación, se centra en el uso de la información para tomar decisiones sobre un programa y su limitación está en la dificultad para persuadir a la comunidad hacia el consenso.

Por su parte, el modelo de Stufflebeam (1966) propone una alternativa diferente a la de Tyler (1960) y Cronbach (1963), tanto al concepto de evaluación como a sus criterios. Su modelo demuestra un estadio cualitativamente superior que los anteriores, pues además de ampliar la metodología evaluativa tradicional, concibe no solo los objetivos inmediatos, sino también los mediatos. En este modelo no se enfatiza en los valores y deja fisuras en la metodología del proceso de toma de decisiones.

Suchman (1967) destaca la formación de valores y fija tipos de estudios evaluativos. Stake (1967) utiliza la representación de un reloj para configurar la evaluación educativa. El modelo de Scriven (1967) discrimina entre evaluación sumativa y formativa, se aplica en diversos contextos pero no tiene una metodología para evaluar la validez de los juicios. El de Hammond (1967), evalúa la efectividad de un programa, compara conductas con objetivos y presenta como dificultad la cuantificación de datos y descuida la dimensión de juicios. El modelo de Alkin (1969) selecciona información apropiada para determinar decisiones pero no ofrece claridad en el rol de los valores y es incompleta la descripción de la toma de decisiones.

Independientemente de lo acaecido internacionalmente, en esta etapa la información documental no evidencia que estos modelos hayan ejercido influencia en el sistema educacional cubano y de igual manera

que se establecieran regulaciones legales sobre la evaluación, solo que se considera la valoración como un contenido intrínseco de ella. Esto condujo a la no constatación de orientaciones conceptuales de evaluación de la integralidad, ni de modelos teóricos para ella. Las prácticas evaluativas están dirigidas a la toma de decisiones sobre el programa educativo, como base para la consolidación de programas y de la investigación evaluativa y no se utiliza la autoevaluación, la coevaluación ni la evaluación compartida.

Los elementos de síntesis de esta etapa están dados en:

- \* El no establecimiento de regulaciones legales sobre la evaluación de los educandos de preuniversitario.
- \* El predominio de lo cognitivo en la evaluación de los educandos carente de una orientación conceptual de la integralidad, sin propiciar su participación activa en el proceso evaluativo.
- \* Los modelos teóricos de evaluación están dirigidos a la toma de decisiones sobre el programa educativo y no a la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario.

Segunda etapa. Diversificación del preuniversitario (desde 1971 hasta 1980).

En esta etapa se diversificaron las instituciones y se crearon los preuniversitarios en el campo, los vocacionales de ciencias exactas y las escuelas militares Camilo Cienfuegos. En 1971 se desarrolla el primer Congreso Nacional de Educación y Cultura y se inaugura en La Habana el primer preuniversitario en el campo, el cual sirve de guía para su extensión por todo el país. El objetivo declarado concibe el preuniversitario a modo de antesala a la universidad; como consecuencia de la aspiración de acceder masivamente a la Educación Superior.

Internacionalmente en este período según Jara (2004) proliferan modelos de evaluación dentro de los cuales se destacan el de Provus (1971), de Stufflebeam (1971) y el de Whorten y Sanders (1973). El modelo de Provus (1971) proporciona información continua entre el programa y los evaluadores, no obstante, su metodología es inadecuada para definir estándares. El modelo de Stufflebeam (1971) orienta la evaluación hacia el perfeccionamiento, el cambio, la transformación y considera que el fin de la

evaluación está en mejorar. El de Whorten y Sanders (1973) se enfoca en los procesos educativos y se apoya en el juicio de expertos, su limitación está dada en que su objetividad, base empírica y replicatividad, son cuestionables.

En Cuba, los modelos de evaluación enunciados con anterioridad no ejercen una influencia determinante, por lo que la concepción curricular manifiesta un enfoque disciplinar y prioriza el componente instructivo de la enseñanza. En 1975 en la reestructuración del preuniversitario se incorpora el décimo grado, se elimina el grado 13 y se instaura una estrategia educativa centralizada para la formación de los educandos.

En 1978 es establecido un sistema de evaluación de los educandos, ante la necesidad de profundizar en su aspecto cualitativo, sobre todo para garantizar la integración de los aspectos instructivos y educativos. Este sistema de evaluación considera el aprobado sobre la base de 70 puntos.

La evaluación sistemática es cualitativa de acuerdo con los esenciales mínimos. La parcial se denomina semestral y se realizan dos durante el curso escolar, para todas las asignaturas, luego su realización fue trimestral. Los trabajos significativos tienen un valor de 15 puntos y se aplican dos o tres en el curso. Esta evaluación fragmentada en períodos limita su carácter sistémico y carece de orientaciones conceptuales de evaluación de la integralidad y de modelos teóricos para ella.

Los elementos de síntesis de esta etapa están dados en:

- \* El establecimiento de regulaciones legales sobre la evaluación de los educandos de preuniversitario.
- \* El predominio de lo cognitivo en la evaluación, independientemente de las intenciones de evaluar la educación de los educandos, carente de una orientación conceptual de la integralidad sin propiciar la participación activa de estos en el proceso evaluativo.
- \* Los modelos teóricos de evaluación intentan integrar los aspectos instructivos y educativos donde se limita la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario al considerar los resultados al margen de los procesos.

Tercera etapa. Reestructuración del preuniversitario (desde 1981 hasta 1999).

En 1981, por la repercusión del recrudecimiento del bloqueo de los Estados Unidos de Norteamérica hacia Cuba en el plano económico fundamentalmente, se inicia una disminución de matrícula; por lo que muchos preuniversitarios se convierten en centros politécnicos, unido a la necesidad de ubicarlos en zonas rurales agrícolas. En 1993 se crean los Institutos Preuniversitarios Vocacionales en Ciencias Pedagógicas y comienza la eliminación progresiva de los Institutos Preuniversitarios Urbanos.

Los objetivos del preuniversitario están orientados a la incorporación de los educandos a estudios superiores, a centros de la Educación Técnica y Profesional o a la actividad laboral. Se reducen de manera acelerada las plazas para el ingreso a la Educación Superior y se incluye, de acuerdo con Almaguer (2008), la “evaluación de la idoneidad de los profesores”. (p. 21).

En esta etapa se continúa con el sistema de evaluación establecido en la Resolución Ministerial 255/1978 hasta que el Ministerio de Educación en la Resolución Ministerial 216/89, elimina la división obligatoria del curso escolar en semestres y establece como controles los parciales, las actividades prácticas y las pruebas finales. Se incorpora el otorgamiento de cinco puntos a los educandos como criterio del profesor, lo cual fue un intento de evaluar lo valorativo, comunicativo y actitudinal de los educandos al finalizar el curso escolar. Se utilizan diversas técnicas, con predominio de las evaluaciones escritas. De acuerdo con Marrero (2010), la evaluación de los educandos está centrada en “(...) el rendimiento académico”. (p. 34).

Este sistema evaluativo adolece de la suficiente discriminación de las dificultades de los educandos y de una diferenciación apropiada de estos en sus evaluaciones, que se expresa en calificaciones que tienden hacia los altos resultados, además de que se restringe prácticamente a lo instructivo, no valora las actitudes y comportamientos de los educandos y su influencia en el colectivo, ni cuenta con los mecanismos para ello. Dicho sistema no caracteriza suficientemente los niveles de logros esperados, ni se

sustenta en la exploración detallada de las potencialidades y dificultades de los educandos para la regulación y control del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Las evaluaciones sistemáticas, carecen de valor práctico, no se consideran los puntos acumulados en trabajos de controles parciales, se aprueba con 60 puntos o más en el examen final o la revalorización; sólo tiene en cuenta el estado final del proceso, lo que propicia la formación de educandos finalistas. En este período se instauran las asambleas de profundización de la educación como un proceso político que propicia la participación de los miembros del grupo.

Los educandos en asambleas de evaluación de aval político moral, determinan quienes tienen derecho a continuar estudios universitarios y los procedimientos a seguir con aquellos que no resultan avalados. Todo ello desde consideraciones generales sin un contenido específico que posibilite ajustar los criterios valorativos.

La literatura especializada se refiere a diversos modelos de evaluación educativa. Dentro de los más difundidos, de acuerdo con Jara (2004), se encuentran el de Stufflebeam y Schinkfield (1989), de House (1997) y Briones (1998). Stufflebeam y Schinkfield (1989) clasifican los modelos evaluativos en correspondencia con los enfoques que presentan los autores. La clasificación propuesta por House (1997) responde a la evaluación de proyectos y programas sociales.

Por su parte, Briones (1998) clasifica los modelos en globales y analíticos, en dependencia de la generalidad de los elementos a evaluar. Como modelo global incluye al iluminativo propuesto por Parlett y Hamilton (1977) y corresponden a los analíticos el de referentes específicos propuestos por el propio autor y el de utilización focalizada elaborado por Patton (1980).

En esta etapa, no se constatan orientaciones conceptuales de evaluación de la integralidad y estos modelos tampoco ejercen una influencia directa en la educación cubana; cada modelo responde a un enfoque, estructura y formación específica de su autor y de las necesidades de la época y la región para

cuales fueron obtenidos, no obstante, se conciben para reiterar la importancia de mejorar los programas en cuanto a sus prácticas y no hacia la evaluación de la integralidad de los educandos.

Los elementos de síntesis de esta etapa están dados en:

- ✱ El establecimiento de nuevas regulaciones legales sobre la evaluación de los educandos de preuniversitario.
- ✱ La incorporación de la participación de los educandos en las asambleas de avalados para continuar estudios en la Educación Superior, que tiene en cuenta aspectos educativos, pero con el énfasis en lo cognitivo como condición.
- ✱ Los modelos teóricos de evaluación se dirigen al mejoramiento de los programas y se efectúa un intento de evaluar lo valorativo y actitudinal a favor de la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario.

Cuarta etapa. Concepción del modelo de preuniversitario y su perfeccionamiento (desde el 2000 hasta la actualidad).

En esta etapa se perfecciona la estrategia educativa para la formación integral de los educandos, con el propósito de cumplir el encargo social de la escuela. Comienza la implementación del proyecto de modelo de preuniversitario de Jardinot y otros (2000), como continuidad de las transformaciones correspondientes a las educaciones precedentes, lo que condujo al establecimiento de los objetivos formativos generales para la educación preuniversitaria.

Se crean programas de beneficio social y los objetivos se declaran a favor de la formación integral de los educandos; con la prioridad en el componente formativo y la utilización de videos, televisores, computadoras y paneles solares. Se incluyen los contenidos transversales, programas directores y otros dirigidos a la labor formativa, por consiguiente, se eleva la carga docente y no se integran las asignaturas por áreas del conocimiento, que satisficieran la formación de una cultura general integral de los educandos.

Se comienza la eliminación progresiva de los preuniversitarios en el campo en consonancia con resultados de investigaciones sobre los factores de calidad de estas instituciones, de acuerdo con Marrero (2010) y como consecuencia, muchos se convierten en centros mixtos. El perfeccionamiento del proyecto de modelo de preuniversitario, se desarrolla en varias direcciones, desde una atención que defiende lo instructivo, hasta la actual correspondencia y atención de lo anterior con lo educativo. De acuerdo con Ricardo (2007), "El sistema de evaluación es academicista pues deja fuera del proceso, los elementos formativos del contenido". (p. 43).

En la Resolución Ministerial 120/09, se concibe un sistema de evaluación que supera al anterior, no obstante, refleja un carácter fragmentado, debido a que se declaran dos componentes, académico y educativo, sin embargo, para transitar de grado y nivel de escolaridad solo se considera el componente académico. Se utilizan las evaluaciones sistemáticas, parciales y finales. Todas se cuantifican y a partir del resultado se determina si el educando está aprobado o no, sobre la base de 60 puntos.

Los elementos de síntesis de esta etapa están dados en:

- ✱ El establecimiento de nuevas regulaciones legales sobre la evaluación de los educandos de preuniversitario.
- ✱ Se perfecciona la estrategia educativa para la formación integral de los educandos con una orientación conceptual definida como evaluación formativa integral.
- ✱ La existencia de un modelo teórico para preuniversitario que comprende a la evaluación de los educandos, carente de la especificidad del contenido de la evaluación de la integralidad.

El análisis histórico realizado a la evaluación de los educandos de preuniversitario en el tránsito por estas etapas, permiten al autor de esta tesis, sintetizar lo siguiente:

- ✱ La evolución de las normativas para la evaluación, desde su inexistencia, tiende al establecimiento de regulaciones que se dirigen a lograr la formación integral de los educandos de preuniversitario.



- ✱ El tránsito de una evaluación con predominio de lo cognitivo, centrada en los evaluadores, hacia la intención de ofrecer la participación activa de los evaluados y de integrar aspectos instructivos y educativos para la formación integral de los educandos, planteada como fin del preuniversitario.
- ✱ Los modelos teóricos de evaluación transitan desde el cumplimiento de los objetivos instructivos hacia la transformación de los sujetos evaluados, carentes de la especificidad del contenido de la evaluación de la integralidad.

De la integración de los elementos anteriores de cada etapa se obtiene como síntesis generalizadora del análisis histórico la siguiente:

- ✱ El perfeccionamiento del modelo de preuniversitario incluye la evaluación de los educandos, en la cual la preponderancia de lo cognitivo cede lugar a la integración de aspectos instructivos y educativos en los sujetos evaluados, con el fin de propiciar la formación integral que se aspira, sin que se considere explícitamente la especificidad del contenido de la evaluación de la integralidad de los educandos.

La síntesis generalizadora demanda una solución teórica a la contradicción entre las exigencias del modelo de preuniversitario para cumplir su encargo social en cuanto a la formación integral de los educandos y las insuficiencias en la concepción de la evaluación en preuniversitario y fundamenta la necesidad de elaborar un modelo pedagógico de evaluación que exprese la especificidad del contenido de la evaluación de la integralidad de los educandos como contribución a la teoría pedagógica de la evaluación educativa.

Una vez precisados los principales fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación educativa y los elementos de síntesis a partir del análisis histórico de la evaluación de los educandos de preuniversitario, se hace necesario diagnosticar el estado de la evaluación de estos, en el municipio Sagua de Tánamo.

### **1.3. Diagnóstico del estado de la evaluación de los educandos de preuniversitario.**

Con la insatisfacción de la práctica profesional en relación con la evaluación de los educandos de preuniversitario, se consultan documentos normativos y metodológicos, con el objetivo de constatar el

estado de la concepción y práctica de la evaluación de los educandos de preuniversitario que justifique la evidencia empírica del problema científico planteado. Dentro de los documentos se destacan las obras de Mesa, Roxy y Jiménez (2007), Ministerio de Educación (2010), Mesa y otros (2011), Morasén y otros (2011) y Ramos (2012).

En los más de 15 años de trabajo en preuniversitario, como profesor de Física, profesor guía, jefe de departamento docente, subdirector de estudio-trabajo, subdirector docente, secretario docente, director de preuniversitario, metodólogo y jefe del departamento metodológico para las educaciones media y media superior al nivel municipal, el autor de esta tesis ha constado la situación objeto de profundización acerca de la evaluación de los educandos. Además, el desarrollo de docencia de postgrado en cursos sobre evaluación educativa como parte del programa académico de amplio acceso a la Educación Superior y las responsabilidades en el orden metodológico, benefician la preparación para el cumplimiento de las acciones investigativas relacionadas con el tema y su publicación.

Todo ello ha influido en las decisiones de considerar como el contenido del diagnóstico, el expresado en una variable única: la evaluación de los educandos de preuniversitario; debido a que esta puede identificarlo de modo general, y por consiguiente no establecer dimensiones y sí indicadores y criterios por considerar que son objetivos y operacionales.

Los métodos y técnicas para la obtención de las informaciones son los siguientes: revisión de documentos normativos y metodológicos e información documentada por los órganos técnicos y de dirección, la realización de entrevistas a directivos, educadores y educandos, la aplicación de escalas valorativas y de autovaloración así como la observación a clases y a las asambleas de integralidad.

Los indicadores tomados en consideración para el diagnóstico son los siguientes: contenido de la evaluación de la integralidad, utilización de la valoración y autovaloración de los educandos y formas evaluativas empleadas.

Contenido de la evaluación de la integralidad:

El estudio de los sistemas de evaluación de los educandos, los documentos normativos del trabajo metodológico, relacionados con el perfeccionamiento de las transformaciones en preuniversitario, los seminarios nacionales para educadores, los informes de visitas y actas, revelan la no especificidad del contenido de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario (Anexo 2).

Las entrevistas realizadas (Anexos 3, 4 y 5), acerca del contenido de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, aportan como información que los entrevistados refieren que está dado en la realización del diagnóstico (82,5 %), la preparación de los profesores guías y dirigentes estudiantiles (68,6 %), el logro de los objetivos (67,9 %), la ejecución del proyecto de grupo (64,9 %) y el control sistemático de la marcha del proceso evaluativo (64, 2 %). El (67,2 %) considera que este contenido está delimitado por el cumplimiento de los deberes como consecución del componente educativo, no obstante, el componente cognitivo es el que determina el tránsito de grado y nivel de escolaridad.

Los directivos y educadores consideran que el actual sistema evaluativo supera a las normativas anteriores y manifiestan la importancia que reviste el desarrollo de las asambleas de integralidad (82,5 %). En su mayoría, asocian las dificultades del aprendizaje a los educandos y obvian sus responsabilidades en la orientación, el control, la evaluación y las acciones de mejora correspondientes. También expresan que solo el cumplimiento de los deberes, no son suficientes para evaluar la integralidad (98,5 %).

Como elementos de síntesis se obtiene:

- \* Los directivos y educadores reconocen los avances del sistema evaluativo respecto a los anteriores.
- \* Es inespecífico el contenido de la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario por lo que en las asambleas de integralidad conciben para el componente educativo, a los indicadores del cumplimiento de los deberes y estos no son suficientes para evaluar la integralidad.

Utilización de la valoración y autovaloración de los educandos:

El procesamiento de las informaciones obtenidas de cada fuente y técnica aplicada de manera individual (Anexos 6, 7 y 8), posibilita su posterior integración lo que a modo de conclusiones se tiene que:

Coinciden las opiniones del profesor guía con la mayoría de los educandos (96,7 %) en la valoración de las cualidades presentadas para la emisión de sus consideraciones. Los educandos por lo general identifican las cualidades que poseen y expresan, de manera autocrítica, aquellas que no han desarrollado; sus criterios son bastante fidedignos y son exigentes cuando la realizan acerca de sus coetáneos.

Las valoraciones realizadas por parte de educadores de cada una de las asignaturas, acerca de las cualidades que poseen los educandos, no coinciden en gran medida con las realizadas por el grupo, el profesor guía y demás educadores. Se manifestó solo el (16,7 %) de coincidencia.

No todos los educadores logran incentivar a los educandos, para la realización de la autovaloración de procesos y resultados de su formación y contribuir con la evaluación de sus coetáneos.

Como elementos de síntesis se obtiene que:

- ✱ Son limitadas las valoraciones y autovaloraciones de los educandos en su evaluación, los niveles de ayuda que se propician entre coetáneos y la calidad de sus procesos y resultados.
- ✱ No existe coincidencia entre la valoración de las cualidades de los educandos con las opiniones del profesor guía, las de los demás educadores y las del grupo.

Formas evaluativas empleadas:

No todos los directivos ofrecen la atención requerida a la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, para el perfeccionamiento del trabajo metodológico o de otras formas de superación profesional. Durante el desarrollo de las clases (Anexo 9), generalmente se promueve el colectivismo y el trabajo grupal (86,3 %) con el empleo, en determinadas ocasiones, de métodos y técnicas participativas.

Existe un predominio de la heteroevaluación (96,3 %) y las demás formas evaluativas no son utilizadas de

manera combinada y sistemática. Las observaciones realizadas revelan el poco dominio por parte de los educadores, de las estrategias de aprendizaje que utilizan los educandos y el seguimiento al logro de los objetivos formativos del grado. También es restringida la atención a la comunicación, la participación en actividades conjuntas, las vivencias personales y escolares, la autovaloración, valoración y la proyección personal y social hacia el futuro de los educandos.

En las asambleas de integralidad (Anexo 10), se estimula el establecimiento de compromisos para mejorar los resultados integrales, no obstante, predomina (92,3 %) la palabra del educador. Se verbalizan compromisos con el grupo sin que siempre exista una interiorización y un seguimiento adecuado por parte de coetáneos y educadores. No siempre se logra correspondencia entre los modos de actuación de los educandos y las categorías asignadas como resultado del cumplimiento de los deberes.

La mayoría de los educandos se expresan de manera crítica y autocrítica durante el trabajo en equipos, por consiguiente, estas informaciones no siempre son aprovechadas por los educadores a favor de la evaluación. Estos últimos clasifican a los educandos por los logros alcanzados en lo cognitivo, en detrimento de los aspectos comunicativos, vivenciales, actitudinales y valorales.

Como elemento de síntesis se obtiene:

- \* Existe un predominio de la heteroevaluación respecto a las demás formas evaluativas.
- \* No siempre se corresponden los modos de actuación con el cumplimiento de los deberes.

La triangulación permite la unificación de las informaciones cualitativas y cuantitativas para obtener como síntesis generalizadora del diagnóstico del estado de la evaluación de los educandos la siguiente:

- \* La inespecificidad del contenido de la evaluación de la integralidad, el predominio de la heteroevaluación y la no coincidencia entre educadores y educandos, en la valoración y autovaloración de las cualidades de estos últimos, los modos de actuación y el cumplimiento de los deberes, limitan la formación integral de los educandos de preuniversitario.

## Conclusiones del capítulo 1

La evaluación no es un concepto abstracto, siempre se evalúan hechos, fenómenos, procesos y resultados, en la cual su calidad constituye la propiedad esencial. La evaluación educativa posee principios, normas, ámbitos, tipologías y funciones, su estudio teórico para los educandos de preuniversitario revela la necesidad de concebirla, desde una concepción pedagógica de la integralidad, de modo que propicie la formación integral de estos educandos.

Los principios de la evaluación educativa estudiados distan en su concepción de la actualización que requiere la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, de manera que satisfagan la riqueza de rasgos que exige el proceso pedagógico en esta educación y se demanda de la precisión de funciones que permitan centrar la atención en los procesos y los resultados que propician el conocimiento de la calidad de la educación y la proyección de la mejora correspondiente.

El análisis histórico de la evaluación de los educandos revela que, los primeros sistemas de evaluación preponderan lo cognitivo y ceden lugar a los que consideran la integración de aspectos instructivos y educativos, con el fin de propiciar la formación integral de los sujetos evaluados y carecen en el orden teórico de una definición de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario y la especificidad de su contenido.

El diagnóstico del estado de la evaluación de los educandos, permite afirmar que no existe la correspondencia necesaria entre la aspiración del modelo de preuniversitario en cuanto a la formación integral de los educandos y su concreción en la práctica educativa sobre la evaluación, lo cual sustenta la necesidad de concebir un modelo pedagógico de evaluación de la integralidad y su correspondiente metodología.

**CAPÍTULO 2. MODELACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA INTEGRALIDAD DE LOS EDUCANDOS DE  
PREUNIVERSITARIO Y SU METODOLOGÍA**

## **CAPÍTULO 2. MODELACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA INTEGRALIDAD DE LOS EDUCANDOS DE PREUNIVERSITARIO Y SU METODOLOGÍA**

A partir de la sistematización teórica realizada, en este capítulo se presentan los fundamentos del modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, sus componentes con una estructura sistémica, el cual está integrado por un subsistema teórico, cuyo núcleo es el contenido de la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario y un subsistema metodológico en el que se despliegan las formas evaluativas. La metodología implícitamente deviene del modelo pedagógico propuesto, la cual permite su aplicación en la práctica educativa.

### **2.1. Fundamentos del modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario.**

En la búsqueda de una solución al problema científico, se utiliza la modelación como método que cumple un papel esencial en el conocimiento científico desde la dialéctica - materialista. De igual manera, se utiliza el enfoque sistémico como orientación metodológica general en la investigación y el método sistémico estructural funcional, al permitir establecer las relaciones de jerarquía, dependencia, subordinación y coordinación entre los componentes del modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario.

La modelación utiliza un sistema intermedio y de acuerdo con este método, el modelo que se propone tiene como objetivo evaluar la integralidad de los educandos de preuniversitario, cuya concepción constituya un medio para la consecución de acciones de mejora a favor de procesos y resultados a través de la metodología correspondiente.



En la literatura consultada no existe unidad de criterios para la definición del término modelo, ni en la clasificación de sus representaciones. La revisión bibliográfica realizada denota diversidad de tipologías de modelos, así como rasgos distintivos para caracterizarlos. Por lo anteriormente expuesto en el presente informe de tesis se adscribe el criterio dado por Sierra (2008), quien enuncia que modelo pedagógico es “una construcción teórica formal, que fundamenta científica e ideológicamente el proceso pedagógico, lo que propicia la interpretación, diseño y ajuste de la realidad pedagógica que tiene lugar a diferentes niveles y responde a una necesidad histórica-concreta”. (p. 61).

El término construcción es entendido como elaboración teórica formal que refleja un nivel del conocimiento científico. De acuerdo con los investigadores De Armas y Valle (2011), “En el campo de la educación, la investigación científica tiene la finalidad de abordar problemas específicos con la intención de ofrecer aportes teórico-metodológicos dirigidos al perfeccionamiento de la práctica educativa y a generar conocimientos que enriquezcan la ciencia pedagógica”. (p. 4). En esta definición se destaca que estos aportes son aquellos que: “[...] permiten enriquecer, modificar o perfeccionar la teoría científica que aporta (...) conceptos, leyes, principios, normas y los representativos del objeto de estudio que comprenden los modelos y sistemas”. (p. 4).

Lograr que los rasgos anteriores desempeñen un rol dinámico en la aportación, significa considerar que el modelo sea una aproximación a la realidad que se estudia y se convierta en un instrumento para conocer y transformar la actividad práctica. Los autores destacan el aspecto teórico dentro del modelo y su rasgo predictivo hacia la realidad. Bajo estas consideraciones se le atribuye un significado a la construcción teórica y metodológica dentro del proceso investigativo de gran importancia. También es esencial la significación de las relaciones entre los componentes del modelo.

Respecto a modelo de evaluación no existe unidad de opiniones en cuanto a su definición. Para esta investigación se adopta el criterio dado por Briones (1998) para el cual es un esquema o diseño que

caracteriza la forma de la investigación evaluativa que ha de realizarse, las técnicas o procedimientos para la recolección y análisis de la información, el conocimiento final que se desee obtener y los usuarios principales de los resultados del estudio.

A partir del estudio de las definiciones de modelo, modelo pedagógico y modelo de evaluación, tratados en la literatura consultada, se define como modelo pedagógico de evaluación de la integralidad, a la construcción teórica, metodológica e instrumental, que permite la interpretación y valoración de las informaciones que proporcionan las unidades de análisis cognitivo-intelectual, comunicativo-vivencial y valorativo-actitudinal como contenido de la evaluación de la integralidad y las formas evaluativas autoevaluación coevaluación, heteroevaluación y evaluación compartida, para la emisión de juicios de valor que conducen a las acciones de mejora y propician la formación integral de los educandos de preuniversitario en el proceso pedagógico.

Una vez expuesta la definición de modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, es necesario además el análisis de las premisas que permiten deducir su construcción teórica. Las premisas conducen a un proceso de reflexión, análisis e interrelación dialéctica de la teoría con la práctica. Estas constituyen generalizaciones de la sistematización de los fundamentos teóricos que sirven de basamento al modelo, que al convertirse como núcleo en un elemento de síntesis, facilita la nueva construcción teórica.

En la elaboración del modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, se establecen premisas teóricas y metodológicas que conducen el proceso de construcción teórica. Entre las premisas teóricas se encuentran:

- \* La concepción del modelo de preuniversitario.
- \* La consideración del principio del carácter coprotagónico de la evaluación.
- \* La definición de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario.

Como premisa metodológica se destaca:

- \* La concepción de modelo pedagógico que ofrece Sierra (2008), la cual satisface la búsqueda de la solución al problema científico.

Una vez determinadas las premisas teóricas y metodológicas, se despliega la orientación metodológica que propicia la modelación con enfoque sistémico. A continuación se desarrollan cada una de las premisas determinadas, en el mismo orden en que se enuncian.

Concepción del modelo de preuniversitario:

El modelo de preuniversitario (2009) constituye una premisa teórica que es tomada de la literatura. En este modelo, la concepción curricular está dirigida al logro de ideas rectoras. Constituyen ideas esenciales la modificación de las concepciones y de las formas que caracterizan una evaluación integradora; que tenga en cuenta la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, de la actividad y la comunicación.

Conforman los principios del modelo de preuniversitario los denominados principio del carácter político ideológico de la formación del bachiller, del carácter politécnico y laboral, del carácter protagónico del educando, del carácter diferenciado y diferenciador del proceso de formación del educando. Además de estos se sustenta el principio de unidad y diversidad en la proyección del proceso pedagógico, de la elevación cada vez más creciente de la calidad de la educación en condiciones de masividad, del carácter democrático, flexible y participativo de la dirección y la gestión educativa y por último el principio del carácter integrador de la relación escuela-familia-comunidad.

Estos principios apuntan al logro de los objetivos formativos y a la concepción del proyecto educativo. En el caso particular del principio del carácter protagónico del educando se enuncia la consideración de la valoración crítica y la autodeterminación de los educandos para que se impliquen en la educación; en el sentido de lograr su participación en la socialización, a partir de actividades y de una comunicación de comprensión mutua, con un elevado nivel de reflexión, capaz de asumir una actitud crítica ante la realidad

objetiva y ante sí. A pesar de que es concebido en función de la formación integral de los educandos, no precisa suficientemente la ejecución de acciones ni se declara como lograrlo.

Se considera que la asamblea de integralidad es un espacio para la aplicación del principio del carácter protagónico del educando, en cambio, se necesita que este constituya un ente activo en el proceso de evaluación que se efectúa en cada una de las asignaturas del currículo. Por lo tanto, la propuesta de un principio para la evaluación de la integralidad de los educandos, enriquece dicha concepción curricular de manera que estos sean coprotagonistas del proceso evaluativo.

Consideración del principio del carácter coprotagónico de la evaluación:

El principio del carácter coprotagónico de la evaluación constituye una deducción teórica, obtenida de la sistematización teórica del objeto y el campo de acción de esta investigación.

Se entiende por protagonismo al modo de actuar que se desarrolla en el sujeto en formación como resultado del proceso educativo, que le permite implicarse conscientemente y con satisfacción en todas las actividades.

Por su parte, coprotagonismo es el modo de actuación que se desarrolla de manera integrada en los sujetos intervinientes como resultado del proceso educativo, que le permite a estos implicarse conscientemente y con satisfacción en todas las actividades.

El punto de partida para establecer el principio del carácter coprotagónico de la evaluación, es el reconocimiento de que los que se presentan en la literatura pedagógica son generales y requieren actualización, dadas las necesidades psicopedagógicas en la formación de la personalidad de los educandos de preuniversitario. Este principio es el resultado de la evolución de las concepciones evaluativas que comienzan con las comprobaciones de los méritos individuales y los test de rendimientos, en las que se evalúa para determinar el alcance de los objetivos y de su consideración como medición.

También es producto de la introducción de juicio de valor como rasgo de la definición de evaluación y de la toma de decisiones para mejorar el objeto evaluado, hasta la concepción de evaluar para transformar.

El principio del carácter coprotagónico de la evaluación se fundamenta como necesidad, desde lo filosófico, en la relación de lo general, lo particular y lo singular. En él se manifiestan las leyes fundamentales de la dialéctica materialista porque es un proceso dialéctico complejo, que va de lo inferior a lo superior. De este principio se obtienen consecuencias lógicas que se expresan en la estructuración del modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario.

La esencialidad de este principio está en sus funciones, rasgos, exigencias y acciones, porque direccionan, explican y organizan el modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos; es participativo, personalizado, contextualizado e integrador y cumple con las regularidades generales y específicas de un principio.

La unidad de lo científico y lo ideológico revela el carácter pedagógico del principio, que radica en lo más avanzado de la ciencia contemporánea. Se fundamenta en la unidad dialéctica que existe entre instrucción, educación y desarrollo.

El principio es visto como una expresión de unidad y su aplicación exige involucrar y comprometer a los directivos y educadores para la apropiación y actualización de sus conocimientos al respecto. También ofrece una visión más general e integrada al presentarse como una unidad de los componentes.

Dicho principio cumple funciones metodológica, gnoseológica y desarrolladora al constituir una orientación de los aspectos a los cuales los directivos, deben prestar atención en el proceso de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario. Este permite profundizar en los componentes del proceso evaluativo, así como en las relaciones que se establecen entre ellos, en tanto orienta la dirección del desarrollo de los educandos de preuniversitario, para el logro de la integralidad.

El principio tiene como rasgos distintivos que lo caracterizan, ser participativo, personalizado, contextualizado e integrador, promueve la participación de los educandos como miembros activos de un grupo, de manera integrada con los educadores, propicia la atención individual a cada educando en correspondencia con sus potencialidades, intereses y necesidades reveladas en el diagnóstico realizado; tiene en cuenta las condiciones de la institución educacional, las características específicas de sus protagonistas y facilita el despliegue del contenido de la evaluación de la integralidad en las formas evaluativas. Además, involucra las esferas de regulación de la personalidad como expresión de necesidades, motivos e intereses, donde se dan los procesos cognitivos como el pensamiento.

Consecuentemente con lo planteado, se considera que en la aplicación del principio del carácter coprotagónico de la evaluación, deben cumplirse determinadas exigencias, tales como:

- \* Coordinación de acciones entre los educadores de cada una de las asignaturas y el guía, de manera integrada, a favor del desarrollo de la evaluación de la integralidad de los educandos.
- \* Creación de un ambiente de aceptación entre los protagonistas en el proceso evaluativo que propicie el logro de la evaluación de la integralidad de los educandos.
- \* Estimulación de la autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida.
- \* Preparación adecuada a los educadores sobre el aprovechamiento consecuente de las características generales, grupales e individuales de los educandos.
- \* Aplicación del diagnóstico sistemático del grupo y de los educandos en correspondencia con las unidades de análisis cognitivo-intelectual, comunicativo-vivencial y valorativo-actitudinal.
- \* Preparación para que lo que se enseñe tenga significado y sentido de aplicabilidad para la vida y no para evaluar y que lo que se aprenda no sea solo para aprobar.
- \* Estimulación de la reflexión, el intercambio y adopción de decisiones.
- \* Consideración de las características, necesidades y potencialidades de los educandos.

La puesta en práctica del principio precisa la ejecución de las acciones siguientes:

- ✱ Proporcionar que los educandos expongan sus vivencias, que favorezcan la interacción grupal, su dinámica, el cambio de roles y el aprendizaje colectivo.
- ✱ Posibilitar que los educandos piensen y actúen por si, respeten a los educadores y coetáneos, a los criterios de estos y admiren los logros alcanzados por el grupo.
- ✱ Desarrollar habilidades en los educandos, en la interacción cooperativa y solidaria del grupo, para que aprendan de los coetáneos y con ellos, a adoptar posición de manera consciente.
- ✱ Propiciar participación, reflexión del grupo, confrontación de ideas y puntos de vista, intercambio, debate y polémica, que posibiliten la determinación de las causas de las equivocaciones y la búsqueda de solución a problemas individuales y grupales.
- ✱ Emplear una comunicación asertiva en la cual educadores y educandos, ocupen la doble posición de emisores y receptores.

La observancia del principio en el proceso pedagógico facilita las acciones evaluativas que conducen a la elevación de la calidad de la formación de los educandos al propiciar la implicación personal afectiva consciente, expresada en niveles de satisfacción personal, en el cumplimiento de tareas educativas y sociales, donde se evidencie en cada actuación, esfuerzo intelectual, que demanda la reflexión en la adopción de decisiones.

El cumplimiento del principio es complejo en su dinámica, debido a los procesos que tienen lugar en cada agente educativo, desde sus vivencias y recursos personales afectivos y cognitivos. Para ello, la relación que se establece entre educadores y educandos exige franqueza, para lo cual hay que tener en cuenta las necesidades y motivos de los educandos.

Adscribirse a esta posición ofrece la posibilidad de una participación con mayor autonomía y responsabilidad. Los diálogos y reflexiones a favor de la actividad individual y colectiva que propone, están

sustentados en un proceso comunicativo democrático que estimule la interacción mutua sobre la base del respeto a la individualidad a favor de la comprensión empática. La participación se considera como un proceso social que presupone una actitud de compromiso y responsabilidad para el despliegue del sentido de pertenencia y por otro lado, está dado en el desempeñar alguna función y de decidir.

El principio que se propone parte de la necesidad de dirigir científicamente el proceso pedagógico. Se propone para el preuniversitario, pero puede ser aplicado en otras educaciones si se tiene en cuenta las condiciones histórico-sociales del contexto y la situación social del desarrollo de los educandos.

Adquiere un carácter obligatorio para obtener resultados relevantes en la evaluación de la integralidad de los educandos. Posee un carácter flexible, puede enriquecerse, modificarse y retroalimentarse en el proceso de transformación que alcanzan los educandos. Consecuentemente, se genera una relación dialéctica entre los objetivos formativos y la acción mediadora de los educadores y del grupo. Lo expresado con anterioridad se convierte en un proceso dinámico, que constituye un reto para los educadores en la búsqueda de alternativas novedosas de enseñanza y en los educandos incentiva la necesidad de utilizar nuevos procedimientos de aprendizaje.

El carácter coprotagónico de la evaluación de los educandos de preuniversitario no se logra espontáneamente, hay que conducirlo, para ello hay que posibilitar que estos, expresen sus criterios y escuchen los puntos de vista de los coetáneos, lo cual requiere de autonomía en la adopción de decisiones y respaldo del profesor guía, los demás educadores, los integrantes de las organizaciones políticas y de los miembros del consejo de dirección.

Para la manifestación del principio no solo se debe tener en cuenta la apropiación de determinados saberes, que reflejan las exigencias de las condiciones sociales. Se trata de promover el desarrollo integral de los educandos, que posibilite su participación responsable y creadora en la vida social y su crecimiento permanente como persona comprometida con su bienestar y el de los demás. Los educandos deben tener



claridad sobre el sentido de su existencia, de su rol y las posibilidades que poseen de transformar la realidad en que están inmersos, a favor de un entorno favorable al desarrollo humano.

Cuando los educandos se implican en la elaboración de la información, al tener en cuenta lo que piensan y lo que aportan en el intercambio de opiniones con los coetáneos, al formular interrogantes o expresar sus puntos de vista y defenderlos, se manifiesta el carácter coprotagónico de la evaluación. De manera similar ocurre al sugerir, llegar a conclusiones, ponerse de acuerdo con los compañeros de aula, analizar y valorar sus actuaciones y manifestar una actitud crítica ante diferentes situaciones de la vida.

Los análisis conjuntos proporcionan la adopción de decisiones, el autocontrol, la autovaloración del proceso y su resultado, elementos esenciales en el desarrollo de la autorreflexión, en la medida en que los educandos acepten o rechacen de forma consciente sus logros y desaciertos y sean capaces de reflexionar sobre su propia actividad.

El intercambio de opiniones entre educandos, permite expresar lo que piensan y reflexionan acerca de los elementos que sus coetáneos y el educador le ofrecen. Ello contribuye a la enseñanza del respeto mutuo, a tener en cuenta a sus compañeros de aula, aunque existan puntos de vista diferentes.

Los educadores y educandos no siempre expresan todo lo que piensan o sienten, pero antes de actuar se debe pensar que se expresa lo que se siente. Una persona es mejor cuando expresa lo que siente y actúa como piensa, a cuando actúa con lo opuesto a como piensa, siente y expresa.

Asociado a lo anterior es ineludible motivar y concientizar a los educandos acerca de la necesidad de saber autorregularse en cada actividad que desempeñen, garantizar una correcta base orientadora para la actividad; que permita su implicación de manera que manifiesten adecuados modos de actuación. Por ello, este principio contribuye a satisfacer el encargo social de la educación en el país: la formación de hombres y mujeres con una cultura general e integral que permita satisfacer sus necesidades materiales y espirituales y a su vez contribuir al desarrollo de la actualización del modelo social socialista cubano.

Definición de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario:

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

La definición de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, es parte de la solución de la carencia teórica declarada y a su vez constituye premisa que enriquece el arte de la evaluación de los educandos, por lo que se define como: proceso proyectivo y permanente de valoración y autovaloración que realizan sus protagonistas, acerca de la formación de los educandos en lo cognitivo-intelectual, comunicativo-vivencial y valorativo-actitudinal, mediante el intercambio de informaciones para la emisión de juicios de valor integral y la adopción de decisiones, en correspondencia con los objetivos formativos de la educación preuniversitaria.

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

Constituye el contenido de la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, lo cognitivo-intelectual, comunicativo-vivencial y valorativo-actitudinal. Estas unidades de análisis propician la formación integral de estos con los procesos de valoración y autovaloración que realizan los protagonistas en el proceso evaluativo.

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

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

El rasgo de la definición enunciado como correspondencia con los objetivos formativos de la educación preuniversitaria, acentúa la necesidad de enfatizar en los procesos y en los resultados, permite el reconocimiento de la existencia de criterios de referencia que reflejan la relación de la educación que manifiestan los educandos con las exigencias sociales del modelo de preuniversitario e involucra a los protagonistas en el proceso evaluativo para que lo hagan suyos y con ello propiciar la formación integral, de modo que el comportamiento personal y social refleje coherencia entre pensamiento, sentimiento y sensibilidad, en sus modos de expresión y actuación.

La evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario tiene implícita funciones que le son inherentes y que no han sido reportadas en otras fuentes consultadas. Se retoma de la literatura la función de mejora y se proponen las funciones que el autor de esta tesis denomina progresiva, integradora y formadora.

La mejora no se limita a señalar los problemas detectados y sus causas, sino que se compromete con el proceso de transformaciones requerido y formula recomendaciones acerca de cómo llevarlas a cabo, en el menor tiempo y con la calidad posible.

La función progresiva que propone el autor, revela potencialidades, logros, dificultades, orientación en el perfeccionamiento del proceso de asimilación de lo aprendido y las manifestaciones de las actuaciones, posibilita la caracterización y el pronóstico de cada educando y su grupo; con predominio de la unidad de análisis cognitivo-intelectual, orientados adecuadamente hacia el cumplimiento de los objetivos formativos, consciente de lo que se espera, al comprobar el grado de eficiencia de las actividades en las cuales se manifiesta el coprotagonismo evaluativo.

Lo anteriormente expresado implica autocorrección, que coadyuve a trazar acciones de mejora para fortalecer los éxitos alcanzados y erradicar los desaciertos. Ello implica una motivación por la no conformidad con los conocimientos alcanzados y el perfeccionamiento de los modos de actuación, por lo que la retroalimentación ofrece una visión predictiva para orientar hacia el mejoramiento.

La función integradora establece relaciones que incrementan el sistema de conocimientos, hábitos y habilidades, en correspondencia con las necesidades y motivos, así como la orientación de las actitudes dirigidas a la regulación y sostenimiento de lo logrado, en el desarrollo de habilidades para la vida. Esta función propicia actitudes de preocupación y ocupación, de cuestionamiento, de determinación de las causas de que los resultados no sean loables y de que los modos de actuación no se correspondan con lo esperado; de manera que oriente hacia el porvenir y aporte información que anticipe el ulterior desempeño de los educandos, condicionada fundamentalmente por la unidad de análisis comunicativo-vivencial.

La función formadora permite el análisis de los resultados del proceso a través del intercambio de informaciones para la adopción de decisiones. La misma posibilita perfeccionar los modos de actuación, discernir lo que se mantiene, repite, refuerza o cambia, hacia qué dirección se perfila el empeño y cuáles

son las manifestaciones que evidencian el crecimiento personal como proceso y resultado de la formación, con la preponderancia de la unidad de análisis valorativo-actitudinal.

Las funciones inherentes a la evaluación de la integralidad de los educandos necesariamente conforman una unidad en una visión pedagógica, que solo se separan para la comprensión de su esencia. Se incluyen también en el sistema de relaciones que guardan entre sí las otras funciones descritas como parte del estudio teórico realizado. Las funciones aportadas por el autor se suman a los intentos de posibilitar el perfeccionamiento de la labor formativa de las futuras generaciones.

Una vez expuestas las premisas teóricas, se desarrolla la premisa metodológica, que es tomada de la literatura especializada. El modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario está constituido por los subsistemas teórico y metodológico, que tiene como salida en la práctica a la metodología. Lo anterior conduce a la necesidad de la explicación de cada componente del modelo, las relaciones que se establecen entre ellos y las cualidades que singularizan las mismas.

## **2.2. Componentes del modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario.**

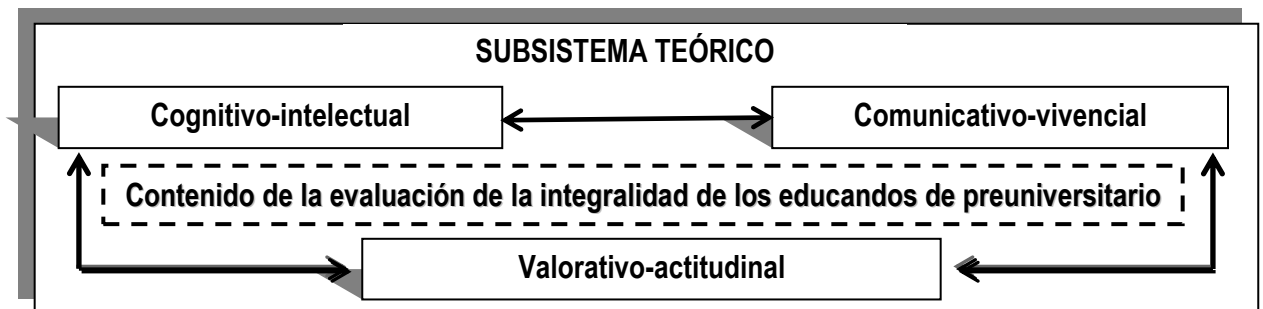
El modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario que se propone está dirigido a los directivos como agentes socializadores, encargados de preparar a los educadores para evaluar la integralidad de los educandos de preuniversitario como contribución a su formación integral.

El proceso modelado posee un carácter sistémico, de ahí que entre sus componentes se establezcan relaciones sistémicas. El subsistema de mayor jerarquía es el teórico, dirige el comportamiento del sistema y las relaciones que se establecen con el metodológico, porque aporta elementos teóricos que permiten transformar el proceso pedagógico para propiciar la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, por lo tanto, el metodológico manifiesta la relación sistémica de subordinación y a su vez

la de coordinación, pues para establecer la esencia de la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, se necesita de ambos subsistemas.

El modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario se concibe como un sistema abierto formado por elementos de orden teórico y metodológico que constituyen sus componentes. Las relaciones entre estos le dan el significado de integración.

El subsistema teórico está integrado por los componentes, cognitivo-intelectual, comunicativo-vivencial y valorativo-actitudinal, como unidades de análisis que expresan en síntesis generalizada y nexos dinámicos, el contenido de la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, como se muestra en la representación gráfica siguiente:



Esquema 1. Representación gráfica del subsistema teórico del modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario

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

Las unidades de análisis cognitivo-intelectual, comunicativo-vivencial y valorativo-actitudinal constituyen una unidad dialéctica en la personalidad, que solo admiten separación con fines analíticos. Estas unidades son esenciales, resuelven la contradicción fundamental de la presente investigación y se obtienen como resultado de una síntesis teórica. Estas no están establecidas en la literatura especializada y son aportadas por el autor de esta tesis como contribución a la teoría pedagógica de la evaluación educativa, en particular a la referida al ámbito evaluación de los educandos, específicamente para los de preuniversitario.

Para la obtención de las unidades de análisis que permiten determinar el contenido de la evaluación de la integralidad de los educandos, se utilizaron los procedimientos epistemológicos siguientes:

- ✧ El estudio de las exigencias del modelo de preuniversitario para el cumplimiento de su encargo social en cuanto a la formación integral de los educandos.
- ✧ El estudio de las características generales del sistema de formaciones psicológicas de distinto grado de complejidad, que constituye el nivel regulador superior de la actividad del educando de preuniversitario.
- ✧ El análisis de las tareas de la edad que se corresponde con la etapa en el desarrollo de los educandos de preuniversitario.
- ✧ El análisis de las normativas que establece el reglamento escolar para los educandos de preuniversitario.
- ✧ La aplicación práctica del documento resolutivo que norma el sistema de evaluación para esta educación y sus precisiones.
- ✧ La presentación de las unidades de análisis para la valoración de la viabilidad como parte del modelo pedagógico elaborado.
- ✧ El desarrollo de talleres de reflexión, con el propósito de consensuar las opiniones que ofrecen los educadores de preuniversitario.

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

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

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

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



ejercitación de las funciones de la comunicación, favorecen que la expresión de las vivencias se desplace hacia lo positivo y enriquecedor de la personalidad.

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

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

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

Para el análisis de las transformaciones sistemáticas proyectivas de los educandos, se establece como indicadores de la dimensión cognitivo-intelectual, la utilización de estrategias de aprendizaje, de estrategias metacognitivas y los logros de los objetivos formativos del grado.

Las estrategias cognitivas comprenden los procesos, acciones y actividades que los educandos despliegan intencionalmente con el objetivo de adquirir, comprender y fijar las informaciones en función de sistematizar determinadas metas de aprendizaje.

Las estrategias metacognitivas garantizan la regulación del proceso de aprendizaje y se basan en el conocimiento de los educandos referente a su propia persona, las tareas y estrategias, susceptibles de afectar la marcha y los resultados de dicho proceso.

El logro de los objetivos formativos del grado se refiere, al quehacer coherente de los educadores en el desarrollo de los programas de las distintas asignaturas, para el cumplimiento de los propósitos del nivel que a su vez propician la consecución del fin de la educación preuniversitaria.

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

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

La unidad de análisis comunicativo-vivencial está orientada a la satisfacción de necesidades, que faciliten el crecimiento de las relaciones interpersonales. Esta permite la motivación de los educandos por sus aprendizajes, su autovaloración, sus expectativas y vivencias, sus intereses e inclinaciones profesionales, en la medida en que el aprendizaje y las características de sus exigencias, logran propiciar el alcance de relaciones significativas entre los contenidos que se aprenden y la vida, en el contexto sociocultural en el

que se desarrollan, así como en la consolidación de la educación formal, como parte del proceso de aprendizaje y ejecución de las actividades o tareas vinculadas a este.

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

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

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

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

La unidad de análisis valorativo-actitudinal se refiere a la expresión del compromiso emocional que sienten los educandos al compartir, con los miembros del grupo, valoraciones de sucesos o situaciones que los conducen a juzgar sus actuaciones y las de los demás. Estas valoraciones guían los procesos perceptivos que conducen al aprendizaje de contenido educativo, conceptual, procedimental o actitudinal y en la medida en que internalizan los controles externos, autorregulan sus pensamientos y acciones.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El contenido de la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario incluye en las estrategias de aprendizaje, las estrategias cognitivas que utilizan los educandos, el uso de las fuentes de

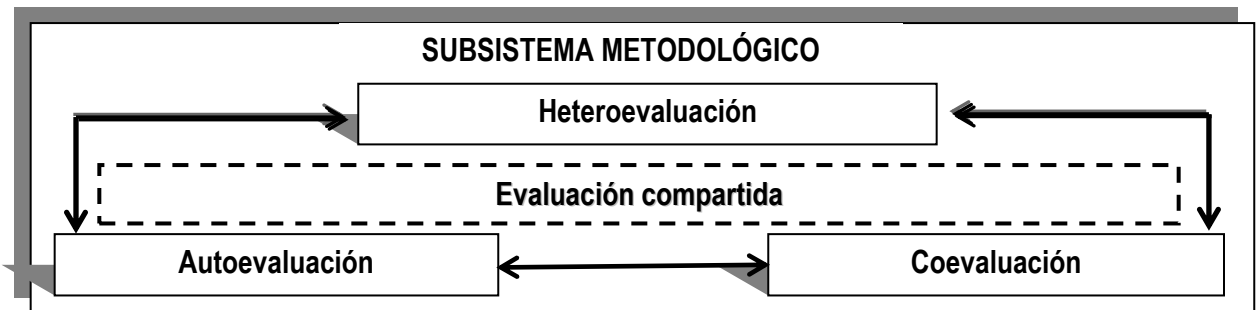
información, la eficiencia en la toma de notas, la sistematización de lo aprendido y las estrategias metacognitivas. En cuanto a los logros de los objetivos formativos del grado se considera la correspondencia de las habilidades con las exigencias de los programas, las potencialidades para vencer los objetivos formativos del grado, la autodirección del aprendizaje y los resultados del aprendizaje.

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

También se establece dentro de este contenido, la autovaloración la cual considera a la manifestación de la integración de la autovaloración y la demostración de su adecuación. La valoración tiene en cuenta la emisión de juicios de valor acerca del desempeño de otros y la demostración de actitudes que jerarquizan lo socialmente deseado. La proyección personal y social hacia el futuro comprende a la manifestación de aspiraciones como proyecto de vida personal y como proyecto de vida social. Todo lo anterior se muestra en un cuestionario para la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario (Anexo 11).

En el subsistema teórico de este modelo pedagógico se aprecia una síntesis vertical generalizadora, que va a la profundidad del nuevo conocimiento, a un nuevo nivel que se manifiesta al explicar las relaciones entre el contenido de las unidades de análisis, en un nexo dinámico que expresa como nueva cualidad al contenido de la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario como: aquellos aspectos que se delimitan como objeto de la evaluación, sobre los cuales se realiza la recepción, procesamiento, análisis y valoración de datos para el intercambio de informaciones que propicien la adopción de decisiones orientadas hacia la mejora.

El subsistema metodológico está integrado por los componentes heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación, que expresan en un nexo dinámico la evaluación compartida, como se muestra en la representación gráfica siguiente:



Esquema 2. Representación gráfica del subsistema metodológico del modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario

El subsistema metodológico del modelo pedagógico se subordina al subsistema teórico y cumple una función transformadora porque aporta los elementos metodológicos que permiten transformar la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario. Este subsistema contiene a las formas evaluativas denominadas: heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación. Entre ellas se establecen relaciones de carácter pedagógicas, donde la comunicación asertiva juega un papel fundamental.

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

La educación debe fomentar en el educando espíritu de patriotismo, internacionalismo, desarrollo de cualidades como disposición al sacrificio, constancia, disciplina, perseverancia, responsabilidad, satisfacción por el trabajo realizado; desarrollar en ellos la capacidad de percibir, disfrutar y expresar la belleza del arte en sus diversas formas, el conocimiento y cumplimiento de las leyes, estilos de vida



saludables en la búsqueda de calidad de vida, para sí y para quienes les rodean. Todo lo anterior no se fortalece suficientemente si solo se utiliza la heteroevaluación.

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

Las explicaciones ofrecidas acerca de las modalidades evaluativas, de manera independiente, revelan que por si solas acentúan el papel activo o pasivo del evaluado o del evaluador.

La utilización de la heteroevaluación de manera combinada con la autoevaluación y la coevaluación de modo sistemático, posibilita una mejor apropiación del sistema de conocimientos y desarrollo de habilidades, la estabilidad en la motivación por los aprendizajes, una autovaloración que se adecue a las posibilidades reales de los educandos, el incremento de las expectativas, vivencias, intereses, el fortalecimiento de las inclinaciones profesionales, la consolidación de valores y normas de comportamiento.

De las relaciones que se establecen en el subsistema metodológico, se revela una síntesis horizontal generalizadora, que se manifiesta en la evaluación compartida como nueva cualidad, entendida como: proceso de diálogo que complementa la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, sustentado en el intercambio de informaciones para el establecimiento de consenso entre evaluados y evaluadores acerca de la integralidad de los educandos de preuniversitario.

La evaluación compartida posibilita el control y valoración de los avances individuales y colectivos, el reconocimiento de errores e insuficiencias desde posiciones conscientes y reflexivas, despierta

motivaciones afectivas, propicia el desarrollo de niveles superiores de satisfacción emocional y de realización personal, facilita el desarrollo de convicciones, contribuye al desarrollo de intereses por el estudio así como los intereses y motivos profesionales que pueden enriquecer futuros proyectos de vida.

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

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

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

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

El consejo de aula otorga al grupo las herramientas necesarias para que actúen como recurso mediador y desempeñen un papel activo en la apropiación de la cultura evaluativa. Este está integrado por los profesores, la familia, los representantes de organizaciones políticas y de masas; conducidos por el profesor guía, hacia el tránsito de la condición de mediadores a facilitadores. El grupo impregna en cada uno de sus miembros un desafío cada vez mayor y un compromiso personal y colectivo.

Cuando los educadores ejercen sus influencias sobre un grupo caracterizado por una participación activa y socializada, se generan contradicciones entre las tareas asignadas y la preparación que poseen para cumplirla. El grupo propicia que los educandos adquieran un adecuado nivel de independencia cognitiva, que actúen con un carácter flexible, autocrítico y socializador, que solucionen las actividades y tareas docentes con profundidad, rapidez y seguridad en correspondencia con su nivel de asimilación, encaminado al logro de resultados cualitativamente superiores.

El ejemplo personal actúa como un medio idóneo para su realización. Su fuerza educativa se fundamenta en la capacidad de imitación que tienen los educandos, donde la palabra no es solo el vehículo esencial para ejercer una influencia favorable y efectiva en el proceso de evaluación de la integralidad.

Para el logro de la integralidad, es necesaria la acción de educadores y educandos en la adopción de la decisión de esforzarse en hacer bien las cosas. Si los evaluadores se comunican de manera asertiva, se desarrolla la autoestima y autoconfianza en los evaluados.

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

Se entiende por asamblea de integralidad, al órgano de dirección estudiantil que tiene como función valorar los avances de cada miembro del grupo en cuanto a su formación integral, dirigida por su presidente, asesorada por el profesor guía y con la participación coprotagonica de los educandos de la Federación de Estudiantes de la Enseñanza Media.

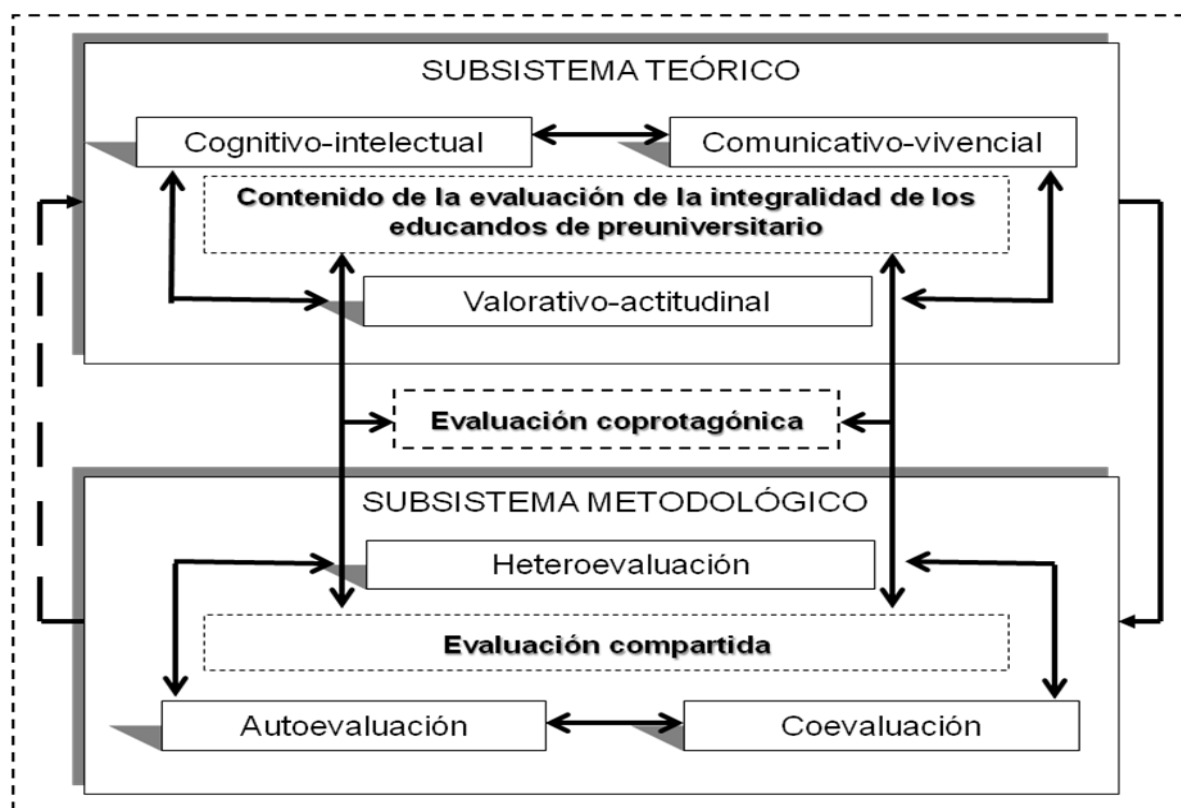
Para el desarrollo adecuado de las asambleas de integralidad es necesario garantizar la discusión con argumentos, la buena escucha, el respeto a los criterios de todos, el compromiso personal y grupal, la toma de decisiones y la propuesta de acciones de mejora en cuanto a los aspectos cognitivo-intelectual, comunicativo-vivencial y valorativo-actitudinal, con la connotación oportuna de las potencialidades para la formación integral de la personalidad de los educandos.

En las asambleas de integralidad, la autocrítica es uno de los pilares esenciales cuando se interioriza y existe voluntad y compromiso individual de superar los señalamientos realizados al nivel personal y grupal. En este proceso los educadores observan a los educandos y estos conocen que son observados además por los miembros del grupo y cuál es el comportamiento que se espera de ellos. Además de lo anterior, también existe una autoobservación para regular su actuación respecto a lo establecido como adecuado, de manera consciente y en situaciones donde no estén presentes educadores ni otros educandos.

En la medida en que sean profundas las valoraciones en las asambleas de integralidad, con un sentido crítico y autocrítico, las evaluaciones se diferenciarán en la misma medida en que se diferencian los educandos. Es la experiencia repetida con seriedad y empeño, la que sustenta el accionar pedagógico hasta que se alcanza lo expresado en los objetivos formativos del grado como estado deseado en la formación integral de los educandos.

Por consiguiente, entre el contenido de la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario y la evaluación compartida; como nuevas cualidades de los subsistemas teórico y metodológico respectivamente, así como de la manifestación de la relación dialéctica contenido-forma,

surge la cualidad resultante del sistema que se establece como evaluación coprotagónica, la cual es entendida como: la expresión de la coincidencia y consenso de opiniones de los educandos y educadores como protagonistas en el proceso evaluativo, que posibilita ser, estar, formar parte y tomar parte en las decisiones sobre la formación integral de los educandos, de manera consciente, responsable y autónoma. Al tener en cuenta los elementos considerados con anterioridad, se propone como representación gráfica del modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, la siguiente:



Esquema 3. Representación gráfica del modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario

Las propiedades de los componentes del sistema modelado son cualitativamente distintas y superiores como unidad dialéctica por lo que cualquier cambio o modificación que se produzca en uno de ellos, afecta el funcionamiento del otro, el que siempre reacciona como totalidad a cualquier estímulo producido en cualquiera de ellos.

Como todo sistema, el modelo pedagógico se caracteriza por su propósito, que expresa el resultado de la integración de los componentes y las relaciones que entre estos se establecen y determinan su estructura, para el cual se concibe diseñar la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, con vista a lograr las acciones de mejora correspondientes, mediante la integración sistémica de los subsistemas teórico y metodológico para su aplicación en estas instituciones educacionales.

La concepción de la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, como sistema, puede ser considerado subsistema de un sistema de orden superior, como puede ser la concepción de la evaluación en preuniversitario, quien a su vez pudiera ser considerado subsistema de un sistema de orden superior referido al sistema de evaluación de la educación en Cuba y así sucesivamente. Los subsistemas del modelo pedagógico propuesto, si son concebidos de manera independiente, pueden ser vistos como sistemas los cuales pueden tener otros subsistemas más específicos.

Se considera como medio ambiente a los distintos contextos de formación del educando en la institución educativa, en la cual se concreta la integración de las acciones que se pueden hacer en los diferentes niveles organizativos, desde el departamento metodológico municipal para la educación media hasta el ejecutivo de la dirección estudiantil, al considerar que en ellos el sistema debe operar.

La tendencia al desorden y al aumento de la aleatoriedad en el sistema, puede ser provocada por factores humanos, organizativos o técnicos. En el primero de ellos influyen los elementos culturales de los evaluadores, la posición de los agentes educativos respecto a la evaluación y el compromiso con la tarea. En los organizativos se encuentran la existencia de condiciones objetivas, la disposición de horarios, el intercambio de información, las contingencias sobre la práctica así como la preparación continua de los agentes personales y en los factores técnicos se incluye la calidad de los instrumentos.

El equilibrio dinámico entre los elementos del sistema se revela en la consideración de las relaciones entre los elementos que sustentan a la práctica evaluativa, constituyen condiciones para el intercambio de

informaciones y la emisión de juicios de valor, donde la metodología facilita la implicación de los evaluados y evaluadores en las acciones de mejora.

La retroalimentación se materializa a través del control que se aplica durante el proceso evaluativo y garantiza la información necesaria sobre su calidad para hacer las correcciones según convenga.

Las condiciones que pudieran limitar el funcionamiento del sistema están dadas por el no cumplimiento de las funciones, rasgos, exigencias o acciones expresadas en el principio del carácter coprotagonico de la evaluación, no considerar íntegramente el contenido de la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario y sus funciones, no propiciar la utilización de las diferentes formas evaluativas, violar cualquiera de las etapas de la metodología o no considerar algún proceder metodológico u orientación.

La aplicación en la práctica educativa de una metodología para la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario concreta el modelo pedagógico propuesto.

### **2.3. Metodología para la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario.**

En el campo de la pedagogía, de acuerdo con De Armas y Valle (2011), una metodología es un tipo de resultado científico. Estos autores identifican siete tipos de metodologías. De ellas, se distingue en la presente investigación la que se refiere como vía para dirigir la formación de determinadas orientaciones, rasgos de la personalidad, cualidades o componentes. Entre los rasgos que caracterizan a una metodología se destacan los siguientes:

- ✧ Responde a un objetivo de la teoría y/o la práctica educativa.
- ✧ Se sustenta en un cuerpo teórico (marco categorial, principios, premisas).
- ✧ Es un proceso conformado por etapas, que ordenadas de manera particular y flexible permiten el logro del objetivo propuesto.
- ✧ Cada etapa incluye procedimientos que se interrelacionan y se ordenan de forma específica.
- ✧ Tiene un carácter flexible aunque responde a un ordenamiento lógico.

La metodología que se propone se sustenta en los aspectos anteriores e incluye el quehacer coherente de los protagonistas en el proceso de evaluación de los educandos de preuniversitario. La misma contribuye a satisfacer la necesidad de proveer a los directivos, de un instrumento metodológico que permita dirigir científicamente el proceso evaluativo, además de incrementar la calidad del proceso pedagógico y a su vez la formación de los educandos. Se caracteriza por ser dinámica, flexible, exhaustiva, desarrolladora, transformadora, orientadora, participativa, cíclica y operacional.

Es dinámica porque suministra informaciones sistemáticas sobre el proceso pedagógico para posibilitar las adecuaciones pertinentes y por el modo en que concibe las relaciones existentes entre los procesos evaluativo y comunicativo, las cuales son necesarias para el cumplimiento de las funciones de la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario.

Es flexible debido a que permite que en cada etapa se adopten modificaciones acorde a las características de los contextos de actuación y en dependencia al grado de escolaridad de los educandos.

Es exhaustiva por facilitar que los elementos constituyentes del proceso evaluativo proporcionen el desarrollo de los educandos en los diferentes contextos de actuación.

Es desarrolladora debido a que propicia la implicación consciente de los educandos en el proceso evaluativo, incentiva la motivación para evaluar a los coetáneos en la socialización de criterios y opiniones a través de un proceso reflexivo.

Es transformadora al estimular el cambio consciente hacia niveles superiores en la formación integral de los educandos, así como a la mejora.

Es orientadora al posibilitar la adopción de decisiones a partir de la determinación de las potencialidades y dificultades en la formación de los educandos, al propiciar la mejora.

Es participativa porque involucra activamente en la evaluación a los protagonistas en el proceso.

Es cíclica pues una vez implementada las acciones de mejora, se repite el ciclo evaluativo con el propósito



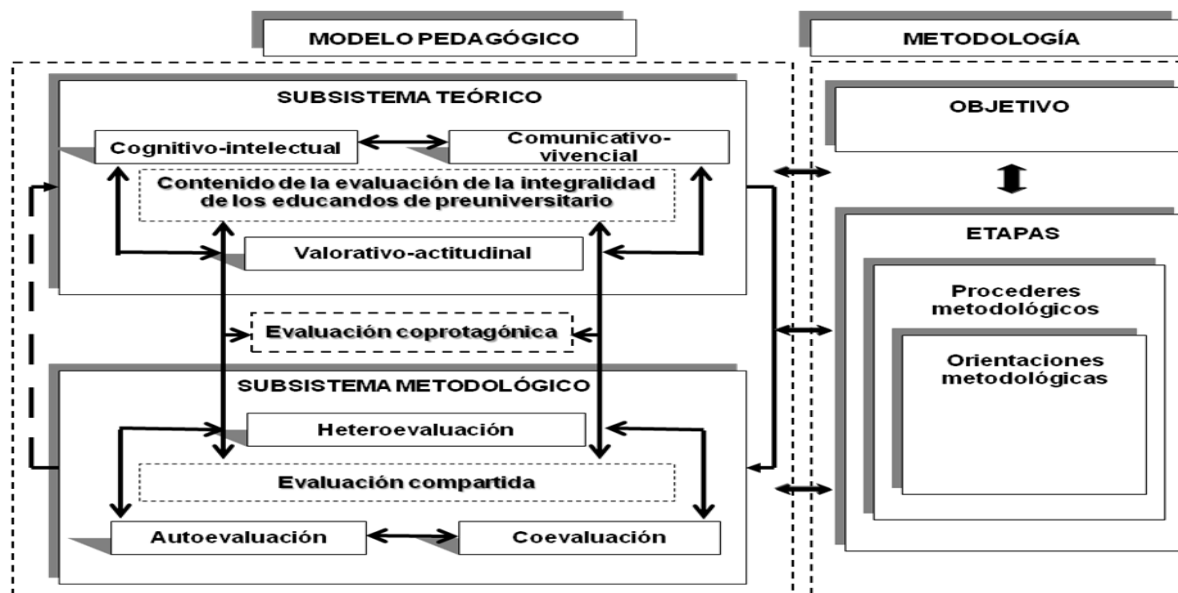
de actualizar las informaciones sobre el estado del proceso, en diferentes momentos y posibilita su seguimiento adecuado.

Es operacional debido a las facilidades en su aplicación, que no implica la utilización de recursos materiales y económicos de gran costo que obstaculicen su implementación.

El diseño de la metodología se concibe a partir de los elementos teóricos aportados por el autor de esta tesis y su estructura comprende el objetivo, etapas y procederes metodológicos con las respectivas orientaciones para su concreción. Con la aplicación de la técnica de investigación: grupo de discusión y reflexión, desarrollado con los educadores, se enriquecieron los procederes metodológicos.

El objetivo general de la metodología es lograr el desarrollo de la evaluación de la integralidad de los educandos a partir del modelo pedagógico propuesto para tal fin, basado en la definición de evaluación de la integralidad de los educandos y su contenido específico para preuniversitario.

La metodología que se propone concreta el modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, tal como se muestra en la representación gráfica siguiente:



Esquema 4. Representación gráfica de la relación entre el modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario y la metodología que posibilita su aplicación

Las etapas de la metodología son denominadas: proyección de la evaluación, implementación de la evaluación y retroalimentación y mejora continua. Los procedimientos metodológicos con las respectivas orientaciones posibilitan la dirección del trabajo metodológico necesario para la concreción del modelo pedagógico propuesto, en los que se involucran diferentes niveles organizativos de este trabajo, tales como consejo de dirección ampliado (directivos, representantes de las organizaciones políticas y de masas y del consejo de escuela), departamentos docentes, claustro de grado, ejecutivo de la Federación de Estudiantes de la Enseñanza Media del plantel.

Etapa 1. Proyección de la evaluación de la integralidad:

En esta etapa se describe como preparar a los agentes educativos para la aplicación del proceso evaluativo. La misma comprende la sensibilización y capacitación: explicación del modelo, definición del curso de las acciones, participantes, establecimiento del sistema relaciones entre estos, diseño de las actividades para la evaluación; como concreción de las acciones de planificación y organización.

Procederes metodológicos con las respectivas orientaciones para la proyección de la evaluación.

✳ Explicar la importancia de la concreción del modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario:

En el desarrollo de debates profesionales se debe explicar la importancia de la concreción del modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, sensibilizar a directivos y educadores con la problemática, en la búsqueda de una solución por la vía científica, contribuye a que estos se involucren en la orientación y fiscalización de su desarrollo.

✳ Analizar el modelo de preuniversitario con énfasis en los objetivos formativos para determinar los contenidos de la evaluación:

El estudio del modelo de preuniversitario, con énfasis en los objetivos formativos del décimo grado proporciona la determinación de los contenidos que deben ser evaluados desde cada una de las

asignaturas y de manera general. Para lograr lo anterior, es decisivo el rol que desempeña el profesor guía; su permanencia con los educandos mientras se desarrollan las clases de las distintas asignaturas, posibilita detectar las actitudes de cada uno de los educandos, fundamentalmente a través de la observación y ejercer un control sistemático de los avances logrados por los educandos de manera individual y grupal.

La consecución de los objetivos se alcanza desde su consideración al inicio del curso escolar, lo cual revela el carácter transformador consciente hacia la formación integral de los educandos de preuniversitario. El análisis de los objetivos formativos del grado, constituye un momento importante debido a que el contenido de los procedimientos que se acometen en las demás etapas, se determinan en dependencia de estos. La interiorización de los objetivos por sus protagonistas contribuye al logro de mejores resultados, al enfatizar en su papel rector y regulador del proceso.

✱ Capacitar a los integrantes del claustro y dirigentes estudiantiles para utilizar las formas evaluativas:

A los miembros del claustro se le capacita para utilizar de manera combinada, sistemática y equilibrada, las formas evaluativas investigadas y de igual manera observar los modos de actuación de los educandos en las actividades docentes y extradocentes. La observación de las influencias educativas logradas en el desarrollo de las clases de los demás educadores, sitúa al profesor guía en una posición ventajosa, porque posibilita orientar su quehacer pedagógico con aquellos educandos que presentan mayores dificultades en cuanto al proceso evaluativo desarrollado en el aula mediante la autoevaluación, coevaluación heteroevaluación y evaluación compartida, informaciones que utiliza en el claustro con la participación no solo de estos educadores, sino de los demás integrantes de este órgano metodológico.

La capacitación se realiza en sesiones de preparación metodológica y en talleres metodológicos, que luego se materializa en la práctica educativa. Los educandos se apropian de estos conocimientos de manera paulatina, mediante la práctica sistemática y combinada de las formas evaluativas.

La preparación de los educadores se dirige al conocimiento de las formas evaluativas a utilizar en sus clases, las cuales contribuyen a la preparación de los educandos para la autovaloración y valoración de sus resultados y la de sus coetáneos. La observación de las expresiones y modos de actuación de los educandos en las actividades docentes y extradocentes, facilita la emisión de juicios de valor integral y al mismo tiempo proporciona la escucha de los criterios que tienen los demás educadores acerca de cada uno de los educandos, información necesaria para el desarrollo de los claustrillos. Todo lo anterior condiciona el desarrollo de las asambleas de integralidad, en la que cada educando realiza la autoevaluación y evaluación de los demás miembros del grupo.

✧ Caracterizar el instrumento de evaluación diseñado para constatar las transformaciones logradas:

La socialización del objetivo del instrumento de evaluación entre directivos y protagonistas del proceso, para connotar su importancia en la práctica educativa, así como el énfasis en el contenido de cada una de las unidades de análisis, posibilita su aplicación basada en los parámetros y en la escala propuesta.

Para expresar los resultados del instrumento se evalúa en términos de frecuencia, con una equivalencia cualitativa que permite emitir una categoría de excelente (E), muy bien (MB), bien (B), regular (R) y mal (M), que se corresponden con los criterios siempre, muchas veces, a veces, casi nunca y nunca, respectivamente. Se otorga la categoría alcanzada por los educandos en cada parámetro y en correspondencia con ella se obtiene la de los indicadores, que a su vez, permite determinar la de las dimensiones y finalmente asignar una categoría al nivel de integralidad de cada educando (Anexo 11).

✧ Demostrar la aplicación práctica de la asamblea de integralidad modelada en la investigación:

En la demostración de la concepción de la asamblea de integralidad participan los profesores guías, encargados de socializar los resultados con el consejo de aula. Una vez desarrollado el claustrillo de grupo e interpretada las informaciones, se organiza y ejecuta la preparación previa para la asamblea. La agenda de esta asamblea es distribuida con antelación, de manera que los invitados consideren esta actividad

dentro de su planificación y garanticen su asistencia; en la misma se declaran los roles y responsabilidades: el líder y conductor de la misma es el jefe de grupo, el facilitador y quien toma las notas no tienen que ser los mismos en todas las asambleas. Se establece las normas básicas del trabajo en grupo para la buena escucha y el respeto a la personalidad de los participantes.

En el tiempo planificado para la reunión se debe lograr la generación de ideas, el debate y el consenso en la adopción de decisiones. Durante el desarrollo de la misma se hace la relatoría de las vivencias que permite disponer de una información documentada para su seguimiento. Al finalizar la reunión se determina el cumplimiento del objetivo, el tratamiento de todos los puntos de la agenda, la asistencia de los agentes educativos y toma de decisiones consensuadas acerca de la mejora de procesos y resultados.

Etapa 2. Implementación de la evaluación de la integralidad:

En esta etapa se manifiesta la calidad de la planificación y organización de las acciones de preparación y se realizan los ajustes oportunos como concreción de las acciones de ejecución o regulación.

Procederes metodológicos con las respectivas orientaciones para la implementación de la evaluación de la integralidad.

\* Elaborar el corte evaluativo por parte de los educadores a partir de considerar el instrumento propuesto para la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario y de las orientaciones recibidas en la preparación:

Para ofrecer los datos del corte evaluativo, los educadores de cada asignatura otorgan una categoría por cada educando a partir de la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y evaluación compartida, con las causas analizadas en dependencia de las desviaciones encontradas sobre la formación integral de los educandos desde sus asignaturas.

El proceso de evaluación generado a partir de la aplicación del instrumento debe realizarse desde dos perspectivas de naturaleza temporal diferentes que se condicionan entre sí y se retroalimentan; una de

ellas es sistemática, por cada uno de los educadores en el proceso enseñanza aprendizaje propio de sus asignaturas y la otra al culminar cada corte evaluativo en las asambleas de integralidad de cada grupo. Se advierte que para el éxito en el empleo del instrumento propuesto es necesario considerar las cinco acciones asociadas al cumplimiento del principio del carácter coprotagónico de la evaluación.

\* Integrar la información ofrecida en el corte evaluativo por los educadores para la elaboración de una propuesta de categoría evaluativa de cada educando:

Los profesores guías al recepcionar los datos ofrecidos por los integrantes del claustro de grupo determinan las generalidades en correspondencia a las coincidencias y las especificidades para ser consensuadas por el colectivo de grupo. La determinación de los educandos que se destacan por su evaluación integral es rigurosa y ocurre cuando existe una amplia coincidencia y convergencia de opiniones entre educadores y educandos. Los educandos que no logran alcanzar los resultados deseados establecerán compromisos en el cumplimiento de la estrategia de seguimiento por parte del grupo, en función de minimizar o erradicar las dificultades detectadas; los avances que poco a poco se logran con cada uno de los educandos constituye un estímulo individual y a la vez a nivel grupal.

El intercambio de informaciones por los integrantes del claustro y su procesamiento integral y sistemático, debe permitir las valoraciones y su correspondiente emisión de juicios de valor oportuno y pertinente sobre los avances, estancamientos o retrocesos para influir positivamente en la formación de los educandos. Por consiguiente, en la realización de los claustros la atención no ha de centrarse solo en los resultados obtenidos en las diferentes asignaturas y su coincidencia horizontal como ha ocurrido tradicionalmente. La valoración de los resultados ha de hacerse desde la integralidad de cada uno de los educandos del grupo, para el trabajo con las potencialidades tanto afectivas y volitivas como cognitivas.

Mediante el análisis y comparación de los resultados obtenidos, los educadores en su función de evaluadores deben integrar las informaciones, considerar los factores y causas que inciden en la formación

de los educandos y determinar las acciones necesarias para la mejora. No se trata de una sumatoria de informaciones, sino de una integración para la obtención de regularidades relevantes para la valoración.

✱ Desarrollar la asamblea de la integralidad, según el modelo ofrecido:

Para evaluar el producto de la actividad, el educando en su autoevaluación emite juicios de valor sobre su desempeño, para lo cual expone sus consideraciones, como consecuencia del análisis de los resultados del corte evaluativo. Al comparar los resultados mostrados con las respuestas y actuaciones correctas, como patrón de comparación, se propone una calificación y luego explica porqué considera que obtiene dicho resultado. En estas explicaciones los educandos plantean en qué avanzan, qué les faltó, qué no realizaron, qué consideró que no debió incluir, cuáles son las causas por las cuales se obtiene ese resultado y no otro, qué compromisos personalmente significativos asumirá para sí y para con el grupo.

Antes de la autoevaluación por parte de los educandos, el profesor guía insistirá en que los miembros del grupo presten atención a los argumentos que exponen sus coetáneos para posteriormente opinar como parte de la coevaluación. Posterior a la autoevaluación se estimula al grupo para realizar la coevaluación, a partir de la comparación con lo establecido como correcto y la opinión de cada educando, para conciliar el criterio evaluativo y las acciones que como grupo se llevarán a cabo para la atención a la diversidad y para contribuir a que cada miembro se sienta incluido en las acciones de mejora socialmente significativas.

En la heteroevaluación, los profesores guías una vez escuchados los criterios de la autoevaluación y coevaluación en su grupo deben comparar estos con los ofrecidos por los profesores del claustro de grupo, emitir sus criterios y otorgar una categoría evaluativa de la etapa para cada educando. Se propone realizar este proceso trimestralmente, debido a que la evaluación educativa como proceso investigativo requiere de un tiempo para poner en práctica las acciones de mejora y lograr la sistematicidad en el análisis de las transformaciones.

Una vez que se han aplicado los procedimientos metodológicos y sus respectivas orientaciones para concretar

la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, la evaluación de los educandos de preuniversitario tiene la cualidad de ser una evaluación compartida, por la participación coprotagónica en el proceso evaluativo como resultado de la integración lógica y didáctica, que concreta el enfoque desarrollador del proceso pedagógico, en particular para este componente.

La adopción de decisiones tiene lugar antes, durante y después de realizada la asamblea de integralidad y debe caracterizarse por ser estimulante, proyectiva y transformadora. Por su parte, los intercambios individuales y colectivos posibilitan determinar los educandos que se encuentran en mejores condiciones para desarrollar la valoración de sus resultados y la de sus coetáneos. Con estos educandos se debe comenzar a implementar las diferentes formas evaluativas hasta tanto se incorporen paulatinamente los demás miembros del grupo, de manera que estas sean enriquecidas por los participantes en el claustro al analizar las causas de sus modos de actuación.

A las asambleas se deben invitar los padres que el profesor guía considere, dadas las características de sus hijos y la necesidad de lograr las influencias educativas. El ambiente que debe primar es de respeto, confianza, de ayuda mutua, dirigido al análisis y a la solución de dificultades; así como al aprovechamiento de las potencialidades de los educandos para su propia formación y la de los coetáneos.

**Etapas 3. Retroalimentación y mejora continua:**

En esta etapa se manifiesta la efectividad en la orientación y conducción de las acciones de mejora a favor de la formación integral de los educandos de preuniversitario, lo que permite el control y la retroalimentación constante, de forma que se puedan establecer los ajustes pertinentes a partir de las desviaciones en el cumplimiento de los objetivos formativos del preuniversitario.

Procederes metodológicos con las respectivas orientaciones para la retroalimentación y mejora continua.

\* Valorar el seguimiento al cumplimiento de las acciones propuestas en las asambleas de integralidad.

El análisis del cumplimiento de lo planificado constituye el punto de partida para el desarrollo de las



sucesivas asambleas de integralidad, retroalimenta al claustro, al funcionamiento de la Federación de Estudiantes de la Enseñanza Media y debe contribuir al enriquecimiento del proyecto educativo grupal como consecuencia de la manifestación de la integración de las unidades de análisis.

✧ Sistematizar las transformaciones logradas.

El análisis de la sistematización de las transformaciones logradas como una manifestación del cumplimiento de las acciones de mejora, debe estar dirigido a elevar a niveles superiores la formación integral de los educandos. Para ello la reflexión individual y colectiva acerca de los resultados alcanzados con las experiencias positivas constituyen estímulo para continuar con el fortalecimiento de los logros.

✧ Determinar las causas de las desviaciones ocurridas.

Los análisis de las causas de las desviaciones ocurridas han de partir primeramente de los educandos que presentan estas situaciones y luego se escucha las intervenciones de los demás miembros del grupo, de lo cual se generan compromisos que expresan la voluntad de no incurrir nuevamente en dichas desviaciones. Una de las tareas cuya responsabilidad recae en el profesor guía es la elaboración de una síntesis de las regularidades más importantes, las potencialidades del desarrollo, los aspectos no logrados y sus causas, así como precisar recomendaciones para el próximo período.

✧ Proponer acciones de mejora.

Se deben concebir y aplicar acciones de mejora para afianzar los logros y solventar las posibles dificultades. Estas deben ser sistémicas e integrales, como consecuencia del trabajo en grupo, lo que propicia transformaciones conscientes hacia el desarrollo del proceso de formación de los educandos, concebido a corto, mediano y largo plazo. En su confección y aprobación participa activamente el ejecutivo de la dirección estudiantil al nivel de grupo y el profesor guía. El cumplimiento de las acciones de mejora, deben ser controladas por los integrantes del grupo, los educadores que desarrollan la docencia en dicho grupo y el profesor guía, en correspondencia con el tiempo establecido para su realización.

## Conclusiones del capítulo 2

El recorrido epistemológico realizado permitió definir modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, que como construcción teórica tiene asociado premisas teóricas y metodológicas. El modelo de preuniversitario como premisa teórica, que sustenta la evaluación de los educandos de esta educación se enriquece con la propuesta del principio del carácter coprotagonico de la evaluación, que constituye una deducción teórica y su esencialidad está en sus funciones, rasgos, exigencias y acciones. Por otro lado, la definición de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, como parte de la solución a la carencia y premisa teórica enriquece el arte de la evaluación de estos educandos.

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

La metodología para la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario está constituida por el objetivo y tres etapas. Cada una de las etapas contiene procedimientos metodológicos con las respectivas orientaciones para su concreción.

**CAPÍTULO 3. VALORACIÓN DE LA VIABILIDAD DEL MODELO PEDAGÓGICO DE EVALUACIÓN DE LA INTEGRALIDAD DE LOS EDUCANDOS DE PREUNIVERSITARIO Y SU METODOLOGÍA**

### **CAPÍTULO 3. VALORACIÓN DE LA VIABILIDAD DEL MODELO PEDAGÓGICO DE EVALUACIÓN DE LA INTEGRALIDAD DE LOS EDUCANDOS DE PREUNIVERSITARIO Y SU METODOLOGÍA**

En este capítulo se realiza un estudio sobre la viabilidad del modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario y su metodología. Para ello se combina la aplicación del método criterio de actores; el cual posibilita consensuar sus opiniones a través de actividades metodológicas y talleres de reflexión, con la encuesta de consenso de opiniones sobre el modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario. La incursión en la práctica educativa, se materializa en un grupo de educandos de décimo grado del preuniversitario Ángel Mario Cánepa Quiala, del municipio Sagua de Tánamo. También se presentan los resultados del estudio de casos que demuestran las transformaciones ocurridas en los educandos.

#### **3.1. Resultados de la aplicación del método criterio de actores y la encuesta de consenso de opiniones sobre el modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario.**

Para el estudio de viabilidad se sigue una metodología descrita por Cruz y Campano (2008), los cuales sostienen que la búsqueda de viabilidad no intenta sustituir el concepto de validez, el cual ha estado permeado por un sesgo positivista. Estos autores expresan que la viabilidad es el conjunto de potencialidades inherentes a los resultados científicos obtenidos para transformar la realidad al resolver el problema científico. Para que un resultado científico posea viabilidad debe ser pertinente en su contexto, flexible y sostenible.

La aplicación del método criterio de actores propuesto por Crespo (2008) tuvo el propósito de consensuar las opiniones de los mismos por medio de actividades metodológicas y talleres de reflexión. Este autor considera que los actores son los implicados directamente en la ejecución de una propuesta científica o metodológica.

Para optimizar la búsqueda de los actores, se utilizó la opinión de los primeros candidatos, sobre otras personas que podrían formar parte del equipo y una vez constatada la disposición de colaboración, el panel quedó integrado por 35 miembros; profesionales de la educación que dirigen o ejecutan el proceso de evaluación desde diferentes niveles de dirección y organizativos compuesto por: el subdirector municipal del área primaria-media, cuatro metodólogos municipales, tres inspectores integrales al nivel municipal, tres directores de preuniversitario, tres secretarios docentes, nueve jefes de departamento docente, tres psicopedagogas y nueve profesores guías.

La composición en cuanto a categoría docente de estos actores está representada por tres Profesores Auxiliares, dos Asistentes y 10 Instructores. Uno de ellos es Doctor en Ciencias Pedagógicas, 20 poseen el título de Máster, de estos últimos, 2 se graduaron con investigaciones referidas a la temática evaluativa.

La escala ordinal para la evaluación de los aspectos a considerar (Anexo 12) contiene categorías evaluativas que van desde el extremo, nada adecuado hasta el de muy adecuado, en el tránsito por cinco estadios cualitativos ordinales. En el instrumento también se solicita a los actores otras valoraciones, sugerencias y recomendaciones. Mientras se realizaban las explicaciones pertinentes, los registradores que fueron preparados previamente, se encargaron de anotar los criterios. En el informe de esta investigación se han expuesto los resultados ya perfeccionados, sobre la base de las críticas y sugerencias emitidas por los actores para hacerlos más viables.

La redacción del cuestionario para valorar el consenso de los actores sobre el principio del carácter coprotagónico de la evaluación, los componentes y gráfico del modelo pedagógico, los rasgos de la

definición de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, las funciones de la evaluación y la metodología, se sometió a la valoración de los actores para reajustar y reelaborar algunas de las preguntas por no comprensión en algunos casos y en otros por no permitir la obtención de la información esperada, por lo que se redacta entonces una segunda versión la cual fue sometida a un nuevo pilotaje hasta que queda definitivamente conformada la que se presenta en el instrumento.

Una vez tomados en cuenta los criterios de estos profesionales se realizaron tres talleres de reflexión. Estos talleres se realizan desde la perspectiva de la investigación cualitativa y en cada uno de ellos se consideran como momentos: la preparación, la discusión y la conclusión. Los criterios que emanan del desarrollo de los talleres de reflexión, manifiestan un análisis crítico de los resultados obtenidos, los cuales se exponen a continuación.

El primer taller de reflexión se realizó en septiembre del curso escolar 2010-2011 y tuvo como resultado la actualización de los participantes acerca de las principales transformaciones del modelo de preuniversitario, las precisiones sobre la evaluación de los educandos de esta educación y de otros documentos normativos y metodológicos de la política educacional cubana. A partir de la consideración de los participantes acerca del principio del carácter coprotagonico de la evaluación, el modelo pedagógico de evaluación de la integralidad con su representación gráfica, la definición de evaluación de la integralidad, sus funciones y la metodología se obtienen como sugerencia por lluvia de ideas:

- \* Iniciar la investigación en el décimo grado, porque es el grado inicial del preuniversitario.
- \* Nombrar el principio no como protagonismo de los educandos en el proceso evaluativo.
- \* No considerar la metodología como parte integrante de los componentes del modelo pedagógico propuesto.
- \* Revelar de manera más precisa las relaciones en la representación gráfica del modelo pedagógico.
- \* Sintetizar los rasgos en la definición de evaluación de la integralidad, debido a la existencia de

demasiados términos que en lugar de aclarar, oscurecen la idea de lo que se quiere presentar.

- ✳ Suprimir algunas funciones de la evaluación de la integralidad e integrar aquellas que por su contenido lo facilite, de manera que se incorporen elementos no tomados en consideración, que constituyan funciones según el propósito para las cuales fueron concebidas.

El segundo taller de reflexión se efectuó en octubre del curso escolar 2010-2011 en el cual se le presentó la propuesta en material impreso a partir de considerar las sugerencias del primer taller lo que fue valorado de manera positiva por los actores, no obstante ofrecieron sugerencias escritas respecto a:

- ✳ La especificidad del contenido de las unidades de análisis del subsistema teórico y su relación.
- ✳ Las acciones que concreten las exigencias del principio del carácter coprotagonico de la evaluación.
- ✳ Continuar con la síntesis de los rasgos para el logro de la definición de evaluación de la integralidad.

El tercer taller de reflexión se ejecuta en noviembre del curso escolar 2010-2011, donde se somete a la consideración, la propuesta con un mayor nivel de elaboración a partir de las sugerencias del criterio de los actores y la reflexión del autor, emanan criterios tales como:

- ✳ El principio es denominado del carácter coprotagonico de la evaluación como dinamizador del modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario y se reconoce la necesidad de un debido tratamiento por los niveles organizativos del trabajo metodológico.
- ✳ Los componentes del modelo son orientadores, representan una concepción integral de la evaluación y la representación gráfica, satisface las exigencias del preuniversitario.
- ✳ La definición de evaluación de la integralidad, contiene los rasgos necesarios y las funciones son precisas.
- ✳ La metodología guarda relación con el modelo, las etapas y procedimientos metodológicos con sus respectivas orientaciones, son pertinentes y suficientes.

✱ El instrumento propuesto para la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario satisface la carencia que tiene en el orden práctico este componente en el proceso pedagógico.

Por todo ello se puede expresar que el resultado del análisis crítico realizado en los diferentes talleres con los principales usuarios de la propuesta, propicia la clarificación de los subsistemas y componentes del modelo según la opinión favorable de los actores.

Después de la búsqueda de la crítica concordante para perfeccionar el modelo pedagógico propuesto y su metodología, mediante el criterio de los actores familiarizados con el problema, se aplicó la encuesta de consenso de opiniones sobre el modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario a 11 educadores que desarrollan la docencia en el grupo tres de décimo grado del preuniversitario Ángel Mario Cánepa Quiala. De ellos han laborado en esta educación por más de 20 años tres, por más de 15 años cuatro, por más de 10 años tres y el otro educador tiene más de tres años de experiencia profesional pedagógica.

La encuesta referida con anterioridad es homóloga a las utilizadas por Companioni (2007), Lorenzo (2008) y Marrero (2010) y fue considerada para la aplicación de la presente investigación debido a que está basada en las normas internacionales de evaluación educativa. Esta encuesta consta de 13 ítems con una escala Likert (1-5).

Para la interpretación de la encuesta de consenso de opiniones se utiliza el criterio siguiente: uno (nada), dos (poco), tres (algo), cuatro (bastante), cinco (mucho). Dicha escala permitió valorar, por separado, el cumplimiento de las normas y encontrar el promedio de cada criterio. Los resultados de los diferentes indicadores se muestran en la tabla construida a tal efecto, la cual se muestra a continuación.

Tabla 1. Encuesta de consenso de opiniones sobre el modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario



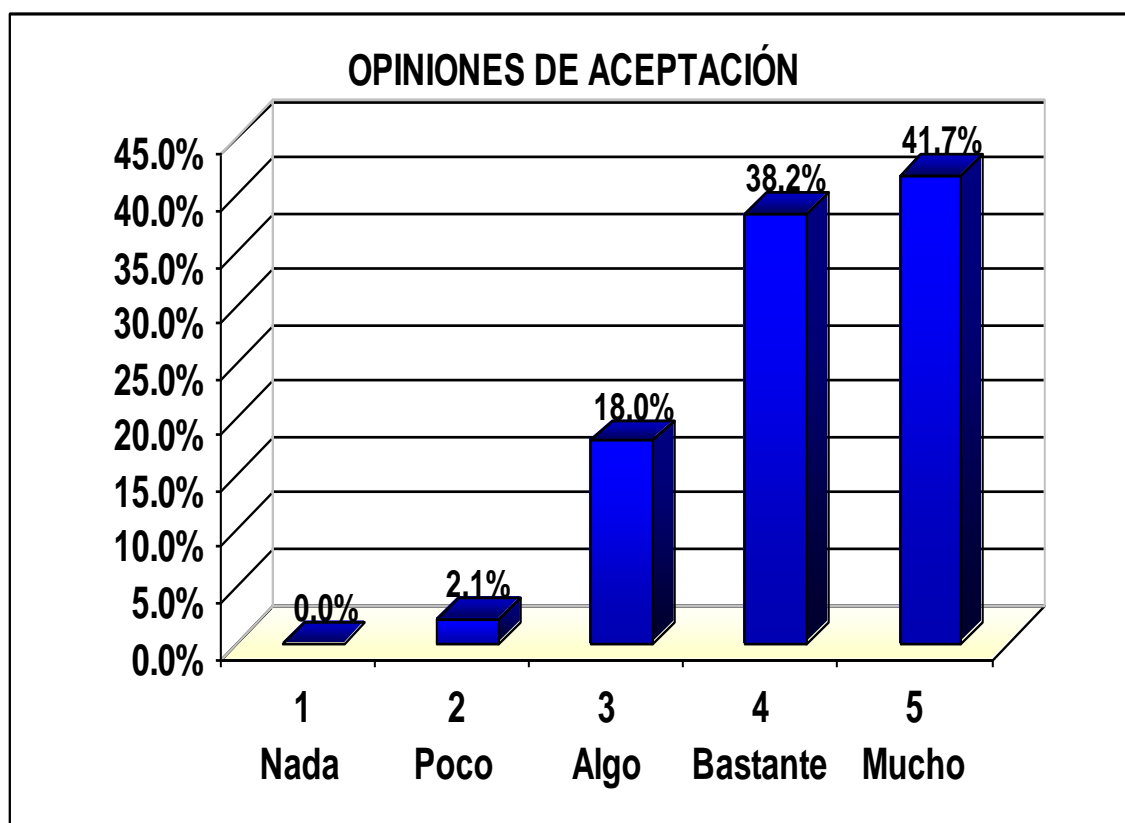
<b>INDICADORES</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>UTILIDAD</b>					
El modelo contribuye a la solución de una situación práctica necesaria.	0	0	9,1	27,3	63,6
El modelo ofrece información valiosa para la mejora del proceso educativo en la institución.	0	0	18,2	27,3	54,5
El modelo contribuye al perfeccionamiento del proceso pedagógico.	0	0	18,2	27,3	54,5
El carácter coprotagónico de la evaluación constituye un principio orientador.	0	0	18,2	54,5	27,3
<b>Promedio de utilidad</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>15,9</b>	<b>34,1</b>	<b>50,0</b>
<b>PRECISIÓN</b>					
El modelo satisface los criterios de validez y confiabilidad científica.	0	9,1	9,1	72,7	9,1
Las formas evaluativas se entienden suficientemente.	0	9,1	18,2	18,2	54,5
Las formas evaluativas se pueden aplicar totalmente sin grandes obstáculos.	0	9,1	54,5	18,2	18,2
Las orientaciones para la aplicación son asequibles y orientadoras.	0	0	18,2	18,2	63,6
<b>Promedio de precisión</b>	<b>0</b>	<b>6,8</b>	<b>25,0</b>	<b>31,8</b>	<b>36,4</b>
<b>FACTIBILIDAD</b>					
El modelo se puede aplicar con los recursos materiales disponibles.	0	0	18,2	27,3	54,5

El modelo demanda una cantidad razonable de evaluadores.	0	0	9,1	27,3	63,6
El modelo puede ser generalizado a instancias de institución y municipio.	0	0	0	54,5	45,5
<b>Promedio de factibilidad</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>9,1</b>	<b>36,4</b>	<b>54,5</b>
<b>LEGITIMIDAD</b>					
La aplicación del modelo no lesiona éticamente a los evaluados.	0	0	0	63,6	36,4
El modelo puede ser utilizado para estimular la transformación y el perfeccionamiento de los agentes evaluados.	0	0	18,2	18,2	63,6
<b>Promedio de legitimidad</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>9,1</b>	<b>40,9</b>	<b>50,0</b>
<b>PROMEDIO GENERAL</b>	<b>0</b>	<b>1,8</b>	<b>16,4</b>	<b>34,5</b>	<b>47,3</b>

Los datos de la encuesta se procesaron estadísticamente, según cada norma de evaluación y posteriormente, de manera general, se determinó el promedio de cada valor de la escala, respecto al total de la muestra para cada ítems del grupo. Se totalizaron las opiniones en cada valor de la escala, con el cálculo de por ciento respecto al total posible.

La determinación de los resultados del promedio en cada valor de la escala, respecto al total de la muestra para cada ítems de las normas demuestra que el 84,1 % de estos usuarios considera que su utilidad se ubica fundamentalmente entre bastante útil y muy útil, el 68,2 % enmarca su precisión principalmente entre bastante precisa y muy precisa, el 90,9 % enuncia que es factible, por lo que la circunscriben entre bastante factible y muy factible, también el 90,9 % opina que es legítima y la ubican esencialmente entre bastante legítima y muy legítima.

Al totalizar los datos en relación con las opiniones en cada valor de la escala, según el cálculo de por ciento respecto al total posible, se evidencia la consideración de los usuarios de que el modelo de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario resulta ser útil, preciso, factible y legítimo. Los datos de los criterios obtenidos se muestran en la gráfica siguiente.



Gráfica 1. Porcentaje general de aceptación acerca del modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, según las normas de la evaluación educativa

También se ofreció testimonio escrito acerca del modelo pedagógico, por parte del subdirector municipal de educación del área primaria-media en Sagua de Tánamo, lo que contribuye además a corroborar su viabilidad (Anexo 14).

Para darle continuidad al estudio de viabilidad, se buscan argumentos en la práctica educativa mediante una incursión en ella.

### **3.2. Resultados de la aplicación de la metodología para la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario en la práctica educativa.**

La gestión para la incursión en la práctica educativa fructificó a partir de la autorización para la aplicación parcial de la metodología en el preuniversitario Ángel Mario Cánepa Quiala. Para ello se utilizaron la observación, la entrevista, el cuestionario y el estudio de casos. Se tuvo en cuenta el análisis comparativo entre los resultados del diagnóstico inicial acerca del estado de la evaluación de la integralidad y los resultados obtenidos en la aplicación de la propuesta; con el objetivo de constatar las transformaciones en la práctica educativa.

El preuniversitario Ángel Mario Cánepa Quiala cuenta con prestigio social por sus antecedentes históricos en cuanto a resultados docentes en pruebas estatales y de ingreso a la Educación Superior, la composición y procedencia social de los educandos, fundamentalmente es de padres obreros y madres trabajadoras. Esta institución posee un claustro de elevada preparación y experiencia docente, con un funcionamiento estable del consejo de dirección que facilita la aplicación de la propuesta.

Al considerar que el preuniversitario seleccionado posee las condiciones para aplicar la metodología para la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario y con los criterios de sus directivos, el grupo seleccionado como muestra es el tres de décimo grado, por ser este el grupo en el cual el autor desarrolla directamente su actividad profesional pedagógica, la profesora guía posee experiencia profesional en el desempeño de estas funciones y el consejo de aula posee como promedio 12,1 años de experiencia en esta educación.

El grupo tres de décimo grado posee una matrícula de 30 educandos. Según el análisis realizado en diferentes claustrillos de grupo y de grado, los resultados de los educandos integrantes de este grupo en cuanto al aprendizaje en las asignaturas son promedio, existen problemas comunicativos entre los coetáneos, por lo que manifiestan vivencias negativas y a pesar de ser entusiastas no se logra la

participación de todos en las diferentes actividades concebidas por la institución educacional y de la Federación de Estudiantes de la Enseñanza Media.

Para la realización del estudio de casos se escogen tres educandos que manifiestan diferentes niveles de formación, de ellos, dos son femeninas. El criterio de selección seguido se sustenta en la revisión realizada a los expedientes acumulativos de los educandos, el intercambio sostenido con la profesora guía y el diagnóstico integral realizado por esta, con la observancia de la ética y de la confidencialidad que requieren estudios de este tipo.

A continuación se presenta el resultado del análisis del estado inicial y de las transformaciones logradas en los educandos que conformaron el estudio de casos, después de aplicada la metodología para la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario.

Caso uno: educando de 16 años, femenina.

En lo cognitivo-intelectual ella con mayor frecuencia utiliza la estrategia cognitiva de repetición; pues acomete acciones simples como subrayar o destacar parte del material que estudia y en otras ocasiones vuelve a escribir lo que ha considerado como importante para lograr su fijación. No es sistemática en el uso de los libros de textos u otros materiales complementarios, por lo que la libreta constituye su principal documento para el estudio. Presenta dificultades con la clasificación, jerarquización y comunicación de las informaciones adquiridas como consecuencia de limitaciones en el no uso de variadas fuentes de información.

Presenta dificultades para tomar notas en clases, escribe cuando el educador realiza un dictado u ofrece una orden al respecto. Las notas de clases que quedan inconclusas luego no son ampliadas lo que le dificulta agrupar las informaciones y elaborar gráficos, esquemas o mapas conceptuales y solo en ocasiones utiliza estrategias metacognitivas.

Presenta limitaciones en el conocimiento y aplicación del marco teórico de las habilidades y en el desarrollo de las intelectuales. En las clases se distrae con facilidad. Su estudio no lo orienta según sus necesidades, ni se planifica acciones que le proporcionen modificar su estrategia de aprendizaje. La autoevaluación no siempre se corresponde con la realidad. Las calificaciones alcanzadas no demuestran solidez en el conocimiento por lo que no logra el aprobado en las asignaturas Matemática, Física, Química, Biología, Historia y Español; ello es resultado de finalismo en el estudio que repercute en la no aplicación de lo aprendido.

En cuanto a lo comunicativo-vivencial, la comunicación que establece con educadores y coetáneos se centra en la recepción y transmisión de la información, no siempre es capaz de modificar sus puntos de vista aunque escuche las fundamentaciones y criterios al respecto, se orienta en las condiciones de comunicación, logra una expresión coherente, sin embargo, el tono de voz no es adecuado, no siempre es empática con sus coetáneos.

Establece debates socialmente significativos, coopera en las actividades grupales, brinda y acepta la ayuda. En ocasiones escucha con atención los criterios de los demás, no siempre muestra reflexividad sobre lo que escucha, sin embargo, defiende sus ideas con argumentos, expresa con claridad las ideas, participa en las actividades extradocentes de manera activa, fundamentalmente en las político-culturales, se interrelaciona con los demás miembros del grupo sin que plantee soluciones alternativas ante los problemas y no autorregula su comportamiento.

Muestra interés y satisfacción por las actividades culturales y recreativas, no demuestra voluntad sostenida para superar los resultados que obtiene, no siempre se esfuerza en la realización de las tareas ni demuestra seguridad en la obtención de logros. Expresa alegría ante los logros personales y grupales, no siempre logra controlar las emociones, ni manifiesta optimismo para superar las dificultades. Evidencia

sentido de pertenencia al grupo pero refleja poco amor hacia el estudio por lo que no lo realiza de manera sistemática.

En relación con lo valorativo-actitudinal, reconoce las causas de sus dificultades de manera autocrítica sin plantearse la erradicación de las mismas. Le falta orientación personal en algunas esferas de su actividad, no analiza los resultados que no están acorde con sus expectativas, su nivel de aspiración está muy por encima del de realización; al manifestar necesidades de ser reconocida socialmente con un modo de vida no acorde a las posibilidades reales del país. No coincidencia entre la percepción del éxito y su manifestación individual, ni de esta última con la imagen social que proyecta.

Expresa lo que piensa y siente acerca de los demás pero la forma no siempre es de manera constructiva, ni en el momento y lugar indicado. Propone alternativas de ayuda ante las dificultades de sus compañeros de aula, expresa su reconocimiento ante los éxitos de los coetáneos, sin embargo, no refleja esfuerzo sostenido por incrementar la calidad de los resultados personales. Manifiesta solidaridad, contribuye al cuidado del medioambiente, cuida su apariencia física, atiende su salud, muestra interés por el acontecer en la sociedad, evidencia constancia en el esfuerzo para lograr sus aspiraciones y participa activamente en las actividades escolares.

Es bajo el aprovechamiento del tiempo para el logro de lo planificado, sustenta criterios sobre sus pretensiones personales futuras, toma decisiones a favor de la satisfacción de necesidades espirituales. No presenta intereses profesionales definidos, considera el trabajo como fuente de progreso social y se identifica con los logros sociales. El análisis de las características que manifiesta permite determinar que posee un mal nivel de integralidad.

Transformaciones observadas en este caso:

La aplicación de la metodología para la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario en su grupo permitió corroborar cambios significativos expresados en: predomina la estrategia cognitiva de

repetición, sin embargo, logra mayor comprensión de lo que estudia expresado en la elevación de las notas alcanzadas en las asignaturas con dificultades. Utiliza varias fuentes de información que le posibilita la clasificación, jerarquización y comunicación de las informaciones adquiridas así como la toma de notas en clases, independientemente de que no las amplía durante su estudio.

Para la sistematización de lo aprendido aún no elabora gráficos, esquemas o mapas conceptuales, aunque agrupa las informaciones y realiza síntesis. No siempre reflexiona sobre su proceso de aprendizaje, de manera que reorienta la estrategia empleada con vista a lograr los resultados esperados. Se apropia del marco teórico de mayor cantidad de habilidades. Logra en las clases mayor tiempo de concentración de la atención. Logra aprobar todas las asignaturas, sin solidez de conocimientos y presenta dificultades con la aplicación de lo aprendido.

Comparte sus vivencias de una manera más positiva, muestra sentirse comprendida por sus coetáneos con el tránsito de la función informativa de la comunicación hacia la afectiva. Continúa la utilización de un tono de voz alto. No se implica en el planteamiento de soluciones ante los problemas que presenta.

Logra cierto control de las emociones y mayor optimismo por superar las dificultades. No logra fomentar el sentimiento de amor hacia el estudio a los niveles deseados, la autovaloración es inadecuada por sobrevaloración y perdura la inexistencia de intereses profesionales.

Lo anteriormente expresado conduce a que manifieste un regular nivel de integralidad. Al transitar de un nivel inferior de manifestación de la integralidad a otro superior corrobora la existencia de transformaciones favorables.

Caso dos: educando de 15 años, masculino.

En lo cognitivo-intelectual utiliza con mayor frecuencia la repetición como estrategia cognitiva y como consecuencia de esta, acomete acciones simples como subrayar o destacar parte del material que estudia y en otras ocasiones escribe varias veces lo que ha considerado como importante, para lograr su fijación.



No es sistemático en el uso de los libros de textos u otros materiales complementarios, por lo que la libreta de notas constituye su principal documento para el estudio. Presenta dificultades con la clasificación, jerarquización y comunicación de las informaciones adquiridas debido a limitaciones en cuanto al uso de variadas fuentes de información.

Presenta dificultades para tomar notas en clases, escribe cuando el educador le orienta que copie. Las notas de clases que quedan inconclusas no son ampliadas con posterioridad, no agrupa las informaciones ni elabora gráficos, esquemas o mapas conceptuales, en ocasiones utiliza estrategias metacognitivas.

Presenta limitaciones en el conocimiento y aplicación del marco teórico de las habilidades y en el desarrollo de las intelectuales. En las clases se distrae con facilidad. Su estudio no lo orienta según sus necesidades, ni se planifica acciones que le proporcionen modificar su estrategia de aprendizaje. La autoevaluación no siempre se corresponde con la realidad. Las calificaciones alcanzadas no demuestran solidez en el conocimiento por lo que no logra el aprobado en las asignaturas Matemática, Física y Biología; ello es resultado de finalismo en el estudio que repercute en la no aplicación de lo aprendido.

En cuanto a lo comunicativo-vivencial, la comunicación que establece con educadores y coetáneos se centra en la recepción y transmisión de la información, no siempre es capaz de modificar sus puntos de vista aunque escuche los criterios y fundamentaciones al respecto, se orienta en las condiciones de comunicación, logra una expresión coherente, con un tono de voz adecuado y es empático con sus compañeros de aula.

Establece debates socialmente significativos, coopera en las actividades grupales, brinda y acepta la ayuda. Escucha con atención los criterios de los demás, muestra reflexividad sobre lo que escucha, defiende sus ideas con argumentos, expresa con claridad las ideas, participa en las actividades extradocentes de manera activa principalmente en las deportivas, se interrelaciona con los demás

miembros del grupo, plantea soluciones alternativas ante los problemas y no siempre autorregula su comportamiento.

Muestra interés y satisfacción por las actividades deportivas, no demuestra voluntad sostenida para superar los resultados que obtiene, no siempre se esfuerza en la realización de las tareas ni demuestra seguridad en la obtención de logros. Expresa alegría ante los logros personales y grupales, logra controlar las emociones y no manifiesta optimismo para superar las dificultades. Evidencia sentido de pertenencia al grupo pero refleja poco amor hacia el estudio por lo que no lo realiza de manera sistemática.

En relación con lo valorativo-actitudinal, reconoce las causas de sus dificultades de manera autocrítica sin plantearse la erradicación de las mismas. Le falta orientación personal en algunas esferas de su actividad, no analiza los resultados que no están acorde con sus expectativas, su nivel de aspiración está muy por encima del de realización; al manifestar necesidades de ser boxeador en el futuro cuando causó baja de la escuela de deporte por bajo rendimiento. No coincidencia entre la percepción del éxito y su manifestación individual, ni de esta última con la imagen social que proyecta.

Expresa lo que piensa y siente acerca de los demás pero la forma no siempre es de manera constructiva, ni en el momento y lugar indicado. Propone alternativas de ayuda ante las dificultades de sus compañeros de aula, expresa su reconocimiento ante los éxitos de los coetáneos, sin embargo, no refleja esfuerzo sostenido por incrementar la calidad de los resultados personales. Manifiesta solidaridad, contribuye al cuidado del medioambiente, cuida su apariencia física, atiende su salud, muestra interés por el acontecer en la sociedad, evidencia constancia en el esfuerzo para lograr sus aspiraciones y participa activamente en las actividades escolares.

Es bajo el aprovechamiento del tiempo para el logro de lo planificado, sustenta criterios sobre sus pretensiones personales futuras, toma decisiones a favor de la satisfacción de necesidades espirituales. No presenta intereses profesionales definidos, considera el trabajo como fuente de progreso social y se

identifica con los logros sociales. El análisis de las características que manifiesta permite determinar que posee un mal nivel de integralidad.

Transformaciones observadas en este caso:

La aplicación de la metodología para la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario en su grupo permitió corroborar cambios significativos expresados en: predomina la estrategia cognitiva de repetición, sin embargo, logra mayor comprensión de lo que estudia expresado en la elevación de las notas alcanzadas en las asignaturas con dificultades. Utiliza varias fuentes de información que le posibilita la clasificación, jerarquización y comunicación de las informaciones adquiridas así como la toma de notas en clases, independientemente de que no las amplía durante su estudio.

Para la sistematización de lo aprendido aún no elabora gráficos, esquemas o mapas conceptuales, aunque agrupa las informaciones y realiza síntesis. No siempre reflexiona sobre su proceso de aprendizaje, de manera que reorienta la estrategia empleada con vista a lograr los resultados esperados. Se apropia del marco teórico de mayor cantidad de habilidades. Logra en las clases mayor tiempo de concentración de la atención. Logra aprobar todas las asignaturas, sin solidez de conocimientos y presenta dificultades con la aplicación de lo aprendido.

Comparte sus vivencias de una manera más positiva, muestra sentirse comprendido por sus coetáneos con el tránsito de la función informativa de la comunicación hacia la afectiva. Continúa la utilización de un tono de voz alto. No se implica en el planteamiento de soluciones ante los problemas que presenta.

Logra un mejor control de las emociones y mayor optimismo por superar las dificultades. No logra fomentar el sentimiento de amor hacia el estudio a los niveles deseados, la autovaloración es inadecuada por subvaloración y perdura la inexistencia de intereses profesionales.

Lo expresado con anterioridad conduce a que manifieste un regular nivel de integralidad. Al transitar de un nivel inferior de manifestación de la integralidad a otro superior corrobora la existencia de transformaciones favorables.

Caso tres: educando de 15 años, femenina.

En lo cognitivo-intelectual utiliza con mayor frecuencia la repetición como estrategia cognitiva y como consecuencia de esta, acomete acciones simples como subrayar o destacar parte del material que estudia y en otras ocasiones escribe varias veces lo que ha considerado como importante, para lograr su fijación.

Utiliza frecuentemente los libros de textos y en el caso de otros materiales complementarios, lo hace en menor medida. Clasifica, jerarquiza y comunica las informaciones adquiridas debido al uso adecuado de las fuentes de información.

Durante el desarrollo de las clases predomina la atención voluntaria y toma notas de manera sintética, sin embargo, estas notas no son ampliadas con posterioridad. Agrupa las informaciones, sin lograr la elaboración de gráficos, esquemas o mapas conceptuales, en ocasiones utiliza estrategias metacognitivas.

Conoce y aplica el marco teórico de las habilidades y desarrolla las intelectuales. Estudia con sistematicidad y en las clases predomina una atención voluntaria. Como consecuencia de la autodirección del aprendizaje, se orienta según sus necesidades, planifica las acciones y se autoevalúa frecuentemente y cuando es necesario modifica las estrategias de aprendizaje. Las calificaciones demuestran solidez en el conocimiento, lo que no siempre logra aplicar lo aprendido.

En cuanto a lo comunicativo-vivencial, la comunicación que establece con educadores y coetáneos se centra en la recepción y transmisión de la información, no siempre es capaz de modificar sus puntos de vista aunque escuche los criterios y fundamentaciones al respecto, se orienta en las condiciones de comunicación, logra una expresión coherente, con un tono de voz adecuado y es empática con sus coetáneos.

Establece debates socialmente significativos, coopera en las actividades grupales, brinda y acepta la ayuda. Escucha con atención los criterios de los demás, muestra reflexividad sobre lo que escucha, defiende sus ideas con argumentos, expresa con claridad las ideas, participa en las actividades extradocentes de manera activa en las político-culturales, recreativas y deportivas, se interrelaciona con los demás miembros del grupo, plantea soluciones alternativas ante los problemas y autorregula su comportamiento.

Muestra interés y satisfacción por las actividades que realiza, demuestra voluntad sostenida para superar los resultados que obtiene, se esfuerza en la realización de las tareas, demuestra seguridad en la obtención de logros. Expresa alegría ante los logros personales y grupales, logra controlar las emociones, manifiesta optimismo para superar las dificultades. Evidencia sentido de pertenencia al grupo, refleja amor hacia el estudio por lo que lo realiza de manera sistemática.

En relación con lo valorativo-actitudinal, reconoce las causas de sus dificultades de manera autocrítica y se plantea la erradicación de las mismas. Se orienta en las diferentes esferas de su actividad, analiza los resultados que no están acorde con sus expectativas, son relativamente estables las expectativas respecto al nivel de aspiración, así como las coincidencias entre los niveles de aspiración y las posibilidades reales de su realización, entre la percepción del éxito y su manifestación individual, y de igual manera la percepción individual y la imagen social que proyecta.

Expresa lo que piensa y siente acerca de los demás pero la forma no siempre es de manera constructiva, ni en el momento y lugar indicado. Propone alternativas de ayuda ante las dificultades de sus compañeros de aula, expresa su reconocimiento ante los éxitos de los coetáneos, refleja esfuerzo sostenido por incrementar la calidad de los resultados personales. Manifiesta solidaridad, contribuye al cuidado del medioambiente, cuida su apariencia física, atiende su salud, muestra interés por el acontecer en la

sociedad, evidencia constancia en el esfuerzo para lograr sus aspiraciones y participa activamente en las actividades escolares.

Es capaz de distinguir entre lo que está a su alcance realizar y lo que queda fuera de este, es bajo el aprovechamiento del tiempo para el logro de lo planificado, sustenta criterios sobre sus pretensiones personales futuras, toma decisiones a favor de la satisfacción de necesidades espirituales. Presenta intereses profesionales definidos hacia carreras del perfil de las Ciencias Médicas. Considera el trabajo como fuente de progreso social y se identifica con los logros sociales. El análisis de las características que ella manifiesta permite determinar que posee un buen nivel de integralidad.

Transformaciones observadas en este caso:

La aplicación de la metodología para la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario en su grupo permitió corroborar cambios significativos expresados en: utiliza la estrategia cognitiva de repetición y también la de elaboración; lo anterior se evidencia en el uso de palabras claves y analogías, para asegurar la fijación del material de estudio y el recuerdo posterior, identifica ideas principales, activa los conocimientos previos y hace inferencias.

Utiliza con frecuencia otros materiales complementarios, lo que le permite ampliar las notas de clases, elabora gráficos, esquemas y mapas conceptuales. Es capaz de trabajar con relativa independencia y con una disposición a lograr el control de su aprendizaje. Logra incrementar los resultados del aprendizaje de las asignaturas, manera que demuestra solidez de conocimientos, independientemente de que no siempre logra aplicar lo aprendido.

Comparte sus vivencias de una manera más positiva, muestra sentirse comprendida por sus coetáneos con el tránsito de la función informativa de la comunicación hacia la afectiva. Aprovecha el tiempo para lograr con éxitos lo planificado, defiende los derechos propios al expresar lo que cree, piensa y siente de manera directa y clara, en el momento oportuno y respeta a las demás personas.

Lo anterior permite determinar que manifiesta un muy buen nivel de integralidad. El tránsito de un nivel inferior de manifestación de la integralidad a otro superior corrobora la existencia de transformaciones favorables.

En un análisis transversal de las transformaciones que se evidenciaron se constató que los educandos:

- \* Se orientan en las condiciones de comunicación, logran una expresión coherente, establecen debates socialmente significativos, cooperan en las actividades grupales, brinda ayuda necesaria, aceptan la ayuda ofrecida y defienden sus ideas con argumentos.
- \* Expresan con claridad las ideas, participan en las actividades de manera activa, muestran interés y satisfacción por las actividades que realizan, se interrelacionan con los demás miembros del grupo, expresan alegría ante los logros personales y grupales, evidencian el sentido de pertenencia al grupo y reconocen las causas de sus dificultades.
- \* Utilizan la autocrítica, expresan lo que piensan y sienten acerca de los demás, proponen alternativas de ayuda ante las dificultades de sus coetáneos, manifiestan solidaridad, contribuyen al cuidado del medioambiente, cuidan su apariencia física y atienden su salud.
- \* Muestran interés por el acontecer en la sociedad, evidencian constancia en el esfuerzo para lograr sus aspiraciones, participan activamente en las actividades escolares, sustentan criterios sobre sus pretensiones personales futuras, toman decisiones a favor de la satisfacción de necesidades espirituales, consideran el trabajo como fuente de progreso social y se identifican con los logros sociales.

Se constata el alcance de un nivel superior de desarrollo de la integralidad, en comparación con su estado inicial. Los logros alcanzados permiten a los educandos participar activamente en un conjunto de actividades donde aprenden normas de convivencia, mejorar su apariencia personal y aprenden a distinguir aspectos que enaltecen al ser humano como la cortesía y la sensibilidad ante lo bello.

A demás de lo anterior, se observa un grado de aceptación superior en el grupo, todo lo cual repercute positivamente en su integración a la sociedad. Se reconoce la importancia de los aspectos sociales, culturales, psicológicos, didácticos y educativos para el desarrollo y educación de los educandos, como concepción y vía para la preparación de estos y se aprovecha la opinión del colectivo pedagógico en los claustros de grado.

De manera general los educandos objeto de investigación transitan de niveles inferiores a superiores de manifestación de la integralidad, lo que evidencia la viabilidad de la metodología para la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario.

Los miembros del claustro del grupo tres de décimo grado al preguntarle su opinión acerca de la importancia que le conceden a la metodología para la formación integral de los educandos, expresaron:

- \* Brinda a los educandos mayor participación en su propia realización académica y personal.
- \* Fortalece el crecimiento personal al permitir expresarse, establecer acuerdos y poder progresar.
- \* Permite que los educandos sepan cómo llevar su proceso evaluativo.
- \* Crea una mayor conciencia de lo que pueden implicar sus actos.
- \* Facilita el desarrollo de la crítica y autocrítica.
- \* Desarrolla un trabajo personal sobre sí y demuestran el grado de interés y formación que tienen los educandos.
- \* Ofrece la oportunidad de que los educandos reconozcan sus dificultades y reflexionen en qué mejorar.
- \* Posibilita que los educandos se comprometan y valoren lo bueno y lo malo que hacen en la escuela.
- \* Proporciona a los educandos una mayor determinación en el cumplimiento de sus responsabilidades sociales, familiares, escolares y personales.
- \* Contribuye al fortalecimiento de los valores que la sociedad pretende inculcar a todos sus miembros.

En la reunión de padres del grupo tres de décimo grado, para dar a conocer los resultados de la formación



de los educandos en la etapa, ante la interrogante: qué cambios ha notado en el comportamiento de su hijo(a), los padres respondieron:

- \* Me cuesta menos trabajo que realice la tarea.
- \* Asiste con más frecuencia en la casa de estudio.
- \* Mi hijo después que realiza las tareas, verifica las respuestas con otro compañero del grupo que es más aventajado.
- \* El tiempo que dedica al estudio, lo distribuye para las distintas materias.
- \* Lo veo más concentrado y utiliza mayor tiempo para el estudio.
- \* Cuando algunos de los compañeros de aula tienen problemas lo ayuda a resolver con tremenda disposición.
- \* Es menos testarudo porque reconoce cuando no tiene la razón.
- \* Escucha con más atención lo que le digo.
- \* Habla con mayor libertad sobre lo que piensa.
- \* Noto que durante una conversación, es mayor la atención que tiene cuando otros hablan y no interrumpe para decir lo que quiere.
- \* Cuando alguno de sus compañeros ha necesitado ayuda, mi hijo se ha ofrecido a colaborar y eso me alegra mucho.
- \* Noto a mi hijo más preocupado, responsable y colectivista.
- \* Siempre está pensando en las cosas del grupo.
- \* Me ha hablado de que quiere ser ingeniero.

En la asamblea de integralidad de cierre de la etapa, ante la pregunta a los educandos sobre el impacto que ha tenido en su personalidad las asambleas de integralidad desarrolladas según la metodología aplicada, se obtuvieron las opiniones siguientes:

- ✧ La coevaluación posibilitó ampliar mi vocabulario, me facilitó hablar en público y ayudó a tener paciencia para escuchar, emitir mis puntos de vista, controlar el nerviosismo y la timidez.
- ✧ El trabajo en equipo me posibilitó cooperar y opinar, esforzarme y mejorar la disciplina.
- ✧ Al principio me parecía complicado pero luego fue más fácil, lo que sucede es que me había acostumbrado a que solo los profesores me evaluaran, pero después me percaté que estaba equivocada y la experiencia vivida resultó ser interesante.
- ✧ Esta forma de evaluar me ayudó a descubrir mis propios errores, a tomar conciencia de mis limitaciones y buscar las causas de mis éxitos y desaciertos.
- ✧ Es complicado decir las cosas que uno no hace bien, pero me convencí que mentir no es la solución y le encontré a esto el lado interesante.
- ✧ En ocasiones pensé que evaluar a mis compañeros y que estos también me evaluaran sería complicado, sin embargo, no fue tan difícil adaptarme a ello.
- ✧ En ocasiones es difícil luchar contra lo que normalmente hemos hecho, pero adquirí una nueva visión sobre las cosas, los daños que me ocasioné y también a otras personas como a mi familia, repito es difícil pero si mis compañeros pueden cambiar, yo también puedo lograrlo.

Los miembros del consejo de dirección en la reunión de balance de la etapa al preguntarle su opinión acerca de las transformaciones en el proceso de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, expresaron:

- ✧ La autopreparación y desarrollo de la propuesta con responsabilidad y motivación por parte de educadores y educandos.
- ✧ La realización de las visitas incluyen la fiscalización de la evaluación de la integralidad y se desarrollan temas metodológicos y talleres con mayor frecuencia en torno a esta temática.
- ✧ El logro de una mayor integración del consejo de aula, los claustros y las asambleas de integralidad.

- \* El cumplimiento de la preparación previa para las asambleas de integralidad, con una mayor efectividad, lo que condujo al logro de un debate crítico y autocrítico oportuno y posibilitó la reflexión de educadores y educandos.
- \* La manifestación de intercambio de informaciones entre educadores y educandos a través de una comunicación que propicia el debate y la polémica basados en el respeto mutuo y una mayor libertad para la adopción de decisiones encaminada a la mejora desde el décimo grado.
- \* El avance de los educandos en la utilización de estrategias de aprendizaje que propician el logro de objetivos formativos, la participación en actividades conjuntas, la manifestación de vivencias personales y escolares enriquecedoras de la personalidad, en los procesos de comunicación afectiva, en la autovaloración y valoración, así como en la proyección personal y social hacia el futuro.

La triangulación de fuentes (directivos, educadores y padres) permitió demostrar la viabilidad de la propuesta al precisar los elementos de síntesis siguientes:

- \* La propuesta de solución al problema científico es importante para elevar el nivel de formación integral de los educandos de preuniversitario.
- \* La eficacia del modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario y su metodología, se evidencia en la potencialidad para transformar el proceso investigado.
- \* El nexo dinámico de las diferentes formas evaluativas permiten desde la diversidad, valorar los diferentes niveles de integralidad en la formación que alcanzan los educandos de preuniversitario.
- \* La propuesta es aplicable con los recursos humanos y materiales disponibles para transformar de manera progresiva el proceso evaluativo de los educandos de preuniversitario.

### Conclusiones del capítulo 3

La aplicación parcial de la propuesta corrobora la certeza de los criterios emitidos por los actores y se complementa con la encuesta de consenso de opiniones, de lo que se obtiene como resultado, según el promedio general y el de cada una de las normas de evaluación educativa, que el modelo es útil, preciso, factible y legítimo, lo que conduce a la consideración de que es aplicable en la práctica educativa.

Se comprueba la importancia de la preparación de los educadores a partir de la determinación de sus potencialidades, posibilidades y necesidades, para su ejecución efectiva. La aplicación de la metodología en un contexto concreto, evidencia transformaciones favorables en la formación integral de los educandos de preuniversitario que formaron parte del estudio de casos, dados por los modos de actuación de los educadores, en la evaluación de la integralidad de estos, en correspondencia con las aspiraciones del modelo de preuniversitario. Las diferencias reveladoras, en la calidad de los claustros de grupo y en las asambleas de integralidad, demuestran la efectividad y el nivel de satisfacción de los protagonistas en el proceso evaluativo manifestados en el estudio de casos, lo que permite aseverar la viabilidad del modelo pedagógico y su metodología.

## **CONCLUSIONES**

El estudio desarrollado acerca de los fundamentos teóricos de la evaluación educativa y los resultados obtenidos de la aplicación de la metodología sustentada en el modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, permiten determinar las conclusiones siguientes:

Incorporar a las universidades futuros profesionales dignos de los más altos valores morales, responsables y comprometidos con la solución de los problemas de su entorno, así como también a otras profesiones en beneficio de la sociedad, exige que los egresados del preuniversitario demuestren competencias en sus desempeños, lo cual revela la pertinencia del problema científico identificado y la necesidad de buscarle una solución en el marco teórico y práctico.

Los fundamentos teóricos desde posiciones filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas, permiten integrar los aspectos fundamentales de la evaluación en el proceso pedagógico del preuniversitario, en función de propiciar la de la integralidad de los educandos.

La necesidad de realizar la fundamentación epistemológica del modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, exige un análisis histórico de la evaluación de estos educandos que permita el establecimiento de elementos de síntesis en cada una de las etapas y del resultado de su integración obtener como síntesis generalizadora, que el perfeccionamiento del modelo de preuniversitario incluye la evaluación de los educandos, en la cual la preponderancia de lo cognitivo cede lugar a la integración de aspectos instructivos y educativos en los sujetos evaluados, con el fin de propiciar la formación integral que se aspira, sin que se considere explícitamente la especificidad del contenido de la evaluación de la integralidad de los educandos.

El diagnóstico del estado de la evaluación de los educandos de preuniversitario muestra insuficiencias, potencialidades de este proceso y la necesidad de instrumentar transformaciones desde el nivel teórico, lo

que constituye el punto de partida para elaborar el modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario y su metodología.

Se evidencia la solución al problema científico a partir del modelo pedagógico de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, en cuyo núcleo teórico se expresa en síntesis generalizadora y nexo dinámico, el contenido de la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario que está dado por las unidades de análisis cognitivo-intelectual, comunicativo-vivencial y valorativo-actitudinal; con ello se propicia la formación integral de los educandos y se resuelve la contradicción interna.

La importancia de la investigación es destacada por los actores, los cuales aportan criterios que conllevan al perfeccionamiento de aspectos esenciales. Los resultados de la encuesta de consenso de opiniones muestran que el promedio general y el de cada una de las normas de evaluación educativa, satisfacen las exigencias de la presente investigación; como consecuencia de la combinación de los métodos criterio de actores y estudio de casos, lo que permite aseverar la viabilidad del modelo pedagógico y su metodología. La aplicación de la metodología en un contexto concreto, evidencia transformaciones favorables en la formación integral de los educandos de preuniversitario que formaron parte del estudio de casos, dados por los modos de actuación de los educadores, en la evaluación de la integralidad de estos, en correspondencia con las aspiraciones del modelo de preuniversitario.

Se considera que se cumple el objetivo propuesto inicialmente, al lograr un desarrollo cualitativamente superior de la teoría pedagógica de la evaluación educativa, en particular lo referido al ámbito evaluación de los educandos, específicamente a la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario.

## **RECOMENDACIONES**

Concebir un proyecto de investigación dirigido a incursionar en el análisis de las transformaciones que se producen a nivel grupal como consecuencia de la propuesta, perfeccionar los proyectos educativos de grupo en función de la evaluación de los objetivos de la educación, de manera que contribuya a la integralidad de los educandos, irrumpir en la concepción de una evaluación que integre las áreas del conocimiento y se ofrezca el seguimiento y control de los educandos durante el tránsito por la educación preuniversitaria, a fin de darle continuidad a la presente investigación y enriquecer los resultados de orden teórico-práctico.

Profundizar en el estudio de las características psicopedagógicas de los educandos de preuniversitarios en condiciones de internado, para ajustar la metodología propuesta a sus potencialidades. Nuevas aplicaciones prácticas permitirán fortalecer las conclusiones determinadas en este estudio y ofrecer nuevas sugerencias que perfeccionen la presente tesis.

Generalizar la aplicación de la metodología para la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario en el municipio Sagua de Tánamo en condiciones de internado.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Addine, F., González, A. M. y Recarey, S. (2003). *Principios para la dirección del proceso pedagógico*. En G. García (comp.). *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
2. Afanasiev, V. (1979). *El enfoque sistémico aplicado al conocimiento social*. *Ciencias Sociales Academia de Ciencias (URSS)* 1: pp. 1-12.
3. Afonso, A. J. (2009). *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez. 4. ed.
4. Alfaro, M. (2000). *Evaluación del Aprendizaje*. Caracas: Editorial FEDUPEL. Línea azul.
5. Almaguer, A. (2008). *La Evaluación de la Dirección del Cambio Educativo en los institutos preuniversitarios*. (Tesis doctoral). Holguín.
6. Álvarez de Zayas, C. M. (1995). *Metodología de la Investigación Científica*. Santiago de Cuba: Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran. Universidad de Oriente.
7. Álvarez de Zayas, C. M. (1999). *La escuela en la vida*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
8. Álvarez de Zayas, C. M. (2000). *Características esenciales pedagógicas de la escuela cubana*. La Habana: Revista Educación. No.100.
9. Álvarez de Zayas, R. M. (1997). *Hacia un currículo integral y diferenciado*. La Habana: Editorial Académica.
10. American Psychological Association. (2012). *Publication manual of the American Psychological Association* (6. ed.). Washington, DC: Author.
11. Andrade, H., Du, y Wang, X. (2008). *Putting rubrics to the test: The effect of a model, Criteria Generation, and Rubric-Referenced Self-Assessment on Elementary School Student's Writing*. En *Educational Measurement: Issues and Practices*, Vol.27 Is.2. pp. 3-13.



12. Andreu, M<sup>a</sup> A. y García, M. (2006). *Evaluación, coevaluación y autoevaluación del trabajo en grupo en la lectura de mapas topográficos*. En Watts, F. y García, A. (Eds.): *La evaluación compartida: Investigación multidisciplinar*. Universidad Politécnica de Valencia: pp. 69-90. Recuperado de <http://www.upv.es/gie/Publicaciones.htm>. [2011, 9 de julio].
13. Arnold M. y Osorio, F. (2003). *Introducción a los conceptos básicos de la teoría general de los sistemas*. Chile: Universidad Católica de Santiago de Chile. Recuperado de <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/mosblc.htm>. [2010, 4 de enero].
14. Arribas, J. M. (2012). *El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado*. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa v. 18. n. 1. art. 3. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_3.htm). [2013, 11 de julio].
15. Arteaga, S. (2005). *Modelo pedagógico para desarrollar la educación para la paz centrada en los valores morales en la Escuela Media Superior cubana*. (Tesis doctoral). Villa Clara.
16. Ayes, G. (2008). *Proyectos de tesis*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
17. Baeta, A. C. y otros (2009). *La integralidad en la atención primaria de salud en los sistemas de salud brasileño y español*. *Aten Primaria*. 41(7):402-4.
18. Bastida, M. (2007). *La evaluación del aprendizaje. De un proceso autocrático a un proceso democrático*. Ciudad de la Habana: Evento Internacional Pedagogía 2007.
19. Bélair, L. M. (2000). *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*. España: Editorial S. L. Sevilla.
20. Blanco, A. (2003). *Filosofía de la Educación. Selección de lecturas*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
21. Bordas, M y Cabrera, F. (2001). *Estrategias de evaluación del aprendizaje centradas en el proceso*. España: Revista Española de Pedagogía. Año LIX. No 218. Enero-abril.

22. Borrego, L. D. (2005). *Una estrategia para educar el valor laboriosidad en los alumnos de Secundaria Básica*. (Tesis doctoral). Pinar del Río.
23. Bozhovich, L.I. (1976). *La personalidad y su formación en la Edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
24. Bunge, M. (1972). *La investigación científica*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
25. Caballero, A. N. (2005). *Trabajo educativo del Colectivo Pedagógico en la atención de la conducta escolar de los adolescentes con indicadores de desventaja social en el preuniversitario*. (Tesis doctoral). Santiago de Cuba.
26. Caballero, A. N. (2006). *Caracterización de la situación del desarrollo de los jóvenes en el preuniversitario*. Santiago de Cuba.
27. Caballero, A. N. (2008). *La formación integral en los Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Pedagógicas*. Santiago de Cuba.
28. Cabrerías, E. (2008). *Datos sobre la Educación Preuniversitaria*. Recuperado de [www.rimed.cu/preuniversitario/transformaciones](http://www.rimed.cu/preuniversitario/transformaciones). [2008, 7 de junio].
29. Cánovas, L. (2011). *La aplicación del Sistema de Evaluación del Escolar en las Educaciones*. En Seminario Nacional de preparación del curso escolar 2010-2011. La Habana: Documento Normativo de la Dirección Nacional del MINED.
30. Cardinet, L. (1988). *Un análisis histórico evaluativo de la planificación*. España: Universitas 2000. Volumen 14 # 1.
31. Carral, E. (2005). *Propuesta metodológica para el desarrollo de la comunicación educador-alumno en las clases de Secundaria Básica*. (Tesis doctoral). Villa Clara.
32. Castellanos, D. y otros. (2005). *Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.

33. Castro, O. (1999). *Evaluación Integral del Paradigma a la Práctica*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
34. Chávez, J. A., Suárez, A. y Permuy, L. D. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. La Habana: ICCP.
35. Chen, Y. M. (2008). *Learning to Self-assess Oral Performance in English: A Longitudinal Case Study*. En: Language Teaching Research, 12(2), pp. 235-262. Recuperado de <http://ltr.sagepub.com/cgi/content/abstract/12/2/235>. [2012, 5 de octubre].
36. Comendeiro, I. E. (2013). *El sistema de evaluación del escolar: ¿En qué estado estamos?* Ciudad de la Habana: Evento Internacional Pedagogía 2013.
37. Companioni, I. (2007). *Metodología de Evaluación Institucional para las escuelas Especiales de Retraso Mental*. (Tesis doctoral). Ciego de Ávila.
38. Concepción, M. R. y Rodríguez, F. (2005). *Rol del educador y sus estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Barranquilla: Editorial Uniautónoma.
39. Correa, A. (2009). *Evaluación del aprendizaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
40. Crespo, T. (2008). *Criterios de actores en la investigación pedagógica*. Villa Clara: Libro digital. Instituto Superior Pedagógico Félix Varela.
41. Cronbach, L. J. (1963). *Toward reform of program evaluation*. Washington: Jossey bass Publ. San Francisco.
42. Cruz, O. y otros. (2005). *Selección de textos sobre Ecología*. La Habana: Editorial Félix Varela.
43. Cruz, M. y Campano, A. E. (2008). *El procesamiento de la información en las investigaciones educativas*. La Habana: Órgano Editor Educación Cubana.
44. Daudinot, I. M. (2006). *Evolución de la concepción pedagógica acerca de las aptitudes intelectuales*. (Tesis doctoral). Holguín.

45. De Armas, N. y Valle, A. (2011). *Resultados científicos en la investigación educativa*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
46. De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar*. España: Visor. Madrid.
47. Domínguez, J. (1998). *Evaluación del aprendizaje*. Perú: Didáctica Universitaria. Universidad de Lima.
48. Domínguez, L. (2004). *Psicología del Desarrollo: Adolescencia y juventud*. Ciudad de la Habana: Facultad de Psicología. Universidad de la Habana.
49. Elola, N. y Toranzos, L. V. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Recuperado de <http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf>. [2013, 1 de junio].
50. Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London: Routledge Falmer.
51. Fariña, G. (2007). *Psicología, Educación y Sociedad: Un estudio sobre el desarrollo humano*. La Habana: Editorial Félix Varela.
52. Fariña, G. (2008). *Maestro para una didáctica del aprender a aprender*. La Habana: Editorial Félix Varela.
53. Fernández, M., Goitía C. y Mendoza M. L. (2008). *El hombre como ser biopsicosocial*. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/oeivirt/indet.htm>. [2012, 3 de diciembre].
54. Fuentes, H., De la Peña, R. y Milán, M. R. (2003). *La evaluación del proceso docente educativo como proceso participativo y no directivo*. Las Tunas: Conferencia científica internacional innovación educativa.
55. Fuentes, H. y Matos, E. (2006). *El proceso de investigación científica*. [en soporte magnético]. (s.1.).
56. Galdós, S. y P. Torres. (2007). *Presupuestos teóricos del Sistema Cubano de Evaluación de la Calidad de la Educación*. Ciudad de la Habana: Resultado de Investigación. ICCP [en soporte magnético].

57. Garcés, W. (2003). *Desarrollo de modo de actuación para el trabajo con sistema de tareas en la formación inicial del educador de matemática*. (Tesis doctoral). Holguín.
58. García, A. (2012). *Análisis del término formación: Su relación con educación y el sistema de principios de la educación personalizada*. Manuscrito no publicado, Universidad de Ciencias Pedagógicas de Holguín, Cuba.
59. García, L.; Valle, A; Zilberstein, J. y Torres P. (2003). *Revisión comentada acerca del estado del arte de la investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica caso Cuba*. En: Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Editorial. Carrera 7ª Ltda. Bogotá, Colombia.
60. Gil, D. y otros. (2005). *¿Cómo promover el interés por la cultura científica?* Recuperado de <http://www.campusoel.org/decada/promocion03.pdf>. [2011,23 de abril].
61. Gimeno, J. y Pérez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
62. Ginoris, O., Addine, F. y Turcaz, J. (2006). *Didáctica General*. La Habana: Material básico de la Maestría en Educación del IPLAC. [en soporte magnético].
63. González, F. L. y Mitjás, A. (1997). *Comunicación personalidad y desarrollo*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
64. González, G. (2006). *La educación ambiental para integrar los contenidos de los objetivos formativos generales del preuniversitario*. (Tesis doctoral). Villa Clara.
65. González, M. (2001). *Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. Ciudad de la Habana: Revista electrónica de la Dirección de Formación de profesorado del Ministerio de la Educación Superior de Cuba. Vol V, No 2.
66. González, O. (2011). *Un sistema de tareas integradoras como vía de evaluación en el programa de Química 10. grado dentro de las Ciencias Naturales*. (Tesis de maestría). Guantánamo.

67. González, V. y otros. (2003). *Psicología para educadores*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
68. Gordillo, H. (2004). *Los procesos de evaluación de aprendizajes: Contraposiciones entre la teoría y la práctica*. España: Revista Internacional Magisterio. No 10. Agosto - Septiembre.
69. Guétmanova, A; Panov, M. y Petrov, V. (1991). *Lógica: En forma simple sobre lo complejo*. Moscú: Editorial Progreso.
70. Hernández, L. (2012). *Evaluaciones sistemáticas para favorecer el pensamiento funcional en estudiantes de oncenno grado*. (Tesis de maestría). Holguín.
71. Ibarra, M. S., Rodríguez, G. y Gómez, M. A. (2012). *La evaluación entre iguales: Beneficios y estrategias para su práctica en la universidad*. España: Universidad de Cádiz. Revista de Educación, 359. Septiembre-diciembre 2012.
72. Jara, M. (2004). *Modelo de Evaluación Institucional para Bachilleratos Generales de Puebla*. México. (Tesis doctoral). Ciudad de la Habana.
73. Jardinot, L. R. y otros. (2000). *Modelo teórico para la dirección de las transformaciones del nivel preuniversitario*. Cuba: Trabajo presentado en el IV Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación.
74. Jardinot, L. R. y otros. (2003). *Currículo para la Formación integral y diferenciada del Bachillerato Cubano. Proyecto de Modelo*. Santiago de Cuba: [en soporte magnético].
75. Jardinot, L. R. y otros. (2005). *Hacia la transformación del bachillerato cubano*. Ciudad de la Habana: Evento Internacional Pedagogía 2005. Curso 6.
76. Jardinot, L. R. (2008). *El bachillerato cubano: Su perfeccionamiento a partir de la investigación pedagógica curricular*. En *Integra Educativa* N° 4/ Vol II No. 1.

77. Jay, L. (2006). *Investigar para el futuro de la educación científica: Nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir*. España: Enseñanza de las Ciencias. 1: pp. 5 – 12.
78. Jiménez, G. (2006). *Obtención de notas individuales a partir de una nota de grupo mediante una evaluación cooperativa*. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/jimenez.pdf>. [2008, 16 de diciembre].
79. Johansen, O. (2009). *Introducción a la teoría de los sistemas*. Chile: Material impreso.
80. Kopnin, P. V. (1983). *Lógica Dialéctica*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
81. Labarrere, G y Valdivia, G. (1991). *Pedagogía*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
82. Lara, L. M., Navales, M. A. y Valdés, A. (2002). *Diagnóstico y evaluación. Procesos para la toma de decisiones y mejora en el contexto educativo*. Centro de Estudios de la Didáctica y la Dirección de la Educación Superior. Universidad de Cienfuegos.
83. Las Flores, G. R. (2011). *Procedimientos organizativos para desarrollar la autoevaluación en la educación preuniversitaria*. (Tesis de maestría). IPLAC.
84. Leyva, A. (2012). *Los modelos como formas de presentación de los resultados científicos*. Material impreso para el estudio posdoctoral en la UCP José de la Luz y Caballero.
85. López, F. (2004). *La evaluación del componente laboral investigativo en la formación inicial de los profesionales de la educación*. (Tesis doctoral). Holguín.
86. López, V. M. (2004). *La participación del alumnado en los procesos evaluativos: La autoevaluación y la evaluación compartida en educación física*. España: Didáctica de la Educación Física: Una perspectiva crítica y transversal. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid.
87. López, V. M., González, M., Barba, J. J. (2006). *La participación del alumnado en la evaluación: La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida*. España: Revista Tandem. Didáctica de la Educación Física, # 17. Editorial Graó.

88. Lorenzo, R. (2008). *La Evaluación Institucional de las Secundarias Básicas Urbanas*. (Tesis doctoral). Holguín.
89. Macedo, B. (2008). *Cultura y formación científica: Un derecho de todos*. En *Didáctica de las ciencias: Nuevas perspectivas*. La Habana: Editorial Educación Cubana. pp. 22-28.
90. Madrazo, B. F. (2010). *Propuesta de sistema de evaluación para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la biología en el duodécimo grado*. (Tesis de maestría). La Habana.
91. Maldonado, C. O. (2013). *El proceso de evaluación de la calidad educacional a nivel de bachillerato de sistema nacional de educación ecuatoriano. Un modelo teórico*. Ciudad de la Habana: Evento Internacional Pedagogía 2013.
92. Marrero, F. R. (2010). *Concepción teórico-metodológica de evaluación de los institutos preuniversitarios en el campo*. (Tesis doctoral). Holguín.
93. Mello y Souza, A. (2010). *Dimensões da avaliação educacional*. Petrópolis: Vozes. 2 ed.
94. Mena, E. (2003). *La autoevaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador*. Ciudad de la Habana: Evento Internacional Pedagogía 2003.
95. Mendivil, T. (2009). *Matrices sistémicas para la investigación y planeación institucional*. Barranquilla: Editorial Uniautónoma.
96. Mendivil, T. (2012). *Sistema de Evaluación del Aprendizaje en los Estudiantes de Educación Superior en la Región Caribe Colombiana*. *Dimens. empres.* Vol. 10 No. 1. Enero - Junio de 2012. pp. 100-107.
97. Mendoza, L. y otros. (2011). *Preparación del maestro para la educación en valores: Algunas reflexiones*. Ciudad de la Habana: Evento Internacional Pedagogía 2011.
98. Mesa, N. y otros. (2011). *Currículo y didáctica en el bachiller cubano*. Ciudad de la Habana: Evento Internacional Pedagogía 2011. Curso 30.



99. Mesa, N., Roxy L. y Jiménez, S. (2007). Trabajo metodológico del docente. Propuesta para el preuniversitario. La Habana: Editorial Academia.
100. Ministerio de Educación. (1989). Resolución Ministerial No 216/89. Sistema de evaluación escolar. La Habana: Documento Normativo del MINED.
101. Ministerio de Educación. (2004a). *Educación Preuniversitaria. Documento rector para la implementación de las transformaciones*. Ciudad de la Habana: Documento Normativo del MINED.
102. Ministerio de Educación. (2004b). *Fin de la Enseñanza Preuniversitaria*. Ciudad de la Habana: Documento Normativo del MINED.
103. Ministerio de Educación. (2004c). *Ideas Básicas para las Transformaciones en Preuniversitario*. Ciudad de la Habana: Documento Normativo del MINED.
104. Ministerio de Educación. (2005). *Proyecto de Modelo de Preuniversitario*. Ciudad de la Habana: Documento Normativo del MINED.
105. Ministerio de Educación. (2006). *Reglamento ramal de la disciplina del trabajo en la actividad educacional del Ministerio de Educación*. Ciudad de la Habana: Documento Normativo del MINED. Resolución Ministerial 165/06.
106. Ministerio de Educación. (2009). *Sistema de evaluación escolar. Resolución Ministerial 120/09*. Ciudad de la Habana: Documento Normativo del MINED.
107. Ministerio de Educación. (2012a). *Prioridades para el curso escolar 2012- 2013*. Ciudad de la Habana: Documento Normativo del MINED.
108. Ministerio de Educación. (2012b). *Seminario nacional de preparación del curso escolar 2012- 2013*. La Habana: Documento Normativo del MINED.
109. Monereo, C. (2009). *La autenticidad de la evaluación*. Barcelona: Edebé.

110. Morasén, J. R. y otros. (2011). *Concepción científico-investigativa integradora en el preuniversitario*. Ciudad de la Habana: Evento Internacional Pedagogía 2011.
111. Moreno, M. (2005). *Propuesta metodológica para evaluar la eficacia del proceso pedagógico áulico en secundaria básica*. (Tesis doctoral). Pinar del Rio.
112. Mottier, L. (2010). *Evaluación formativa de los aprendizajes. Síntesis crítica de los trabajos francófonos*. En *La Evaluación Significativa*. Buenos Aires: Editorial Paidós. pp.43- 71.
113. Orudzhev, Z. (1978). *La dialéctica como sistema*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
114. Parra, N. (2011). *Integralidad*. Recuperado de <http://www.buenastareas.com/integralidad/22575.html> [2013, 23 de octubre].
115. Peisajovich, B. (2010). *El enfoque de sistema*. Argentina: [en soporte magnético].
116. Peña, G. (2007). *Alternativa metodológica para favorecer la evaluación integral del estudiante del programa nacional de formación de educadores*. Ciudad de la Habana: Evento Internacional Pedagogía 2007. Simposio 9.
117. Peña, Y. C. (2004). *¿Influye la autovaloración en el sentido de la vida y la felicidad?* Las Tunas: Revista Electrónica Innovación tecnológica. No 4. Vol. 10.
118. Peña, Y. C. (2005). *Alternativa didáctica para elevar el nivel de desarrollo de la autovaloración del bachiller sobre su desempeño escolar*. (Tesis doctoral). Las Tunas.
119. Pérez, F. A. y otros. (2007). *Perfeccionamiento de la escuela preuniversitaria cubana*. Ciudad de la Habana: Evento Internacional Pedagogía 2007. Curso 17.
120. Pérez, F. A. y otros. (2009). *Principales transformaciones en el preuniversitario cubano*. Ciudad de la Habana: Evento Internacional Pedagogía 2009. Curso 5.
121. Pérez, L. M. y otros. (2004). *La personalidad: su diagnóstico y su desarrollo*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.

122. Pérez, O. L. (2007). *La evaluación del aprendizaje en la Educación Superior*. Santo Domingo: Editorial La Escalera. Primera Edición.
123. Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue. Alternativas Pedagógicas.
124. Pintrich, P. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. En Boekarts M., Pintrich P., Zeidner M. (eds.) Hand-Book of Self-Regulation. San Diego (CA): Academic, pp. 452-502.
125. Pla, R. y otros. (2012). *Una concepción de la pedagogía como ciencia*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
126. Porrás, E. (2004). *La evolución de los paradigmas y modelos educativos. Visión histórica*. España: Revista Internacional Magisterio. No 10. Agosto -Septiembre.
127. Portela, R. (2001). *Hacia una evaluación integral en el proceso docente educativo*. Ciudad de la Habana: Evento Internacional Pedagogía 2001. Curso 9.
128. Primera Conferencia Nacional. (2012). *Objetivos de Trabajo del Partido Comunista de Cuba*. La Habana: Editorial Política.
129. Quezada, C. R. (1988). *Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje*. México: Perfiles educativos. 48:52. UNAM, CISE. pp. 41-42.
130. Quiñonez, D. (2007). *Una concepción didáctica de evaluación en el tercer momento del desarrollo de la escuela primaria*. (Tesis doctoral). Holguín.
131. Ramos, M. A. (2012). *Orientaciones metodológicas para el desempeño profesional del director de preuniversitario*. Ciudad de la Habana: Documento Normativo del MINED.
132. Ravela, P. (2010). *¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula?* Doc. N° 47 Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.preal.org/publicacion.asp>. [2010, 23 de agosto].

133. Resolución sobre Política Educacional. (1976). *Tesis y Resoluciones*. La Habana: Primer congreso del Partido Comunista de Cuba. Editorial de Ciencias Sociales.
134. Ribeiro, D. S. (2008). *Sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo: A educação a serviço do capitalismo*. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
135. Ricardo, M. (2007). *Modelo teórico para la dirección estratégica del proceso de adaptación del estudiante de nuevo ingreso al preuniversitario interno*. (Tesis doctoral). Las Tunas.
136. Rodríguez, E. (1996). *La evaluación, elemento del proceso educativo*. España: Actualidad docente # 175.
137. Rodríguez, M. y Bermúdez, R. (1996). *La personalidad del adolescente. Teoría y metodología para su estudio*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
138. Rodríguez, M. y Bermúdez, R. (2001). *Psicología del pensamiento científico*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
139. Rosental, M. y Iudin, P. (1981). *Diccionario Filosófico*. La Habana: Editora Política.
140. Sadovski, L. (1979). *La metodología de la ciencia y el enfoque sistémico*. Ciencias Sociales Academia de Ciencias (URSS) 1: pp. 13-25.
141. Santos, E. M. y otros. (2012). *Compendio de trabajos de posgrado para asignaturas de ciencias*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
142. Scriven M. S. (1996). *Types of Evaluation and Types of Evaluator*. USA: *Evaluation Practices*, Vol 17. # 2.
143. Sierra, R. A. (2008). *La estrategia pedagógica, su diseño e implementación*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.

144. Silvestre, M. y Zilberteín, J. (2002). *Hacia una Didáctica Desarrolladora*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
145. Silvina, M. (2010). *El enfoque de sistema*. Material impreso. Chile.
146. Soto, M. de J. (2005). *La comunicación alumno-alumno y su importancia en la formación de la personalidad*. (Tesis doctoral). Villa Clara.
147. Stufflebeam, D. y Schinkfield, A. J. (1989). *Evaluación sistemática guía técnica y práctica*. Buenos Aires.
148. Tajer, D. y otros (2010). *Integralidad y equidad de género en las prácticas de salud de las mujeres*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Anu. investig. vol.17 ene./dic.
149. Tamayo, R. L. (2007a). *Evaluación integral en Ciencias Exactas, ¿retos o perspectivas?* En II Evento Científico Metodológico Nacional sobre la Enseñanza de las Ciencias Exactas. ENCE 2007.
150. Tamayo, R. L. (2007b). *El proceso de evaluación de la Matemática y la Física en el preuniversitario cubano contemporáneo*. En Evento Internacional. COMPUMAT 2007.
151. Tamayo, R. L. (2008a). *Apuntes para la evaluación de la integralidad de los educandos en el preuniversitario cubano*. En II Taller Nacional Científico Metodológico sobre Formación Laboral. CENFOLAB 2008.
152. Tamayo, R. L. (2008b). *El proceso de evaluar la integralidad. Desafío o necesidad actual del preuniversitario*. En I. Taller Nacional Científico Metodológico sobre Formación Laboral. CENFOLAB 2008.
153. Tamayo, R. L. (2009a). *La evaluación de la integralidad de los educandos del preuniversitario y las ciencias exactas como facilitadoras*. En I. Evento Internacional la Matemática, la Física y la Informática en el siglo XXI, FIMAT XXI.

154. Tamayo, R. L. (2009b). *La evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario*. En Evento Internacional. COMPUMAT 2009.
155. Tamayo, R. L. (2011a). *¿Cómo evaluar la integralidad en educandos de preuniversitario?* En II. Evento Internacional la Matemática, la Física y la Informática en el siglo XXI, FIMAT XXI.
156. Tamayo, R. L. (2011b). *La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida en la evaluación de la integralidad de los educandos del preuniversitario cubano*. Revista electrónica Cuadernos de Educación y Desarrollo, Vol. 3, No. 28. Universidad de Málaga. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/28/rllc.htm>. [2013, 2 de abril].
157. Tamayo, R. L. (2011c). *La estimulación de la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida en el aprendizaje de la Física del preuniversitario*. En II. Evento Internacional la Matemática, la Física y la Informática en el siglo XXI, FIMAT XXI.
158. Tamayo, R. L. (2011d). *La evaluación de los educandos de preuniversitario y su incidencia en las concepciones alternativas*. En II. Evento Internacional la Matemática, la Física y la Informática en el siglo XXI, FIMAT XXI.
159. Tamayo, R. L. (2011e). *La evaluación del aprendizaje de Física en preuniversitario a través de mapas conceptuales*. En II. Evento Internacional la Matemática, la Física y la Informática en el siglo XXI, FIMAT XXI.
160. Tamayo, R. L. (2011f). *La evaluación en el ámbito educacional. Una aproximación a la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario*. Revista electrónica Cuadernos de Educación y Desarrollo, Vol. 3, No. 28. Universidad de Málaga. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/28/rllc2.htm>. [2013, 2 de abril].
161. Tamayo, R. L. (2011g). *Los impulsos heurísticos en la evaluación del aprendizaje de la Física*. En II. Evento Internacional la Matemática, la Física y la Informática en el siglo XXI, FIMAT XXI.

162. Tamayo, R. L. y Gómez, M. (2011). *Metodología para diagnosticar la movilidad de intereses profesionales de los educandos del preuniversitario diversificado*. En Memorias del Evento Internacional PEDAGOGÍA 2009.
163. Tamayo, R. L., González, S. L y Marrero, F. R. (2013). *La evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario. Sus funciones*. En III. Evento Internacional la Matemática, la Física y la Informática en el siglo XXI, FIMAT XXI.
164. Tavárez, M. (2011). *La evaluación, funciones y tipos*. República dominicana: Facultad de Educación. UASD.
165. Testa, A. y Pérez, L. (2003). *Educación, formación laboral y creatividad técnica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
166. Tiana, A. (1996). *La evaluación de los Sistemas Educativos*. Madrid: Revista Iberoamericana de Educación No. 10.
167. Torres, P. y otros. (2008). *Sistema Cubano de Evaluación de la Calidad de la Educación*. La Habana: Resultado de investigación. ICCP (folleto).
168. Torres, P. (2008). *¿Qué estamos haciendo en Cuba en Evaluación Educativa?* España: Revista Iberoamericana de Evaluación educativa. Vol.1 No. 1.
169. Torres, P. (2012). *Para que la evaluación educativa 'sirva para algo': La mejora escolar*. En Boletín Mensual *El Evaluador Educativo*, No.1, Año III, Sección Evaluador Educativo, Portal Educativo CUBAEDUCA. Recuperado de <http://www.rimed.cu> [2013,1 de febrero].
170. Torres, P y Galdós, S. (2005). *Metodología de Evaluación Institucional*. Resultado Científico. Ciudad de la Habana: ICCP.
171. Tyler, R. W. (1950). *Basic Principles of curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

172. Tyler, R. W. (1960). *Educational Evaluation: New Means*. Chicago: The University of Chicago press.
173. Valdés, H. (2005). *La evaluación de la calidad de la educación: De los problemas resueltos a los pendientes de solución*. La Habana: Evento Internacional Pedagogía 2005. Conferencia Central.
174. Valdés, H. y Torres, P. (2005). *Calidad y equidad de la Educación: Concepciones teóricas y tendencias metodológicas para su evaluación*. La Habana: Evento Internacional Pedagogía 2005. Curso Pre-reunión. IPLAC.
175. Valiente, P. y Guerra, M. (2008). *Evaluación de sistemas, programas y centros educativos*. Material Básico de la Maestría en Supervisión Educativa. IPLAC.
176. Valle, A. (2007). *Metamodelos de la investigación pedagógica*. La Habana: MINED bajo la dirección del ICCP.
177. Valle, A. (2008). *Modelos importantes que se deben considerar en la transformación de la escuela*. La Habana: Editorial Academia.
178. VI Congreso del PCC. (2011). *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución*. La Habana: Editorial Política.
179. Villarroel, A. (2007). *Evaluación ante los nuevos retos, bajo el enfoque cualitativo*. Ciudad de la Habana: Evento Internacional Pedagogía 2007. Simposio 9.
180. Villarroel, J. (1996). *Evaluación Educativa*. Ecuador: Universidad técnica del norte.
181. Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
182. Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (2004). *Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective*. En Dai, D y Sternberg R. (eds.) Motivation, Emotion and Cognition. Mahwah (NJ). Lawrence: Erlbaum Associates.



## **Anexo 1. Normas de evaluación educativa**

**Fuente:** Tesis doctoral de Marrero (2010).

**Normas de Utilidad:** Tienen como propósito garantizar que la evaluación sea informativa, incluyente y oportuna; lo cual significa satisfacer las necesidades prácticas de las audiencias. Se distinguen por: Identificación de la audiencia, Confiabilidad del evaluador, Selección y alcance de la información, Interpretación valorativa, Claridad del informe, Difusión del informe, Oportunidad del informe, Trascendencia de la evaluación.

**Normas de Factibilidad:** Su objetivo es ratificar que la evaluación se realice en un contexto real, lo más sensata y sencilla posible, en estrecha relación con la disposición de recursos materiales y humano; éstas incluyen: Procedimientos prácticos, Viabilidad política, Relación costo-producto ajustado.

**Normas de Legitimidad:** Su fin es, asegurar que la evaluación se dirija a la protección de las personas implicadas: legalmente y con ética. Estas normas son: Obligación formal, Conflicto de intereses, Exposición total y sincera, Derecho a la información pública, Derechos de los sujetos, Interacciones entre los sujetos: evaluados, evaluadores, beneficiarios, Equilibrio del informe, Responsabilidad económica.

**Normas de Precisión:** Estas normas certifican que una evaluación revela la información técnica apropiada a los rasgos del objeto de estudio que determina su valor, guardar relación lógica con los datos. Estas normas son: Identificación del objeto, Análisis del contexto, Propósitos y procedimientos descritos, Fuentes de información confiable, Medición válida, Medición confiable, Control sistemático de datos, Análisis de la información cuantitativa, Análisis de la información cualitativa, Conclusiones fundamentales, Informe objetivo.

## Anexo 2. Revisión de documentos

**Objetivo:** Obtener información acerca de la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, en documentos normativos y metodológicos, así como en informes de visitas y actas.

<b>Indicadores</b>
Objetivos para los cuales se establece la realización de la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario.
Contenido establecido para la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario.
Elementos a tener en cuenta para determinar el componente educativo en la evaluación.
Acciones de superación en relación con la evaluación de la integralidad de los educandos, concebidas en los planes individuales.
Planificación de actividades dirigidas a la utilización estrategias metacognitivas por parte de los educandos.
Comunicación de vivencias escolares positivas.
Cumplimiento de las funciones comunicativas.
Atención al desarrollo de habilidades sociales.
Adecuación de la autovaloración.
Atención a las aspiraciones de los educandos.
Objetivos concebidos en los programas de visitas.
Procedimientos para la preparación y desarrollo de las asambleas de integralidad.
Relación entre los resultados de los componentes académico y educativo.

<b>Documentos consultados</b>
Resoluciones ministeriales sobre el sistema de evaluación de los educandos de preuniversitario. (R/M 255/1978, R/M 216/89, R/M 120/09).
Documentos relacionados con el perfeccionamiento de las transformaciones en preuniversitario. MINED (2004a, 2004b, 2004c, 2005, 2011, 2012a, 2012b).
Seminarios nacionales para educadores (1-12).

<b>Otros documentos consultados</b>	<b>Cantidad</b>
Planes individuales de los educadores.	48
Planes de clases.	53
Proyectos educativos de grupo.	28
Informes de visitas.	66
Actas de asambleas de integralidad.	54
Actas de órganos técnicos y de dirección.	45

### **Anexo 3. Entrevistas a directivos de preuniversitario**

**Objetivo:** Indagar sobre la percepción y acción de los directivos en relación con el desarrollo de la evaluación de la integralidad.

**Descripción:** Es de vital interés para la presente investigación, conocer sus criterios y puntos de vista en relación con el desarrollo de la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, por lo que se espera su acostumbrada atención y respuestas sinceras; se garantiza además la total discreción ante sus declaraciones y se le ofrece las gracias de manera anticipada.

#### **Cuestionario**

1. Valore el sistema actual de evaluación de los educandos de preuniversitario respecto a las normativas anteriores.
2. ¿Qué nivel de prioridad se le concede en los órganos técnicos y de dirección?
3. ¿Los educadores propician en sus clases la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida? ¿Por qué?
4. Mencione los aspectos, en orden de prioridad, que usted considera que se ha de tener en cuenta para evaluar la integralidad de los educandos.
5. ¿Cómo los educadores contribuyen a la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario en el desarrollo de sus clases?
6. Valore cómo los factores que ejercen influencias en el trabajo educativo, contribuyen a la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario.
7. ¿Cuáles son los objetivos y contenido de la evaluación de la integralidad?
8. Argumenta el siguiente planteamiento. Toda evaluación que no educa, simplemente clasifica.  
Si lo deseas, puedes comentar alguna otra cuestión que considere interesante.

<b>Directivos entrevistados</b>	<b>Cantidad</b>
Metodólogos provinciales.	12
Metodólogos municipales.	13
Directores de preuniversitario.	20
Secretarios docentes.	3
Jefes de departamento docente.	9

#### **Anexo 4. Entrevista a educadores que laboran en preuniversitario**

**Objetivo:** Indagar el nivel de conocimientos de los educadores en relación con la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario.

**Descripción:** Como parte de la presente investigación, se pretende conocer sus opiniones acerca de la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, por lo que se espera su contribución con las respuestas a las interrogantes formuladas; se le garantiza una total discreción ante sus declaraciones y se le agradece de manera anticipada la colaboración.

#### **Cuestionario**

1. Valore el sistema actual de evaluación de los educandos de preuniversitario actual respecto a las normativas anteriores.
  2. ¿Consideras que se le concede nivel de prioridad en los órganos técnicos y de dirección? ¿Por qué?
  3. ¿Propicias en tus clases la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida? ¿Por qué?
  4. Mencione los aspectos, en orden de prioridad, que usted considera que se ha de tener en cuenta para evaluar la integralidad de los educandos de su grupo.
  5. Valore cómo los diferentes factores que ejercen influencias en el trabajo educativo, contribuyen a la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario.
  6. ¿Cuáles son los objetivos y contenido de la evaluación de la integralidad?
  7. ¿Cómo valoras los resultados alcanzados por los educandos hasta el momento?
  8. Argumenta el siguiente planteamiento. Toda evaluación que no educa, simplemente clasifica.
- Si lo deseas, puedes comentar alguna otra cuestión que considere interesante.

<b>Profesionales entrevistados</b>	<b>Cantidad</b>
Educadores guías.	18
Otros educadores.	33

## **Anexo 5. Entrevista a educandos**

**Objetivo:** Indagar el nivel de satisfacción de los educandos en relación con la evaluación de la integralidad.

**Descripción:** Estimado educando, a continuación se formulan interrogantes y se necesita que las responda con sinceridad. Sus opiniones y declaraciones se consideran importantes para una investigación científica que se realiza. Las informaciones que proporcione serán utilizadas de forma totalmente anónima. Gracias por la colaboración y por el tiempo dedicado.

### **Cuestionario**

1. ¿Cuáles son las satisfacciones e insatisfacciones que tienes en relación con el sistema de evaluación?
2. ¿En las clases los educadores propician que evalúes el desempeño que has alcanzado? ¿Tus compañeros de aula se evalúan entre sí? ¿La evaluación que realizan los educadores se socializan con los criterios del grupo?

En cada caso, explique como se realiza, quien o quienes lo proporcionan, de lo contrario. Enuncie las causas que a su juicio son las que provocan que no se realicen.

3. Mencione los aspectos, en orden de prioridad, que consideras que se ha de tener en cuenta para evaluar la integralidad.
4. ¿Cuáles son los objetivos para lo cual se aplica la evaluación de la integralidad?
5. ¿Cómo valoras los resultados alcanzados por tus compañeros de grupo hasta el momento, como consecuencia de la evaluación de la integralidad?
6. ¿Hasta que grado de escolaridad pretendes llegar?
7. Argumenta el siguiente planteamiento. Toda evaluación que no educa, simplemente clasifica.

<b>Entrevistados</b>	<b>Cantidad</b>
Educandos.	30

## Anexo 6. Escala valorativa y de autovaloración

**Objetivo:** Determinar cómo educandos, el profesor guía, educadores del grado y padres valoran las cualidades y las causas por las cuales existe el interés por obtener buenas calificaciones.

**Descripción:** Queridos educandos, a continuación se presentan determinadas cualidades, analícelas y luego circule en cada una de ellas según considere que la posee la persona en cuestión. Gracias anticipadas por la disposición y colaboración.

### Guía para la selección

Cada número significa un grado diferente. Por ejemplo. Bueno 6 5 4 3 2 1 Malo.

6: significa bastante bueno 5: significa algo bueno, 4: significa bueno, 3: significa malo, 2: significa algo malo y 1 significa un poco malo.

Educado	6	5	4	3	2	1	Mal educado	Organizado	6	5	4	3	2	1	Desorganizado
Responsable	6	5	4	3	2	1	Irresponsable	Colectivista	6	5	4	3	2	1	Individualista
Estudioso	6	5	4	3	2	1	No estudioso	Laborioso	6	5	4	3	2	1	Perezoso
Respetuoso	6	5	4	3	2	1	Irrespetuoso	Cuidadoso	6	5	4	3	2	1	Descuidado
Cumplidor	6	5	4	3	2	1	Incumplidor	Decidido	6	5	4	3	2	1	Indeciso
Disciplinado	6	5	4	3	2	1	Indisciplinado	Valiente	6	5	4	3	2	1	Miedoso
Exigente	6	5	4	3	2	1	No exigente	Activo	6	5	4	3	2	1	Pasivo
Puntual	6	5	4	3	2	1	Impuntual	Cortés	6	5	4	3	2	1	Descortés
Optimista	6	5	4	3	2	1	Pesimista	Atento	6	5	4	3	2	1	Desatento

2. Selecciona y marca con una equis (X) la causa por la cual considera que se interesa obtener buenas calificaciones (Recuerde marcar sólo una).

- a)  Para que los padres estén contentos conmigo.
- b)  Para ser admirado por mis compañeros y educadores.
- c)  Para ubicarme entre los mejores de mi grupo.
- d)  Porque es importante para el futuro.
- e)  Porque eso significa que el aprendizaje ha sido bueno.

## **Anexo 7. Entrevista a educandos de preuniversitario**

**Objetivo:** Determinar las cualidades que los educandos consideran que poseen.

**Descripción:** Queridos educandos, a continuación se formulan interrogantes donde se requiere que tus respuestas se correspondan con tu verdadera opinión. Se te asegura que tus planteamientos no serán revelados a ninguna otra persona.

Argumenta cada una de las respuestas dadas. Gracias por la colaboración.

### **Cuestionario**

1. ¿Te caracteriza la responsabilidad en lo que haces?
2. ¿Consideras que eres educado? ¿Y estudioso?
3. ¿Tu participación se caracteriza por la puntualidad o en ocasiones llegas tarde?
4. ¿Te comportas con disciplina y consagración en el cumplimiento de las tareas y actividades que realizas? ¿Eres optimista?
5. ¿Promueves actitudes colectivistas que fortalezcan el espíritu de trabajo en equipo?
6. ¿Consideras ser exigente contigo y con los demás?
7. ¿Respeta y cuida la propiedad social y personal?
8. ¿Expresas con valentía lo que piensas de manera crítica y autocrítica?
9. ¿Enfrentas las manifestaciones de fraude y de indisciplinas?
10. ¿Te esfuerzas por solucionar problemas personales, familiares, de compañeros de aula, vecinos y otras personas?
11. ¿Sabes escuchar, mantienes comunicación y confianza adecuada con tus compañeros, educadores, familiares y miembros de la comunidad?
12. ¿Te consideras un educando organizado, cortés y atento?

<b>Entrevistados</b>	<b>Cantidad</b>
Educandos.	30

## **Anexo 8. Entrevista a educadores que desarrollan la docencia en décimo grado**

**Objetivo:** Determinar las cualidades que los educadores consideran que poseen los educandos que integran el estudio de casos.

**Descripción:** Educador, a continuación se formulan interrogantes donde se requiere que dedique un tiempo prudencial antes de responderlas. La información que nos proporcione acerca del educando en cuestión será manejada de forma totalmente anónima, por lo que le pedimos que responda con la sinceridad que lo caracteriza.

Argumente cada una de las respuestas dadas. Gracias por la colaboración.

### **Guía de entrevista**

1. ¿Lo caracteriza la responsabilidad en lo que hace?
2. ¿Considera que es educado? ¿Y estudioso?
3. ¿Su participación se caracteriza por la puntualidad o en ocasiones llega tarde?
4. ¿Se comporta con disciplina y consagración en el cumplimiento de las tareas y actividades que realiza?  
¿Es optimista?
5. ¿Promueve actitudes colectivistas que fortalezcan el espíritu de trabajo en equipo?
6. ¿Considera que es exigente consigo mismo y con los demás?
7. ¿Respeto y cuida la propiedad social y personal?
8. ¿Expresa con valentía lo que piensa de manera crítica y autocrítica?
9. ¿Enfrenta las manifestaciones de fraude y de indisciplinas?
10. ¿Se esfuerza por solucionar problemas personales, familiares, de compañeros de aula, vecinos y otras personas?
11. ¿Sabe escuchar, mantiene comunicación y confianza adecuada con los demás?
12. ¿Es organizado, cortés y atento?
13. ¿Hasta que grado de escolaridad consideras que llegará?

<b>Profesionales entrevistados</b>	<b>Cantidad</b>
Educadores que desarrollan la docencia en décimo grado.	11



## Anexo 9. Observación a clases

**Objetivo:** Indagar acerca de cómo se evalúan a los educandos de preuniversitario en el desarrollo de las clases en las distintas asignaturas.

**Descripción:** Demanda de cooperación al director: se pretende observar clases en la institución educacional que usted dirige, para lo cual se le solicita autorización para su desarrollo. Gracias por todo.

Asignatura: \_\_\_\_\_ Tipo de clase: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Aspectos a observar	Frecuencia		
	Casi Siempre	A veces	Casi nunca
Dominio de las estrategias cognitivas que utilizan los educandos.	0,0 %	18,7 %	81,3 %
Uso de estrategias metacognitivas.	0,0 %	6,2 %	93,8 %
Utilización de una comunicación asertiva.	37,5 %	62,5 %	0,0 %
Las vivencias escolares se manifiestan de manera positiva.	10,0 %	90,0 %	0,0 %
Las expresiones de los educandos son críticas y autocríticas.	31,2 %	68,8 %	0,0 %
Utilización de la heteroevaluación.	96,3 %	3,7 %	0,0 %
Desarrollo de la autoevaluación de los educandos.	0,0 %	5,0 %	95,0 %
Utilización de la coevaluación.	0,0 %	2,5 %	97,5 %
Se propicia la evaluación compartida.	0,0 %	1,2 %	98,8 %
Utilización de métodos y técnicas participativas.	0,0 %	95,0 %	5,0 %
Desarrollo del colectivismo y trabajo en equipo.	13,7 %	86,3 %	0,0 %
Empleo de las informaciones obtenidas para superar las dificultades.	8,7 %	91,3 %	0,0 %

Actividad observada	Cantidad
Clases.	80

## Anexo 10. Observación al desarrollo de las asambleas de integralidad

**Objetivo:** Indagar acerca de cómo se realizan las asambleas de integralidad.

**Descripción:** Demanda de cooperación al director: se pretende observar el desarrollo de asambleas de integralidad en la institución educacional que usted dirige, para lo cual se le solicita autorización para su desarrollo. Gracias por la colaboración.

Aspectos a observar	Frecuencia		
	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca
Predominio de la palabra del profesor guía.	79,5 %	12,8 %	7,7 %
Los educandos realizan la autoevaluación.	2,6 %	20,5 %	76,9 %
Se estimula la autopropuesta de metas para el logro de resultados integrales superiores.	5,1 %	10,3 %	84,6 %
Se estimula el establecimiento de compromisos para mejorar los resultados integrales alcanzados.	7,7 %	23,1 %	69,2 %
Se cumplen los compromisos contraídos con los demás miembros del grupo.	10,3 %	17,9 %	71,8 %
Se comunican las vivencias de manera positiva.	15,4 %	25,6 %	59,0 %
Se utiliza una comunicación asertiva.	20,5 %	30,8 %	48,7 %
Las expresiones manifiestan la crítica y autocrítica.	28,2 %	33,3 %	38,5 %
Se promueve el colectivismo y trabajo en equipo.	23,1 %	35,9 %	41,0 %
Se utilizan métodos y técnicas participativas.	2,6 %	53,8 %	43,6 %
Las informaciones se utilizan para superar los señalamientos realizados.	33,3 %	38,5 %	28,2 %

Actividad observada	Cantidad
Asambleas de integralidad.	39

## **Anexo 11. Cuestionario para la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario**

**Objetivo:** Comprobar la manifestación de los indicadores y criterios evaluativos del contenido de la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario.

**Descripción:** Es de vital importancia para la concreción de la presente investigación, el conocimiento por parte de educadores y educandos de los indicadores y criterios evaluativos del contenido de la evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, por lo que se espera su acostumbrada atención y se le ofrece las gracias de manera anticipada por la colaboración.

### **Guía para la selección**

En los criterios cada número significa un grado diferente:

1: nunca (Mal), 2: casi nunca (Regular), 3: a veces (Bien), 4: muchas veces (Muy bien) y 5: siempre (Excelente).

### **UNIDADES DE ANÁLISIS**

### **CRITERIOS**

	1	2	3	4	5
1 Cognitivo-intelectual.					
1.1 Utilización de estrategias de aprendizaje.					
1.1.1 Estrategias cognitivas que utiliza.					
1.1.1.1 De repetición.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1.1.2 De elaboración.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1.1.3 De organización.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1.2 Uso de las fuentes de información.					
1.1.2.1 Consulta varias fuentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1.2.2 Clasifica la información.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1.2.3 Jerarquiza la información.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1.2.4 Comunica la información adquirida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1.3 Eficiencia en la toma de notas.					
1.1.3.1 Toma notas en clases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1.3.2 Amplía las notas durante el estudio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1.4 Sistematización de lo aprendido.					
1.1.4.1 Agrupa las informaciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1.4.2 Elabora gráficos, esquemas, mapas conceptuales, resúmenes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1.5 Estrategias metacognitivas que utiliza.					
1.1.5.1 Reflexiona sobre su proceso de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1.5.2 Identifica los procedimientos que proporcionan su aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1.5.3 Supervisa la comprensión para controlar las dificultades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1.5.4 Reorienta la estrategia empleada con vista a lograr mejores resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- |         |  |                          |                          |                          |                          |                          |
|---------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.2     | Logros de los objetivos formativos del grado.  |                          |                          |                          |                          |                          |
| 1.2.1   | Correspondencia de conocimientos con las exigencias de los programas de las asignaturas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.2.1.1 | Conoce el marco teórico de las habilidades.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.2.1.2 | Desarrolla las habilidades intelectuales.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.2.2   | Potencialidades para vencer los objetivos del grado.                                     |                          |                          |                          |                          |                          |
| 1.2.2.1 | Estudia con sistematicidad.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.2.2.2 | Predomina la atención voluntaria durante un tiempo prolongado.                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.2.3   | Autodirección del aprendizaje.   |                          |                          |                          |                          |                          |
| 1.2.3.1 | Orienta su aprendizaje según sus necesidades.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.2.3.2 | Planifica las acciones de aprendizaje.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.2.3.3 | Evalúa su aprendizaje.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.2.3.4 | Modifica estrategias de aprendizaje.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.2.4   | Resultados del aprendizaje.  |                          |                          |                          |                          |                          |
| 1.2.4.1 | Logra solidez en el conocimiento.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.2.4.2 | Alcanza calificaciones sobresalientes.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.2.4.3 | Aplicación de lo aprendido.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2       | Comunicativo-vivencial.  |                          |                          |                          |                          |                          |
| 2.1     | Comunicación.  |                          |                          |                          |                          |                          |
| 2.1.1   | Función de la comunicación que predomina.  |                          |                          |                          |                          |                          |
| 2.1.1.1 | Informativa.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.1.1.2 | Afectiva.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.1.1.3 | Reguladora.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.1.2   | Estilo de comunicación que adopta.   |                          |                          |                          |                          |                          |
| 2.1.2.1 | Rígido.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.1.2.2 | Flexible.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.1.2.3 | Dominante.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.1.2.4 | Dependiente.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.1.2.5 | Comprensión mutua.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.1.3   | Manifestaciones de habilidades para la comunicación.                                     |                          |                          |                          |                          |                          |
| 2.1.3.1 | Se orienta en las condiciones de comunicación.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.1.3.2 | Logra una expresión coherente.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.1.3.3 | Utiliza un tono de voz preciso.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.1.3.4 | Evidencia empatía.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.1.3.5 | Demuestra asertividad.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.2     | Participación en actividades conjuntas.  |                          |                          |                          |                          |                          |
| 2.2.1   | Manifestación de colaboración.   |                          |                          |                          |                          |                          |
| 2.2.1.1 | Establece debates socialmente significativos.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.2.1.2 | Coopera en las actividades grupales.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.2.1.3 | Brinda ayuda necesaria.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.2.1.4 | Acepta la ayuda ofrecida.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.2.2	Manifestación de habilidades sociales.					
2.2.2.1	Escucha los criterios de los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.2.2	Muestra reflexividad sobre lo que escucha.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.2.3	Defiende sus ideas con argumentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.2.4	Expresa con claridad las ideas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.2.5	Participa en las actividades de manera activa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.2.6	Se interrelaciona con los demás miembros del grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.2.7	Plantea soluciones alternativas ante los problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.2.8	Autorregula su comportamiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3	Vivencias personales y escolares.					
2.3.1	Matiz afectivo en las vivencias personales y escolares.					
2.3.1.1	Muestra interés personal por el contenido de la actividad que realiza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.1.2	Manifiesta satisfacción personal por las actividades realizadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.1.3	Demuestra voluntad sostenida para superar los resultados obtenidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.1.4	Revela esfuerzo mantenido en la realización de las tareas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.1.5	Demuestra seguridad en la obtención de logros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.2	Comunicación de las vivencias.					
2.3.2.1	Expresa alegría ante los logros personales y grupales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.2.2	Controla las emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.2.3	Manifiesta optimismo para superar las dificultades individuales y grupales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.2.4	Demuestra sentimientos de amor hacia el estudio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.2.5	Evidencia sentido de pertenencia al grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Valorativo-actitudinal.					
3.1	Autovaloración.					
3.1.1	Manifestación de la integración de la autovaloración.					
3.1.1.1	Reconoce explícitamente las causas de sus dificultades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1.1.2	Utiliza la autocrítica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1.1.3	Se plantea la erradicación de las dificultades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1.2	Demostración de adecuación de la autovaloración.					
3.1.2.1	Orientación consciente en las esferas de su actividad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1.2.2	Análisis de resultados no acordes con sus expectativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1.2.3	Estabilidad de las expectativas respecto al nivel de aspiración.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1.2.4	Coincidencia del nivel de aspiración con el nivel de realización.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1.2.5	Coincidencia entre percepción del éxito y su manifestación individual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1.2.6	Correspondencia entre percepción individual e imagen social que proyecta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- |         |   |                          |                          |                          |                          |                          |
|---------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3.2     | Valoración.   |                          |                          |                          |                          |                          |
| 3.2.1   | Emisión de juicios de valor acerca del desempeño de otros.                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| 3.2.1.1 | Expresa lo que piensa y siente acerca de los demás de manera constructiva.          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.2.1.2 | Propone alternativas de ayuda ante las dificultades de sus coetáneos.               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.2.1.3 | Emite reconocimientos ante los éxitos de los coetáneos.                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.2.2   | Demostración de actitudes que jerarquizan lo socialmente deseado.                   |                          |                          |                          |                          |                          |
| 3.2.2.1 | Refleja esfuerzo sostenido por incrementar la calidad de los resultados personales. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.2.2.2 | Manifiesta solidaridad.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.2.2.3 | Contribuye al cuidado del medioambiente.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.2.2.4 | Cuida su apariencia física.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.2.2.5 | Atiende su salud.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.2.2.6 | Muestra interés por el acontecer en la sociedad.                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.2.2.7 | Evidencia constancia en el esfuerzo para lograr sus aspiraciones.                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.2.2.8 | Participa activamente en las actividades escolares.                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3     | Proyección personal y social hacia el futuro.                                       |                          |                          |                          |                          |                          |
| 3.3.1   | Manifestación de aspiraciones como proyecto de vida personal.                       |                          |                          |                          |                          |                          |
| 3.3.1.1 | Distingue entre lo que está a su alcance realizar y lo que queda fuera de este.     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3.1.2 | Aprovecha el tiempo para el logro exitoso de lo planificado.                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3.1.3 | Sustenta criterios sobre sus pretensiones personales futuras.                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3.1.4 | Toma decisiones a favor de su autorrealización.                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3.1.5 | Presenta intereses profesionales.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3.2   | Manifestación de aspiraciones como proyecto de vida social.                         |                          |                          |                          |                          |                          |
| 3.3.2.1 | Considera el trabajo como fuente de progreso social.                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3.2.2 | Identifica con los logros sociales.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### Explicación necesaria

Para asignarle una categoría al nivel de integralidad de cada educando, según el instrumento anterior, se le otorga una categoría a cada una de las dimensiones y estas se obtienen de la medida de los indicadores, que a su vez es el resultado de las categorías alcanzadas en cada parámetro. Dada la escala que considera cinco posibles categorías para cada parámetro es necesario analizar las posibles combinaciones que se pueden dar al evaluar a un educando.

Entre las unidades de análisis cognitivo-intelectual, comunicativo-vivencial y valorativo-actitudinal se da la unidad de los contenidos que constituyen procesos y resultados en la formación integral de los educandos de preuniversitario. En la primera dimensión constituida por la unidad de análisis cognitivo-intelectual, se

connota el indicador logro de los objetivos formativos del grado, debido a que la correspondencia de conocimientos que adquieren los educandos con las exigencias de los programas de las asignaturas, las potencialidades para vencer los objetivos, la utilización de estrategias de aprendizaje, la autodirección de sus aprendizajes y los resultados que logran, sustentan los procesos asociados a esta unidad de análisis.

Por su parte, en la dimensión constituida por la unidad de análisis comunicativo-vivencial, el indicador participación en actividades conjuntas, se connota como resultado, sustentado en las manifestaciones de colaboración y la de habilidades sociales como procesos contenidos en esta unidad.

En la unidad de análisis valorativo-actitudinal se connota el indicador proyección personal y social hacia el futuro, como potencialidad para la formación integral de los educandos y su integración en la sociedad, porque estos, dada su situación social del desarrollo, tienen tareas de la etapa relacionadas con este indicador.

Se significa, que pueden darse tantas combinaciones como educandos existen dado que las relaciones dialécticas entre las unidades de análisis se dan en cada educando como personalidad de manera única e irrepetible; por lo que la propuesta de categorías para evaluar la integralidad de los educandos es una aproximación como guía para que los protagonistas del proceso evaluativo puedan considerar una categoría evaluativa final, a partir de la ponderación que se propone.

Un educando posee un **excelente nivel de integralidad** cuando ninguna de las dimensiones es evaluada de bien (B), regular (R) o mal (M) y logra dos o más de excelente (E).

Un educando es merecedor de un **muy buen nivel de integralidad** cuando ninguna de las dimensiones es evaluada de regular (R) o mal (M) y logra al menos dos categorías superiores o iguales al de muy bien (MB).

Un educando obtiene la categoría de **buen nivel de integralidad** cuando ninguna de las dimensiones es evaluada de mal (M) y al menos dos categorías superiores al regular (R).

Un educando alcanza la categoría de **regular nivel de integralidad** cuando tiene solo una dimensión evaluada de mal (M) y las otras dos categorías superiores al regular (R) o tiene solo una dimensión evaluada de regular (R) y las otras dos categorías superiores o iguales al regular (R).

Un educando manifiesta un **mal nivel de integralidad** cuando no obtiene ninguna de las categorías anteriores.

## Anexo 12. Criterio de actores

**Objetivo:** Consensuar el nivel de satisfacción de los actores respecto a: el principio del carácter coprotagonico de la evaluación, los componentes y gráfico del modelo pedagógico, los rasgos de la definición de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario, las funciones de la evaluación y la metodología.

**Descripción:** Como parte del desarrollo de la investigación que se realiza, se solicita que emita sus consideraciones acerca de los aspectos que se presentan a continuación. Gracias.

### Guía de elementos para la valoración.

Cada número significa un grado diferente: 1: significa Sí. 2: significa No.

- |   | 1                        | 2                        |
|---|--------------------------|--------------------------|
| <b>A. El principio.</b>   |                          |                          |
| Es adecuado.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es pertinente.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Permite dinamizar el modelo.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>B. Sobre el modelo y gráfico.</b>  |                          |                          |
| Los subsistemas del modelo son orientadores.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| En caso que considere que no son orientadores, explique.  |                          |                          |
| Existe(n) componente(s) que debe(n) ser eliminado(s).   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Existe(n) componente(s) que debe(n) ser añadida(s).   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| En caso afirmativo, cuál o cuáles.  |                          |                          |
| La representación gráfica expresa la esencia del modelo.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| En caso que no sea afirmativa la respuesta, explique por qué.                                       |                          |                          |
| <b>C. Definición de evaluación de la integralidad.</b>  |                          |                          |
| Hay que incorporar rasgos.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hay que suprimir rasgos.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| En caso afirmativo, cuál o cuáles rasgos se deben incorporar o suprimir.                            |                          |                          |
| Si considera que no es una definición, a su juicio cómo debe redactarse para lograr este propósito. |                          |                          |
| <b>D. Funciones de la evaluación de la integralidad.</b>  |                          |                          |
| Es necesario suprimir alguna función.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



Es necesario incorporar alguna(s) función (es).

En caso afirmativo, cuál o cuáles funciones se debe suprimir o incorpora y por qué.

Es necesario integrar funciones.

En caso afirmativo, cuáles funciones y por qué.

Resultan precisas las funciones.

#### E. La metodología.

Guarda relación con el modelo.

Las etapas son pertinentes

Las etapas son suficientes

En caso que no sea afirmativa la respuesta, explique por qué.

Los procederes metodológicos con las respectivas orientaciones son pertinentes.

Los procederes metodológicos con las respectivas orientaciones son suficientes.

En caso que no sea afirmativa la respuesta, explique por qué.

Permiten los procederes metodológicos con sus orientaciones, dar cumplimiento a

las etapas.

En caso que no sea afirmativa la respuesta, explique por qué.

La metodología en general es adecuada.

Desempeño actual	Cantidad	Experiencia en preuniversitario	Experiencia en el cargo
Subdirector municipal	1	18 años	4 años
Metodólogos municipales	13	14,3 años	7,1 años
Inspectores integrales municipales	3	18,3 años	7,7 años
Directores de preuniversitario	3	16,7 años	8,3 años
Secretarios docentes	3	17,3 años	9,7 años
Jefes de departamento docente	9	7,1 años	2,9 años
Psicopedagogos de preuniversitario	3	4,3 años	1,3 años
Profesores guías de preuniversitario	9	9,9 años	4 años

**Anexo 13. Testimonio ofrecido acerca del modelo de evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario**