

**INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO
“JOSÉ DE LA LUZ Y CABALLERO”
HOLGUÍN.**

**LA EVALUACIÓN DEL COMPONENTE LABORAL-
INVESTIGATIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS
PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN.**

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

**AUTOR: MSc Francisco López Medina.
Profesor Auxiliar.**

**TUTORAS: DraC Fátima Addine Fernández.
Profesora Titular.
DraC Fara Estrada Sifontes.
Profesora Titular.**

**Holguín.
2004.**

AGRADECIMIENTOS.

Este trabajo no hubiera sido posible concluirlo sin la ayuda desinteresada de un grupo de compañeros, a los cuales estaré eternamente agradecido.

Particularmente a:

- ☺ A mis tutoras Dra Fátima Addine Fernández y Dra Fara Estrada Sifontes por la profesionalidad con que guiaron mis pasos.
- ☺ A la Dra Aurora García Gutiérrez por tanta ayuda, que solo puede ser fruto de un corazón noble y solidario.
- ☺ A las profesoras del departamento de Formación Pedagógica por tanto apoyo material y espiritual, particularmente a Graciela, Ana Melba, Anabel, Cary y Raquel.
- ☺ A Yudith por asumir en los momentos difíciles la dirección del departamento permitiéndome tener más tiempo para mi preparación.
- ☺ A la profesora Isabel Daudinot Betancourt por exigirme que investigara este tema y enseñarme tantas cosas útiles en la Metodología de la Investigación.
- ☺ A mis compañeros de la V.R.P.G Elena, Divina. Ana maría, Ariatna y María Elena Ayala por tanta preocupación.
- ☺ A Osmany Hernández por el apoyo material, que solamente realiza un gran compañero.
- ☺ A Maida y Gloria por facilitarme el uso de la tecnología y soportar tantas molestias.
- ☺ A la MSc Margie Alarcón por su apoyo en la elaboración de las diapositivas.
- ☺ Al Dr Felix Rodríguez y la Dra Rita Concepción por la asesoría y la atención cuando los necesité.
- ☺ A Tamara Labarte y Milagros Pérez por la profesionalidad con que me atendieron en la sala especializada de la biblioteca.
- ☺ Al Dr Alberto Leyva y la Dra Laura Leticia Mendoza por sus críticas y A sugerencias que facilitaron el perfeccionamiento de este trabajo.
- ☺ A los compañeros de computación Toni, Niurvis y Miraidi por su apoyo.

☺ Al I.S.P por haberme formado como profesional e investigador.
Gracias a todos los que colaboraron y en estos momentos no recuerdo.

SÍNTESIS

La investigación realizada sobre la evaluación del componente laboral – investigativo tiene como objetivo diseñar una metodología sustentada en un modelo de evaluación pedagógica en la formación inicial de profesionales de la educación.

Sus resultados más relevantes lo constituyen: la **determinación de las tendencias** predominantes en el **proceso de evaluación del componente laboral- investigativo** durante la formación inicial de profesionales de la educación a partir de su *caracterización* desde la constitución de los Institutos Superiores Pedagógicos; el **modelo pedagógico de evaluación durante la formación inicial**, estructurado conforme a las relaciones entre los componentes que intervienen en el mismo, que se sustenta en la *aproximación al sistema de principios* del proceso de evaluación de profesionales en formación, determinado con ese propósito; **una metodología para concretar el modelo pedagógico** en el proceso de evaluación del componente laboral- investigativo, que favorece la preparación de docentes, tutores, directivos y estudiantes, y los **indicadores para la evaluación integral** del profesional en formación y tareas profesionales pedagógicas como modelos para la elaboración de las mismas por los colectivos pedagógicos.

Los resultados de la investigación ofrecen una respuesta concreta y aplicable en la práctica para el perfeccionamiento de la evaluación del componente laboral- investigativo en la formación inicial de profesionales de la educación, lo que contribuye a elevar la calidad de la educación.

TEMÁTICAS
INTRODUCCIÓN
Fundamentación teórica de la evaluación del componente laboral-investigativo en la formación inicial de profesionales de la educación.
1.1 La integración de los componentes académico, laboral e investigativo en la dinámica de la formación inicial de profesionales de la educación.
1.2 Fundamentos teóricos de la concepción sobre evaluación en la formación inicial de profesionales de la educación.
1.2.1 La estimulación de la autoevaluación en la formación inicial de profesionales de la educación.
1.2.2 La evaluación del componente laboral- investigativo
Concepción de evaluación del componente laboral- investigativo en la formación inicial de profesionales de la educación
2.1 Tendencias fundamentales en la evaluación del componente laboral- investigativo en la formación inicial de profesionales de la educación en los Institutos Superiores Pedagógicos
2.2 Modelo pedagógico para la evaluación del componente laboral- investigativo en la formación inicial de profesionales de la educación
2.3 Metodología para la evaluación del componente laboral- investigativo
Validación de la metodología propuesta para la evaluación del componente laboral-investigativo en la formación de profesionales de la educación
3.1 Constatación previa de la factibilidad de la metodología para la evaluación del componente laboral- investigativo: Validación teórica
3.2 Implementación práctica de la metodología: Validación empírica
CONCLUSIONES
RECOMENDACIONES
BIBLIOGRAFÍA
ANEXOS

INTRODUCCIÓN

El perfeccionamiento de la formación de los profesionales de la educación, es una de las tareas más importantes que enfrentan los Institutos Superiores Pedagógicos, como una de las vías para dar respuesta a la necesaria elevación de la calidad de la educación. En este empeño el enfoque profesional pedagógico de todas las actividades formativas desarrolladas y el cambio que se requiere en las concepciones teóricas y metodológicas sobre la evaluación del desempeño del profesional en formación, son aspectos de interés investigativo.

En la actualidad el componente laboral- investigativo se consolida como rector en la formación inicial de profesionales de la educación, expresándose en forma de práctica profesional integral, que implica no solo observar y ejecutar alternativas de solución, sino reconstruir y reformular conocimientos para poder transformar la realidad existente en los diversos contextos de actuación.

El estudio de los resultados de las investigaciones realizadas en torno al perfeccionamiento del componente laboral- investigativo en la formación inicial de profesionales de la educación, permitió conocer que en Cuba se han desarrollado trabajos, que ofrecen aportes teóricos como los de Addine, F (1994); Almaguer, A (1997); Castañeda, A (1998); Pérez, R (1998); Guerrero, G (2000); Guinarte, F (2001); y De Miguel, V (2003), no obstante, solo ofrecen indicadores y alternativas para la búsqueda de criterios evaluativos.

Las investigaciones realizadas por Gandol Morffe (1994) y López Medina (1998 y 2000), sobre la evaluación del componente laboral aportaron indicadores para evaluar el componente en cada uno de los años, en un plan de estudios que concebía la práctica responsable solamente a partir del cuarto año de las carreras; una relación menos integradora entre los componentes académico y laboral y una calificación de este último al culminar el curso escolar a partir del tercer año, se utilizó como criterio fundamental en la evaluación el desempeño del estudiante en su práctica laboral- investigativa, particularmente en la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje con un grupo de escolares.

En estas condiciones el componente laboral se identificó con la práctica laboral, la cual era concebida como una simple aplicación de lo aprendido en el aula y como una repetición de acciones determinadas por el colectivo pedagógico y reflejadas en el programa de práctica. La evaluación se entendía como resultado más que como proceso, dada la influencia de los modelos utilizados, que impidieron profundizar en los mecanismos internos de la evaluación y no dieron respuestas a las necesidades de un proceso esencialmente pedagógico.

En la actualidad el proceso de universalización de la educación superior, exige cambios necesarios en el alcance y relación entre los componentes declarados para la formación de los profesionales, particularmente el componente laboral, dada la inserción de los profesionales en formación en su contexto laboral con docencia responsable a partir del segundo año como generalidad y desde el primer año para los procedentes de cursos emergentes, habilitación y otros segmentos de la matrícula, concibiéndose que la formación de los profesionales se realiza desde la práctica, siendo el punto de partida los problemas inherentes a la realidad social y profesional de los contextos donde transcurre su formación, con lo cual se hace más significativo y útil el conocimiento académico teórico.

En tal sentido la investigación es la vía para identificar, determinar y solucionar los problemas que se presentan en su desempeño profesional, por lo que existe una relación muy estrecha entre los componentes laboral e investigativo y se comparte el criterio de denominarlo laboral- investigativo .

Al entrar en vigencia la carta circular No 9/ 03 que regula el sistema de evaluación de los Institutos Superiores Pedagógicos, se impone un reto a los docentes y tutores, en cuanto a la búsqueda de criterios que les permita emitir un juicio sobre el desempeño de los profesionales en formación, donde se integren los contenidos de la formación inicial, como resultado de la interrelación entre lo académico , laboral e investigativo, para lograr el desarrollo integral y progresivo del futuro docente.

Al consultar los registros de Entrenamientos Metodológicos Conjuntos (E.M.C) a las sedes universitarias pedagógicas de la provincia Holguín durante los cursos 2002-2003 y 2003-2004; las visitas a clases; el EMC a tutores; opiniones de docentes y profesores guías del ISP; estudiantes y directivos y la amplia revisión

bibliográfica realizada reflejan la carencia científica y las siguientes insuficiencias en la práctica pedagógica:

- Los documentos metodológicos sobre la evaluación del componente laboral-investigativo disponibles, carecen de vigencia en las condiciones actuales, a partir de la concepción de la preparación intensiva en primer año y universalización a partir de segundo año, como variante más general.
- Los profesores adjuntos, tutores, profesores del Instituto Superior Pedagógico (I.S.P) y directivos que intervienen directamente en la formación de los profesionales, no se sienten preparados para conducir con éxito la evaluación, a partir de los cambios curriculares ocurridos, reflejado en:
 - insuficiente la utilización de la autoevaluación y la coevaluación, en el proceso evaluativo
 - concepción reduccionista de la evaluación en algunos docente y tutores, al identificarla con categorías como control, comprobación y calificación.
 - Insuficiente claridad en los evaluadores y evaluados en cuanto a los objetivos, el contenido y los métodos a utilizar en el proceso evaluativo.
- La limitada diferenciación de las tareas profesionales pedagógicas en los planes individuales de los profesionales en formación dificulta una evaluación objetiva.
- La falta de indicadores para la evaluación del componente laboral-investigativo en las actuales condiciones de formación de los profesionales, limita la valoración de la efectividad del diseño metodológico para su formación.
- Predominan las valoraciones sobre los resultados obtenidos en tareas relacionadas con la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje en la escuela, sin tener en cuenta el proceso pedagógico en su integridad con los contextos familia y comunidad.
- La concepción actual de la evaluación del componente laboral-investigativo, no está sustentada en un modelo pedagógico que revele las

relaciones que se establecen en el proceso evaluativo.

Los resultados obtenidos, unidos al análisis crítico de la experiencia personal del autor, por su vínculo laboral con esta problemática por más de 15 años, permitieron identificar la existencia de una relación causal entre la concepción asumida sobre la evaluación como proceso y/o producto y la calidad en las valoraciones sobre el profesional en formación, particularmente en la evaluación del componente laboral investigativo. Se pudo precisar que las insuficiencias detectadas en la evaluación no estaban determinadas básicamente por la cantidad y variedad de orientaciones emitidas y documentos metodológicos elaborados, sino por la concepción reduccionista de la evaluación y la inexistencia de un modelo pedagógico que sustente la metodología elaborada.

Aunque el estudio diagnóstico fue realizado en el Instituto Superior Pedagógico “ José de la Luz y Caballero” de Holguín, no existe referencia de aportes de otros investigadores que resuelvan la problemática sobre la evaluación del componente laboral- investigativo, en las condiciones actuales de formación inicial de profesionales de la educación.

La **contradicción fundamental** a resolver está dada en la aspiración de lograr la concepción de evaluación de los profesionales en formación desde los contextos donde desarrollan su preparación profesional, con el énfasis en el componente laboral- investigativo, y la realidad existente en la práctica actual, caracterizada por una medición de productos finales en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares, no integradora ni contextualizada.

Estos criterios permiten declarar como **Problema Científico:**

¿ Cómo desarrollar la evaluación del componente laboral- investigativo en la formación inicial de profesionales de la educación durante la preparación intensiva y en condiciones de universalización?.

El **objeto de la investigación** lo constituye la evaluación en la formación inicial de profesionales de la educación y el **campo de acción** la evaluación del componente laboral- investigativo en preparación intensiva y en condiciones de universalización.

Se plantea como **objetivo:** Diseñar una metodología, sustentada en un modelo

pedagógico, para la evaluación del componente laboral- investigativo en la formación inicial de profesionales de la educación.

Se asume como **hipótesis** de la investigación que: el empleo de una metodología de evaluación del componente laboral- investigativo, sustentada en un modelo pedagógico que revele el sistema de relaciones entre todos los componentes del proceso de la formación inicial de profesionales de la educación, potenciará un proceso de evaluación integral que supere las deficiencias detectadas en la práctica.

Para cumplir el objetivo y confirmar la hipótesis se desarrollaron las siguientes **tareas**:

- 1- Determinar las tendencias históricas en la evaluación del componente laboral- investigativo en la formación inicial de profesionales de la educación.
- 2- Diagnosticar el estado actual de la evaluación del componente laboral- investigativo en la formación inicial de profesionales de la educación.
- 3- Determinar los fundamentos teóricos para la elaboración del modelo y la metodología de evaluación del componente laboral- investigativo.
- 4- Elaborar un modelo pedagógico para la evaluación del componente laboral- investigativo.
- 5- Elaborar una metodología que permitirá la concreción en la práctica del modelo pedagógico.
- 6- Constatar la factibilidad de aplicación práctica del modelo pedagógico y la metodología, así como su efectividad en la evaluación del componente laboral- investigativo en las condiciones concretas de formación de profesionales de la educación.

La lógica investigativa seguida en el cumplimiento de las tareas exigió utilizar como métodos teóricos, los siguientes:

- **Análisis Histórico-lógico**: para el análisis de la evolución, caracterización y determinación de tendencias del desarrollo de la evaluación del componente laboral- investigativo en la formación inicial de profesionales de la educación en los Institutos Superiores Pedagógicos.

- **Análisis y síntesis, la inducción y deducción**, se utilizaron en el procesamiento de la información, tanto teórica como empírica que permitió la caracterización del objeto de investigación, la determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos y la elaboración de las conclusiones.
- **Hipotético-Deductivo**: en la construcción del modelo y la metodología a partir de la concepción teórica asumida para probar la validez de la hipótesis.
- **Modelación y sistémico**: en la concreción del modelo pedagógico y la metodología para la evaluación, a partir de las relaciones declaradas entre los componentes del proceso.

Los métodos empíricos empleados fueron:

- **Observación**: permitió profundizar en el problema y facilitar la validación empírica del modelo y la metodología mediante la percepción atenta, racional, planificada y sistemática del nivel de preparación de evaluadores y evaluados y la efectividad del proceso evaluativo.
- **Entrevista y encuesta**: a profesionales que se desempeñan como tutores, profesores adjuntos o directivos de centros docentes para obtener informaciones que permitieron caracterizar la evaluación del componente laboral- investigativo en la formación inicial de profesionales de la educación a partir de la constitución de los Institutos Superiores Pedagógicos. La entrevista grupal a profesores, tutores y profesionales en formación fue utilizada para obtener información sobre el resultado que provocó la aplicación del modelo y la metodología de la evaluación del componente laboral- investigativo.
- **Criterio de expertos** para la validación teórica de la metodología elaborada a partir del modelo pedagógico diseñado.

Se utilizó como técnica cualitativa indirecta o no interactiva, la **revisión de documentos oficiales internos**, para valorar el nivel de preparación alcanzado por los evaluadores como resultado de la influencia de la metodología.

Se diseñó y ejecutó una intervención parcial en la práctica para la validación empírica del modelo y la metodología, que incluyó la constatación previa de la

factibilidad de su utilización así como su implementación práctica.

Los **métodos estadísticos** fueron utilizados para el procesamiento de la información obtenida a través de los métodos y las técnicas del nivel empírico. Los más empleados fueron: la confección de tablas, el cálculo de frecuencia absoluta y relativa, el cálculo del coeficiente de competencia de los expertos(k) y el método Delphi que permitió determinar el nivel de concordancia de esos expertos ante las propuestas que fueron sometidas a su consulta.

La prueba de los signos se empleó en el análisis del nivel de preparación y las opiniones de los evaluadores sobre la autoevaluación de los profesionales en formación, así como la calidad de la preparación de las asignaturas y los planes individuales antes y después de aplicada la metodología.

Esta investigación asume críticamente como fundamento psicológico esencial, el enfoque histórico cultural de Vigotsky (1981; 1987), y enriquecido por sus continuadores, particularmente Leontiev; Galperin y Talízina, que consideraron el aprendizaje y por tanto su evaluación como un proceso de apropiación histórico social mediante la actividad del sujeto y en la comunicación con otras personas; la didáctica del proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador (Castellanos y otros 2002) y las concepciones curriculares para la formación inicial de docentes en Cuba (Addine, F; Miranda, T y otros 2002).

Constituyen **aportes teóricos** de la investigación:

1. La caracterización de la evaluación del componente laboral- investigativo en la formación inicial de profesionales de la educación y la determinación de sus principales tendencias.
2. Un modelo pedagógico con enfoque integrador, para la evaluación del componente laboral- investigativo, sustentado en las relaciones existentes entre todos los componentes del proceso en la formación inicial de profesionales de la educación.

Representan **aportes prácticos** :

1. Una metodología para concretar el modelo pedagógico en el proceso de evaluación del componente laboral- investigativo, que favorece la preparación de docentes, tutores, directivos y estudiantes, con vistas a

lograr un proceso evaluativo, donde se emitan criterios más objetivos sobre el desarrollo del profesional en formación inicial.

2. Indicadores para la emisión de criterios que permitan una evaluación integral del profesional en formación.
3. Tareas profesionales pedagógicas como modelos para la elaboración de las mismas por los colectivos pedagógicos.

Los resultados de la investigación ofrecen una respuesta concreta y aplicable en la práctica para el perfeccionamiento de la evaluación del componente laboral- investigativo en la formación inicial de profesionales de la educación, lo que contribuye a elevar la calidad de la educación. En ello radica su **pertinencia y actualidad.**

1. FUNDAMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL COMPONENTE LABORAL- INVESTIGATIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

El perfeccionamiento del proceso pedagógico que tiene lugar en los Institutos Superiores Pedagógicos, exige la profundización teórica y la aplicación práctica de la concepción que se tiene de cada uno de los componentes organizacionales del plan de estudio (académico, laboral e investigativo), para lograr la preparación integral de los estudiantes para el trabajo profesional.

En este primer capítulo se presenta una síntesis de las cuestiones teóricas que sustentan la concepción de cada uno de los componentes organizacionales declarados en la concepción curricular de los Planes de Estudio C y la proyección del D, se revela la necesidad de su interrelación, y se plantean las posiciones teóricas actuales que sustentan la evaluación del componente laboral- investigativo, explicitando el enfoque Histórico-Cultural, lo que facilitará la comprensión de la necesidad de la propuesta realizada.

1.1- La Integración de los componentes académico, laboral e investigativo en la dinámica de la formación inicial de profesionales de la educación.

En la formación de profesionales en los Institutos Superiores Pedagógicos, como parte de la concepción curricular están presentes los componentes definidos para la Educación Superior (académico, laboral e investigativo), cuya integración es lo que garantiza la formación integral del futuro docente.

En los documentos normativos y metodológicos del plan C, se definieron con claridad los componentes anteriormente mencionados y en las normas básicas elaboradas a partir de la concepción curricular de los planes de estudio D y adaptadas a la formación de profesores se plantea"... la estructura como un sistema, en el que existen tres componentes organizacionales interrelacionados, el académico, el laboral y el investigativo, en un todo orgánico con un propósito común predeterminado: la formación integral del futuro docente, a partir del despliegue de todas sus dimensiones y su relación con el modo de actuación, revelando las relaciones esenciales entre las ciencias y de éstas con la sociedad" (GARCÍA BATISTA, G Y ADDINE, F 2002, p 15).

El componente académico debe garantizar que los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades intelectuales necesarias para su futura actuación profesional. Esto no se logra solamente impartiendo diferentes tipos de clases aunque su concreción se produce fundamentalmente a través de esta, sino logrando un enfoque profesional pedagógico de la docencia, de manera que se fomenten modos de actuación profesional por parte del docente. La efectividad de este componente se materializa además cuando al desarrollar la práctica laboral- investigativa se dota a los estudiantes de la fundamentación necesaria para no convertirla en una reproducción mecánica de acciones, sino en una apropiación consciente del sustrato teórico y metodológico que permite el desarrollo de las habilidades profesionales y la formación de hábitos para la organización y ejecución de la actividad docente.

En las condiciones actuales en que los estudiantes, a partir del segundo año, se insertan en las escuelas de los diferentes niveles de educación a realizar la

práctica laboral responsable, con un tutor que es el encargado de integrar el conjunto de influencias para la formación del profesional, el componente académico debe estar concebido desde y para el estudio individual del profesional en formación; debe estar centrado en los problemas profesionales a los que se enfrenta el practicante en su contexto laboral; las tareas deben diseñarse para que sean desarrolladas fundamentalmente en la práctica laboral- investigativa, con la orientación del tutor; tanto el profesor como el tutor deben estimular el coaprendizaje, el autodidactismo y la autoevaluación; se debe dirigir el proceso formativo de manera personalizada y con enfoque problémico; es decisivo la contextualización profesional de los contenidos y se debe lograr un enfoque interdisciplinario de los mismos.

El componente laboral debe garantizar la formación del estudiante en la escuela y para la escuela. Se ha concebido como la columna vertebral del plan de estudio, alrededor del cual giran y se integran el componente académico y el investigativo. Se considera como elemento integrador por excelencia, no identificable con una disciplina en particular, sino con todas las del plan de estudio, con un carácter ascendente en cuanto a la complejidad y nivel de independencia de las tareas a desarrollar por los profesionales en formación. Tiene como fin que el estudiante se apropie de las habilidades generales y específicas de la actividad profesional, y se manifiesta fundamentalmente a través de la práctica laboral como forma organizativa principal, que en la actualidad ocupa más del 80 % del tiempo del plan de estudio.

En la práctica laboral investigativa los estudiantes deben enfrentarse a la diversidad de situaciones que se presentan en la escuela, lo cual garantiza su formación multilateral por cuanto..." la formación de un profesional con perfil amplio requiere de una preparación sistemática en diferentes tipos y formas de actividades prácticas en el contexto de la escuela actual (ALVAREZ DE ZAYAS, 1989 p.5).

Deben utilizarse fundamentalmente aquellos métodos que potencian la polémica, el cuestionamiento, la discrepancia, la fundamentación y defensa de criterios propios en situaciones concretas.

La teoría sólo adquiere un carácter educativo en la medida en que puede ser

confrontada, corregida, perfeccionada y valorada a la luz, de sus consecuencias prácticas. Es la práctica la que determina el valor educativo de toda teoría (ADDINE FENÁNDEZ, F. 1996 p.19).

El componente investigativo se planifica y desarrolla en función de la solución de problemas profesionales concretos que se presentan en la realidad de la escuela, lo que identifica cada vez más al componente laboral con el investigativo, pues es en el marco de la práctica laboral en que se detectan, se trazan las estrategias y se resuelven dichos problemas.

La concepción del componente investigativo distingue al actual plan de estudios de los anteriores, ya que permite el desarrollo de habilidades investigativas que constituyen herramientas de trabajo fundamentales en el perfeccionamiento del trabajo pedagógico, ya que como dijera Sujomlinski "... para lograr que el trabajo pedagógico sea un gozo para el maestro y las lecciones cotidianas no se conviertan en una obligación aburrida y monótona, hay que conducir a cada maestro por la senda feliz de la investigación ya que se hace un artista del trabajo pedagógico el que se siente investigador" (SUJOMLINSKI, V.A. p. 36).

Lo investigativo no sólo se encuentra presente en la actividad laboral, y aunque sus formas típicas de organización se consideran el trabajo de curso, el trabajo de diploma y el extracurricular, debe estar presente y sustentar lo académico para lograr que las clases tengan un carácter problematizador y se conviertan en momentos de motivación para la búsqueda independiente por parte del estudiante, de manera que consulte diferentes fuentes bibliográficas y no bibliográficas para responder a las interrogantes creadas y solucionar los problemas planteados.

Las disciplinas, a través del contenido académico, deben dotar a los estudiantes de los métodos generales y particulares para el trabajo científico, complementando y concretando lo impartido por Metodología de la Investigación Pedagógica, que se incluyó como parte del plan de estudios, a partir del plan C.

Desde el primer año de la carrera se deben planificar y concretar la realización por parte de los estudiantes de tareas investigativas, las que deben ir adquiriendo mayor complejidad en su desarrollo hasta concluir con la culminación de estudios. El desarrollo de actividades investigativas en orden ascendente de

complejidad debe garantizar que existan vías concretas y reales para la introducción de los resultados en la práctica escolar.

En la dinámica de la integración de los componentes es necesario el perfeccionamiento continuo y acelerado del investigativo, por cuanto es el que determina la preparación de los estudiantes para diagnosticar y resolver los múltiples problemas que se enfrentan en las escuelas, tales como: la necesidad de dirigir la educación integral de la personalidad de los educandos; favorecer el desarrollo del grupo escolar al potenciar una adecuada comunicación entre los sujetos que participan en el proceso pedagógico; el trabajo con las organizaciones estudiantiles; la necesidad del mejoramiento de las condiciones higiénicas necesarias para la protección de la salud de los escolares; la estimulación de la inteligencia y la creatividad; la labor de orientación educacional, entre otros.

La investigación es considerada como función profesional del docente y única vía científica para el perfeccionamiento de su desempeño.

En la proyección del diseño metodológico del componente investigativo, que permita lograr un enfoque sistémico y potenciar el desarrollo de los profesionales en formación, deben cumplirse los requisitos siguientes:

- Las tareas investigativas deben planificarse en orden ascendente de complejidad, de forma tal que garanticen la preparación de los alumnos de 1ro a 5to años.
- En la solución de las tareas, los alumnos deben aplicar conocimientos teóricos y métodos que le han sido explicados en el componente académico y laboral.
- Los resultados del trabajo investigativo deben contribuir a la solución de problemas en los centros de práctica y territorios.
- Las tareas investigativas que se planifiquen deberán tener preferiblemente un enfoque intra e interdisciplinario.
- Deben precisarse las habilidades rectoras por años, lo cual garantiza una mejor dirección del colectivo pedagógico en la preparación de los estudiantes.

El proceso pedagógico debe estimular constantemente al estudiante a la búsqueda y solución de problemas "... debe haber un clima emocional en la

relación profesor - alumno al estudiar algún aspecto teórico práctico, de tal manera que el estudiante se interese, se vea en la necesidad de crear condiciones para solucionar el conflicto surgido “ (MARTÍNEZ LLANTADA. M. 1994, p.19).

El profesor debe formar al estudiante en un proceso pedagógico que permita la reflexión, la proyección crítica de los vínculos de la teoría y la práctica, que necesite de la investigación como única vía para ofrecer soluciones científicas a los complejos y diversos problemas pedagógicos.

La formación inicial de profesionales de la educación en la actualidad exige que la práctica profesional sea diseñada con participación directa de los estudiantes en la detección y solución de problemas profesionales, para la transformación de la realidad que encuentran en sus contextos de actuación y no como una simple aplicación de lo aprendido en cada asignatura, lo que identifica cada vez más al componente laboral con el investigativo.

Los componentes organizacionales y su integración penetran en cada disciplina y representan el sustento teórico y metodológico de la práctica profesional, que deviene proceso de investigación y reconstrucción creadora de la información teórica.

La interacción de los componentes entre si determina que la preparación del profesional en formación sea integral y que los resultados del proceso formativo sea producto de la integración, más que de la contribución de cada uno por separado.

En la dinámica actual de formación de los profesionales de la educación, la microuniversidad se convierte en el escenario fundamental para el desarrollo del componente laboral- investigativo, más que de la práctica laboral como tradicionalmente se concibió, lo que impone cambios en la concepción evaluativa ,para lo cual es requerimiento que:

- Los profesores adjuntos y tutores conozcan el diseño del modelo del profesional, para que comprendan la naturaleza integradora de los contenidos de los programas de las disciplinas y el diseño del componente laboral- investigativo.

- Se diseñen las tareas integradoras sobre la base del reconocimiento del profesional en formación como sujeto de su proceso formativo.
- Se instrumente la evaluación integral.

El componente laboral- investigativo debe lograr que el profesional en formación:

- Demuestre dominio de los fundamentos teóricos y metodológicos de las ciencias, mediante la aplicación y reconstrucción creadora de los mismos.
- Diseñe, ejecute y evalúe proyectos para la solución de problemas que detecta en sus contextos de actuación profesional.
- Reconstruya de forma permanente y personalizada su práctica profesional a partir de las valoraciones que realice de su desempeño.

Lo anteriormente planteado exige que sean revisadas las concepciones sobre evaluación en la formación inicial de profesionales de la educación, para lograr un perfeccionamiento continuo en la formación del personal docente.

1.2- Fundamentos teóricos de la concepción sobre evaluación en la formación inicial de profesionales de la educación.

La evaluación es una parte consustancial a cualquier tipo de actividad humana, por cuanto interviene en la regulación de esta.

Desde una perspectiva psicológica, la evaluación de sí, puede considerarse una de las necesidades humanas más relevantes del individuo, porque está ligada a la formación de su identidad (GONZÁLEZ, M. 2000.p 13). Esta autora fundamenta que desde etapas tempranas del desarrollo y a través de su ontogenia, se crea y manifiesta en el niño la necesidad de probarse, de conocer sus realizaciones y posibilidades, de conocerse a sí mismo, de ir conformando su autoconcepto y autoestima, mediante su relación con los otros, con los objetos de la realidad y consigo mismo, mientras aprende.

Aunque es muy amplia la historia de la evaluación educativa, según los autores consultados, se debe a Ralph Tyler la introducción y popularización del término “evaluación educacional” en la década del 30 del siglo XX.

El término evaluación en sus inicios se identificó con control, prueba, examen, calificación, entre otros, lo que hace pensar que las demandas sociales, que trascienden los marcos de la enseñanza, tuvieron una influencia decisiva en las propuestas pedagógicas, careciéndose de alternativas que propiciaran una evaluación integral del proceso formativo.

Hacia la década del 50 del pasado siglo, la evaluación del aprendizaje estuvo asociada a los tests, como consecuencia del desarrollo de las ideas conductistas y su influencia en la pedagogía, lo que implicó que se hiciera énfasis en la evaluación de conductas y posibles respuestas; precisión de indicadores; la verificación del aprovechamiento del alumno en objetivos determinados y la atención al área cognitiva y psicomotora fundamentalmente, trayendo consigo una evaluación externalista que refuerza el control externo y no valora los procesos que ocurren, ni el papel del alumno en el control y autoevaluación de su aprendizaje, no obstante en esta etapa las ideas conductistas implicaron un enriquecimiento y fortalecimiento de las teorías sobre la evaluación.

A partir de los años 60 del siglo XX, se comienza a observar un interés marcado por evaluar el proceso y no solamente los resultados, así como por una evaluación más integral al vincular lo instructivo con lo educativo. Se reduce el papel de las calificaciones y aumenta la tendencia a valoraciones cualitativas, a partir de ir tomando auge en la educación las ideas constructivistas, particularmente el constructivismo neopiagetiano.

Esta teoría, que presupone la construcción conjunta del conocimiento en el contexto grupal, como resultado de las relaciones entre sus miembros, estimula de forma decisiva la implicación del alumno en el aprendizaje, propiciando que éste actúe como sujeto, lo cual representa en esta etapa una verdadera revolución en el campo educacional y necesariamente implicó cambios en las concepciones existentes hasta esos momentos en cuanto a la evaluación, al exigir una evaluación más integral y llevar implícito la participación del alumno en el control y autoevaluación de su aprendizaje.

A partir de la década del 80 de ese siglo toma auge en Cuba, la teoría de Galperin (Formación por etapas de las acciones mentales), basada en los trabajos de Leontiev (Teoría de la actividad), la cual conserva cierta influencia en la educación superior. Esta teoría hace énfasis en el control por operaciones y de las acciones en su conjunto.

Se considera como uno de los aciertos de esta teoría por Orestes Castro (1996), la exigencia de indicadores o parámetros para la evaluación. Sin embargo se coincide con este autor en que aún cuando declara el papel activo del alumno, la enseñanza sigue siendo externalista y por tanto la evaluación también lo es, por cuanto el paso del control externo al interno no siempre se logra dada la complejidad en la aplicación de la teoría.

Para comprender mejor la naturaleza de la evaluación, es necesario reflexionar sobre la definición de actividad.

Según J.L.Rubinstein (RUBINSTEIN, J, L 1980. p. 21) “ La actividad representa la relación específica del hombre con la realidad objetiva” , lo cual orienta a la consideración de que la actividad es típica del hombre, porque es un ser consciente y que esa interacción del hombre con la realidad implica la reflexión de este sobre la valía de un objeto o fenómeno, sus características esenciales, sus manifestaciones particulares, su estado de desarrollo acorde con criterios de referencia y los propósitos que se persigan.

Para A.N.Leontiev (LEONTIEV, A, N, 1979. p. 11).” La actividad no es una unidad aditiva de la vida del sujeto corporal, material. En un nivel más estricto, es decir, en el nivel psicológico, ésta es la unidad de la vida mediatizada por el reflejo psíquico, cuya función real consiste en que orienta al sujeto en el mundo de los objetos”.

Queda claro que la actividad tiene sentido en la interacción del sujeto con los objetos. El sujeto percibe la realidad mediante la actividad, y la interioriza de forma particular, por lo tanto la valoración que realiza de la realidad es personal y depende de su subjetividad, lo que no niega la posibilidad de una valoración objetiva del proceso formativo.

La evaluación interviene en la regulación de la actividad, como efecto de un control externo o de una regulación interna del sujeto o de los sujetos de la actividad.

Ha existido una tendencia que está presente aún en algunos docentes a considerar a la evaluación como un momento o etapa final de una actividad de enseñanza y aprendizaje, no considerándose a la misma como proceso, lo cual pudiera estar influenciado, por una limitada comprensión de la interrelación dinámica entre los componentes del proceso de enseñanza- aprendizaje a saber: problema, objetivos, contenido, métodos, medios, formas de organización y evaluación, en su relación con el objeto de la profesión.

Al explicar cada categoría, muchos autores, enfocan a la evaluación como un eslabón final del proceso, cuya finalidad es la de comprobar el cumplimiento de los objetivos, lo que provoca que en algunos casos se considere como equivalente al examen, la medición, la comprobación, se asocie con calificación y acreditación de contenidos vencidos. Esta tendencia hiperboliza el papel de las notas como elemento que clasifica, sanciona o premia al estudiante, lo que ha provocado repercusión individual y social, y cuando se habla de evaluación “ ... a muchos de nuestros alumnos, lo primero que les viene a la memoria son unos momentos difíciles y duros, en los que en un único examen se valora todo un largo proceso de trabajo, mediante una simple calificación, que en muchos casos no es el reflejo real del trabajo realizado ni de los niveles conseguidos (FORT, R y QUIN, L 1993 p. 63) .

Otro extremo consiste en considerar a la evaluación como centro del proceso, sobredimensionando su alcance y subordinando a esta los demás componentes, lo que crea en los alumnos y maestros la tendencia a que se debe hacer énfasis en el proceso de enseñanza- aprendizaje a lo que se examinará, y que se debe incluir como contenido aquello que se puede medir directamente y cuantificar.

El estudio realizado conduce a coincidir con González Pérez (2000), en que la evaluación del aprendizaje tiene como características esenciales las siguientes:

- Constituye un proceso de comunicación interpersonal, donde los roles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente.
- Tiene una determinación socio-histórica, por cuanto se realiza con referencia a normas y valores vigentes en la sociedad y las concepciones y valores de los implicados en la misma.

- Cumple diversas funciones a la vez, que son denominadas de manera diversa por los diferentes autores, siendo la formativa la esencial.
- Responde a propósitos determinados y compartidos por los participantes.
- Constituye un aspecto consustancial al proceso de aprendizaje.
- Abarca los distintos momentos del proceso del aprendizaje. Desde el estado inicial del sujeto de aprendizaje, el propio proceso en su despliegue, hasta los resultados parciales y finales correspondientes.
- Está compuesta por diversas acciones u operaciones relativas a la determinación de los objetivos, del objeto, la obtención y procesamiento de información, la elaboración de un juicio evaluativo, la retroinformación y toma de decisiones derivada del mismo, su aplicación y valoración de resultados.
- Supone diversos medios, procedimientos, fuentes y agentes de evaluación.
- Abarca atributos cualificables y cuantificables del objeto de evaluación.
- Incide sobre todos los elementos implicados en la enseñanza y ayuda a configurar el ambiente educativo.

Son diversas las definiciones de evaluación aportadas por distintos autores, diferenciándose las mismas por la extensión del concepto y la interpretación del proceso evaluativo.

Según Mariana Miras e Isabel Solé (1990), las diversas definiciones de evaluación tienden a concentrarse en lo que pueden ser considerados como dos polos:

_ En uno de ellos y en su acepción más extendida, se habla de evaluación para referirse a la actividad a través de la cual se emite un juicio sobre una persona, un fenómeno, una situación o un objeto en función de distintos criterios.

_ Aunque con menos adeptos, otras definiciones de evaluación subrayan su carácter asociado a la obtención de informaciones útiles para tomar decisiones.

En el primer caso están las definiciones de Castejón de Oliva (1995); Carena de Peláez (1995); Álvarez de Zayas (1996); González Rey (1997); entre otros y en el segundo caso están las definiciones de Crombach (1963); Alkin (1969); Stuffbeam (1979); De Ketele (1980); Pérez Pérez (1994); Castro Pimienta (1996); González Pérez (2000), entre otros.

En esta investigación se asume críticamente un enfoque integral de la evaluación, considerándola como proceso, que trasciende su concepción como categoría

didáctica, lo que le impone mayor complejidad al proceso evaluativo, pero lo hace más objetivo, multifacético y holístico.

Lo anterior condujo al autor de esta tesis a considerar a la evaluación **como un proceso, mediante el cual, a partir de criterios previamente establecidos, determinados por la contextualización e interiorización de los objetivos por evaluados y evaluadores, se obtienen informaciones variadas que permiten emitir un juicio de valor integral sobre el desarrollo individual y grupal alcanzado, lo que facilita la adopción de decisiones reguladoras en un proceso comunicativo que incluye la autoevaluación y la coevaluación y contribuye a la autodeterminación de la personalidad.**

La evaluación debe tener un carácter predictivo, por lo que debe indicar aquello que el profesional en formación no ha logrado, pero puede lograr por la acción transformadora del proceso formativo con determinada ayuda, informando sobre las direcciones potenciales del desarrollo, lo cual es el resultado de concebir el proceso formativo desde los postulados del Enfoque Histórico Cultural, el cual aporta un marco teórico y metodológico de particular importancia, para el estudio de la evaluación. A continuación se sintetizan algunos presupuestos que guían esta investigación:

- Al considerar que la enseñanza va delante y conduce el desarrollo, aún cuando debe tener en cuenta las leyes del mismo, exige de la evaluación una función predictiva, de manera que se oriente al mañana y no al ayer y aporte información que en cierta medida anticipe el desempeño futuro del profesional en formación.
- El hecho de reconocer el origen social de los procesos psicológicos superiores, lo cual requiere que el profesor contextualice el aprendizaje del estudiante en la escuela, la familia y la comunidad, exige que las variables, dimensiones e indicadores de evaluación exploren todos los contextos y sean ajustadas acorde con el entorno social en que se desarrolla el proceso.
- El concepto de zona de desarrollo próximo, que trasciende la descripción y valoración de lo que el alumno hace, para explorar lo que puede hacer, necesita que la evaluación valore no solo el desarrollo actual, sino el

potencial, lo cual representa un aspecto muy actual en las investigaciones sobre este tema.

- El profundo conocimiento que se requiere del estado actual del estudiante, para poder determinar y desarrollar el proceso pedagógico en la zona de desarrollo próximo, impone la necesidad de que el diagnóstico de lo que sabe o puede hacer el estudiante resulte la base o punto de partida para el desarrollo futuro y para establecer las direcciones del mismo.
- Si el proceso pedagógico ocurre a partir del tránsito que se produce de lo externo a lo interno, como un proceso dialéctico de lo interpsicológico a lo intrapsicológico; requiere de la actividad metacognitiva del alumno, y lo pone en condiciones de desarrollarse por sí mismo, al descubrir su lógica individual; entonces la autoevaluación se convierte en un elemento de mucha importancia si se quiere realizar una evaluación desarrolladora.
- El aprendizaje se concibe como proceso que impulsa el desarrollo de la personalidad hacia estadios superiores, y requiere el diseño y aplicación de estrategias por los profesores para estimular el activismo del estudiante, lo que implica aparejado a esto el diseño y aplicación de estrategias evaluativas que ofrezcan evidencias del desarrollo alcanzado.
- En el proceso pedagógico, los fenómenos cognitivos, están estrechamente relacionados con los motivacionales afectivos, lo que implica que el proceso evaluativo debe explorar la personalidad en su integridad y no solamente sus conocimientos, hábitos y habilidades.

Desde la formación de los futuros profesionales, debe darse una respuesta teórica y metodológica a los problemas que se presentan con la evaluación como componente personalizado del proceso en las escuelas, por lo que el proceso de evaluación debe constituir modelo de actuación profesional pedagógico.

Uno de los aspectos que limita esta aspiración es la poca utilización de la autoevaluación en la práctica evaluativa del componente laboral- investigativo en la formación inicial de profesionales de la educación, por falta de preparación teórica y metodológica de evaluados y evaluadores.

1.2.1- La estimulación de autoevaluación en la formación inicial de profesionales de la educación.

La personalidad, en tanto nivel superior de regulación de lo psíquico, integra un complejo sistema de procesos, cualidades y formaciones psicológicas que se organizan de manera peculiar en cada uno, que expresan la indisoluble unidad entre lo cognitivo y lo afectivo y a su vez su carácter regulador.

En las formaciones psicológicas, aún cuando se manifiesta el principio de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, existe el predominio de uno u otro subsistema, de esta manera algunas veces son predominantemente inductoras y otras ejecutoras, por lo que es posible encontrar las denominadas formaciones motivacionales, que expresan de forma específica la regulación afectiva de la actividad, dentro de ellas los intereses, las aspiraciones y las convicciones que se integran a su vez en los ideales, las intenciones y la autovaloración como formaciones motivacionales complejas.

La autovaloración como una formación motivacional compleja, tiene gran importancia, dado el papel de la autoconciencia en el desarrollo de la personalidad. La autovaloración, considerada como una dimensión valorativa de la autoconciencia, es la imagen que tiene el sujeto de su personalidad y tiene una función reguladora en la medida que orienta la actividad del sujeto hacia la consecución de los fines que se ha planteado.

Un aspecto de mucha importancia en la autovaloración, es el referido a su adecuación, determinado por la correspondencia que existe entre la valoración que hace el sujeto de sus cualidades y las que realmente posee.

La formación de una autovaloración adecuada debe ser un objetivo a lograr en la educación de la personalidad, por lo que el proceso pedagógico que se desarrolle debe propiciar que el estudiante vea en el éxito o en el fracaso el fruto de su propio esfuerzo y aprenda a descubrir los errores cometidos, a reconocer sus potencialidades y a valorar adecuadamente su desempeño personal y profesional.

La inadecuación en la autovaloración está presente con frecuencia en la adolescencia y según Gonzáles Rey (1982 y 1995), existe tendencia a la subvaloración en aquellos alumnos que presentan bajos resultados docentes,

evidenciándose en la inseguridad y el planteamiento de objetivos y aspiraciones por debajo de sus posibilidades, igualmente se evidencia la sobrevaloración, lo que también resulta negativo para el desarrollo de la personalidad.

Es necesario diseñar un proceso pedagógico donde los errores sean comprendidos y utilizados como experiencias de aprendizaje, donde los niveles de ayuda lleguen de forma oportuna y se evite la actuación sin la requerida orientación, lo que pudiera favorecer la subvaloración.

Por otra parte se deben evitar las metas fáciles, no desarrolladoras que pudieran favorecer la sobrevaloración. Un proceso diseñado en la zona de desarrollo próximo con la requerida orientación y los niveles de ayuda adecuados favorece una autovaloración adecuada.

Para el logro de una autovaloración adecuada, es necesario potenciar y perfeccionar la autoevaluación, lo cual le brinda al sujeto recursos metacognitivos para valorar su desempeño.

Cuando el estudiante aprende a distinguir de forma independiente la correspondencia de los resultados que obtiene con su proyecto, y encuentra las insuficiencias que él mismo puede ir eliminando, se puede hablar de auto control, con efecto en la auto regulación (ADDINE, F,1996. p.23), lo que evidencia la importancia del desarrollo de la autoevaluación en el proceso pedagógico. Esta es una forma más de defender el carácter activo del estudiante a lo largo de todo el proceso. El alumno aprenderá no solo a depender de valoraciones externas (el criterio evaluativo del maestro), sino a analizar y valorar sus propias ejecuciones y en qué medida estas responden a sus proyectos y expectativas iniciales (MITJANS, A. 1995 p.131).

La no estimulación de la autoevaluación limita el desarrollo de la capacidad de autodeterminación debido al predominio del determinismo externo en el proceso evaluativo.

Para lograr éxito en la autoevaluación de los estudiantes, es necesario y decisivo que cada uno aprenda a conocerse, detecte en qué etapa del proceso cometió errores; en esencia que tenga desarrollado sus procesos metacognitivos. Por otra parte el maestro debe lograr una comunicación individualizada con los estudiantes, en los marcos de metas cualitativas a

alcanzar en la actividad y no de un resultado centrado en la persona que atenta contra la autoestima.

La creación de un clima de seguridad y confianza, es vital en el empeño de lograr una adecuada actitud hacia la autoevaluación y los efectos positivos de esta.

Resulta de mucho valor para el maestro, la valoración que hace el estudiante de qué aprendió y cómo aprendió, sin embargo, para poder obtener esta información es necesario que el estudiante reciba un entrenamiento, donde el maestro le proporcione determinados criterios que sean comunes para ambos, sólo de esta manera y luego del entrenamiento, se incrementa la coincidencia entre la evaluación que hace el maestro y la autoevaluación que hace el estudiante.

Desde el punto de vista metacognitivo, el hecho de que el estudiante posea los criterios o indicadores que utiliza el profesor lo ayudará a tomar conciencia de cómo transcurre en él el proceso de conocimiento y su ejecución. Esto según Bermúdez, R y Rodríguez, M (1996), lo comenzará a entrenar en el conocimiento de sí mismos, en su autovaloración y a planificar y organizar su ejecución, en función de una autoevaluación en la que esté en correspondencia su nivel de aspiración con las posibilidades con que realmente cuenta.

Según Holl, K (1995), para una genuina autoevaluación, el estudiante no solamente lleva a cabo la evaluación, sino que también participa en la selección de los criterios e indicadores utilizados.

En la formación inicial de profesionales de la educación, la estimulación de la autoevaluación es requisito del proceso evaluativo, , por cuanto estos profesionales son los encargados de dirigir el proceso institucionalizado de educación de la personalidad en los diferentes niveles de educación. La utilización de la autoevaluación como técnica evaluativa deviene en modelo de actuación y es incorporada por los profesionales en formación en su desempeño.

Para lograr que el profesional en formación aprenda a autoevaluarse correctamente, es necesario que reciba cierto entrenamiento, para lo cual han resultado útiles los siguientes aspectos, comprobados en la práctica por López, F y De Miguel, V (2002):

✓ Conocer los objetivos de año y comprender el alcance de los objetivos para el

componente laboral- investigativo.

- ✓ Reconocer su estado real de partida (diagnóstico).
- ✓ Conocer, interpretar y aprender a utilizar los indicadores de evaluación.
- ✓ Determinar y declara sus potencialidades para el logro de los objetivos.
- ✓ Conocer y comprender el alcance de las metas que el colectivo pedagógico le propone por etapas (pronóstico).
- ✓ Familiarización con técnicas de autocontrol.
- ✓ Determinación de los logros alcanzados.
- ✓ Determinar las causas de las dificultades.
- ✓ Valorar la relación existente entre el nivel de aspiración y el nivel de realización.
- ✓ Escoger y/o proponer acciones de corrección.

En la formación inicial de profesionales de la educación las inadecuaciones en la autovaloración que tienen los sujetos deben ser atendidas por los profesores y tutores, para el logro de un proceso evaluativo y formativo eficiente.

Es frecuente que cuando el profesor y/o tutor subestima a un profesional en formación que presenta una inadecuación en su autovaloración por sobrevaloración, se presenta en este último desconfianza, a menudo agresividad, recelo, rechazo a la ejecución de algunas actividades y pérdida de interés y motivación por las tareas. Si este mismo sujeto se sobrestima, también es perjudicial, por cuanto no reconoce la necesidad del perfeccionamiento continuo para su personalidad.

Cuando en el profesional en formación predomina la subvaloración y el profesor y/o tutor le realizan adecuaciones a las tareas, disminuyendo el nivel de exigencia para que logre resultados favorables sin mucho esfuerzo, o asigna tareas para que demuestre sus posibilidades, sin los niveles de ayuda requeridos, lo que se logra generalmente es reafirmar su incapacidad y no se obtienen los resultados deseados en la autovaloración, lográndose un profesional dependiente, poco activo y no creativo en su desempeño.

La autoevaluación del profesional en formación puede ser estimulada y desarrollada en todas las actividades de su proceso formativo, sin embargo el componente laboral- investigativo es esencialmente decisivo en este aspecto, por el vínculo directo y la relación afectiva que se establece con su futura profesión.

1.2.2- La evaluación del componente laboral- investigativo.

En las condiciones actuales en que se forman en los Institutos Superiores Pedagógicos los profesionales para la educación, que incluye su vínculo directo con el objeto de la profesión a partir del segundo año de la carrera, y en algunos casos a partir del primer año, posterior a un curso intensivo de habilitación, resulta complejo el proceso evaluativo, por cuanto todos los profesionales en formación, independientemente al año académico que cursan, se enfrentan al proceso formativo de los estudiantes de la escuela donde han sido ubicados, asumiendo de forma integral el mismo, contando con la tutoría directa de docentes de experiencia y desarrollo profesional.

El proceso formativo de los profesionales encierra una contradicción entre lo que hay que hacer para garantizar la formación de los alumnos de la escuela, enfrentando todos los procesos educativos que en ella se desarrollan y la preparación profesional que poseen.

Lo anterior exige un profundo conocimiento por parte de los tutores, docentes, directivos y todos los que influyen al menos de forma directa en la formación del profesional, acerca de su nivel de preparación para enfrentar los retos y resolver los problemas profesionales, sus potencialidades, nivel de desempeño y comprensión de la política educacional, habilidades para determinar problemas y solucionar los mismos o al menos orientarse en la búsqueda de soluciones, entre otros aspectos.

Se impone a los profesionales en formación un reto en cuanto a la autopreparación y autosuperación, lo que implica que el proceso docente que se desarrolla como parte del componente académico, se convierta en un espacio para ofrecer explicaciones teóricas a las diversas situaciones a que se enfrentan en la práctica, y regresen a esta con mayor nivel de preparación teórica y metodológica.

Esta situación no puede llevar a la utilización de criterios estándar u homogéneos para valorar el desempeño del profesional en formación, y los objetivos de año y nivel de desarrollo alcanzado en cada etapa deben seguir constituyendo elementos esenciales, aunque no los únicos a tener en cuenta para diferenciar el nivel de exigencias de un año académico a otro.

La evaluación del componente laboral- investigativo debe tener un enfoque holístico que valore el desarrollo del profesional en su integridad y su contexto, utilizando informaciones variadas, observando su desempeño en sus diversos escenarios y contextos de actuación, como parte de su práctica cotidiana en un proceso comunicativo. Los criterios obtenidos a partir de la práctica en su diversidad, son más valiosos que los que aportan momentos de control episódicos como controles a clases, pruebas de aprovechamiento, inspecciones sorpresivas, las cuales deben formar parte del sistema de evaluación, sin ser las únicas, ni tener un peso determinante, en la emisión de criterios evaluativos.

Para lograr lo anterior, lo ideal es que cada tutor atienda a un profesional y esté presente y garantice la obtención de informaciones sobre su actuación, aunque en la práctica se presentan situaciones concretas que limitan esta relación.

Es necesario evitar la creación de “ situaciones artificiales” como recurso para la obtención de informaciones que permitan valorar el desarrollo de habilidades o el conocimiento que posee sobre un tema determinado, lo cual puede provocar niveles de estrés y una ruptura afectiva con el objeto de la profesión. Esto pudiera estar midiendo “... la capacidad de los alumnos para reaccionar y emitir respuestas en situaciones de estrés, o el volumen de información que cada uno es capaz de actualizar en un tiempo dado y fuera de su contexto natural (GONZÁLEZ, P, M.2000. P. 43).

El profesional en formación tiene que estar convencido que todo lo que hace es evaluable, porque el proceso educativo es complejo, multifactorial y multidimensional, y no debe asociar la evaluación con determinados objetivos o contenidos, despojada de reflexiones sobre los procesos mentales implicados en los resultados que se alcanzan y el nivel de implicación y satisfacción mostrado en el cumplimiento de las tareas. “ Guardar el concepto de aprendizaje para designar los procesos y adquisiciones cognitivas, con exclusión de “ lo afectivo” y “ volitivo” es inconsistente porque distorsiona la realidad que pretende significar. (GONZÁLEZ, P, M.2000. P. 50).

La atención diferenciada que requieren los profesionales en formación, debe desarrollarse con un enfoque personalizado, atendiendo a lo individualizado y único que es el proceso de aprendizaje, por lo que se debe evitar la diferenciación

general que en ocasiones se hace al clasificarlos en bajo, medio y alto aprovechamiento, que llevaría a clasificarlos, a afectar su autoestima y desde el punto de vista ético, en algunos casos se afectaría su prestigio profesional y reconocimiento social.

La evaluación del componente laboral debe contribuir a la formación de cualidades de la personalidad, necesaria en el profesional de la educación como la responsabilidad, la honestidad, la audacia, la reflexión, la crítica y la perseverancia, entre otras, si reconocemos el papel formativo de la evaluación.

Todo lo anterior condiciona que el profesional que se forma en los Institutos Superiores Pedagógicos debe estar preparado de forma general para formar a las futuras generaciones y de manera particular para:

- Establecer un estilo pedagógico científico, que garantice el desarrollo de capacidades intelectuales, contribuyendo a la formación de valores éticos y morales en los estudiantes.
- Propiciar en el proceso de enseñanza-aprendizaje que los alumnos se apropien de los conocimientos, habilidades, procedimientos para aprender y normas de relación con el mundo.
- Organizar actividades docentes y extradocentes que contribuyan a la formación plena de la personalidad de los estudiantes.
- Diseñar el proceso pedagógico a partir de los nexos con la comunidad, la familia y las instituciones sociales, de modo que la escuela se convierta en el principal centro promotor de la cultura de la comunidad.
- Diseñar la estrategia pedagógica de la asignatura, departamento, grupo docente, grado y escuela a partir del diagnóstico de los estudiantes y su ambiente familiar y social.
- Dirigir al colectivo pedagógico en función del fin y los objetivos del nivel de educación correspondiente.
- Propiciar un sistema de relaciones entre los estudiantes y demás componentes del proceso y del contexto, que contribuya a formar una cultura de diálogo y debate.
- Realizar investigaciones y estar preparado para dirigir equipos multidisciplinarios de especialistas o profesionales, de manera que solucione

los problemas que presentan en los contextos de actuación.

-- Elaborar informes que reflejen el resultado de su trabajo metodológico, científico -metodológico e investigativo, que le permita su participación en eventos científicos a diferentes niveles.

Estas exigencias determinan que las principales finalidades de la evaluación del componente laboral- investigativo en la formación inicial de profesionales de la educación estén relacionadas con:

-- Valoración de la efectividad del diseño metodológico teórico y la relación de este con la práctica pedagógica desarrollada.

-- Definir el avance en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades profesionales.

-- Estimular el afianzamiento de los valores y actitudes.

-- Identificar cualidades personales, ritmos de desarrollo y estilo de aprendizaje.

-- Detección de limitaciones personales o dificultades en el aprendizaje para personalizar más el proceso.

-- Ofrecer al estudiante la oportunidad de aprender del error y a proyectarse nuevas experiencias de aprendizaje.

-- Estimular la autoevaluación del estudiante, de manera que este aprenda a conocerse a sí mismo, medir sus posibilidades y establecerse metas, lo cual favorece su autosuperación consciente.

-- Proporcionar al colectivo pedagógico criterios valorativos, que le permitan perfeccionar el proceso pedagógico.

-- Ofrecer modelos de actuación, que permita a los profesionales en formación perfeccionar este componente del proceso en sus prácticas transformadoras.

Para lograr estas finalidades, es necesario disponer de un modelo pedagógico y su metodología de concreción en la práctica que facilite una evaluación integral y desarrolladora del profesional en formación.

Conclusiones del capítulo.

- En la formación inicial de profesionales de la educación en la actualidad es necesario lograr la interrelación entre los componentes académico, laboral e

investigativo para propiciar su formación integral a partir de una práctica profesional diseñada como intervención directa para la transformación de la realidad, donde la investigación es la vía para determinar y solucionar problemas a partir de reconocer al estudiante como sujeto de su formación profesional, lo que identifica cada vez más los componentes laboral e investigativo en su diseño, ejecución y evaluación.

- La evaluación comprendida como una actividad humana, mediatizada por las normas y valores de la sociedad, como un proceso de comunicación interpersonal, que responde a propósitos determinados y compartidos por los participantes, que requiere de la obtención y procesamiento de la información, la elaboración del juicio evaluativo, la retroalimentación y la toma de decisiones y que incluye la autoevaluación y la coevaluación y contribuye a la autodeterminación de la personalidad, es la concepción asumida para la evaluación del componente laboral- investigativo en la formación inicial de profesionales de la educación, que deviene en modelo de actuación acorde con el enfoque profesional del proceso formativo requerido.
- El enfoque Histórico cultural aporta un marco teórico y metodológico para el estudio de la evaluación, lo que exige que esta última tenga una función desarrolladora, valore el desarrollo potencial, se oriente de lo externo a lo interno, de modo que la metacognición se potencie a través de la autoevaluación.
- La evaluación del componente laboral investigativo debe valorar el desarrollo del profesional en formación en su integridad y en sus contextos de actuación, utilizándose informaciones variadas, con un enfoque personalizado, que contribuya a la formación de la personalidad y ofrezca modelos de actuación.

2. CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN DEL COMPONENTE LABORAL- INVESTIGATIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN.

En este capítulo se presenta la **concepción de evaluación** de la formación inicial de profesionales de la educación; conformada a partir de la **caracterización del proceso de evaluación** desde la creación de los ISP y las **tendencias** que han predominado en este proceso. Integra la aproximación al **sistema de principios** utilizado para el diseño del **modelo pedagógico de evaluación** y la **metodología para la evaluación** del componente laboral- investigativo en la formación inicial de profesionales de la educación.

1.1- Tendencias fundamentales en la evaluación del componente laboral- investigativo en la formación inicial de profesionales de la educación en los Institutos Superiores pedagógicos.

El estudio de las tendencias en la evaluación del componente laboral-investigativo en la formación inicial de profesionales de la educación, exigió revisar los diseños curriculares, planes de estudio y otros documentos que contienen informaciones sobre la formación inicial de profesores, maestros, personal docente y otras denominaciones encontradas en la literatura que trata sobre el tema, en Europa, América Latina, Estados Unidos, Canadá y Cuba.

El estudio histórico permitió determinar que existe diversidad en los sistemas de formación inicial, en cuanto al vínculo teoría- práctica- investigación, en lo que pueden distinguirse, según Varela, J y Ortega, F (1984), tres sistemas de formación inicial del profesorado. En el primero, predomina el entrenamiento profesional básico, realizado en instituciones no universitarias, aunque se observa una tendencia a vincular este nivel de formación con la Universidad en Alemania, España, Francia y Grecia; en el segundo sistema, la formación se realiza en la institución universitaria, con un período de seis a ocho meses de trabajo práctico en los centros y en el tercer sistema, de tradición anglosajona, se tiende a unificar la formación del profesorado de todos los niveles no universitarios, diferenciándolos solamente en el plan de estudio.

Es ampliamente reconocida la necesidad de vincular los centros formadores de

docentes con las escuelas, lo cual se refleja por Lara, I y Ortega, N (1991), así como Pasillas, M y Serrano, J (1992) en México; Rosales, C (1992) y González Cabanach, R (1998) en España; Zúñiga, M (1998) en Colombia; Mancebo, M (1998) en Uruguay; entre otros.

La necesidad del vínculo entre la práctica y la investigación es reconocida por los investigadores, aunque no concretada en la práctica en la mayoría de los países, al respecto Medina Rivilla, A (1990), propugna por una formación inicial que logre la integración de la teoría y la práctica y desarrolle la capacidad investigadora de los alumnos, en la formación de los docentes en España; por su parte Zúñiga, M (1998), plantea que las instituciones colombianas formadoras de docentes, como la Normal Nacional de Cali y la Universidad del Valle, solo han logrado una relación significativa y transformadora con las escuelas, mediante el desarrollo de actividades de investigación, vinculadas con las comunidades de los contextos escolares.

Como principales insuficiencias en la formación inicial del profesorado, en España, según Varela, J y Ortega, F (1984) y Colén, M (1995); en Uruguay, según Mancebo, M (1998); en México, según Bojoil, L y col (1999) y en Estados Unidos, según Schon, D (1997), se pueden plantear:

- Insuficiente formación psicopedagógica.
- Falta de vínculo entre los planes de formación y la realidad de las escuelas.
- Pobre seguimiento y evaluación de la formación práctica.

En ningún caso se hace referencia a cómo se realiza la evaluación de la práctica.

Los planes de estudio revisados, de la otrora Unión Soviética y las entrevistas con egresados de centros formadores de docentes en la década del 80 del pasado siglo, demuestran las limitaciones en los documentos que orientaron la evaluación del componente laboral.

En Cuba la revisión de los documentos sobre la formación inicial del personal docente antes de la constitución de los Institutos Pedagógicos, permite afirmar que no existió un diseño para el componente práctico, ni se reconoció la necesidad de la formación investigativa del maestro. La concepción de la evaluación se limitó a las asignaturas del plan de estudio.

La panorámica descrita determinó que ante la falta de información sobre la evaluación del componente laboral en el extranjero y en Cuba hasta 1964, se decidiera realizar la caracterización de la evaluación de este componente y determinar sus principales tendencias, a partir de la constitución de los Institutos Pedagógicos.

La revisión de los principales documentos normativos cubanos; los resultados de investigaciones realizadas en el Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero de Holguín por Gandol Morffe (1994), López Medina (1998) y De Miguel (2003); la tesis de doctorado de Addine, F (1996); las opiniones de profesores del centro formador y las escuelas, que trabajan en la formación inicial de docentes desde la constitución del Destacamento Pedagógico en 1972 (en el anexo 1 se reflejan los instrumentos aplicados); la experiencia profesional del autor de esta tesis, primero como alumno y luego como profesor formador, han permitido realizar la caracterización y determinar las principales tendencias en la evaluación del componente laboral- investigativo, para lo cual se utilizaron como criterios fundamentales la concepción de la evaluación como producto o proceso; la existencia de indicadores; la determinación, gradación y contextualización de objetivos, contenidos y métodos, así como la utilización de la coevaluación y la autoevaluación.

Con el surgimiento de los Institutos Pedagógicos en 1964, según la Resolución 554/ 64 del Ministerio de Educación, inició todo un proceso de formación y perfeccionamiento del personal pedagógico, que necesitó de la evaluación como herramienta esencial para valorar la efectividad de los planes y programas en la formación de profesionales de la educación.

Se inicia un proceso más especializado de formación de profesores para trabajar en secundaria básica (profesoral básico) y para preuniversitario (profesoral superior), incluyendo la doble especialidad.

En este plan se concibió la formación laboral a través de períodos de práctica docente en años alternos (segundo y cuarto) y en el quinto año se compartía la formación académica y la laboral (GARCÉS, W.2003, p.20).

En años posteriores se crean filiales en muchas ciudades del país y se decide a partir de 1969 la formación emergente de maestros y profesores, lo cual amplía y

diversifica los planes de estudio y el número de docentes y tutores que intervienen en la formación.

Esta etapa se caracterizó por la inexistencia de un diseño para el componente laboral, aún cuando la mayoría de los docentes se formaban desde la práctica profesional, lo que determinó que la evaluación del profesional en formación se limitara a las asignaturas docentes, sin incluir una valoración del desarrollo de habilidades profesionales, ni del proceso formativo en su integralidad. No se puede valorar la evaluación del componente investigativo debido a la inexistencia del mismo.

En el año 1972 se constituye el Destacamento Pedagógico” Manuel Ascunce Domenech” para dar respuesta a la creciente matrícula de Secundaria Básica y Preuniversitario y la creación de nuevos centros escolares. Este plan de estudio de 5 años y 2 de completamiento, articula de forma sistemática desde el primer año el vínculo estudio – trabajo, designándose 24 horas semanales a la docencia y 20 al trabajo (ADDINE , F, 1996 p. 126).

Este plan se caracterizó por un perfeccionamiento profundo en el componente académico en comparación con los anteriores, particularmente en la didáctica general y las didácticas particulares o metodologías de la enseñanza, se incluye Psicología de las edades y pedagógica, entre otras, lo que debió favorecer el vínculo entre lo académico y lo laboral, sin embargo no se logró, dado el bajo nivel de preparación pedagógica y psicológica de los docentes formadores, una parte de los cuales no eran graduados de carreras pedagógicas.

En la evaluación del profesional en formación predominó la parte académica. En cuanto a lo laboral, los criterios eran emitidos por los jefes de cátedra y/o directivos de las escuelas, sin tener en cuenta indicadores que permitieran una evaluación integral del proceso formativo, en este aspecto no existió vínculo entre los evaluadores del componente académico y el laboral.

El componente investigativo se limitó a la presentación y defensa de un trabajo de curso, generalmente referativo y sin vínculo con los problemas existentes en los centros de práctica. Este problema estuvo determinado, por la inexistencia de precisiones en la concepción del componente investigativo y la falta de preparación de profesores y estudiantes en la metodología de la investigación.

Como consecuencia del análisis de las deficiencias del plan de estudio anterior y con el objetivo de perfeccionar en la formación de los profesionales, es aprobado un nuevo plan de estudio por la Resolución Ministerial 658/76, surgiendo la Licenciatura en Educación en las distintas especialidades que se estudiaban en la educación media, el cual fue denominado Plan A con una duración de 4 años que comenzó en el curso 1977-78.

En este plan se estructuraron las asignaturas por ciclos: pedagógico- psicológico, filosófico y de la especialidad, lo que favoreció la formación pedagógica y psicológica, y proporcionó mayor información científica que los anteriores, aunque en algunos casos excesiva, determinada por la profundización en aspectos de las ciencias naturales, exactas y humanísticas que no tenían vínculo directo con el ejercicio de la profesión.

En cuanto al componente laboral, se redujo la cantidad de horas dedicadas al vínculo con la escuela y se concretó mediante las cuatro etapas del Sistema de Formación Práctico Docente, consistente en prácticas de familiarización, pedagógica general, pedagógica especializada y práctica docente, vinculándose las dos primeras al ciclo pedagógico- psicológico y muy poco a la especialidad, lo que limitó su relación con los problemas existentes en los centros de práctica.

Se introduce el trabajo científico estudiantil desde el primer año como parte del diseño del modelo del profesional, aunque no se logra un total vínculo con los problemas profesionales, lo que implicó que los estudiantes se vincularan a las líneas investigativas de los profesores del centro formador, algunos de los cuales carecían del enfoque pedagógico.

La evaluación del componente laboral (reducido a práctica laboral), se realizó sin tener en cuenta los criterios de los tutores y directivos de los centros de práctica, a excepción de la práctica docente. La inserción en las escuelas en las tres primeras etapas fue más de familiarización que de aplicación de conocimientos, y se utilizó como criterio fundamental para su evaluación el dominio teórico que alcanzaba el estudiante del contenido de las asignaturas del ciclo pedagógico- psicológico, esto no favoreció la valoración del desarrollo de habilidades profesionales a un nivel productivo, independiente y creador.

La ausencia de indicadores que permitieran una exploración del proceso formativo

y de la personalidad en su integridad, así como el predominio de la concepción de la evaluación como producto y no como proceso y la no estimulación de la coevaluación y la autoevaluación, impidieron una evaluación integral y desarrolladora del profesional en formación. Resultó determinante las insuficiencias en la concepción de los componentes y las carencias teóricas y metodológicas de los evaluadores sobre la categoría evaluación.

Las limitaciones que reveló el plan A, determinaron que en el año 1982 se introdujera el plan de estudio B, con una duración de 5 años, en el cual se amplió el nivel de información científica, particularmente del ciclo de la especialidad, exigió una amplia superación y especialización del personal docente en los Institutos Superiores Pedagógicos y provocó la tendencia a una preparación más intensa en la especialidad, que en la profesión de educador.

En el componente laboral se perfeccionó el sistema práctico docente, con un incremento del fondo de tiempo para las prácticas pedagógicas generales. Las prácticas en las escuelas se convirtieron en la culminación del proceso de aprendizaje de los contenidos de las asignaturas del ciclo pedagógico- psicológico y de las metodologías y la transferencia a modos de actuación, por el nivel de preparación de los profesores de estas disciplinas, el vínculo que lograron entre sí y con la escuela.

Esta situación unido a la elaboración por primera vez de un programa de práctica docente, favoreció que el componente laboral tuviera un diseño más coherente, aunque fue insuficiente el vínculo con el componente académico y el investigativo, en lo que fue similar al plan anterior.

La evaluación del componente laboral se comportó de manera similar al plan A. Mejoró el vínculo entre los profesores del centro formador y los centros de práctica, por el perfeccionamiento de las relaciones de trabajo entre los profesores de la formación pedagógica y las metodologías, como se planteó anteriormente

Aunque en el Plan de Estudio B se perfeccionamiento en el Sistema de Formación Práctico Docente, existieron razones que determinaron el inicio del Plan de Estudio C, en el curso 1990-91, entre las que se encuentran: la hiperbolización de los conocimientos y la limitación del desarrollo de habilidades profesionales al nivel esperado y de la preparación para la dirección del proceso.

A partir de este plan de estudio se logró una clara definición de los componentes organizacionales en la formación inicial de profesionales de la educación, por la determinación de los principios generales para estructurar nuevos planes de estudio, el perfeccionamiento del diseño de las carreras desde los problemas profesionales reales y cambiantes de la escuela y la exigencia del enfoque profesional pedagógico de la docencia, como arma fundamental de trabajo del colectivo pedagógico .

Se declaró el componente laboral como la columna vertebral, alrededor del cual giran y se integran el académico y el investigativo. El fondo de tiempo para las prácticas en sus inicios ocupó aproximadamente el 50% del total de horas del plan de estudio y se logró que "... de forma gradual y ascendente se propiciara la permanencia del estudiante en la escuela para crear las condiciones necesarias en el desarrollo de las habilidades profesionales y profundizar el conocimiento de la profesión" (ADDINE, F.1996 p.135).

La introducción de la metodología de la investigación contribuyó de forma decisiva a la preparación de los profesionales en formación para detectar y solucionar los problemas concretos de cada escuela y territorio que reclaman atención priorizada con métodos científicos en su práctica laboral. Se consolida como componente rector de la formación profesional, entendida entonces como práctica laboral-investigativa y forma organizativa fundamental del proceso.

En estas condiciones la evaluación del componente laboral- investigativo se caracterizó por la valoración del desarrollo de habilidades profesionales acorde con el año académico, por estar debidamente precisado el diseño del modelo del profesional para cada año, así como la evaluación de forma más integral y objetiva, según indicadores determinados por el centro formador, que incluye la participación de todos los miembros del colectivo pedagógico y una tendencia a concebirla como proceso y no solamente como producto.

A pesar de los avances referidos no se logró la gradación de la formación y desarrollo de habilidades profesionales por etapas, lo que limitó el diagnóstico continuo en el proceso formativo y la concreción del carácter procesal de la evaluación. Existió desconocimiento por parte de evaluadores y evaluados de los objetivos, contenidos y métodos a utilizar, lo que limitó la organización del proceso

y la preparación de los profesores, tutores, directivos y estudiantes para enfrentar el proceso evaluativo. Este hecho provocó que se evaluara la práctica laboral-investigativa al finalizar el curso sin vínculo con lo académico y que el trabajo científico estudiantil se presentara y evaluara fuera del centro de práctica, sin la participación de tutores y directivos de este.

Desde sus inicios y en función de la flexibilidad con que fue concebido, se han introducido adecuaciones a los planes de estudio C, que permiten ofrecer soluciones a las nuevas necesidades que han surgido en estos años, por los cambios económicos y sociales ocurridos en el país, en respuesta a las condiciones que presenta el contexto internacional en que está inmerso.

La decisión de la reducción a 20 niños por aula de primaria; la educación por un profesor general integral de solo 15 alumnos en Secundaria Básica, y otras propuestas para los demás niveles de educación, dirigidas a lograr una educación integral de los estudiantes; las experiencias que aportaron los modelos de formación emergentes de maestros, que permiten dirigir más acertadamente la formación del futuro profesional para que pueda educar a sus estudiantes, con mentalidad científica y una amplia cultura, han impuesto la necesidad de implementar cambios en la concepción de la formación de docentes.

Se requiere de un profesional que pueda utilizar las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación; que posea un conocimiento profundo de cada uno de sus alumnos y del entorno en que se desarrollan; con un vínculo más sistemático con la familia y la comunidad; que tenga elevada preparación pedagógica y psicológica; profunda preparación política y firmes convicciones ideológicas, así como habilidades profesionales para integrar conocimientos y autprepararse continuamente.

Lo anterior exigió cambios curriculares en la formación de docentes, para la Educación Media, iniciándose en el curso 2002-03 la formación de un profesor integral para atender la educación en la secundaria básica, se mantiene la formación de los docentes para los subsiguientes niveles de educación con un mayor nivel de especialización y con una integración de los actuales perfiles y áreas.

Lo cambios en la formación del personal docente, consisten en una etapa inicial

intensiva, donde se desarrolla una preparación académica que incluye una etapa de práctica, lo que habilita a los estudiantes para insertarse en la actividad docente responsable en la escuela, para después de concluir los cursos de habilitación, emergentes o el primer año de las carreras en los Institutos Superiores Pedagógicos, continuar el resto de la formación tomando como centro la escuela y la tutoría directa por docentes de experiencia y mayor desarrollo profesional. Esto implica un cambio radical en el vínculo con la práctica, al adquirir una responsabilidad directa en la formación de los estudiantes de la escuela, asumiendo de forma integral el proceso formativo que en ella se desarrolla.

La conversión de las escuelas en microuniversidades y la ampliación de la concepción del tutor han constituido cambios que han revolucionado la Educación Superior Pedagógica.

La evaluación del componente laboral- investigativo muestra limitaciones según un estudio exploratorio realizado por López, F y de Miguel, V (2003), debido a la falta de preparación de docentes, tutores y directivos para asumir sus funciones en las nuevas condiciones de formación de los profesionales; las tareas laborales diseñadas no concretan la integración de los componentes por la falta de precisiones en los objetivos y contenidos a evaluar; los indicadores utilizados no responden a las transformaciones ocurridas; se utiliza la coevaluación pero es limitada la autoevaluación como técnica, debido a la falta de preparación de evaluadores y evaluados; los planes individuales de los profesionales en formación no precisan las metas a lograr por etapas, lo que limita la concepción de la evaluación como proceso y el diagnóstico continuo del profesional en formación y los métodos utilizados para la búsqueda de información que permita una evaluación integral, son limitados; entre otros aspectos.

El estudio diagnóstico realizado, permite determinar como tendencias en la evaluación del componente laboral- investigativo:

- De una evaluación homogenizadora, donde se evaluaban los mismos aspectos y con semejante rigor, independiente al año académico, a una evaluación diferenciada acorde a los objetivos de año, aunque no lo suficientemente personalizada.
- De la inexistencia de indicadores que exploraran el proceso formativo en

su multilateralidad, a la determinación de los mismos que facilitan una evaluación más integral de la personalidad en su unidad y su contexto, que no responden a las transformaciones ocurridas.

- De la evaluación de la práctica laboral por los profesores del ISP con criterios de los profesores asesores en los centros de práctica, a la concepción de la evaluación del componente laboral- investigativo a partir de los problemas profesionales y bajo la dirección de los profesores tutores y demás miembros del colectivo pedagógico, no concretada en la práctica por diversas limitaciones.
- De una concepción de la evaluación como producto donde predominó la heteroevaluación, a una comprensión de la evaluación como proceso y el reconocimiento de la importancia de la coevaluación y la autoevaluación, aunque no consolidadas en la práctica evaluativa, por falta de preparación de evaluadores y evaluados.

El desconocimiento de los componentes fundamentales que intervienen en el proceso evaluativo, su alcance y contextualización, así como las relaciones entre ellos, ha limitado que la evaluación del componente laboral- investigativo cumpla la función que le corresponde en el perfeccionamiento de la formación inicial de profesionales de la educación.

2.2- Modelo pedagógico para la evaluación del componente laboral- investigativo en la formación inicial de profesionales de la educación.

En los últimos tiempos se han desarrollado diversos modelos tendientes a representar, investigar y mejorar el desempeño de los profesionales de la educación (Valdéz , H. 2003; Castro, O. 1999; Roca, A. 2000; Valiente ,P. 2001), lo cual demuestra la preocupación constante por el mejoramiento de la calidad de la educación. Se identifica en este empeño, según Valdés ,H (2003) a la variable “ desempeño profesional del maestro “ , como influyente determinante para el logro del salto cualitativo de la gestión escolar.

En la formación inicial de profesores también se reportan modelos para la elaboración de estrategias didácticas que favorezcan el perfeccionamiento del

modo de actuación del profesorado a partir del análisis y reflexión del proceso docente educativo diseñado en su formación (Garcés, W. 1997 y 2003; Fera, F. 1996 y 2003; Mancebo, E .1998; y Torres, P .2000, entre otros).

El estudio de los antecedentes de la evaluación escolar, la revelación de sus tendencias generales y la constatación de su vigencia en la escuela actual, muestran la necesidad de un modelo teórico que sustente, en términos y esencia, una práctica pedagógica consecuente con las regularidades evaluativas, que compulse hacia la negación dialéctica de los aspectos deficientes de la práctica, supere las limitaciones de esta, alcance una configuración más flexible y en consecuencia más desarrolladora (CASTRO, O 1999. p. 19).

Este autor considera que son muchos los factores que exigen la necesidad de modelos pedagógicos sobre evaluación, que permitan desde posiciones pedagógicas, la confrontación con otros conceptos y con los datos obtenidos de la práctica, por cuanto los modelos basados en criterios psicológicos, cibernéticos, estadísticos, gerenciales, economicistas y tecnocráticos, no dan respuesta óptima a las necesidades de un proceso esencialmente pedagógico, aún cuando se reconoce que de los modelos antes señalados los que tienen mayor afinidad con la práctica educativa son los de carácter psicológico, aunque no reflejan las relaciones esenciales que se establecen entre la evaluación y los demás componentes del proceso pedagógico.

Se reportan por Valdés, H (2003), cuatro modelos de evaluación del desempeño del maestro identificados por la investigación educativa, los cuales son:

- ◆ **Modelo centrado en el perfil del maestro:** que centra su atención en la evaluación del desempeño del docente acorde a su grado de concordancia con los rasgos y características que según la percepción de alumnos, padres, directivos y profesores constituye un profesor ideal.
- ◆ **Modelo centrado en los resultados obtenidos:** consiste en evaluar el desempeño docente mediante la comprobación de los aprendizajes o resultados alcanzados por sus alumnos, a partir de considerar que lo más importante no es lo que hace el docente, sino lo que acontece en los alumnos, como consecuencia de lo que el profesor hace, por lo que considera al

profesor como único responsable del éxito de sus alumnos.

- ◆ **Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula:** propone que la evaluación de la eficacia docente se haga identificando aquellos comportamientos del profesor que se consideran vinculados con los logros de los alumnos, particularmente con la capacidad del docente para crear un ambiente favorable para el aprendizaje en el aula.
- ◆ **Modelo de la práctica reflexiva:** se trata de una evaluación para la mejora del personal docente, que consiste en reflexionar o evaluar, después de la clase, para valorar los éxitos, los fracasos y las cosas que pudieron hacerse mejor, para lograr un crecimiento en las capacidades de los profesores mientras enfrentan y resuelven problemas de la práctica pedagógica.

Estos modelos han influido en la evaluación del componente laboral- investigativo de la formación inicial de profesionales de la educación. Sin embargo, no existen reportes de la creación de modelos específicos para la evaluación del componente laboral - investigativo, ni de fundamentos teóricos que los sustenten. No obstante, en las investigaciones realizadas por el autor de esta tesis se identifican los criterios a través de los cuales se ha realizado dicho proceso:

- ◆ Evaluar según los criterios utilizados para la evaluación profesoral.
- ◆ Utilizar como criterios las cualidades del profesional que aparecen en el modelo del profesional de cada carrera, independientemente al año académico.
- ◆ Medir por los objetivos de año, sin una interpretación y comprensión de lo que debe aportar el componente laboral- investigativo
- ◆ Valorar por los resultados de sus alumnos, sin reflexionar en el nivel de ayuda que se requiere según el año académico, y las particularidades del desarrollo del profesional en formación.
- ◆ Determinar la evaluación por la imagen general que existe del evaluado (como efecto de halo), sin particularizar en dimensiones determinadas.

Lo anterior es el resultado de no comprender el alcance y contextualización de los componentes y relaciones que intervienen en el proceso evaluativo.

La modelación de la evaluación del componente laboral en la formación de

profesionales para la educación depende de la concepción con que se asuma: como proceso desde su carácter formativo y regulador o como resultado (proceso particular o etapa final de un proceso más general).

En este trabajo se presenta un modelo teórico de tipo pedagógico que determina y explica la estructura, sus nexos y su organización sistémica a partir de concebir la evaluación como un proceso de interacción entre todos los componentes que intervienen en la formación inicial de profesionales de la educación durante la preparación intensiva y en condiciones de universalización, donde participan todos los profesionales que inciden directamente desde las universidades pedagógicas, las sedes universitarias y las micro universidades.

A los profesionales en formación el modelo les sirve de guía de orientación para la autorregulación en su proyección pedagógica profesional, lo que le distingue del resto de los profesionales que se forman en la Educación Superior Cubana.

Este modelo tiene como función básica dentro del proceso de formación del profesional, servir de patrón referencial para lograr una evaluación del componente laboral- investigativo en los contextos de actuación del docente, a partir de considerar la participación de evaluadores y evaluados en un proceso comunicativo.

El diseño del modelo fue construido mediante diferentes procedimientos epistemológicos determinados con el empleo de los métodos de modelación, el sistémico y el hipotético – deductivo. Entre ellos se distingue la aproximación a los principios en los cuales se sustenta el modelo. Los cuales fueron determinados a partir de los principios didácticos generales dados por Klimberg, L (1970 y Danilov, M (1981); los principios del proceso pedagógico planteados por Addine, F (2002) y los principios que deben caracterizar el proceso de formación de los profesores de Matemática, aportados por Garcés, W (2003).

Estos principios son:

1. **Principio procesal de la evaluación:** se considera como principio básico para la evaluación del desarrollo del profesional en formación, pues contribuye a un diagnóstico dinámico y continuo. Este principio sustenta la evaluación conforme al carácter gradual del proceso, que se da en forma

espiral, es decir: sistemática, constante y escalonada, para captar avances, retrocesos o estancamientos que pueden ocurrir, así como la relación con otros procesos de la formación inicial de profesionales de la educación.

2. **Principio de la integralidad de la evaluación:** explica la integralidad de la evaluación en el contenido de la evaluación (¿qué se evalúa?), los métodos y formas de evaluación (¿cómo se evalúa?) y los espacios o contextos y el momento en que se evalúa (¿dónde y cuándo ocurre?).

Posibilita la comprensión del contenido a evaluar en su auténtica unidad entre lo cognitivo y lo afectivo, como exploración del desarrollo de todas las áreas y esferas de la formación profesional de la personalidad en sus contextos de actuación al considerar en cada momento las acciones realizadas por el profesional en formación para llegar a un resultado, no como un proceso parcializado a lo intelectual, sino en su desarrollo integral.

Indica la determinación de un sistema de métodos y formas de evaluación desarrolladora con la utilización del instrumental científico-investigativo requerido en una dinámica de integración.

3. **Principio de la flexibilidad:** evidencia la posibilidad de adecuación, transformación y enriquecimiento que posee la evaluación al tener en cuenta las características de los evaluadores y evaluados, así como el contexto donde se desempeña y el momento específico cuando se desarrolla, lo que implica el ajuste de métodos, tipos y formas de evaluación, así como técnicas e instrumentos de búsqueda y procesamiento de informaciones.

4. **Principio de la interacción entre los sujetos participantes en el proceso:** dado en la influencia dinámica e intensa entre las personas implicadas en el proceso evaluativo, el análisis e integración de las opiniones e influencias de unos sobre otros. Indica su realización en un clima psicológico favorable para la reflexión y la autorreflexión, en un espacio de interacción dialogada que potencie la autoevaluación, la

coevaluación y la heteroevaluación, es decir en condiciones de una comunicación desarrolladora.

Los profesionales en formación deben estar informados no solo de la marcha de su educación, sino también de los criterios que se adoptan para su evaluación y de las decisiones que se toman para su formación y tener la posibilidad de intercambiar sus opiniones sobre su evolución.

El modelo pedagógico de evaluación del componente laboral – investigativo está integrado por cinco subsistemas estructurantes, determinados a partir de las relaciones que se deben establecer entre los componentes que intervienen en el proceso evaluativo. Estos subsistemas son:

- **Primer subsistema:** la relación **problema- objetivo- objeto.**
- **Segundo subsistema:** la relación **objetivo- contenido- método.**
- **Tercer subsistema:** la relación **contenido - tareas profesionales pedagógicas - contexto de actuación.**
- **Cuarto subsistema:** la relación **contextos de actuación- desempeño del profesional.**
- **Quinto subsistema:** la relación **desempeño del profesional- valoración- toma de decisiones.**

El modelo contiene la descripción y fundamentación de los subsistemas. Cada uno se explica mediante la precisión de los elementos que lo componen, los nexos que se establecen entre los mismos, las acciones funcionales de evaluadores y evaluados, que se exponen mediante la representación gráfica de cada subsistema y del proceso de evaluación del componente laboral - investigativo.

Primer subsistema: la relación **problema- objetivo- objeto.**

Parte del diagnóstico inicial del desarrollo del profesional en formación y del proceso en el cual se forma; modela la determinación de la necesidad y finalidad del proceso de evaluación: (¿Por qué y para qué evaluar?) y el objeto de evaluación.

Se entiende por problema la identificación, interpretación y precisión de la necesidad social en los sujetos concretos del proceso formativo, permite concretar las razones por las cuales se evalúa. El problema está presente en un objeto que lo porta y en el cual se moverá la contradicción y la determinación del objetivo. En

el objeto se precisan, integran y desarrollan el problema y el objetivo. Conforme a las particularidades del objeto se contextualizan y personalizan problema y objetivo, del cual se derivan el resto de los componentes. De esta manera el objetivo se convierte en la guía para la transformación de la situación y por tanto en categoría rectora del proceso.

En la formación inicial de profesionales de la educación, el problema se concreta en los problemas profesionales, que de acuerdo con las condiciones sociales, el desarrollo de las ciencias de la educación y la práctica educativa deberán resolver los egresados. Estos están relacionados con la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje, el diagnóstico integral, la formación de valores, la comunicación y la solución de problemas por la vía investigativa para la transformación creadora de la realidad; entre otros.

Los problemas profesionales se manifiestan en el objeto de la profesión, (Proceso Pedagógico), en el cual se desarrollan las tareas básicas de Dirección del Proceso de Enseñanza- Aprendizaje, la Orientación Educativa y la Investigación Educativa.

Los objetivos constituyen la expresión sistémica del proceso para lograr la formación de un profesional preparado para resolver los problemas profesionales. De los objetivos generales se derivan los objetivos de año y de estos los objetivos del componente laboral- investigativo, para cada año.

Este subsistema determina como acciones fundamentales de evaluadores y evaluados, las reflejadas en la figura 1.

Segundo subsistema: la relación **objetivo- contenido- método.**

Contextualiza el por qué, determina el qué y cómo evaluar y en su dinámica de interacción permite la preparación y comprensión de los sujetos participantes en el proceso.

El modelo del profesional se considera el documento fundamental para la determinación de los objetivos y el contenido de la evaluación del componente laboral- investigativo por contener las cualidades del docente a que se aspira; los objetivos formativos generales; la caracterización de la profesión; los objetivos por años; las características del plan de estudio; las características de las áreas de integración; los programas de disciplinas y asignaturas; entre otros aspectos, lo cual es el resultado de la validación y perfeccionamiento por los colectivos pedagógicos y las comisiones de carreras, como resultado de su implementación práctica.

Este modelo del profesional, debe ser comprendido por los profesores, tutores y profesionales en formación. A profesores y tutores les orienta hacia el diseño de estrategias de formación y desarrollo de habilidades profesionales y de coordinación y aprovechamiento del conjunto de influencias para la formación integral del profesional, precisa la utilización de las áreas de integración en la dinámica de interacción de los tres componentes. A los profesionales en formación les posibilita la representación y la comprensión del objeto de la profesión, su alcance y contextualización, facilita la autoevaluación, necesaria en la autorregulación y favorece el establecimiento de metas acorde con su desarrollo y posibilidades, mediante la comunicación con profesores, tutores y directivos.

Para la determinación de los objetivos a evaluar en el componente laboral- investigativo se debe partir de los objetivos de año, los cuales se deben contextualizar acorde al diagnóstico de los estudiantes, de las microuniversidades y las prioridades de los diferentes niveles de educación, entre otros aspectos.

Los objetivos de año constituyen guía y sistema de referencia, pero no son suficientes para la evaluación, es necesario revisar constantemente el modelo del profesional, por ser más amplio e integral. Si solamente se utilizan como guía los objetivos se estará en presencia de un sólo tipo de evaluación: la evaluación de resultados, por lo que se pueden ignorar aspectos importantes de la concepción de evaluación como proceso, tales como: aprendizajes no previstos, la esencia y particularidades de elementos del contenido que imponen especificidades al proceso de evaluación, como las habilidades y los valores, así como la metaevaluación.

Lo anterior no niega el carácter rector y orientador de los objetivos, los cuales además, están mediatizados por los sujetos participantes y las condiciones objetivas existentes.

La claridad en la determinación y ajuste de los objetivos determina la selección del contenido, que guarda estrecha relación con la evaluación. La evaluación debe incluir todos los elementos del contenido: conocimientos (conceptos, hechos científicos, principios, tesis, teorías, leyes, teoremas, entre otros), habilidades (intelectuales, docentes, generales y específicas), valores y experiencias de la actividad creadora (se sigue el criterio del colectivo de autores del Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe), que tienen vínculo directo con el objeto de la profesión; en este caso la dirección del proceso pedagógico.

La selección y secuenciación del contenido, responde a la condicionalidad histórica del proceso, lo que viene dado por los problemas profesionales y los objetivos.

El sistema de contenidos es aportado por cada una de las disciplinas, particularmente las metodologías y la formación pedagógica general.

La disciplina integradora: Formación Pedagógica General, es decisiva en la determinación de los contenidos, por cuanto su objeto de estudio está relacionado con las diferentes dimensiones de la educación, las relaciones interpersonales en el proceso pedagógico, la comunicación educativa, la Dirección del Proceso de Enseñanza- aprendizaje, la orientación educativa, la investigación educacional y el vínculo con la vida social y política en el ámbito de la escuela, la familia y la comunidad.

Las habilidades profesionales pedagógicas constituyen el conjunto de acciones que desarrolla el profesional de la educación para lograr la educación de la personalidad de los estudiantes, mediante la dirección del proceso pedagógico. Las fundamentales a desarrollar como parte del componente laboral- investigativo, determinadas por López, F (2002), son:

- Comunicar.
- Diagnosticar.
- Modelar.
- Orientar.
- Dirigir.

El método es el modo de desarrollar el proceso de evaluación, está determinado por los objetivos, el contenido y los indicadores para evaluar, en los cuales se integran los objetivos y el contenido para precisar ¿qué evaluar?. A la vez determina la actividad de evaluadores y evaluados.

Dado que el objeto de la profesión pedagógica es la dirección del proceso pedagógico para la educación de la personalidad de los escolares, el componente método exige los siguientes requerimientos:

- Los métodos, técnicas e instrumentos deben ser variados y contextualizados.
- Está determinado por el nivel de desarrollo del profesional en formación en cada etapa.
- Debe constituir modelo de actuación para el profesional en formación.
- La relación objetivo – contenido – método determina también los tipos y formas de evaluación.

Este subsistema requiere como acciones fundamentales de evaluadores y evaluados, las reflejadas en la figura 2.

Tercer subsistema: la relación contenido - tareas profesionales pedagógicas - contexto de actuación.

Permite la concreción de la evaluación del componente laboral – investigativo en el proceso formativo mediante tareas profesionales pedagógicas contextualizadas.

Las tareas profesionales pedagógicas son caracterizadas por el autor de esta tesis como **acciones que desarrolla el profesional en formación para la solución de problemas profesionales, que requieren de la integración de objetivos, contenidos y métodos para el dominio de los modos de actuación en el objeto de la profesión contextualizado.**

En la elaboración y asignación de tareas profesionales pedagógicas, se debe tener en cuenta la gradación necesaria en la formación y desarrollo de las habilidades profesionales, acorde al año y los contextos escuela, familia y comunidad, así como el diagnóstico de cada profesional en formación.

La diversidad que le proporciona la escuela, la familia y la comunidad como escenarios donde se desarrolla la práctica transformadora, exige tener en cuenta las características psicológicas de los sujetos de la educación y grupos con quienes intercambian opiniones, para poder asignar las tareas profesionales pedagógicas, acorde al desarrollo alcanzado por el profesional en formación.

El contenido del componente laboral- investigativo, determinado por las disciplinas, particularmente por la disciplina integradora Formación Pedagógica General, decide el alcance de las tareas profesionales pedagógicas. En la concepción y formulación de las tareas, deben concretarse qué acciones y operaciones debe realizar el profesional en formación, vinculadas a la búsqueda y solución de problemas, desarrollo de habilidades y la formación de su personalidad.

Las tareas profesionales pedagógicas diseñadas y orientadas deben provocar una contradicción cuya solución genere desarrollo e implique la participación reflexiva de todos los sujetos participantes.

Las tareas profesionales pedagógicas constituyen el núcleo del componente laboral – investigativo. Tienen carácter integrador de elementos académicos (aplicación de la teoría a la práctica, confirmación y enriquecimiento de la teoría), laborales (solución de los problemas profesionales en el objeto de la profesión,

ejercitación y entrenamiento de los modos de actuación, conforme al contexto desde donde se está formando, e investigativo (al identificar, determinar y solucionar los problemas profesionales de forma creadora mediante métodos científicos). Para su realización el profesional en formación requiere del empleo de los restantes componentes del proceso. Por ello constituyen un elemento esencial en la evaluación del componente laboral – investigativo.

Este subsistema define la gradación de los niveles de actuación y determina el carácter desarrollador del proceso formativo y por tanto del evaluativo.

Las acciones fundamentales de evaluadores y evaluados se representan en la figura 3.

Cuarto subsistema: la relación **contextos de actuación- desempeño del profesional.**

Esta relación requiere que la tutoría logre la actuación del profesional en formación como sujeto de su proceso formativo y evaluativo. El desempeño del profesional permite constatar sus fortalezas y debilidades y sus contextos de actuación se convierten en escenario donde se producen cambios en su personalidad y logra la identidad profesional.

Esta relación determina la preparación del profesional en formación para la búsqueda y solución de problemas nuevos. Es aquí donde adquiere las experiencias de la actividad creadora, si se logra su actuación de manera independiente en la solución de los múltiples problemas que se presentan en su desempeño profesional.

La **transferencia independiente de los conocimientos y las habilidades a una situación nueva y el reconocimiento de nuevos problemas en situaciones conocidas**, son los rasgos más importantes de la actividad creadora del profesional en formación, que se manifiestan mediante su desempeño en los contextos de actuación.

El ajuste de las tareas acorde con el nivel de desarrollo alcanzado por el profesional en formación, los problemas que se presentan en los contextos de actuación, el nivel de preparación de los tutores y el clima sociopsicológico que existe en las microuniversidades, son entre otros aspectos los que influyen en el éxito que alcanzan en su formación inicial los profesionales de la educación.

La importancia de este subsistema radica en que completan su carácter procesal e integrador, pues incluye la evaluación del desempeño profesional en los diferentes contextos de actuación. A la vez el tenerlos en cuenta garantiza la flexibilidad y la interacción de sujetos participantes. De este modo se concreta la evaluación conforme a los principios que guían dicho proceso.

Este subsistema determina como acciones fundamentales de evaluadores y evaluados las representadas en la figura 4.

Quinto subsistema: la relación **desempeño del profesional- valoración- toma de decisiones** que implica la retroalimentación y reorientación del proceso.

Esta relación exige un papel protagónico de evaluadores y evaluados, la consideración de diversas fuentes para la recogida de criterios, la combinación de la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, así como la atención especial a las implicaciones éticas del proceso.

La valoración del proceso y sus resultados es una acción que implica evaluar el grado de aceptación que va teniendo en los profesionales en formación y en los evaluadores el modelo empleado, profundizar en los logros y dificultades como vía de validación y perfeccionamiento continuo del mismo.

Estas relaciones están presentes en cada momento del proceso, siempre que se valore el cumplimiento de las tareas o parte de estas y se requiere de una retroalimentación constante para lograr que el carácter procesal de la evaluación permita una valoración final de los resultados por etapas, acorde con la estrategia evaluativa diseñada.

La interpretación de los resultados obtenidos por los métodos, técnicas e instrumentos, la profundización en las causas de las desviaciones, la participación activa de los implicados en la búsqueda de acciones de corrección y la valoración de las implicaciones de los resultado en el diseño del componente laboral-investigativo, son aspectos decisivos que distinguen a este subsistema de relaciones.

La toma de decisiones tiene que estar relacionada con la eliminación de las dificultades presentadas, la necesidad de potenciar el desarrollo de los profesionales en formación que cumplieron los objetivos previstos para cada etapa y el perfeccionamiento del diseño de partida. Las decisiones están relacionadas

con el desarrollo individual y grupal de los profesionales en formación, el diseño del sistema de evaluación y el diseño curricular general.

Este subsistema determina como acciones fundamentales de evaluadores y evaluados las representadas en la figura 5.

El proceso de evaluación que transcurre mediante los diferentes subsistema se desarrolla en un proceso comunicativo entre los diferentes sujetos que intervienen.

Por ello se ha de tener en cuenta que la comunicación debe contribuir a:

- Eliminar las barreras que limitan la empatía necesaria.
- Comunicar resultados como intercambio entre los sujetos participantes y no informar resultados por los evaluadores.
- Eliminar las calificaciones que se pueden establecer como resultado de la evaluación.
- Lograr que para el profesional en formación la evaluación sea un estímulo, por compartir los criterios emitidos y comprender y asumir las acciones de corrección.
- Que los evaluadores encuentren las fortalezas y debilidades del proceso para perfeccionar continuamente el mismo.

La estructura general del modelo puede representarse en el esquema 6.

La dialéctica del objeto modelado se revela en las contradicciones que generan su desarrollo. La **contradicción primaria** se da entre el objetivo que se deriva del encargo social en la formación inicial de profesionales de la educación y el nivel de preparación de los sujetos que intervienen en el proceso, que aún es insuficiente para concretar la evaluación como un proceso integral. La **contradicción de esencia** se revela entre la necesidad de una evaluación integral y contextualizada del componente laboral- investigativo y la falta de comprensión de los cambios ocurridos en el actual plan de estudio por evaluadores y evaluados, particularmente en el vínculo con el objeto de la profesión. La superación de estas contradicciones requiere comprender su esencia y desarrollar una metodología para su concreción.

2.2- Metodología para la evaluación del componente laboral-investigativo.

La metodología se elabora a partir de los principios propuestos y del modelo de evaluación del componente laboral- investigativo. Tiene como propósito la organización del proceso evaluativo, la preparación de los implicados, la determinación de las precisiones que garanticen una dirección coherente, así como la utilización de la diversidad de fuentes de información que en un proceso comunicativo para una evaluación objetiva, válida y confiable permita el mejoramiento en la formación de los profesionales.

Se elabora por etapas y acciones determinadas por los subsistemas del modelo

La metodología propuesta se caracteriza por:

- ◆ **Identificar cada etapa con las relaciones declaradas en el modelo pedagógico**, lo que le da una organicidad a la metodología, acorde con la lógica con que ocurre el proceso de formación del profesional, visto por sus principales agentes personales.
- ◆ **Ser dinámica**, en el modo en que declara las relaciones existentes y concibe la relación evaluación comunicación como transversal en el proceso y condición necesaria para que se cumpla la función pedagógica de la evaluación, donde en cada paso del proceso se realizan reflexiones sobre la pertinencia del mismo, su alcance y lugar en el sistema.

- ◆ **Ser flexible**, al permitir que la concreción de cada etapa adopte las modificaciones necesarias acorde con la magnitud que en cada nivel de educación tengan los problemas profesionales, las características de los contextos de actuación donde está insertado el profesional en formación y su nivel de desarrollo, acorde con el año académico correspondiente.
- ◆ **Ser integradora**, por permitir la integración de todos los elementos necesarios y suficientes en un proceso evaluativo en el cual a partir del modelo del profesional, los objetivos y contenidos tienen su concreción en tareas profesionales pedagógicas integradoras que se desarrollan en los diferentes contextos de actuación del profesional.
- ◆ **Ser desarrolladora**, por estimular la motivación para aprender, la activación y regulación del aprendizaje a partir del desarrollo metacognitivo alcanzado, el desarrollo del pensamiento flexible, respetar la lógica del alumno, que no siempre coincide con la lógica del profesor y contribuir a que en los profesionales en formación se formen valores que se materialicen en actitudes.

La metodología está estructurada en cuatro etapas, las cuales son.

1. Preparación y comprensión.
2. Diagnóstico y diseño del proceso.
3. Ejecución del proceso.
4. Retroalimentación y reorientación.

En la figura 7 se muestra la relación que existe entre los diferentes elementos que conforman la metodología.

A continuación se plantean las principales acciones a desarrollar en cada una de las etapas:

2.2.1- Preparación y comprensión.

Constituye la fase de preparación de todas las condiciones para la realización del proceso de evaluación del componente laboral, con carácter procesal, integral, flexible y de integración de la participación de diferentes sujetos y su sensibilización sobre el alcance y diseño contextualizado del proceso, que tendrá como centro al profesional en formación .

Son acciones fundamentales en esta etapa, las siguientes:

I- Análisis de los objetivos por años, derivación y formulación de los del componente laboral - investigativo.

Debe quedar claro en los profesores, tutores, directivos y docentes, la aspiración de lo que se quiere lograr con el proceso, en cuanto al sistema de conocimientos, el sistema de habilidades y hábitos generales y específicos de la profesión así como las normas y valores asociados al modo de actuación.

Reflexionar sobre la implicación del componente laboral- investigativo en el cumplimiento de los objetivos de año implica la caracterización del objeto de la profesión, la determinación y/o descubrimiento e interpretación de los problemas profesionales y comparar el modelo ideal con la caracterización real existente del sistema educativo, valorando las principales fortalezas y debilidades.

Los problemas profesionales declarados deben reflejar una contradicción entre aspiración y realidad, declarar necesidades sociales que se puedan resolver en el marco de influencia del proceso pedagógico y la actuación del docente, de forma tal que orienten hacia la búsqueda de vías de solución para el logro del desarrollo integral del estudiante y no solamente en el clásico proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la medida en que se conozcan e interioricen los objetivos se puede transformar la evaluación, reconociendo su papel en la regulación del proceso y no solamente como comprobadora de resultados.

A partir de la comprensión de los objetivos de años, su alcance y gradación por etapas, se deben formular los objetivos para el componente laboral- investigativo, si esto no se realiza, se limita el análisis del proceso formativo afectando el diseño de acciones estratégicas que garanticen la formación del profesional que se

requiere y que está expresado en la síntesis reflejada en el modelo del profesional. Los objetivos determinados deben ser claros, precisos, su redacción debe contener el fin esperado y orientar hacia la concreción de acciones para su cumplimiento.

En el anexo 2 se presentan objetivos para el componente laboral- investigativo en los diferentes años para los profesionales que se forman como Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica.

II- Determinación de los indicadores de evaluación.

La determinación de indicadores, constituye el elemento organizativo más importante para la realización de la evaluación, pues precisan lo que se desea evaluar, las manifestaciones del proceso y el resultado a evaluar, ofreciendo informaciones relevantes, significativas y fácilmente comprensibles.

Las principales consideraciones teóricas que guían la búsqueda de indicadores de evaluación son:

- La necesaria unidad que debe existir entre instrucción y educación.
- La relación complementaria entre conocimientos y desarrollo de la personalidad.
- La atención hacia los objetivos a evaluados.
- El carácter integral de la evaluación.
- El enfoque personológico del proceso pedagógico.
- El desarrollo del estado metacognitivo de la personalidad.
- El hecho de que la educación tiene lugar en la institución escolar, la familia y la comunidad.

Para la selección de indicadores de evaluación, se siguen los pasos que se exponen a continuación:

1. Clara determinación de los objetivos a evaluar.
2. Selección de los elementos determinantes o condicionantes de los objetivos (operacionalización).
3. Determinación del estado en que deben encontrarse esos elementos determinantes para ser considerados de calidad y que respondan a las exigencias sociales y contextuales.
4. Caracterización de los niveles de dominio de los elementos determinantes o

invariantes funcionales de la habilidad.

5. Consulta con expertos, en este caso profesores de experiencia que podrán valorar la utilidad y posible efectividad de los indicadores seleccionados y la caracterización de los niveles de dominio.

6. Debate en el colectivo pedagógico para buscar la homogeneidad de criterios y determinar la incidencia de la subjetividad en las valoraciones.

Para que los indicadores tengan funcionabilidad como instrumentos eficientes en el proceso de evaluación deben reunir los siguientes requisitos:

- Responder a la misma naturaleza del fenómeno que se estudia.
- Estar formulados de manera breve y comprensible para que resulte fácil su interpretación por los evaluadores.
- Los indicadores y/o sus elementos determinantes deben permitir expresarse en función del grado de independencia mostrado en la ejecución, la rapidez, frecuencia de errores, subordinación lógica entre los elementos, entre otros aspectos.
- Deben existir relaciones entre ellos de manera que en su conjunto permitan emitir un juicio de valor integral.
- Orientarse hacia aspectos esenciales del objeto, fenómeno o proceso a evaluar.
- Garantizar fiabilidad, de manera que al ser utilizados en diversas ocasiones con un mismo grupo de estudiantes o equivalentes se obtengan resultados similares.
- Que permitan evaluar con suficiente precisión aquellos aspectos para los cuales fueron seleccionados, es decir, que garanticen validez a la evaluación.
- Poderse comparar con una unidad de medida, siempre que sea posible, para establecer códigos de calificación.

El estudiante tiene que conocer e interpretar los indicadores con los que será evaluado, lo cual favorece su desarrollo metacognitivo. El conocimiento de sí mismo o el autoconocimiento, favorece la autorregulación y el autocontrol en el comportamiento, cuestiones de mucha importancia en la evaluación de la personalidad del maestro. Los indicadores actúan como modelos de actuación que los futuros profesores incluirán en su práctica.

Sirven de referencia las variables e indicadores utilizados por Castro, O. (1996 y 1999); Addine, F. (1996); Valdés, H (2003); López, F (2000), en sus investigaciones, inicialmente fueron aprobados por criterio de expertos y han sido validados en la

práctica durante tres años.

Dimensiones.	Indicadores.
1. Preparación Política e Ideológica.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nivel de compromiso revolucionario, demostrado en asumir tareas políticas, sociales, laborales y estudiantiles incondicionalmente 2. Actualización en los aspectos relacionados con el acontecer nacional, territorial y extranjero. 3. Conocimiento de la historia de Cuba y su interrelación con la historia universal, particularmente latinoamericana, que le permita estar convencido y convencer sobre la importancia de defender el socialismo. 4. Nivel de conocimiento y habilidades demostradas para el aprovechamiento de las potencialidades del contenido para desarrollar el trabajo político ideológico en el nivel de enseñanza para el cual se forma, acorde con el año académico que cursa. 5. Preparación demostrada para planificar, organizar, ejecutar y controlar el trabajo político ideológico en el nivel de enseñanza para el cual se forma, acorde con el año académico que cursa 6. Nivel de conocimiento y aplicación de la política educacional cubana, acorde con el año académico 7. Dominio de la conceptualización de los principales valores morales y actuación consecuente con los mismos.
2. Disciplina laboral y actitud ante el trabajo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asistencia y puntualidad. 2. Preparación previa para la realización de las tareas. 3. Cumplimiento de normas y orientaciones. 4. Aprovechamiento del tiempo. 5. Cumplimiento de las tareas con calidad. 6. Asumir tareas y colaborar en el cumplimiento de otras de manera incondicional.

3. Motivación por la carrera y ética profesional.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento del contenido de la profesión. 2. Vínculo afectivo hacia la profesión, reconociendo el valor social de la misma y su papel en la consolidación de la revolución. 3. Cultura del diálogo, tomando partido en las discusiones, 4. Respeto a sí mismo y a los demás, propiciando armonía grupal. 5. Responsabilidad individual y colectiva. 6. Observación detallada de los fenómenos.
4. Independencia y creatividad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Libertad de expresión de ideas. 2. Disposición a enfrentar nuevas tareas y retos. 3. Toma de decisiones ante situaciones concretas. 4. Proponer alternativas para la solución de tareas y problemas. 5. Identificación de problemas y estrategias de solución. 6. Incorporar resultados de investigaciones y experiencias de avanzadas en la práctica pedagógica. 7. Proponer nuevas tareas o actividades en el programa de práctica. 8. Idear y/ o modelar nuevas situaciones que favorezcan el desarrollo del proceso pedagógico.
5- Desarrollo de habilidades profesionales.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cantidad de acciones ejecutadas. 2. Calidad de las ejecuciones acorde con los niveles de dominio. 3. Valoración de dominio individual.
6- Autovaloración.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento e interpretación de las dimensiones e indicadores de evaluación. 2. Concordancia entre la autoevaluación del estudiante y la evaluación del colectivo pedagógico. 3- Nivel de crítica y autocrítica demostrados.

III- Determinación de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de informaciones.

La determinación de los métodos, técnicas e instrumentos de obtención de informaciones y su conocimiento por los implicados en el proceso, evita improvisaciones innecesarias, prepara a los evaluadores para la obtención sistemática de informaciones relevantes, con precisiones que eviten perder detalles al registrarlas y con la claridad suficiente.

En la investigación se comprobó que los evaluadores no recuerdan algunos métodos y técnicas y no conocen otros, por lo que este aspecto se incluyó como parte de la preparación de los colectivos pedagógicos al iniciar cada curso escolar.

Las propuestas a incluir son entre otras:

- **Informes escritos:** donde se recojan generalizaciones, puntos de vista, resultados investigativos, entre otros, lo que permite obtener informaciones sobre el nivel crítico, habilidades comunicativas, originalidad, etc.
- **Carpeta profesional:** donde se recolecten trabajos, documentos y pruebas variadas realizadas por el profesional en formación como parte de tareas independientes orientadas por las disciplinas para desarrollar en la práctica laboral- investigativa tareas para su desarrollo científico metodológico, orientadas por el tutor, o ,memorias de clases y actividades metodológicas realizadas, que se considere tienen valor para su desempeño profesional.

La carpeta profesional, permite al profesional en formación ir valorando el proceso de desarrollo de sus habilidades profesionales y regular ese proceso, estableciéndose metas y determinando acciones de corrección ante las insuficiencias detectadas.

La cantidad y calidad de las actividades recogidas en la carpeta, así como el carácter sistémico y sistemático de las mismas son criterios a tener en cuenta por el colectivo pedagógico para la evaluación.

- **Taller de intervención pedagógica:** que representa un espacio de reflexión, cuya finalidad es preparar a los profesionales en formación para diseñar, poner en práctica, evaluar y ajustar estrategias de intervención pedagógica.

Es recomendable utilizarlo con grupos formados por estudiantes de diferentes años que trabajan en un mismo grado o en grados diferentes, donde se debaten estudios de casos, caracterizaciones individuales y grupales, estrategias pedagógicas, presentaciones de resultados científicos y valoración del trabajo desarrollado.

Este tipo de taller permite la transmisión de experiencias de estudiantes de años superiores a los de años inferiores, desarrolla la habilidad de valoración de los participantes y eleva la autoestima de los profesionales en formación cuando se dirige sobre la base de la exposición de experiencias positivas.

Se puede profundizar en la estructura metodológica del taller, exigencias y tareas básicas, al consultar los trabajos de Addine, F (1996); Góngora, M (2003); y Mariño, M (1999).

- **El entrenamiento metodológico conjunto:** resulta de mucha utilidad en la formación de profesionales para la educación, por ser el método y estilo de trabajo para lograr el desarrollo del trabajo metodológico y las acciones de optimización en el proceso pedagógico, al estar sus etapas relacionadas con el diagnóstico, la demostración, el control y la evaluación.

En la evaluación del componente laboral- investigativo, este permite actualizar el diagnóstico, determinar y profundizar en las causas de los resultados y estimular al profesional en formación a que demuestre que tiene potencialidades para resolver los problemas y/o escalar a estadios superiores en su formación.

Sobre la organización del EMC como método para la evaluación del componente laboral- investigativo, se puede consultar el trabajo de López, F (2003).

- **La observación:** es un método que debe estar presente en cada momento del proceso, no identificable solamente con la observación a clases u otras actividades planificadas del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino con toda la dinámica de la interacción del profesional en formación con el objeto de la profesión en sus diferentes contextos de

actuación.

La observación como método fundamental a utilizar en la evaluación del componente laboral- investigativo, debe ser planificada y sistemática, de manera que permita la obtención de informaciones para la caracterización del desempeño del profesional en formación, lo cual complementado con las informaciones obtenidas por otros métodos, técnicas e instrumentos, permite valorar el desarrollo alcanzado por el profesional en formación, el proceso formativo y tomar decisiones para el mejoramiento.

Se debe utilizar tanto la observación externa, como interna, en dependencia del sujeto que la realiza, como uno de los criterios de clasificación.

Para que la observación externa penetre en aspectos esenciales, es necesario que los observadores sean entrenados, en este caso deben conocer con profundidad el método, el modelo del profesional, los objetivos de año y el diagnóstico del profesional en formación.

Se deben obtener informaciones por la observación directa, participando en las actividades desarrolladas, lo cual tiene como inconveniente fundamental, que los observados alteran en algo su conducta, por lo que hay que hacerla sistemáticamente para atenuar un poco este sesgo y utilizar además la denominada observación indirecta obteniendo informaciones de otros docentes, tutores, estudiantes, familiares y directivos.

Se requiere tener mucho cuidado con el procesamiento de las informaciones ofrecidas por otras personas, que no tienen el conocimiento necesario del método, del modelo del profesional y del diagnóstico, lo que pudiera alterar las valoraciones realizadas.

Se recomienda utilizar la observación interna o auto observación que realiza el propio profesional en formación de su desempeño, de mucha utilidad para la autoevaluación, de ahí la importancia de que se familiarice con el método y los indicadores de evaluación y sea entrenado para su utilización.

IV- Elaboración de documentos metodológicos y precisiones para facilitar

la unidad de criterios en el proceso.

En dependencia del nivel profesional de los evaluadores se determinarán los documentos que se necesitan para complementar la preparación de los mismos, los cuales deben ser elaborados por los responsables de las carreras en el Instituto Superior Pedagógico, o por personas designados por este y aprobadas por los decanos correspondientes y la vicerrectoría de pregrado, para evitar que a las microuniversidades lleguen orientaciones diversas de diferentes niveles organizativos.

Como parte de la investigación en esta acción, fue necesario elaborar los siguientes documentos.

- ◆ Precisiones para la atención a los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico de preparación intensiva durante la práctica laboral tutorada (anexo 3).
- ◆ Precisiones para la atención a los estudiantes del curso de habilitación de maestros para el primer ciclo de la Educación primaria, durante la práctica tutorada (anexo 4).
- ◆ Recomendaciones para la elaboración de los planes de práctica laboral tutorada, para estudiantes de 1er año intensivo del Instituto Superior Pedagógico y de cursos de habilitación (anexo 5).
- ◆ Recomendaciones para la realización de los talleres profesionales durante la práctica tutorada en estudiantes de los cursos de habilitación (anexo 6).

Estos documentos metodológicos, contribuyeron a la concreción de orientaciones generales, y garantizaron un nivel mínimo de precisiones que facilitaron la preparación de los colectivos pedagógicos, particularmente los tutores.

2.2.2- Diagnóstico y diseño del proceso.

La necesidad de que los evaluadores dominen profundamente el diagnóstico de los profesionales en cuya formación están implicados, es condición para que se diseñe una estrategia pedagógica que tenga como punto de partida las posibilidades reales de cada uno y lograr las transformaciones que se requieren.

Con el diagnóstico se relacionan conceptos tales como la caracterización y la evaluación. Es frecuente la confusión entre estos tres términos, a partir del desconocimiento teórico al respecto y el uso desmedido, indiscriminado en los

últimos tiempos (CONCEPCIÓN, I, p. 12).

Son diversos y en algunos casos contradictorios los enfoques acerca de la relación entre diagnóstico y caracterización. En esta tesis se ha trabajado con la concepción de que para lograr un diagnóstico del profesional en formación se debe partir de la caracterización del mismo. Esto implica partir de la consideración de que la caracterización es descriptiva de rasgos, cualidades y propiedades, tomando como referencia un modelo teórico y el diagnóstico parte de la caracterización para determinar el estado actual de logros, lo que implica la profundización en las causas de las regularidades que se obtuvieron en la caracterización, para la determinación del nivel de desarrollo actual y la exploración del desarrollo potencial, con vistas al diseño de acciones para la transformación.

El diagnóstico inicial, no se debe quedar en la evaluación del estado real de conocimientos y actitudes que tienen los profesionales en formación, sino explorar las potencialidades de desarrollo, las posibilidades de apropiación de nuevos contenidos con ayuda. Cuando el practicante puede resolver tareas sin ayuda, el proceso no es demandante y no garantiza las condiciones para el establecimiento de nuevas zonas de desarrollo.

En esta etapa se consideran acciones fundamentales:

1.- Entrega pedagógica: La entrega pedagógica, definida como el proceso que al concluir cada curso escolar, se utiliza para evaluar y precisar el grado de desarrollo integral alcanzado por el alumno y lograr un tránsito armónico por el sistema educacional de un grado a otro y de un nivel a otro (GÓMEZ GUTIÉRREZ, L. I. 2001), es la concepción asumida, con la variante de realizarla además, al inicio de la práctica laboral tutorada para el caso de los cursos de habilitación y el primer año intensivo, que se realiza generalmente entre los meses de marzo y abril de cada curso escolar.

En la entrega pedagógica que debe efectuarse entre los colectivos pedagógicos que entregan y reciben, bajo la dirección del profesor guía y/o tutor que entrega, se debe realizar una caracterización integral del profesional en formación, de forma tal que siempre que se pueda, se llegue a lo que sería una primera aproximación

al diagnóstico inicial que necesita el colectivo que recibe.

Se requiere que la profundización incluya informaciones de los tres niveles en el conocimiento de los practicantes planteados por Paz, I (1999), y que son.

- ◆ **El nivel empírico**, que es el resultado del conocimiento general que adquieren los maestros como resultado de las relaciones sistemáticas con los alumnos.
- ◆ **El nivel general de conocimientos científicos de los alumnos**, obtenido a partir de la aplicación de técnicas específicas.
- ◆ **El nivel de estudio de casos**, que permite ampliar y profundizar en el conocimiento de aquellos estudiantes que por sus características especiales así lo requieran.

Es recomendable realizar una caracterización por escrito, para el proceso de entrega pedagógica, particularmente para la práctica laboral- investigativa tutorada, por cuanto la dispersión en la ubicación con respecto al centro sede de la preparación intensiva y el momento del curso en que esta se desarrolla , limita un contacto prolongado, sistemático y profundo entre el colectivo que entrega y el que recibe.

En el anexo 7 se incluye una guía utilizada para la caracterización de los profesionales en formación del curso de habilitación para maestros primarios y del primer año intensivo del Instituto Superior Pedagógico de Holguín, que permitió orientar a los profesores guías hacia las informaciones relevante que necesita el tutor, para poder darle continuidad a la formación profesional en la microuniversidad.

Para que la entrega pedagógica resulte un proceso efectivo, se deben planificar acciones como:

- ◆ Visitas a los centros de habilitación y el Instituto Superior Pedagógico por los tutores y directivos que recibirán a los profesionales en formación, para intercambiar criterios con los mismos, ofrecerles informaciones sobre las microuniversidades, las características de la educación en los territorios y valorar con los colectivos pedagógicos las caracterizaciones.
- ◆ Sesiones de trabajo científico metodológico donde se profundice por los tutores,

en el modelo del profesional en formación, las características del plan de estudio, el nivel teórico que deben tener, los principales enfoques con que se trabajaron conceptos, leyes, teorías, bibliografía utilizada para el componente académico, entre otros aspectos.

- ◆ Visitas por parte de los profesionales en formación a las microuniversidades, para la realización de prácticas de familiarización, con la frecuencia y el tiempo de duración que el diseño del curso lo permita.
- ◆ Visita por parte de los docentes de los centros de habilitación y el Instituto Superior Pedagógico a los municipios y centros donde serán ubicados los profesionales en formación, para contextualizar la formación académica y realizar una mejor orientación para la práctica laboral- investigativa.
- ◆ Intercambios frecuentes con los padres de los profesionales en formación, para que se familiaricen con el modelo del profesional, las características de la práctica a realizar y se aproveche la influencia que los mismos pueden ejercer.

La entrega pedagógica debe ser el punto de partida para el diagnóstico que se requiere, con el objetivo de conocer el estado de desarrollo de las habilidades profesionales, la preparación ideopolítica y el nivel formativo integral que tienen los profesionales en formación, por lo que se deben aplicar los métodos, técnicas e instrumentos que requiera cada caso, para conocer el estado real y potencial. Se debe culminar con el pronóstico de lo que se espera del practicante por etapas del curso escolar.

I- **Determinación de las tareas profesionales pedagógicas**

La determinación de las tareas profesionales pedagógicas se convierte en una acción en la que se integran lo académico, laboral e investigativo como elemento esencial que determina la actividad del profesional en formación.

En la concepción y formulación de las tareas, deben concretarse qué acciones y operaciones debe realizar el profesional en formación, vinculadas no solo a la búsqueda y adquisición de los conocimientos y desarrollo de habilidades, sino a la formación de su personalidad, en lo que juegan un importante papel el autoconocimiento, la autovaloración de sus posibilidades y dificultades y la

autorreflexión, así como el conocimiento que tiene el maestro de los estudiantes (SÁNCHEZ , G. p. 27).

La concepción de la dirección del proceso de formación de profesionales para la educación mediante la utilización de tareas, ha sido desarrollada por varios autores (Garcés, W .1997 y 2003; Mariño, M .1999; Sánchez, G. 2000; Rodríguez, F. 2002; entre otros), los cuales reconocen su valor como un medio para que se manifiesten los componentes fundamentales de la actividad pedagógica y organizar el trabajo independiente del estudiante, dentro y fuera de la clase en el componente académico.

En la formación inicial de profesores se plantean diferentes tipologías y clasificaciones de las tareas, tales como, tareas docentes (Garcés, W. 1997 y 2003); tareas pedagógicas (Mariño, M 1999); tareas pedagógicas profesionales (Sánchez, G. 2000); entre otras, sin embargo en todos los casos predomina la concepción de las mismas a partir del componente académico con salida al laboral- investigativo, para el desarrollo de habilidades profesionales y el modo de actuación del profesor, controlando su cumplimiento por el docente, desde la formación académica. No se encuentra reporte de tareas laborales orientadas para el componente laboral- investigativo que permitan evaluar este componente desde la práctica transformadora en los diferentes contextos de actuación .

Teniendo en cuenta los cambios ocurridos en la formación inicial de profesionales para la educación, que ha implicado cambios en el componente académico y nuevas exigencias a los tutores, profesores adjuntos y profesores del Instituto Superior Pedagógico y para las escuelas como microuniversidades, se impone la necesidad de reconsiderar y perfeccionar las tareas que se asignan a los profesionales en formación a partir de la dimensión que adquiere la relación entre los componentes académico, laboral e investigativo.

En los diferentes contextos de actuación el profesional en formación se enfrenta a tareas donde tiene que:

- Valorar las funciones del maestro.
- Demostrar conocimientos de la política educacional y compromiso con la

labor que realiza.

- Identificar los procesos que ocurren en los grupos escolares.
- Dirigir el aprendizaje de los escolares en atención a la diversidad.
- Realizar el diagnóstico integral de los escolares.
- Utilizar la metodología de la investigación educativa, en la búsqueda y solución de problemas.
- Diseñar estrategias pedagógicas para el trabajo formativo con sus alumnos.
- Planificar y ejecutar actividades metodológicas, con el nivel de ayuda requerido.
- Desarrollar actividades de preparación y orientación familiar.
- Planificar y ejecutar actividades que impliquen el vínculo con organismos y organizaciones de la comunidad.
- Valorar la calidad de su desempeño profesional.

En el anexo 8 se plantean logros que deben alcanzar los profesionales en formación al concluir cada curso en su formación pedagógica general, lo cual debe constituir una guía para la elaboración de las tareas laborales y hacia el cumplimiento de esos logros se deben dirigir todos los esfuerzos, teniendo en cuenta que, con frecuencia puede suceder que se alcancen logros previstos para años superiores, lo que implica que esta propuesta no se puede constituir en una barrera que limite el desarrollo.

Para la elaboración de las tareas laborales, se deben seguir los siguientes pasos:

- Partir del análisis de los objetivos del año y comprender el lugar que estos ocupan en el modelo del profesional.
- Valorar los objetivos formulados para el componente laboral- investigativo.
- Determinar la salida coherente de los contenidos a través de la integración de los componentes y establecer las relaciones interdisciplinarias requeridas.
- Determinar los objetivos de los sistemas de tareas a diseñar (para diagnosticar, dirigir el aprendizaje de los estudiantes, sistematizar conocimientos de años anteriores, entre otras).
- Elaborar los sistemas de tareas.

- Adecuar las tareas al desarrollo individual de cada profesional en formación.
- Determinar los niveles de ayuda requeridos, según su nivel de desarrollo y las exigencias de las tareas.
- Establecer los métodos y técnicas para la obtención de las informaciones que permitan valorar el nivel de logros del profesional en formación en el cumplimiento de las tareas.
- Determinar los criterios evaluativos.

Los rasgos fundamentales que deben tener las tareas elaboradas son:

- ◆ Su formulación debe ser clara y precisa, de manera que se oriente hacia las acciones y operaciones que debe desarrollar el profesional en formación para su cumplimiento.
- ◆ Deben estar diseñadas teniendo en cuenta el diagnóstico del desarrollo actual alcanzado por los profesionales en formación, promoviendo el desarrollo futuro.
- ◆ Deben provocar en el profesional en formación una contradicción entre lo que sabe y los recursos de que dispone y lo que necesita saber y los recursos que debe utilizar para su solución.
- ◆ Tienen que estar orientadas sobre la base de problemas profesionales.
- ◆ Deben requerir para su solución de la implicación reflexiva del profesional en formación, el intercambio con otros profesionales en formación y personal docente en general, que permitan fortalecer las relaciones afectivas entre los sujetos que intervienen en el proceso.
- ◆ En su solución se deben aplicar los conocimientos teóricos recibidos y exigir la búsqueda de nuevos conocimientos.
- ◆ Deben estimular la búsqueda de alternativas de solución, la independencia y la creatividad.
- ◆ Deben constituir modelo de actuación profesional.

En el anexo 9 se plantean ejemplos de tareas profesionales pedagógicas, que pueden servir de modelo para la elaboración de las mismas por los colectivos pedagógicos.

II- Elaboración de los programas de práctica.

Los programas de práctica representan documentos que expresan la modelación del proceso pedagógico que caracteriza la relación de lo académico, laboral e investigativo, mediante los componentes no personales, que deviene en disciplina integradora y tiene como fin orientar a los profesores del Instituto Superior Pedagógico, adjuntos y profesionales en formación sobre el alcance, contenidos y organización del componente laboral- investigativo, en un año .

Los programas de práctica deben ser elaborados por el colectivo pedagógico, dirigidos por el profesor guía y en su confección se deben tener en cuenta:

- ◆ Los objetivos de año.
- ◆ Los objetivos para el componente laboral- investigativo.
- ◆ Los contenidos declarados en los programas de las disciplinas.
- ◆ Las características del grupo de profesionales en formación.
- ◆ La caracterización de las micriuniversidades y territorios donde se desarrollará la práctica transformadora de los profesionales en formación.

En la estructura del programa no deben faltar como esenciales mínimos.

- Objetivos generales.
- Objetivos específicos con actividades, fecha de realización y forma de evaluación para cada actividad (para las prácticas de familiarización y laboral tutorada de los cursos de habilitación y el primer año intensivo).
- Contenidos laborales, que son aquellos relacionados directamente con el objeto de la profesión.
- Métodos que se emplearán por los profesionales en formación para evidenciar la apropiación de los contenidos y por los tutores y profesores para evaluar.
- Medios que se requieren tanto por los profesionales en formación, como por los docentes.
- Sistema de evaluación.
- Bibliografía mínima para que el profesional en formación encuentre los fundamentos teóricos que le permitan interpretar las situaciones que se

presentan y buscar soluciones científicas a los problemas y los tutores profundicen en su preparación.

Para las prácticas de familiarización y las prácticas laborales- investigativas tutoradas se deben elaborar programas que incluyan tareas cuyo producto se pueda utilizar al concluir el período de prácticas, por las asignaturas en la continuación del componente académico y/o en talleres profesionales que se planifiquen para el debate de temas seleccionados.

El plan de práctica debe discutirse con los profesionales en formación, los cuales pueden ofrecer recomendaciones, incluir o modificar alguna de las tareas, lo que favorece que se comprenda y asuma el mismo.

En el anexo 11 se plantea un ejemplo de un programa.

2.3.3- Ejecución del proceso.

El desempeño del profesional en formación, se pone de manifiesto en los diferentes contextos de actuación, por lo que las tareas laborales diseñadas, deben exigir el cumplimiento de acciones en cada uno de ellos, para formar un profesional que responda a los requerimientos de los diferentes niveles de educación.

En esta etapa se manifiesta la calidad de la planificación lograda en la de preparación y comprensión. Permite realizar los ajustes necesarios acorde con las condiciones concretas en que se cumplen las tareas, por lo que se recomienda:

- Crear un clima de confianza mutua entre las personas implicadas en el proceso, de forma tal que los profesionales en formación logren desarrollarse en un ambiente natural, libre de tensiones y se manifieste plenamente el nivel de desarrollo.
- Comprobar el nivel de comprensión de las tareas, y ofrecer los niveles de ayuda que se requieran en cada caso y etapa.
- Despertar el interés por las tareas y garantizar las condiciones materiales requeridas, así como la asesoría adecuada.
- Exigir las fundamentaciones teóricas desde el punto de vista sociológico, filosófico, psicológico y pedagógico a las propuestas de soluciones de las

tareas.

- Propiciar que valoren la calidad del cumplimiento de las tareas, descubran y declaren las operaciones, pasos o etapas donde cometieron errores y propongan acciones de corrección, con lo que se estimula el desarrollo de sus procesos metacognitivos.
- Favorecer el fortalecimiento de las relaciones grupales, respetando las individualidades.
- Exigir el enfoque multidisciplinario e integrador en el cumplimiento de las tareas.
- El tutor debe fortalecer su capacidad de análisis crítico y visión prospectiva para estimular el desarrollo y enfrentar las complejidades de un proceso formativo contradictorio y en constante transformación.
- Estimular la detección y formulación de nuevos problemas, comprometiéndolos con la colaboración en su solución.
- Realizar los ajustes requeridos en el nivel de exigencia de las tareas, de forma tal que las mismas siempre sean retadoras y potencien el desarrollo.
- Estimular los mejores resultados y ofrecer atención diferenciada acorde con el nivel de logros alcanzados, desarrollando la autoestima, sobre la base del respeto a los demás y al medio profesional.

Las acciones fundamentales en esta etapa son:

I- Elaboración de los planes individuales.

En el proceso de formación de los profesionales, la dinámica de la integración de los componentes del plan de estudios y la concreción del enfoque estratégico que requiere la práctica laboral investigativa, exige la planificación de las tareas generales que debe desarrollar el profesional en formación, con precisiones en cuanto a los momentos de control, aún cuando de manera sistemática se van orientando tareas laborales, acorde con el nivel de desarrollo de los contenidos del componente académico y se van ofreciendo precisiones y ajustes a la concepción general diseñada, particularmente, en los cursos universalizados. Esto determina la necesidad de la elaboración de los planes individuales.

El plan individual es un documento escrito que refleja de manera clara, en forma de objetivos, las principales metas a lograr por los profesionales en formación en una etapa determinada, los cuales se concretan para su cumplimiento en las tareas laborales orientadas y a su vez son un referente a tener en cuenta para la planificación y orientación de estas últimas.

Para la elaboración del plan individual se ofrecen las siguientes precisiones:

- El plan individual se elabora, tomando como referentes fundamentales los objetivos de año; los logros que deben alcanzar en cada año en su formación pedagógica; las principales insuficiencias y potencialidades de cada profesional en formación, declaradas en el diagnóstico individual, las principales regularidades del grupo de estudiantes donde desarrolla su práctica responsable y los principales problemas que se presentan en los contextos de actuación y requieren de la acción del profesional de la educación para su solución.
- El tutor es responsable de la elaboración del plan individual y presentarlo al colectivo pedagógico para su aprobación.
- En la elaboración del plan se debe lograr la participación activa del profesional en formación, para lograr que comprenda los objetivos de trabajo y se comprometa en el cumplimiento de las metas declaradas.
- El plan individual se debe redactar en forma de objetivos de trabajo, que incluyan descriptores que concreten el resultado esperado.
- Es necesario reflejar metas retadoras que requieran esfuerzos para su cumplimiento y la implicación del profesional en formación en tareas de valor social.
- La precisión con que se reflejen las metas en el plan individual, facilitará una evaluación más objetiva del desempeño profesional en cada etapa.
- No es imprescindible reflejar tareas que se deben desarrollar por todos como parte del proceso.

El plan individual debe tirar del desarrollo, exigiendo metas social y personalmente relevantes.

En el anexo 11 se presentan ejemplos de cómo redactar los objetivos de trabajo en el plan individual.

II- Aplicación de métodos, técnicas e instrumentos para la obtención de informaciones.

En esta acción se aplican de manera creadora y flexible los métodos, técnicas e instrumentos concebidos en la etapa de preparación y comprensión y se concreta el cómo de la evaluación.

Es necesario aclarar que los métodos y técnicas, pueden servir a distintas funciones en desigual medida, por lo que su selección, adecuación o construcción debe hacerse acorde con lo que se necesita evaluar, lo cual hay que definir con claridad. En la formación de profesionales para la educación, pudiera ser por ejemplo:

- Nivel de orientación que posee sobre lo que debe lograr.
- Comprensión de los objetivos que se persiguen.
- Interés que muestra en su aprendizaje.
- Estrategias que utiliza.
- Vínculo afectivo con las tareas.
- Necesidades básicas.
- Aplicación de lo aprendido a la solución de nuevas tareas.
- Asimilación y actuación acorde con las normas institucionales, ministeriales y sociales.
- Activismo sociopolítico.
- Desarrollo de sus procesos metacognitivos.
- Hábitos y habilidades relacionados con la profesión.

Se debe tener presente que:

- Los resultados parciales obtenidos, no deben influir en la manera de proceder en etapas sucesivas, ni en la emisión de criterios como resultado de otros métodos o técnicas.
- Aunque el profesional en formación, se percate que se está tomando criterios de su desempeño, debe percibir ayuda, generadora de expectativas positivas.
- No se deben divulgar resultados que pudieran afectar la autoestima y el prestigio del profesional en formación.

- Deben registrarse las informaciones obtenidas de forma explícita, para evitar que el paso del tiempo provoque pérdida de informaciones relevantes.
- Cuando se requiere de la intervención directa del evaluador, en el escenario donde desarrolla su actividad el profesional en formación, se le debe comunicar con tiempo, desarrollando una interacción respetuosa y profesional.
- Siempre que se utilice una visita de control a clases como una de las alternativas para la obtención de informaciones, “.. el profesional en formación tiene que sentir que el visitador es uno de sus formadores y que por tanto, su presencia en la clase debe aprovecharse para propiciar el intercambio, donde todos se convierten en ganadores de mayores y mejores experiencias y se debe brindar la oportunidad para que el profesor en formación haga una autoevaluación sobre la planificación y conducción de la clase (GARCÉS, W .2003.p. 91).
- Se debe estimular al profesional en formación para que fundamente teórica y metodológicamente la ejecución que realizó.
- Utilización sistemática del Entrenamiento Metodológico Conjunto.

2.2.4- Retroalimentación y reorientación.

En esta etapa se integran las informaciones y valoraciones de las etapas del proceso, para considerar todos los factores que pueden estar incidiendo y poder determinar las acciones de corrección necesarias, que implica decisiones sobre el proyecto formativo utilizado. Ello exige combinar las informaciones de diversas fuentes y obtenidas por distintos métodos y técnicas que se denominan procedimientos de triangulación o multiangulación.

Se consideran acciones decisivas en esta etapa las siguientes:

1- Integración de informaciones y valoración.

La integración de informaciones permite llegar a generalizaciones sobre el desempeño, que resultan medulares para la valoración del desarrollo alcanzado. Se debe dar apertura a la participación de los profesionales en formación en su evaluación y en la de sus compañeros.

En esta acción se debe:

- Valorar las informaciones por etapas del proceso para poder inferir niveles de desarrollo, retrocesos transitorios, estancamientos temporales, entre otras regularidades, profundizando en las causas que pudieron provocar estas situaciones.
- Utilizar las informaciones concretas para arribar a generalizaciones, atenuando la influencia que pudiera tener en las valoraciones los resultados de alguna etapa (negativos o relevantes).
- Contrastar las regularidades a las que se ha llegado con los objetivos de año, los objetivos para el componente laboral- investigativo, el diagnóstico del estudiante, el pronóstico elaborado al inicio del proceso y los resultados de los cortes parciales.
- Tener claridad de que no se trata de una suma de informaciones, sino de una integración de las mismas para obtener regularidades relevantes para la valoración.
- Lograr la participación activa de los profesionales en formación en la valoración de su desempeño, lo cual deviene en momento para obtener informaciones sobre su nivel de desarrollo crítico, tipo de autovaloración en cuanto a adecuada o inadecuada, según la relación existente entre el nivel de aspiración y el nivel de realización, así como las opiniones de los mismos sobre el modelo del profesional.
- La elaboración por el tutor del resumen que contenga las regularidades más importantes a las que se llegó con la valoración, declarando las causas de los aspectos no logrados y las potencialidades de desarrollo.

Resultó de mucha utilidad en la aplicación de la metodología, la determinación de los **niveles de desempeño** alcanzados por los profesionales en formación, que permitió delimitar cualitativamente el grado de excelencia con que cumplió las tareas y alcanzó los logros por años.

En la determinación de los **niveles de desempeño** se utilizaron como criterios fundamentales los siguientes:

- Nivel de asimilación demostrado para la solución de los problemas.
- Nivel de ayuda que requiere.

- Nivel de conocimientos adquiridos.
- Resultados logrados en la formación de sus estudiantes.
- Nivel de disposición para enfrentar tareas profesionales, de elevada complejidad.

Se consideraron tres niveles:

Primer nivel: muestra tendencia a la ejecución, reproduce los modos de actuación de los profesores de la escuela donde desarrolla su práctica, su actuación profesional se caracteriza por atender los problemas rutinarios que se presentan, utiliza vías conocidas, estereotipadas y en cierta medida prejuiciadas para su solución, con una utilización reproductiva de la preparación teórica recibida; necesita niveles de ayuda para comprender las tareas, para la búsqueda de alternativas de solución y para la exposición de sus resultados; los estudiantes que atiende muestran cumplimiento de sus objetivos, pero no un desarrollo integral, particularmente en habilidades intelectuales, y no muestra disposición para enfrentar tareas profesionales de elevada complejidad.

Segundo nivel: llega a enfrentarse a situaciones problemáticas en la formación integral de sus estudiantes, aunque con tendencia a asumir las relacionadas con el aprendizaje de las diferentes asignaturas, en su respuesta profesional predomina el empirismo, y el ensayo y error; necesita niveles de ayuda, particularmente para la comprensión de las tareas, y a partir de ahí, generalmente su desempeño es exitoso; los estudiantes que atiende, muestran un buen nivel de desarrollo, aunque no un elevado protagonismo en la escuela; muestra disposición a enfrentar tareas complejas, para las cuales no tiene la preparación suficiente y participa generalmente como colaborador.

Tercer nivel: Se enfrenta a situaciones problemáticas relacionadas con la educación integral de sus estudiantes, selecciona los métodos más adecuados para su solución y ajusta técnicas e instrumentos, fundamenta su utilización e interpreta las informaciones obtenidas, demuestra independencia y creatividad; requiere de algunos niveles de ayuda en la orientación, que generalmente pide y a partir de ahí su desempeño es exitoso, muestra habilidades comunicativas; los estudiantes que atiende obtienen muy buenos resultados, o al menos

significativos avances con respecto al estado inicial, son protagonistas a nivel de escuela, ganadores de concursos, etc; muestra disposición a enfrentar tareas de elevada complejidad en las cuales no necesita mucha ayuda.

III- Determinación de acciones de corrección.

Esta acción tiene como propósito la toma de decisiones como condición necesaria para la reorientación del proceso y el continuo perfeccionamiento del mismo.

El hecho de que se incluya al final de la metodología, no minimiza la importancia de las valoraciones y toma de decisiones en cada etapa y acción proyectada, como consecuencia de la concepción sobre evaluación asumida.

En esta etapa las decisiones pueden ser de estimulación, retroalimentación; modificación y reafirmación.

Para el éxito en esta acción se debe lograr:

- Debate en el colectivo pedagógico de las regularidades valorativas redactadas por el tutor para su enriquecimiento, culminando con la aprobación final.
- Participación del profesional en formación en la definición de las acciones de corrección, que en todos los casos (tanto para la eliminación de insuficiencias, como para estimular el desarrollo), deben ser retadoras con el objetivo de que las interiorice y se comprometa en su cumplimiento. Esto es condición necesaria para llegar a la autoevaluación.
- Elaboración del certificado de evaluación por el profesor guía y el tutor .

La metodología elaborada, viene a resolver el vacío que existe en la evaluación de profesionales en formación para la educación. Su carácter flexible, permite ajuste y modificaciones en dependencia del nivel de preparación de los implicados y las condiciones existentes.

Conclusiones del capítulo.

Al diseñar el modelo y la metodología que se expone en este capítulo, se consideró la necesidad de realizar una evaluación integral del componente

laboral- investigativo en las condiciones actuales de formación de los profesionales de la educación, a partir de los problemas profesionales y bajo la dirección de los profesores tutores.

El modelo pedagógico está estructurado a partir de las relaciones entre los componentes que intervienen en el proceso evaluativo. La relación entre los sujetos participantes en un proceso comunicativo, ha sido punto de partida y condición necesaria para particularizar cinco subsistemas de relaciones que permiten comprender la naturaleza interna del proceso evaluativo del componente laboral- investigativo en la formación inicial de profesionales de la educación y orientar hacia la estructuración de la metodología que permite su concreción práctica.

La metodología permite dirigir la evaluación como proceso y ofrece las precisiones necesarias que facilitan la preparación de evaluadores y evaluados y deviene modelo de actuación para los profesionales de la educación.

3. VALIDACIÓN DE LA METODOLOGÍA PROPUESTA PARA LA

EVALUACIÓN DEL COMPONENTE LABORAL- INVESTIGATIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

En este capítulo se presenta la valoración de la implementación práctica de la metodología elaborada a partir del modelo pedagógico presentado en el capítulo 2. Se parte de explicar cómo se realizó la constatación previa de la factibilidad del modelo y la metodología, que permitió realizar los ajustes necesarios y disponer de una metodología perfeccionada para su implementación práctica, que contó con la aceptación de 32 expertos.

El comportamiento de la autoevaluación de los profesionales en formación y la valoración de los efectos de la metodología son presentados a partir de la explicación de los métodos y técnicas empleados para ello.

3.1- Constatación previa de la factibilidad de la metodología para la evaluación del componente laboral- investigativo.

Durante el curso 2002- 2003, se trabajó con 100 profesionales vinculados directamente con la evaluación del componente laboral- investigativo; de ellos 35 profesores guías del curso de habilitación de maestros para el primer ciclo de primaria; 30 tutores; 5 directores de sedes universitarias pedagógicas; 10 profesores guías del Instituto Superior Pedagógico de Holguín y 20 docentes adjuntos, en todos los casos profesores de experiencia de Educación Primaria; Secundarias Básica; Preuniversitario y Educación Técnica y Profesional, algunos de los cuales ocupaban cargos de dirección (11 metodólogos, 8 jefes de departamentos, 13 jefes de ciclo y 6 directores de escuelas) con evaluación de B y MB al menos en los dos cursos anteriores. Se les presentó y explicó el modelo pedagógico y la metodología, con el objetivo de prepararlos para su aplicación, y obtener sus opiniones acerca de la posibilidad de aplicación práctica del modelo y la metodología y una vez aplicada esta última sus opiniones de cada etapa y acción.

Una vez que se explicó el modelo y la metodología, previo a la aplicación, se utilizó la técnica de trabajo en grupos “ Embalse de ideas” y se recogieron las siguientes opiniones.

- ❖ El modelo pedagógico, permite comprender la metodología y el carácter de proceso de la evaluación, que aunque está declarado en la teoría, no lo habían visto de manera concreta.
- ❖ La metodología organiza el proceso evaluativo y establece etapas y acciones que garantizan rigurosidad y evitan superficialidad en la búsqueda de criterios.
- ❖ La comprensión del modelo y la metodología exigen de la profundización en conocimientos teóricos y metodológicos sobre aspectos como métodos y técnicas de evaluación; diagnóstico; tareas laborales; elaboración de planes individuales, entre otros.
- ❖ Para la aplicación de la metodología, sería conveniente ofrecer una preparación teórica y metodológica a los que la utilizarán.

El autor está de acuerdo con estas opiniones, y considera que es necesario la preparación de los profesionales para la comprensión del modelo y la metodología que se había elaborado originalmente, por lo que se diseñó un curso de superación (anexo 12), básicamente para los profesionales que intervienen de forma directa en la evaluación del componente laboral- investigativo.

Después de impartido el curso, con la variante de que para 43 de los implicados se desarrolló en 12 horas presenciales, se procedió a la aplicación práctica de la metodología y posteriormente se socializaron los resultados, en equipos y se pudo obtener como generalizaciones que:

- ❖ La metodología orienta y organiza el proceso evaluativo, logrando más objetividad en las valoraciones que se realizan sobre el desempeño del profesional en formación.
- ❖ Es un recurso de mucha utilidad, porque resulta fácil su comprensión y utilización, fundamentalmente por los tutores.
- ❖ Es necesario incluir como parte de la metodología una acción que consista en la elaboración de documentos metodológicos y se defina, quienes los elaboran y aprueban, para evitar que a los municipios y microuniversidades lleguen diversas y variadas informaciones.

- ❖ Sería conveniente, para no tener que depender del curso de superación; que no siempre se puede impartir a todos los tutores y profesores dada la dispersión de las escuelas, que se ampliaran las fundamentaciones de algunas acciones, como son los casos de la determinación de los objetivos para el componente laboral- investigativo; la entrega pedagógica; la determinación de tareas profesionales pedagógicas; la elaboración de programas de práctica y la elaboración de planes individuales y se pusieran ejemplos de cómo concretarlo.
- ❖ La metodología con la inclusión de los aspectos anteriores, se puede llevar a cada microuniversidad en soporte magnético, y de esta forma se contribuye a la preparación de los profesionales que intervienen directamente en la evaluación del componente laboral- investigativo.

Estas ideas fueron compartidas por el investigador, evidenciándose que se había comprendido el modelo y la metodología y que esta última debía ser mejorada, por lo que se procedió a su perfeccionamiento, para lo cual:

- ❖ Se incluyó en la etapa de preparación y comprensión la acción correspondiente a la elaboración de documentos metodológicos y se elaboraron y aprobaron los que en ese momento resultaban necesarios.
- ❖ Se determinaron objetivos para la práctica laboral investigativa en la carrera que forma Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica.
- ❖ Se profundizó en la entrega pedagógica, ofreciendo recomendaciones.
- ❖ Se ofrecieron fundamentos sobre las tareas profesionales pedagógicas, particularmente los requisitos para su elaboración y las características fundamentales de las mismas.
- ❖ Se incluyó la estructura que debe tener un programa laboral y se anexó un ejemplo.
- ❖ Se incluyeron ejemplos de objetivos de trabajo para la elaboración de los planes individuales de los profesionales en formación.

Esto permitió contar con una metodología perfeccionada, de mayor utilidad práctica y la calidad en su implementación no dependía directamente del curso de superación, aunque no se debe prescindir del mismo, cuando sea necesario y las condiciones lo permitan.

Para confirmar la factibilidad de aplicación práctica de la metodología

perfeccionada, que es la que se presenta en el epígrafe 2.3, se decidió además, la utilización del método **Criterio de Expertos**, buscando respaldo de una parte de los profesionales implicados en el proceso evaluativo del componente laboral-investigativo.

Con el objetivo de obtener consenso de un grupo de expertos sobre la metodología, se procedió a la selección de 50 profesionales que se consideró eran capaces de ofrecer valoraciones acerca de las etapas y las acciones y aportar recomendaciones al respecto, por cuanto eran profesores guías, tutores, profesores adjuntos, directores de sedes y directivos de las microuniversidades con experiencia, a los cuales se les aplicó un cuestionario que aparece en el anexo 13.

A partir de la información obtenida de la tabla A de la encuesta, se determinó el valor del coeficiente de conocimiento o información (K_c) y con los datos aportados por la tabla B, el valor del coeficiente de argumentación o fundamentación (K_a) y finalmente el coeficiente de competencia (K), para cada profesional encuestado (anexo14).

Del total de profesionales encuestados, se decidió considerar como expertos a los que obtuvieron un coeficiente de competencia igual o superior a 0,7, por lo que de 50 fueron seleccionados 32 como expertos a los cuales consultar. En el anexo 14 se identifica con un asterisco a los expertos seleccionados.

El criterio de los expertos, se tomó de forma individual, entregando por escrito el cuestionario que aparece en el anexo 15.

Los resultados obtenidos se reflejan en el anexo 16, donde se tabula el número de expertos que consideró a cada acción en cada categoría, la matriz de frecuencias acumuladas, la tabla de frecuencias relativas acumuladas, así como los puntos de corte y el valor de N-P para cada acción.

Como puede observarse, todas las acciones excepto la 4 y la 7, tienen valores inferiores a 0,53, por lo que las acciones de la metodología, son consideradas muy adecuadas excepto la 4 y la 7 que son valoradas por los expertos como bastante adecuadas.

No fue necesario realizar una nueva ronda de consultas, ya que los expertos no

sugirieron grandes cambios. Un total de 11 expertos consideraron que el nombre de la cuarta etapa que inicialmente se había concebido como “valoración”, no reflejaba la intencionalidad de la misma, por lo que después de consultar individualmente a varios expertos y a otros profesionales, se determinó llamarla “retroalimentación y reorientación” y se decidió no consultar este cambio, porque se consideró que no tiene trascendencia en la esencia de la metodología.

3.2- La implementación práctica de la metodología.

La implementación práctica de la metodología requiere la comprensión por evaluadores y evaluados del modelo, que representa las relaciones fundamentales que se establecen en el proceso evaluativo y que se concreta mediante la metodología elaborada, que según se pudo comprobar previamente, es factible su utilización para orientar y organizar el proceso de evaluación del componente laboral.

La evaluación como categoría, que implica una valoración; lo que depende de la subjetividad de los evaluadores, es un proceso complejo y contradictorio, por cuanto todos los implicados exigen y aspiran a la objetividad, la cual se acerca cada vez más a la realidad, en tanto mayor sea el número de informaciones que se obtengan y mejor preparación tengan los implicados.

Lo anterior impone un reto semejante cuando se trata de evaluar la efectividad de la metodología para la evaluación del componente laboral, lo que aconsejó utilizar como recurso la triangulación metodológica, considerada como una estrategia metodológica más que un método o técnicas concretos.

3.2.1- Comportamiento de la autoevaluación de los profesionales en formación.

La autoevaluación, considerada, como una técnica evaluativa, fue utilizada, por la importancia que tiene en la formación de los profesionales de la educación, dada la necesidad de que asuman un rol protagónico en su propio proceso de formación.

Para explorar el nivel de preparación inicial de los evaluadores y evaluados, se aplicó un cuestionario que se recoge en el anexo 17.

En cuanto a los tutores y profesores adjuntos, el 62% consideró que es importante

tener en cuenta la autoevaluación que hace el profesional en formación; el 20% consideró que no y el 18% que a veces.

La mayoría de los docentes reconocieron la importancia de la autoevaluación como técnica para la obtención de informaciones para emitir criterios sobre el nivel de desarrollo alcanzado por los profesionales en formación. En cuanto a los que consideraron que no es importante o a veces, las razones que emitieron son.

- ❖ Es un proceso complejo, que requiere mucho tiempo y generalmente un docente tiene muchos estudiantes.
- ❖ Quita autoridad al profesor.
- ❖ No está incluido como aspecto que exigen e influye en la evaluación profesoral.
- ❖ Los alumnos no están preparados para ello.

Sobre la preparación que tienen para entrenar a los estudiantes para que se autoevalúen correctamente, el 17% consideró que regular y el 83% que mala, las razones que expusieron son:

- ❖ No se recibe preparación teórica en pregrado ni en postgrado.
- ❖ Es muy escasa la literatura que aborda el tema. La mayoría de los autores reconocen su importancia, pero no explican cómo hacerla.
- ❖ No está incluido dentro de la resolución sobre evaluación y no se exige su utilización.

En cuanto al criterio sobre el nivel de autovaloración, el 8% consideró que se evalúan correctamente, el 84% opinó que se sobrevaloran y el 8% que se subvaloran.

Los que opinan que se sobrevaloran, consideran que los estudiantes tratan de utilizar la autoevaluación como mecanismo de defensa para no estudiar y que generalmente no reconocen el alcance de los errores cometidos; por su parte, los que consideran que se subvaloran, plantean que se da generalmente con estudiantes tímidos o con complejo de inferioridad.

En cuanto a los profesionales en formación, el 100% consideró que es importante que se tenga en cuenta su autoevaluación para emitir criterios acerca del desempeño profesional que muestran.

Consideraron que se utiliza poco la autoevaluación debido a la falta de confianza

en la opinión de los alumnos el 22%; autoritarismo del profesor el 93%; falta de preparación de los profesores el 30% y falta de preparación de los estudiantes el 62%.

El 26% de los profesionales en formación consideró que tienen una preparación regular para autoevaluarse, y el 74% que mala.

Estos resultados reclaman la necesidad de preparar a evaluadores y evaluados para la utilización de la autoevaluación, lo cual cuenta con el reconocimiento de su importancia por ambos.

Se precedió a la preparación de los implicados en la muestra, ampliando un poco la misma a solicitud de las microuniversidades donde se aplicó la experiencia práctica.

Para los profesores y tutores la preparación consistió en:

- Presentación teórica del tema” La autoevaluación. Su importancia: fundamentos psicológicos y pedagógicos.
- Debate del tema” La estimulación de la autoevaluación a través de la práctica laboral- investigativa”.
- Presentación y debate de los aspectos propuestos para entrenar a los profesionales en formación en la autoevaluación y que se concretan en:
 - ✓ Conocer los objetivos de año y comprender el alcance de los objetivos para el componente laboral- investigativo.
 - ✓ Reconocer su estado real de partida (diagnóstico).
 - ✓ Conocer, interpretar y aprender a utilizar los indicadores de evaluación.
 - ✓ Determinar y declara sus potencialidades para el logro de los objetivos.
 - ✓ Conocer y comprender el alcance de las metas que el colectivo pedagógico le propone por etapas (pronóstico).
 - ✓ Familiarización con técnicas de autocontrol.
 - ✓ Determinación de los logros alcanzados.
 - ✓ Determinar las causas de las dificultades.
 - ✓ Valorar la relación existente entre el nivel de aspiración y el nivel de realización.
 - ✓ Escoger y/o proponer acciones de corrección.

Con los profesionales en formación, se procedió de la siguiente manera:

- Debate científico metodológico sobre la autoevaluación, su importancia y

fundamentos psicológicos y pedagógicos.

- Presentación y debate de los pasos propuestos para el entrenamiento.
- Estimularlos para que utilizaran la técnica con sus estudiantes.

Durante la etapa de implementación práctica (aproximadamente ocho meses), se fueron realizando consultas, observando el desempeño de los profesionales en formación, tutores y profesores y aclarando dudas. Para comprobar la efectividad de la preparación realizada a los evaluadores, se aplicó un nuevo cuestionario que se refleja en el anexo 18.

En el caso de los evaluadores el 93,3% consideró que la preparación recibida los puso en condiciones de poder dirigir el entrenamiento a los estudiantes y el 6,7% que parcialmente; las razones que expusieron estos últimos fue fundamentalmente la falta de tiempo y el conocimiento limitado de técnicas e instrumentos para comprobarlo.

En lo referido a cómo se comportó la autoevaluación después del entrenamiento, el 83,3% consideran que los profesionales en formación mostraron una autovaloración adecuada; el 13,3% manifiesta que se sobrevaloran y el 3,3% que se subvaloran, en el caso de la sobrevaloración consideran que se debe a no haber interiorizado el alcance de los objetivos, ni las exigencias particulares y que se referían a cuestiones generales, los que opinaron que se subvaloran, plantean que se debió al compromiso establecido con los profesores y al temor de que estos los cataloguen como autosuficientes, manifestando el prejuicio de que es mejor quedarse por debajo, demostrando elevado valor crítico.

Los profesionales en formación por su parte, consideraron que la preparación para autoevaluarse adecuadamente fue muy buena en el 38% de los casos; buena en el 54% y regular el 8%, ningún caso de mala; los que consideraron que fue regular, plantean que como fue la primera vez que lo hacían consideran que aún no tienen suficientes habilidades.

Al valorar los pasos de la metodología para autoevaluarse, consideran que los más complejos son:

- Reconocer su estado real de partida (30%).
- Aprender a utilizar los indicadores (26%).
- Familiarización con técnicas de autocontrol (60%).

- Determinar las causas de las dificultades (43%). En este aspecto se refieren a que generalmente reconocen causas externas y les resulta complejo un análisis metacognitivo.

El 80% planteó que aplicó la experiencia con sus alumnos, siendo su principal limitación, que los alumnos reconozcan e interioricen los objetivos y sus principales experiencias están relacionadas con la profundización en el diagnóstico, por cuanto conocen mejor las limitaciones y potencialidades de sus estudiantes.

Esto permitió comprender hacia donde deben dirigirse los niveles de ayuda en el entrenamiento, que básicamente estuvieron relacionados con:

- **Primer nivel:** aclaraciones sobre la utilización de los indicadores de evaluación y las técnicas de autocontrol.
- **Segundo nivel:** modelación por parte del profesor o tutor de algunos aspectos propuestos para el entrenamiento, particularmente la determinación del estado real de partida (diagnóstico), determinación de potencialidades para el logro de los objetivos, determinación de los logros alcanzados y causas de las dificultades.
- **Tercer nivel:** microdemostraciones realizadas al profesional en formación, por los profesores o tutores con estudiantes del nivel de educación donde están ubicados.

En el anexo 19, se recoge de forma comparativa, en una tabla de doble entrada, los resultados del nivel de preparación y las opiniones de los evaluadores sobre la autovaloración de los profesionales en formación, antes y después de la aplicación de la metodología.

Para corroborar la influencia de la metodología, y de acuerdo con la escala de medición utilizada que fue ordinal en la calificación del postest y el pretest, la prueba de hipótesis que se utilizó para verificar si existen diferencias entre los resultados de pre y postest, es la de los signos, por cuanto no se conoce la distribución de los sujetos en el grupo intacto de acuerdo con lo que se está midiendo, por lo que no se debe aplicar una prueba paramétrica (validez de conclusión estadística).

Se trabajó con un nivel de significación de $\alpha= 0,05$; o lo que es lo mismo un 95% de confianza, lo que determina que el valor del estadígrafo z tabulado sea $-1,96$.

Al realizar los cálculos pertinentes de acuerdo con el estadígrafo de prueba seleccionado según la fórmula:

$$Z= \frac{(k+0,5)-0,5n}{0,5\sqrt{n}}$$

Se obtuvo un valor de z calculado de $-5,3883$ para el nivel de preparación y de $-5,0291$ para la autovaloración de los profesionales en formación antes y después. Como el estadígrafo z calculado es menor que el tabulado, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se concluye que existen evidencias suficientes para afirmar con un 95% de confianza que la metodología favorece el nivel de preparación de los evaluadores y la autoevaluación de los evaluados.

En el caso de los evaluados, el valor de z calculado fue de $-4,8751$ para el nivel de preparación y de $-4,1353$ para la opinión que tiene sobre la evaluación recibida, en ambos casos menor que $-1,96$, lo que permite concluir con un 95% de confianza, que la metodología influye favorablemente en la preparación de los evaluados y permite que los evaluadores realicen una evaluación más objetiva.

3.2.2- Valoración de los efectos de la metodología.

Para valorar los efectos de la metodología, uno de los recursos utilizados fue la escala valorativa (anexo 20).

Al tabular los resultados, se observa que sobre la utilidad de la metodología todos los aspectos fueron aprobados con un elevado por ciento, en cuanto a útil e interesante:

- Las precisiones que se realizan en las acciones (93,3%).
- El orden en que aparecen las acciones (93,3%).
- La factibilidad con que se trabaja con la metodología (90%).
- Favorece la evaluación integral (100%).

Y en cuanto a su utilidad para aprender algo nuevo.

- Las etapas y acciones (56,6%).
- Las fundamentaciones teóricas que acompañan las acciones (83,3%).

- La necesidad de que se incluya la toma de decisiones como parte del proceso evaluativo (60%).

Al referirse a los aspectos que han mejorado como resultado de su aplicación, todos se consideran que mejoraron bastante en el siguiente orden.

1. La integración de lo académico, laboral e investigativo (100%).
2. La integralidad en la evaluación (100%).
3. La autoevaluación (100%).
4. El nivel de preparación de los evaluadores (93,3%).
5. La asignación de tareas profesionales pedagógicas sobre la base de problemas profesionales (93,3%).
6. El nivel de justeza en la evaluación (90%).
7. La coevaluación (90%).
8. El nivel de preparación de los profesionales en formación (90%).
9. Las relaciones entre evaluados y evaluadores (83,3%).

Se utilizó como técnica cualitativa indirecta o no interactiva, la **revisión de documentos oficiales internos**, en este caso, aquellos elaborados por los evaluadores como parte de su gestión de dirección al nivel de sede y microuniversidad, y que debían ser perfeccionados como resultado de la influencia de la metodología.

Los documentos oficiales internos revisados fueron:

- Preparación de las asignaturas.
- Planes individuales de los profesionales en formación.

Para poder evaluar la calidad de los documentos se establecieron categorías con requisitos para cada una. Se decidió luego de varias pruebas y consultas con profesionales, que era suficiente ubicarlos en las categorías de **pertinente; parcialmente pertinente y no pertinente.**

Para la preparación de la asignatura.

□ **Pertinente.**

- Los objetivos están redactados en función de habilidades profesionales.
- Las actividades planificadas y orientadas responden a problemas profesionales.

- El cumplimiento de las actividades exige a los profesionales en formación la profundización en contenidos teóricos y metodológicos.
- Las tareas profesionales pedagógicas requieren para su cumplimiento de la aplicación de métodos y técnicas de investigación educacional, que serán seleccionadas y ajustadas por los profesionales en formación y aplicadas en la práctica laboral investigativa.
- Las actividades diseñadas, deben tener un enfoque multidisciplinario, tanto en su orientación como en su evaluación.
- **Parcialmente pertinente.**
 - Los objetivos están redactados en función de habilidades profesionales.
 - Las actividades planificadas y orientadas responden a problemas profesionales entre un 40 y un 80%.
 - El cumplimiento de las actividades exige a los profesionales en formación la profundización en contenidos teóricos y metodológicos.
 - Las tareas profesionales pedagógicas requieren para su cumplimiento de la aplicación de métodos y técnicas de investigación educacional, que generalmente son orientadas por el profesor o el tutor, para ser aplicadas en la práctica laboral- investigativa.
 - Las actividades diseñadas, generalmente tienen un enfoque multidisciplinario, en su orientación, pero no así en su evaluación.
- **No pertinente.**
 - Los objetivos no siempre están redactados en función de habilidades profesionales.
 - Las actividades planificadas y orientadas responden a problemas profesionales en menos de un 40%.
 - El cumplimiento de las actividades exige a los profesionales en formación poca profundización en contenidos teóricos y metodológicos.
 - Las tareas profesionales pedagógicas generalmente no exigen para su cumplimiento de la aplicación de métodos y técnicas de investigación educacional.
 - Las actividades diseñadas, en pocos casos tienen un enfoque multidisciplinario.

En la elaboración de los planes individuales de los profesionales en formación.

□ **Pertinente.**

- Está redactado en forma de objetivos retadores.
- Los objetivos contienen descriptores, que precisan las metas a alcanzar por etapas.
- Se evidencia la integración de lo académico, laboral e investigativo.
- Responde al diagnóstico del profesional en formación.
- En su elaboración intervino el practicante y fue aprobado por el tutor.

□ **Parcialmente pertinente.**

- Está redactado en forma de objetivos retadores.
- Los objetivos no contienen descriptores que precisan las metas a alcanzar por etapas.
- Predominan en las tareas lo laboral, incluyéndose como investigativo lo relativo al trabajo científico estudiantil curricular.
- Responde de forma general al diagnóstico del profesional en formación.
- En su elaboración intervino el practicante y fue aprobado por el tutor.

□ **No pertinente.**

- No está redactado en forma de objetivos retadores y/o los mismos, no son retadores.
- No contiene descriptores que precisen las metas a alcanzar por etapas.
- En las tareas se incluye solamente lo que debe hacer en la microuniversidad como profesional, en la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje.
- No siempre responde al diagnóstico del profesional en formación y tiene tendencia a ser estándar para todos por igual.
- En su elaboración no intervienen el practicante.

En la práctica, se presentaron muchas combinaciones y en todos los casos, cuando resultaba compleja la decisión entre dos categorías, siempre se otorgó la superior.

Se utilizó como muestra 30 profesores adjuntos que además son tutores, a los cuales se les revisaron al inicio del curso y a los 4 meses después de recibida la preparación, los documentos oficiales declarados y los resultados se reflejan en el

anexo 21.

En cuanto a la preparación de las asignaturas, como se observa se incrementa en un 86,7% las declaradas como pertinentes. Es necesario aclarar que dos de los tres casos que al final fueron declarados como parcialmente pertinentes, no experimentaron cambios con respecto al inicio, debido fundamentalmente al pobre aprovechamiento que mostraron en el curso de preparación, ausencias al mismo y falta de exigencia y control de sus directivos.

En los planes individuales, se incrementó en un 86,6% los declarados como pertinentes, también ocurrió que en tres casos no hubo cambio de categoría del estado inicial al final, motivado básicamente por falta de habilidades para su elaboración y falta de exigencia y control de sus directivos, no obstante al final tenían mejor calidad que al inicio.

Al aplicar la prueba de los signos según procedimiento explicado anteriormente, se obtuvo un valor de z calculado de $-5,0341$ para la preparación de las asignaturas y de $-5,8431$ para la elaboración de los planes individuales, lo que permite concluir que la metodología utilizada con un 95% de confianza, mejora la preparación de las asignaturas y la calidad de los planes individuales de los profesionales en formación, según los criterios de pertinencia establecidos.

Se realizó una **entrevista grupal** al concluir el curso, en la que estuvieron presentes profesores y tutores que participaron directamente en la formación inicial de los profesionales, los cuales emitieron sus criterios como expertos en la fase de constatación previa y un grupo de profesionales en formación en representación de todos los niveles de educación.

Los profesores y tutores expresaron:

- Al utilizar la metodología basada en el modelo pedagógico, se logró una evaluación más integral debido fundamentalmente a la comprensión de los objetivos y el contenido del componente laboral- investigativo; a las dimensiones e indicadores aportados; a la concreción de los planes individuales y a la preparación y participación activa de todos los implicados en el proceso.
- Es posible entrenar a los estudiantes para que se logren autoevaluar

adecuadamente, pero resulta un proceso complejo que requiere mucho tiempo de preparación y entrenamiento, el cual debe comenzar desde niveles precedentes, particularmente en secundaria básica.

- Se logró un mayor nivel de satisfacción entre los profesionales en formación, en cuanto a los criterios emitidos sobre su desempeño por parte de los evaluadores que fueron preparados por la metodología.
- La elaboración de las tareas profesionales pedagógicas es una acción en las que no se sienten con suficiente nivel de preparación y reconocen que continúa predominando el contexto escuela, particularmente la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Lograron reconocer la evaluación como proceso y la aplicaron, lo que implicó que de manera sistemática fueran proponiendo medidas para corregir las desviaciones y al final de cada etapa tuvieron criterios suficientes para emitir el juicio valorativo.
- Conocieron y aplicaron una diversidad de métodos, técnicas e instrumentos, que les permitió aprovechar más las actividades realizadas por los profesionales en formación en sus contextos de actuación.
- Las relaciones interpersonales entre evaluados y evaluadores resultaron favorecidas.
- Los profesionales en formación reconocieron en su mayoría los errores y solicitaron ayuda, sin temor a implicaciones en su evaluación.
- El proceso concebido de esta manera permitió perfeccionar cada uno de los componente, particularmente los objetivos, el contenido, los métodos, las tareas profesionales pedagógicas y la toma de decisiones.
- Los profesionales en formación aplicaron el modelo y la metodología en su práctica, por lo que resultó modelo de actuación.

Los profesionales en formación expresaron:

- Reconocieron un cambio en cuanto a los criterios utilizados para valorar su desempeño. No solamente fueron evaluados por la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje del grupo de alumnos, sino de forma integral.
- Aprenden a autoevaluarse, sin embargo reconocen que el entrenamiento debe comenzar en niveles precedentes. La mayoría considera que se debe

estimular la autoevaluación desde la educación primaria.

- Se sintieron seguros con el sistema evaluativo y confiados en que las valoraciones fueron justas. Los profesores que se prepararon y aplicaron la metodología, realizaron evaluaciones más integrales y objetivas.
- Las tareas profesionales pedagógicas asignadas fueron más exigentes, implicaron realizar acciones con la familia y en la comunidad, de manera sistemática y por necesidad de su rol profesional.
- Se percataron del nivel de gradación de las tareas asignadas acorde con el desarrollo de las habilidades profesionales que fueron logrando, los problemas de las microuniversidades donde realizaron su práctica transformadora y sus intereses y motivos.
- Se logra una participación activa de los profesionales en formación en proponer y escoger acciones de corrección. Se ha superado la etapa en que el profesor y/o tutor decidía y orientaba el plan de medidas.
- La interacción sistemática entre los participantes, facilitó el mejoramiento de las relaciones interpersonales y eliminó las tensiones que provocaban los controles a clases y revisión de documentos, que fueron durante mucho tiempo los aspectos esenciales y casi únicos tenidos en cuenta en la evaluación.
- Con frecuencia fueron alertados sobre posibles errores, recibieron ayuda oportuna y estimulados, lo que favoreció su desarrollo personal y profesional. La evaluación dejó de ser un momento para convertirse en un proceso.
- Aplicaron en su práctica lo que con ellos se realizó, consideran que lograrán más éxito en este empeño si como parte del contenido de la formación pedagógica y las metodologías se profundizara más en la evaluación desde el punto de vista teórico y metodológico.

La observación sistemática del autor de la tesis en las microuniversidades y encuentros presenciales en las sedes pedagógicas, coincide con las valoraciones realizadas por los profesores, tutores y profesionales en formación y permite concluir que la metodología provoca el mejoramiento del proceso evaluativo del componente laboral- investigativo en la formación inicial de profesionales de la

educación, sin embargo es necesario que los directivos de las escuelas también reciban la preparación y conozcan la metodología para que exijan por su aplicación, por cuanto se detectaron casos de tutores y profesores que no cumplieron con determinados pasos y por tanto no lograron una evaluación acorde con lo esperado.

Conclusiones del capítulo.

En este capítulo se da cumplimiento a la sexta tarea de la investigación, al aplicar en la práctica la metodología para la evaluación del componente laboral-investigativo en la formación inicial de profesionales de la educación, la cual fue elaborada a partir de un modelo pedagógico. Al demostrar la efectividad de la metodología, se logra comprobar que el modelo pedagógico revela las relaciones fundamentales que se establecen en el proceso evaluativo y permite penetrar en la esencia del mismo.

La efectividad fue valorada mediante una intervención parcial en la práctica, en la cual al utilizar la escala valorativa a un grupo de profesionales que participaron de forma directa en la evaluación, se pudo conocer que las acciones de la metodología conducen a una evaluación integral y preparan a los evaluadores y evaluados para enfrentar este proceso.

Se comprobó que existen diferencias significativas en la calidad de la preparación de las asignaturas y la elaboración de los planes individuales de los profesionales en formación, después de aplicar la metodología, lo que demuestra que la misma contribuye a la preparación del personal docente que dirige este proceso.

La entrevista grupal a profesores, tutores y profesionales en formación, así como la observación sistemática del autor de la tesis en las microuniversidades y en los encuentros presenciales en las sedes pedagógicas, permitieron corroborar el nivel de satisfacción de evaluadores y evaluados con el modelo y la metodología y el logro de una evaluación integral y contextualizada.

CONCLUSIONES.

El abordaje metodológico del problema se caracterizó por el recorrido epistemológico seguido a partir de la caracterización del proceso de evaluación del componente laboral – investigativo, la valoración crítica de las tendencias de evolución predominante en el período de 1964 hasta la actualidad, la modelación de la metodología para su evaluación, la constatación previa de la factibilidad de dicha metodología, la validación teórica mediante criterios de expertos y su implementación práctica. La variante empleada constituye una modalidad investigativa que incluye la participación de los sujetos que intervienen en el proceso, según la concepción teórica que la sustenta, conformada por el enfoque histórico cultural de L. I. Vigostky y sus continuadores, la didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador y la concepción curricular para la formación de los docentes en Cuba.

La evaluación del componente laboral- investigativo en la actualidad se caracteriza por las limitaciones contenidas en la concepción de evaluación precedente, que emana de modelos psicológicos, cibernéticos y de dirección, donde se concibe como función y eslabón final del proceso, lo cual provocó el predominio de la evaluación externa y de producto sin analizar el proceso.

La concepción de evaluación del componente laboral- investigativo elaborada permite superar las insuficiencias teóricas y las limitaciones que se presentan en la práctica actual al adquirir un carácter más pedagógico, como proceso de comunicación interpersonal, que requiere de la obtención y procesamiento de la información, la elaboración del juicio evaluativo, la retroalimentación y la toma de decisiones que incluye la autoevaluación y la coevaluación y su contribución a la autodeterminación de la personalidad.

La caracterización de la concepción de evaluación de los componentes laboral e investigativo en los diferentes planes de estudio de las carreras que se desarrollan en los Institutos Pedagógicos se realizó mediante diferentes procedimientos epistemológicos con predominio del análisis histórico – lógico y la inducción – deducción y reveló las siguientes tendencias de su evolución:

- De una evaluación homogenizadora, donde se evaluaban los mismos aspectos y con semejante rigor, independiente al año académico, a una evaluación diferenciada acorde a los objetivos de año, aunque no lo suficientemente personalizada.
- De la inexistencia de indicadores que exploraran el proceso formativo en su multilateralidad, a la determinación de los mismos que facilitan una evaluación más integral de la personalidad en su unidad y su contexto, que no responden a las transformaciones ocurridas.
- De la evaluación de la práctica laboral por los profesores del ISP con criterios de los profesores asesores en los centros de práctica, a la concepción de la evaluación del componente laboral- investigativo a partir de los problemas profesionales y bajo la dirección de los profesores tutores y demás miembros del colectivo pedagógico, no concretada en la práctica por diversas limitaciones.
- De una concepción de la evaluación como producto donde predominó la heteroevaluación, a una comprensión de la evaluación como proceso y el reconocimiento de la importancia de la coevaluación y la autoevaluación, aunque no consolidadas en la práctica evaluativa, por falta de preparación de evaluadores y evaluados.

El proceso investigativo desarrollado posibilitó la elaboración y comprobación de la

factibilidad del modelo y la metodología de evaluación del componente laboral – investigativo en la formación inicial de profesionales de la educación.

El modelo del proceso de evaluación del componente laboral – investigativo construido consiste en la representación ideal de los subsistemas que se conforman mediante la integración de los diferentes componentes que participan en dicho proceso. Dichos subsistemas se determinan a partir de la conceptualización y reconceptualización de los elementos que lo estructuran, la delimitación de los nexos existentes entre ellos, de los nexos esenciales y la precisión de las acciones de evaluadores y evaluados.

La determinación de la relación entre el **modelo**, que aporta la concepción epistemológica de la evaluación y la **metodología**, que enriquece y concreta su carácter procesal, está dada por la correspondencia entre las etapas y acciones de la metodología y los subsistemas del modelo.

La metodología aportó además:

- objetivos para el componente laboral- investigativo en los diferentes años para los profesionales que se forman como Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica.
- Pasos para la determinación de indicadores de evaluación y requisitos que deben cumplir los mismos.
- Dimensiones e indicadores para la evaluación del componente laboral- investigativo.
- Pasos para elaborar las tareas profesionales pedagógicas y rasgos que deben tener las mismas.
- Ejemplos de tareas profesionales pedagógicas.
- Programa de práctica laboral.
- Ejemplos de objetivos para la elaboración de los planes individuales de los profesionales en formación.
- Caracterización de los tres niveles de desempeño que permitieron delimitar cualitativamente el grado de excelencia con que cumplió las tareas y alcanzó los logros por años.

RECOMENDACIONES

- ❖ La continuidad y profundización del proceso de investigación sobre la evaluación del desempeño profesional de los profesionales de la educación en formación, en búsqueda de otros métodos, técnicas o procedimientos conforme a las especificidades de las diferentes carreras y subsistemas educacionales, mediante proyectos integrados en un programa nacional sobre la evaluación de la formación del profesional de la educación.
- ❖ La generalización del modelo y la metodología para la evaluación del componente laboral- investigativo en la formación inicial de profesionales de la educación por la Dirección de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico, mediante talleres nacionales, elaboración de documentos normativos y de orientación y la conducción del trabajo metodológico en las estructuras de dirección correspondiente.
- ❖ Elaboración de Seminario – Taller para la capacitación a tutores y profesores adjuntos que participan en la formación inicial de los profesionales de la educación e intervienen directamente en la evaluación del componente laboral- investigativo, mediante la coordinación entre los Institutos Superiores Pedagógicos y las Sedes Universitarias Pedagógicas.
- ❖ Continuar validando la metodología y seguir profundizando en la evaluación del componente laboral- investigativo, para lo cual se reconoce la necesidad de trabajar en:
 - La elaboración de sistemas de tareas profesionales pedagógicas por años.
 - La determinación de las habilidades a lograr por años, para cada una de las carreras.

BIBLIOGRAFÍA DEL AUTOR RELACIONADA CON LA INVESTIGACIÓN.

- INTERNET: Resúmenes del Evento Internacional Pedagogía 2001.
“ Indicadores para la evaluación del componente laboral en la formación de profesionales en los ISP “.
- INTERNET: Resúmenes del Evento Internacional Pedagogía 2003.
“ La preparación intensiva de maestros en la provincia Holguín: Una experiencia a generalizar.
- Evento: V Conferencia Científico Metodológica de los CES. Holguín 1997.”
La evaluación de las habilidades profesionales en la formación de profesores en el ISPH.
- Evento: VI Conferencia Científico Metodológica de los CES. Holguín 1998: “

La evaluación del diseño metodológico en la formación de profesionales en los ISP” .

- Evento provincial): Pedagogía 95. “ La evaluación final de la práctica docente. Principales indicadores”.
- Evento (provincial): Pedagogía 97.” Perfeccionamiento de la evaluación de la práctica laboral sistemática y concentrada en la formación de profesionales en el ISPH.
- Evento (provincial): Pedagogía 99: “La estimulación de la autoevaluación a través de las actividades laborales”.
- Evento (internacional): Pedagogía 95. “Las brigadas pedagógicas: Inyección de Juventud en la pedagogía cubana”.
- Evento Científico metodológico Anual de la Escuela Provincial del PCC. Holguín 1999.” La evaluación del desempeño profesional de estudiantes del ISPH.
- Evento(Primer Taller Provincial de Dirección Científica Educacional). Holguín 1999. “ La dirección del proceso evaluativo de la práctica laboral en la formación de profesores en el ISPH.
- Evento (Taller Provincial sobre Formación del profesional de los CES). Holguín 2003.” Programa de preparación de tutores para la evaluación de los profesionales en formación”.
- Evento: V Taller Científico Internacional “ Educación Maestro y Sociedad 2003”. Santiago de Cuba.2003.” Metodología para la evaluación del componente laboral en la formación de profesionales en los ISP”.
- El Entrenamiento Metodológico Conjunto como método para la evaluación del componente laboral en la formación de profesionales en los ISP. Material de consulta. ISP “ José de la Luz y Caballero. 2002.
- Indicadores para la evaluación del componente laboral en la formación de profesionales en los ISP en condiciones de Universalización. Material de consulta. ISP “ José de la Luz y Caballero”. Holguín. 2002.
- Metodología para la elaboración de los programas de práctica laboral. Material de consulta. ISP “ José de la Luz y Caballero” . Holguín. 2003.
- Metodología para la evaluación del componente laboral. Material de

consulta . ISP “ José de la Luz y Caballero”. Holguín. 2003.

BIBLIOGRAFIA.

- ACUÑA ESCOBAR, C. E. (1989): Evaluación Educacional, base de las direcciones pedagógicas, p. 14-20. Perfiles Educativos, No. 45-46.
- _ ADDINE FERNÁNDEZ, F. (1996): Alternativa para la organización de la

práctica laboral investigativa en los ISP. Tesis en Opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. La Habana.

- _ . ADDINE FERNÁNDEZ, F .(1997): Didáctica y Currículum; análisis de una experiencia. Potosí, Bolivia. Editorial AB.
- _ ADDINE FERNÁNDEZ, F y otros. (1997): Didáctica y Optimización del proceso de enseñanza aprendizaje(Material de estudio para la Maestría en Educación). IPLAC: La Habana. Cuba.
- _ ALARCÓN, M Y GÓMEZ, A. (2000): La actividad laboral en la formación de profesores para enseñanza media en la carrera de Física y Electrónica. Una experiencia pedagógica. Ponencia presentada al evento provincial Pedagogía 2001. Holguín.
- _ ALMAGUER DELGADO, A. (1997): Perfeccionamiento del sistema de habilidades en la práctica laboral del Licenciado en Educación Primaria. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba.
- _ ALVAREZ DE ZAYAS, C. (1979): El control y evaluación del rendimiento de los centros de educación superior. Impresión ligera. ISP "Enrique José Varona" Ciudad de La Habana.
- _ ALVAREZ DE ZAYAS, C. (1989): Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la educación superior Cubana. MES. La Habana. Cuba.
- _ ALVAREZ DE ZAYAS, C. (1990): Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la educación superior cubana. Empresa Nacional de producciones del MES. La Habana. Cuba.
- _ ALVAREZ DE ZAYAS, C. (1999):La escuela en la vida. Editorial Pueblo y Educación . La Habana .Cuba.
- _ ALVAREZ DE ZAYAS, C. (1995): Metodología de la Investigación Científica: Centro de Estudios de Educación Superior “ Manuel F Gran “: Universidad de Oriente: Santiago de Cuba.
- _ ALVAREZ DE ZAYAS, C. (1996): Hacia una escuela de excelencia. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- _ ÁLVAREZ VALIENTE, I. (1999): El proceso y sus movimientos; Modelo de

la Dinámica del proceso docente educativo de la Educación Superior. Tesis en opción al Grado Científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas: Universidad de Oriente. CEES “ Manuel F Gran “. Santiago de Cuba.

- _ ANDER EGE, E. (1990): Repensando la investigación-acción-participativa, comentarios críticas y sugerencias. Editorial El Ateneo, S.A, Barcelona.
- _ AÑORGA MORALES, J.(2001):La educación Avanzada: Ediciones Octaedro y Editorial Academia.Barcelona. España.
- _ ARGUDÍN, Y. (2000): La Educación Superior para el siglo XXI. DIDAC No 36. Universidad Iberoamericana. Pag 16-24.
- _ ASCENCIO BROUARD, M. (1996): Enfoque interdisciplinario en el diseño de la Introducción a la Investigación Educativa. Universidad a distancia. España.
- _ AUGIER ESCALONA, A. (2000): Metodología para la elaboración e implementación de la estrategia escolar en la Secundaria básica: Tesis en opción al título de Master en Educación. Holguín. Cuba
- _ BABANSKI, YU K. (1982): Optimización del proceso de enseñanza. Edit. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- _ BATALLOSO NAVAS, J. M. (1995): ¿Es posible una evaluación democrática? sobre la necesidad de evaluar educativamente, p.73-78 Revista Aula de Innovación Educativa, No. 35, Barcelona.
- _ BERMÚDEZ, R y RODRÍGUEZ, M.(1996): Teoría y metodología del aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- _ BERNARD, A. (1992): La unidad del proceso educativo, p. 30-34. Revista Escuela en acción. Vol 7. España.
- _ BERNAL, J. (1998): Las estrategias de aprendizaje. Nueva agenda para el éxito escolar, p. 135-148. Revista Enseñanza, No. 6. Universidad de Salamanca, España.
- _ BIGGS, J. (1996): Assessing learning quality: Reconciling institutional, staff and educational demands. Assessment and Evaluation in Higher Education 21 p 5-15.
- _ BLANCO, R. (1994): La orientación de las acciones del estudiante en el proceso de asimilación, p.116-120. Revista Cubana de Educación

Superior, 2. La Habana.

- _ BRAVO SALINAS, N. (1997): Formación docente: Perfeccionamiento y Capacitación en América Latina y el Caribe. Conferencia Especial Pedagogía 97: La Habana. Cuba.
- _ BRINGAS LINARES, J. (1999): Modelo de Planificación Estratégica Universitaria. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas: La Habana. Cuba.
- _ BOTTERY, MYKE. (1994): Educational and the convergence of management codes. En: Educational Studies, vol 20. No 3. Inglaterra.
- _ BRENES, E .F. (1997): Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa de los aprendizajes: Un enfoque continuo y sistemático de la evaluación para los educadores de I y II ciclos. San José: EUNED.
- _ CALVIÑO, M. (2002): Orientación psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple. Editorial Científico- Técnico, La Habana.
- _ CAMPISTROUS, L Y RIZO, C. (1998): Indicadores e investigación Educativa. Material mimeografiado. La Habana. Cuba.
- _ CARENA DE PELAEZ, S. (1995): La evaluación educativa y sus potencialidades formadoras, p. 55-68. Revista Aula de Innovación Educativa. No. 120, Barcelona.
- _ CASTAÑEDA VELÁZQUEZ, A. (1998): El perfeccionamiento del modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Educación en Mecánica: Una necesidad para el logro de sólidas habilidades técnico profesionales en el egresado. Tesis en opción al título de master en Ciencias de la Educación. Holguín.
- _ CASTEJÓN OLIVA, F. (1995): Evaluación de la condición física. Una propuesta, p. 59-63. Revista Aula de Innovación Educativa, No. 39, Barcelona.
- _ CASTELLANOS SIMONS, D. (2003): Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar. Curso 16. Pedagogía Internacional. Ciudad de la Habana. Cuba.
- _ CASTELLANOS SIMONS, D. (2003): Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar. Curso 16. Pedagogía

Internacional. Ciudad de la Habana. Cuba.

- _ CASTELLANOS SIMONS, D. (2002): Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora. Editorial Pueblo y Educación .La Habana. Cuba.
- _ CASTRO PIMIENTA, O. (1992): La evaluación pedagógica. Centro de estudio de la Pedagogía técnica y profesional. La Habana.
- _ CASTRO PIMIENTA, O. (1996): La evaluación en la escuela actual. ¿Reduccionismo o desarrollo?. Resumen del libro presentado en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "Enrique José Varona" La Habana.
- _ CASTRO PIMIENTA, O. (1999): Evaluación Integral, del paradigma a la práctica. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. Cuba.
- _ CHADWICK, PRISCILLA. (1996): Strategic management of educational development, En : Quality Assurance in Education. Vol 4 No 1. MCB University Pres. Inglaterra.
- _ COLÁS BRAVO, M DEL P Y BUENDÍA, L (1994). Investigación Educativa. 2da Edición. Ediciones ALFAR. Sevilla.
- _ COLL, C. (1996): El análisis de las prácticas educativas: Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinaria, p. 3-29. Revista Tecnología y Comunicación Educativas, 24, Julio-Septiembre. México, D.F.
- _ COLL, C y BARBERA, E. (2000): La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. Infancia y aprendizaje Nro 90 pag 111-132. Madrid.
- _ CONCEPCIÓN, R. (1989): El sistema de tareas como medio para la formación y desarrollo de los conceptos relacionados con las disoluciones en la enseñanza media general. Tesis de Doctorado. Holguín.
- _ CONCEPCIÓN GARCÍA, I (2000): Diagnóstico del desarrollo de las habilidades intelectuales valorar, comparar y describir, comunes a los Programas Directoras de Lengua Materna e Historia. Tesis en opción al título de Master en Educación. IPLAC.
- _ CÓRDOVA, M.D. (1996): La estimulación intelectual en situaciones de aprendizaje. Tesis de Doctorado. La Habana.

- _ DARLING- HAMMOND, L.(1994): Performanced based assessment and educational equity. Harvard Educational Review 64 p 5-29.
- _ DAUDINOT BETANCOURT, I.(1993): Retrospectiva acerca de la problemática de la metodología de la enseñanza en el ISPH. Material Inédito.
- _ DAUDINOT BETANCOURT, I. (1994): La planeación de la labor investigativa de los estudiantes en el ISPH. Material Inédito.
- _ DAUDINOT BETANCOURT, I. (1996): Indicadores de eficiencia para la evaluación de las carreras en el ISPH. Material Inédito.
- _ DAUDINOT BETANCOURT, I. (1998): Las tareas integradoras y su valor metodológico. Material mimeografiado. ISP" José de la Luz y Caballero". Holguín.
- _ DÍAZ BARRIGA, F. (1996): Metodología del diseño curricular para la Educación Superior. Revista Investigación en la escuela, No. 24. España.
- _ DÍAZ BARRIGA, F. (1993): Aproximaciones metodológicas al Diseño Curricular. Hacia una propuesta integral. Revista Tecnología y Comunicación, No.21. México.
- _ DÍAZ, J. (1995): Educación integral, evaluación integral. p.401. Revista Alborada, No. 302. Colombia.
- _ ENDER EGG, E. (1994): Interdisciplinariedad en educación. Buenos Aires. Editorial Magisterio del Rio de la Plata. Argentina.
- _ ESTRADA SIFONTES, F. (2002): La relación Estructura- propiedades- aplicaciones de las sustancias y el desarrollo del pensamiento causal en la Química de Secundaria Básica. Tesis en opción al Grado científica de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Holguín. Cuba.
- _ FABELO CORZO, J .R. (1989): Práctica, conocimiento y valoración. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- _ FERIA VELÁZQUEZ, F (1996): Un Modelo Didáctico dirigido a la formación de profesores de matemática- Computación. Tesis en opción al título académico de Master en Didáctica de la matemática. Holguín. Cuba.
- _ FERNÁNDEZ, B V. (2000): Propuesta metodológica para favorecer la formación de la habilidad argumentar mediante la enseñanza de la

matemática en la Secundaria Básica. Tesis en opción al título de Master en Didáctica de la Matemática. Holguín.

- _ FIALLO RODRÍGUEZ, J. (1996): Las relaciones intermaterias. Una vía para incrementar la calidad de la educación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- _ FLORES, L. E Y REYES, I. (1997): Estrategias para la evaluación interpretativa de aprendizajes. Heredia. EUNA.
- _ FORT, R y QUIN, L. (1993): ¿Enseñas o evalúas? p. 63-70. Revista Aula de Innovación Educativa, No. 20. Barcelona.
- _ FRAGA RODRÍGUEZ, R. (1996): Diseño curricular: Modelación del proceso de formación de profesionales técnicos. Material mimeografiado.
- _ FRIEDRICH, WALTER. (1988): "Problemas fundamentales del método de encuesta: En métodos de la investigación social Marxista-Leninista. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana.
- _ FUENTES, G. H. (1997): Dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje. CEES" Manuel F, Gran": Universidad de oriente: Material impreso.
- _ FUENTES, G. H. (1999): Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior: CEES: " Manuel F Gran": Universidad de Oriente: Santiago de Cuba.
- _ FUENTES, G. H. (1999): La formación profesional en la dinámica del proceso docente educativo de la Educación Superior. Revista Cubana de Educación Superior No 12. La Habana. Cuba.
- _ GADATTI, M y SILVA, E. (1996): Construyendo la escuela ciudadana en Paraná. p. 11-48. Revista Latinoamericana de Innovación Educativa. Año VIII. No. 23. Argentina.
- _ GALINDO, A. (1991): Transmisión Verbal y Comunicación, bases para una evaluación positiva de los errores del aprendizaje, p. 123-132. Revista Educar, España.
- _ GANDOL MORFFE, M. (1994): Alternativa psicopedagógica para la concepción y evaluación del componente laboral. Informe final de investigación. ISP. Holguín.

- _ GARCÉS CECILIO, W. (1998): El sistema de tareas como modelo de actuación didáctica en la formación de profesores de Matemática Computación. Tesis en opción al título de Master en Didáctica de la Matemática: ISP " José de la Luz y Caballero". Holguín.
- _ GARCÉS CECILIO, W. (2003): Desarrollo del modelo de actuación para el trabajo con sistemas de tareas en la formación inicial del profesor de matemática. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "José de la Luz y Caballero". Holguín.
- _ GARCÍA BATISTA, G. (2002): Compendio de Pedagogía. Editorial pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- _ GARCÍA BATISTA, G Y ADDINE, F. (2002): Currículo y profesionalidad del docente. Instituto Superior Pedagógico"Enrique José Varona"Centro de Estudios Educativos.
- _ GARCÍA, M. (1989): Metodología para el logro de un aprendizaje significativo, p. 33-46. Revista Tecnología y Comunicación Educativa, No. 13, México. D.F.
- _ GARCÍA, M. (1997): Maestro investigador: desarrollo y evaluación de la inteligencia, talento y creatividad. Curso Pre-evento. Pedagogía '97. Palacio de las Convenciones. La Habana.
- _ GARCÍA GALLÓ, G. J. (1989): Ante el futuro, algunos problemas de la formación vocacional y la orientación profesional. Editorial Abril, La Habana.
- _ GARCÍA BATISTA, G Y ADDINE , F. (1999): Formación permanente del docente, currículos y profesionalidad. Curso pre evento. Pedagogía 1999. Ciudad de la Habana.
- _ GARCÍA DÍAZ, E. (1996): El currículum integrador: desde un pensamiento simple a uno complejo. Revista Aula No 51. España.
- _ GARCÍA GUTIÉRREZ, A. (2003): Propuesta de indicadores para medir el impacto de los Programas de la revolución en instituciones educativas holguineras. Ponencia Pedagogía 2003. ISP" José de la luz y caballero": Holguín.
- _ GASCÓN, M. (1990): Instinto y aprendizaje. Nuevas respuestas a viejas

- interrogantes, p. 97-114. Revista Cuyo Educación, Mendoza, Argentina.
- _ GINORIS QUESADA ,O. 2001: didáctica desarrolladora: Teoría y práctica de la escuela cubana. Curso 43. Pedagogía Internacional: Ciudad de la Habana. Cuba.
 - _ GÓMEZ GUTIERREZ, L. I (2001): Intervención en el II Seminario Nacional Para Educadores. Nov 26 del 2001. Ciudad de la Habana.
 - _ GÓMEZ, M y COL . (1995): La práctica laboral, inyección de juventud en la pedagogía cubana. Ponencia al evento internacional de Pedagogía '95.
 - _ GÓNGORA MORGADO, M. (2003): El taller pedagógico: Una alternativa de forma de organización del Proceso de enseñanza y aprendizaje partidista: Ponencia al Evento Científico Metodológico Anual de las Escuelas del Partido. Ciudad de la Habana. Cuba.
 - _ GONZÁLEZ MAURA, V. (1995): Psicología para educadores. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
 - _ GONZÁLEZ PEREZ, M. (2000): Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. En revista electrónica de la Dirección de Formación de Profesorado del Ministerio de la Educación Superior de Cuba. Vol V, No 2. Ciudad de la Habana. Cuba.
 - _ GONZÁLEZ PÍREZ, M. (1997): Conferencia "La formación universitaria de los docentes desde la escuela y para la escuela". En el XIX seminario de perfeccionamiento para dirigentes de la Educación Superior el día 17 de marzo de 1997 en Ciudad de La Habana.
 - _ GONZÁLEZ REY, F. (1983): Motivación moral en adolescentes y jóvenes. Editorial Científico Técnica, La Habana.
 - _ GONZÁLEZ REY, F. (1982): Importancia de la autovaloración y los ideales en el estudio de la motivación humana. La Habana.
 - _ GONZÁLEZ REY, F. (1991): La personalidad, su educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
 - _ GONZÁLEZ REY, F. (1995): Comunicación, personalidad y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
 - _ GONZÁLEZ SERRA, D. J .(1995): Teoría de la motivación y práctica

profesional. Editorial pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

- _ GONZÁLEZ, A. (1997): Métodos estadísticos aplicados a la investigación educacional. Material mimeografiado. ISP” José de la Luz y Caballero”. Holguín.
- _ GUERRERO MERCADO, G. (2000): Modelo configuracional del modelo de actuación profesional en la Educación Superior y su implementación en la carrera Licenciatura en Educación Especial: Tesis en opción al título de Master en Ciencias de la Educación Superior: Santiago de Cuba.
- _ GUINARTE CORONADO, F. (2001): Perfeccionamiento del componente laboral para la carrera de Educación Laboral en el ISP” Blas Roca Calderío “ de Granma. Tesis en opción al título de Master en Ciencias de la Educación. Santiago de Cuba.
- _ HERNÁNDEZ, D. (2003): Programa de disciplina para el Sistema de Formación Práctico Docente del Licenciado en Educación especialidad Electricidad Tesis presentada en opción al título de Master en Investigación Educativa. Holguín.
- _ HERRERA PADRÓN, C Y FRAGA RAFAEL. (1999): Reflexiones sobre la educación basada en competencias. Oro Preto: Brasil.
- _ HOLL, K. (1995): Co- Assessment: Participation of students with staff in the assessment process. Invited address at the 2nd EECAE Conference (European electronic Conference on assessment and Evaluation), EARLI-AE list march 10-14.
- _ JOHNSON, K.E. (1996): Portafolio Assessment in Second Language Teacher Education. TESOL journal, Vol .6, # 2.
- _ JORBA, J y SANMARTÍ, N. (1993): La función pedagógica de la evaluación, p. 48-56. Revista Aula de Innovación Educativa, No. 20, Barcelona.
- _KARMEL, L. (1974): Medición y evaluación escolar. Universidad de Kintucky. Editorial Trillas. México.
- _ KOPNIN, P. V. (1983): Lógica Dialéctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- _ LABARRERE, F. (1996): Pensamiento, análisis y autorregulación de la

actividad cognoscitiva de los alumnos. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

- _ LABARRERE, G y VALDIVIA, G. (1988): Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- _ LEONTIEV A, N. (1981): Actividad, conciencia y personalidad. Editorial Libros para la Educación. La Habana.
- _ LEYVA GONZÁLEZ, R. (1998): La evaluación de Estrategias Educativas en la disciplina Formación Pedagógica General. Tesis en opción al título académico de Master en Ciencias de la Educación. Cátedra " Manuel f Gran ". Santiago de Cuba.
- _ LEYVA FIGUEREDO, A. (2001): Modelo para la dinámica del Proceso Educativo de la Disciplina Metodología de la Enseñanza de la Educación Laboral. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba.
- _ LEYVA FIGUEREDO, A Y MENDOZA, L. (2000): La formación laboral : Una necesidad para la pedagogía Cubana. Ponencia presentada al evento provincial Pedagogía 2001. Holguín.
- _ LÓPEZ, M . (1990): Sabes Enseñar a Describir, Definir, Argumentar. Editorial Pueblo y Educación: Ciudad de la Habana.
- _ LÓPEZ H, J. (1997): Vigencia de las ideas de Vigotsky. ICCP. Curso 8 de Pedagogía 97. La Habana.
- _ LÓPEZ MEDINA, F. (1996): Orientación para el funcionamiento de las brigadas pedagógicas. Material mimeografiado. Holguín.
- _ LÓPEZ MEDINA, F. (1997) : Control y evaluación de la práctica laboral. Material mimeografiado. Holguín.
- _ LÓPEZ MEDINA, F. (1997): Lineamientos generales para la organización del componente laboral en el ISP "José de la Luz y Caballero". Material mimeografiado. Holguín.
- _ LÓPEZ MEDINA, F. (2000): Indicadores para la evaluación del componente laboral en la formación de profesionales en los ISP. Tesis en opción al título académica de Master en Educación. Holguín.
- _ LÓPEZ MEDINA, F. (2002): El Entrenamiento Metodológico Conjunto

como método para la evaluación del componente laboral en la formación de profesionales en los ISP. Material de consulta. ISP” José de la Luz y Caballero”. Holguín.

- _ LÓPEZ, F y CABALLERO, L. (1997): Las brigadas pedagógicas como proyecto para evaluar la efectividad del diseño en la formación profesional: Ponencia presentada en la V Conferencia Científico Metodológica de los CES. Holguín.
- _ LÓPEZ, F y GÓNGORA, M. (1998): La evaluación y calificación final de la práctica docente. Análisis de una experiencia. Ponencia presentada en la VI Conferencia Científico Metodológica de los CES. Holguín.
- _ MAJMUTOV, M. I. (1993): La enseñanza problémica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- _ MANCEBO, M. E. (1998): La formación inicial de docentes en Uruguay: Orígenes y Modelos. En Una educación de calidad y equidad. OEI. Madrid. España.
- _ MARIÑO SÁNCHEZ, M. (1999): El taller como forma de organización del proceso docente en los ISP. Material docente. ISP “José de la Luz y Caballero” . Holguín. Cuba.
- _ MARTÍNEZ, M. (1993): La evaluación en educación moral, p. 73-78. Revista Aula de Innovación Educativa, No. 16-17. Barcelona.
- _ MARTÍNEZ LLANTADA, M. (1994): La enseñanza problémica y el pensamiento creador. Universidad de Sinaloa. México.
- _ MARTÍNEZ, B. (1997): La relación intermateria en la disciplina Fundamentos de la Actividad Pedagógica para la Licenciatura en Educación Prescolar. Tesis de Maestría. Las Tunas.
- _ MAYO PARRA, I (1999): Estudio de los constituyentes personológicos del estilo de vida. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Psicológicas. Facultad de Psicología Universidad de la Habana. Cuba.
- _ Mc DOWEL, L. (1995): The impact of innovate assessment on student learning. Innovation in education and training International 32 pag 302-313.
- _ MEDINA, A. (1994): Aportaciones del enfoque Vygotskyano a la Tecnología Educativa, p. 83-96. Revista Tecnología y Comunicación

Educativas, No. 24, México, D.F.

- _ M.E.S (Ministerio de Educación Superior). (2003: Documento Base para la elaboración de los planes de estudio “ D “ .
- _ MESEGER MERCADÉ, M (2001): Modelo pedagógico para la enseñanza de la Poesía Holguinera en la Educación Postgraduada. Tesis en opción al Grado Científico de Doctora en Ciencias pedagógicas. Holguín. Cuba.
- _ MIRAS, M y SOLÉ, I. (1990): La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, p. 419-430. Revista Desarrollo Psicológico y Educación II. Editorial, S.A. Madrid.
- _MIRANDA, J Y PÁEZ, V. (2002): Currículo, contexto educativo y formación profesional: un estudio necesario. Instituto Superior Pedagógico”Enrique José Varona”. Centro de Estudios Educativos.
- _ MINED (Ministerio de Educación). CUBA. (2000): Contenidos básicos de la labor del Director de Secundaria Básica.(Folleto). La Habana. Cuba.
- _ MINED (Ministerio de Educación). CUBA. (1996): Cinco preguntas sobre optimización del proceso docente educativo, Centro de referencia y Entrenamiento Metodológico Conjunto. (Folleto): La Habana. Cuba.
- _ MITJANS, MARTÍNEZ, A. (1995): Creatividad, Personalidad y Educación. Editorial Pueblo y Educación, ciudad de La Habana.
- _ MONCREO, C. (1995): Enseñar a conciencia ¿Hacia una didáctica metacognitiva?, p. 74-80. Revista Aula de Innovación Educativa, No. 34. Barcelona.
- _ MORENO, G. L et al. (1989): Psicología del aprendizaje. Volumen II. Universidad pedagógica Experimental Libertador. Universidad nacional Abierta. Caracas.
- _ MORENO OLIVOS, T. (1999): la evaluación como una alternativa de aprendizaje. Anales de Pedagogía Nro 17 p 131-146. Madrid.
- _ MORENZA, P. L. Y TERRÉ, C. O. (2000): Escuela Histórico- Cultural. Tentativas. Revista Educación # 9: Editorial Pueblo y educación. La habana.
- _ MUNTANER, J. (1988): Consecuencias didáctica de la teoría de J. Piaget, p. 249-258. Revista Enseñanza, No. 6: Universidad de Salamanca, España.

- _ NIETO MARTÍN, S. (2000): El discurso del profesorado Universitario sobre evaluación del aprendizaje de los alumnos como estrategia de innovación y cambio profesional. Exposición y análisis de una experiencia. Revista Educación. Nro 322 p 305-324. Salamanca. España
- _ NOVAK IK,D. (1990): Aprendiendo a Aprender. Editorial Martínez Roca. Barcelona. España.
- _ ORTÍZ, E. (2000): Las concepciones contemporáneas sobre el aprendizaje. Área de estudios sobre Ciencias de la Educación Superior. Universidad de Holguín "Oscar Lucero. Cuba.
- _ ORTÍZ, E Y MARINO, M (1994):Las tres grandes corrientes y la cultura: Material mimeografiado. ISP "José de la Luz y Caballero". Holguín.
- _ ORTÍZ, E Y MARIÑO, M (1994): Las estrategias pedagógicas. Material de consulta. ISP "José de la Luz y Caballero". Holguín,.
- _ PADILLA, J. 1995): El aprendizaje a través del planteamiento y la solución de problemas. III Taller Internacional sobre la Educación Superior y sus perspectivas. La Habana.
- _ PAZ, I. (1999): propuesta para un enfoque personalizado en la caracterización pedagógica. Curso pre evento Pedagogía 99. La habana.
- _ PÉREZ ,G Y NOCEDO ,I (1983):Metodología de la Investigación pedagógica y psicológica (dos tomos): Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. Cuba.
- _ PÉREZ, M. R .(2000): Diseño de la disciplina Química Inorgánica para los ISP. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Pedagogía. Santiago de Cuba.
- _ PÉREZ, R. (1998): Perfeccionamiento de la disciplina Formación Práctico Docente carrera Licenciatura en Educación, especialidad Física y Electrónica. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas: Santiago de Cuba.
- _ PÉREZ, Y VALDÉZ, H (1999): tecnología para la determinación de indicadores de calidad en un sistema educativo. Curso pre evento pedagogía 99. La Habana.
- _ PÉREZ GÓMEZ, A (1993): Integración de conocimientos. Editorial

Montes. Madrid. España.

- _ PIDKASISTI P. L. (1986): La actividad independiente de los alumnos. Editora Pedagógica. Moscú.
- _ POZO, J .I (1998): TEORÍAS COGNITIVAS DEL APRENDIZAJE. Editorial Morata. Madrid. España.
- _ PUPO GONZÁLEZ, L. (1999): Metodología para la integración de conocimientos biológicos y metodológicos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Metodología de la Enseñanza de la Biología. Tesis en opción al título académico de Master en Ciencias de la Educación Superior. CEES" Manuel F Gran ". Universidad de Oriente. Cuba.
- _ QUESADA CASTILLO, R. (1988): Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje, p. 48-52. Revista Perfiles Educativos, No. 41- 42.
- _ QUIRÓS BONILLA, V. (1999): Modelo de estrategia de evaluación en el ejemplo de los cursos de Inglés I y II del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba.
- _ ROCA SERRANO, A. (2001): El desempeño pedagógico profesional. Modelo para su mejoramiento en la Educación Técnica y Profesional: Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín. Cuba.
- _ RODRÍGUEZ, J. (1998): Desarrollo de habilidades profesionales a través de la Disciplina Fundamentos de la ingeniería Industrial. Tesis de Maestría. Universidad de Oriente.
- _ RODRÍGUEZ EXPÓSITO, F (2002): Un procedimiento Generalizado y Técnicas asociadas al mismo para la Resolución de Problemas Escolares de Química Física. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP " José de la Luz y Caballero". Holguín.
- _ RUGARCIA, A. (1995): El desarrollo de la creatividad en la docencia, p. 20-25. Revista DIDAC, No. 26, Otoño, México.
- _ RUGARCIA, A. (1998): Evaluación del C.H.A.(conocimientos, habilidades y actitudes). En Educación Química. 103-106. V.9 # 2. México. Marzo-abril.
- _ RUIZ, M. (1999): Los desafíos del proceso de transformaciones de la

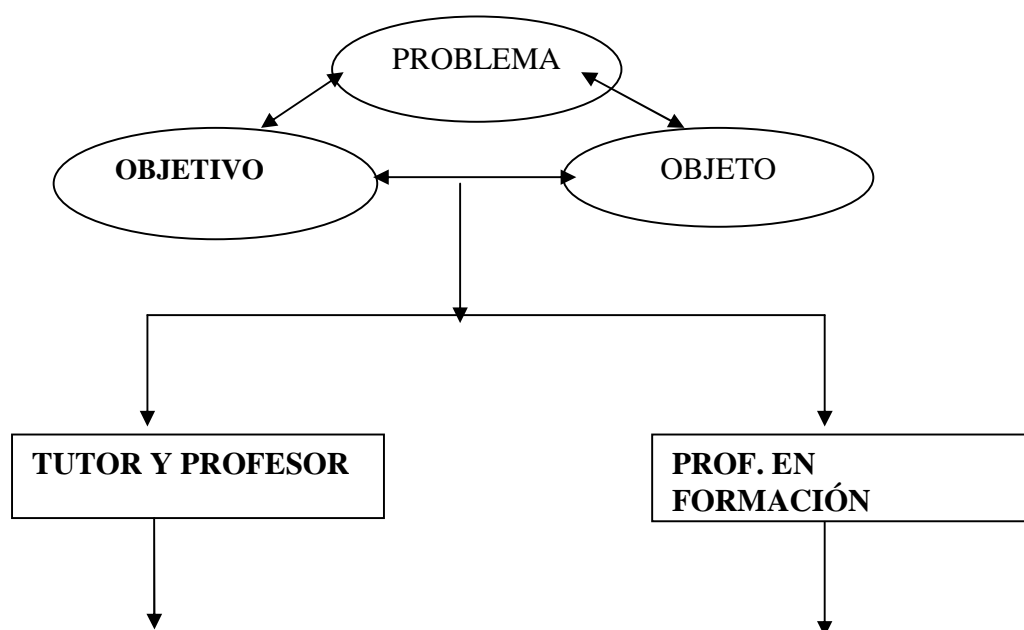
Secundaria básica: Ingeniería Educativa. Villa Clara.

- _ RUIZ RUIZ , J ,M. (1996): Cómo hacer una evaluación de centros educativos. Editorial Narcea: Madrid: España.
- _ RUL GALLARDO, J. (1995): La evaluación comunicativa, factor de desarrollo humano, organizativo y curricular, p. 70-77. Revista Aula de Innovación Educativa, no. 39, Barcelona.
- _ SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, G. (2000): Metodología para caracterizar la personalidad de los adolescentes de la Educación Técnica y Profesional del municipio Holguín mediante las tareas pedagógicas profesionales. Tesis en opción al título académico de Master en Pedagogía profesional. ISPETP. Ciudad de la habana
- _ SCRIVEN, M. (1996): Types of Evaluation and Types of Evaluator. Evaluation Practices, Vol 17. # 2.
- _ SILVESTRE, M. (1999): Aprendizaje, educación y desarrollo. Editorial Pueblo y educación. La habana.
- _ SILVESTRE, M Y ZILBERSTEIN, J. (2000): Enseñanza y aprendizaje desarrollador. Ediciones CEIDE. México.
- _ SUJOMLINSKI, V.A. (1995): Pensamiento Pedagógico. Editorial Progreso. Moscú.
- _ TORRES , P (2000): La enseñanza de la matemática en Cuba en los umbrales del Siglo XXI. Logros y retos. ISP “ Enrique José varona”. La Habana. Cuba.
- _ TORO BALART, E. (1992): El sistema de medición de la calidad de la educación: SIMCE. p. 81. Revista Latinoamericana de Innovación Educativa. Año IV. No. 11. Argentina.
- _ VALCARCEL IZQUIERDO, N. (1998): Estrategia interdisciplinaria de superación para profesores de Ciencias de la Enseñanza Media: tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de la Habana. Cuba.
- _ VALDÉZ, H. (1999): Tecnología para la determinación de indicadores para evaluar la calidad de un sistema educativo. Evento Internacional. Pedagogía 99. La Habana.

- _ VALIENTE SANDÓ, P. (2001): Concepción sistémica de la superación de los directivos de Secundaria Básica. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín. Cuba.
- _ VALLE, A Y GONZÁLEZ, R (1998): Psicología. La Educación, I. Variables personales y aprendizaje Escolar. Universidad de Coruña, España.
- _ VALLE, G, GONZÁLEZ, R y BARCA, A. (1997): Motivación, Metacognición y aprendizaje auto-regulado, p. 137-164. Revista Española de Pedagogía, No. 26. Enero-Abril. Madrid.
- _ VIGOTSKY, L. (1981): Pensamiento y lenguaje: Editora revolucionaria. La Habana. Cuba.
- _ VIGOTSKY, L. (1987): Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnica. La Habana.
- _ VILA, A y JUANPERE, M. (1992): Evaluación en Matemática, ¿Acreditación o análisis de un proceso?, p. 105-110. Revista Epsilon, No. 22. Cádiz, España.
- _ VILLAR, L. (1990): El profesor como profesional, formación y desarrollo personal. Universidad de Granada, España.
- - ZABALZA, M. (1984): El análisis de la enseñanza desde el modelo comunicacional, p. 9-38. Revista Enseñanza, No. 6. Universidad de Salamanca. España.
- _ ZAJAROVA, A. V. (1987): El desarrollo del control y la evaluación en el proceso de formación de la actividad docente de los escolares. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- _ ZALDIVAR, C. M. (2001): La estimulación del desarrollo de la fluidez y la flexibilidad del pensamiento a través del proceso de Enseñanza aprendizaje de la Física en el nivel medio superior. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP 2 José de la Luz y Caballero". Holguín.
- _ ZILBERTEINS, J. (1998): ¿ Cómo contribuir al desarrollo de habilidades en los estudiantes desde una concepción didáctico integradora?. Pag 3-7. Desafío Escolar. Revista Iberoamericana de Pedagogía. Volumen6. Año 2.

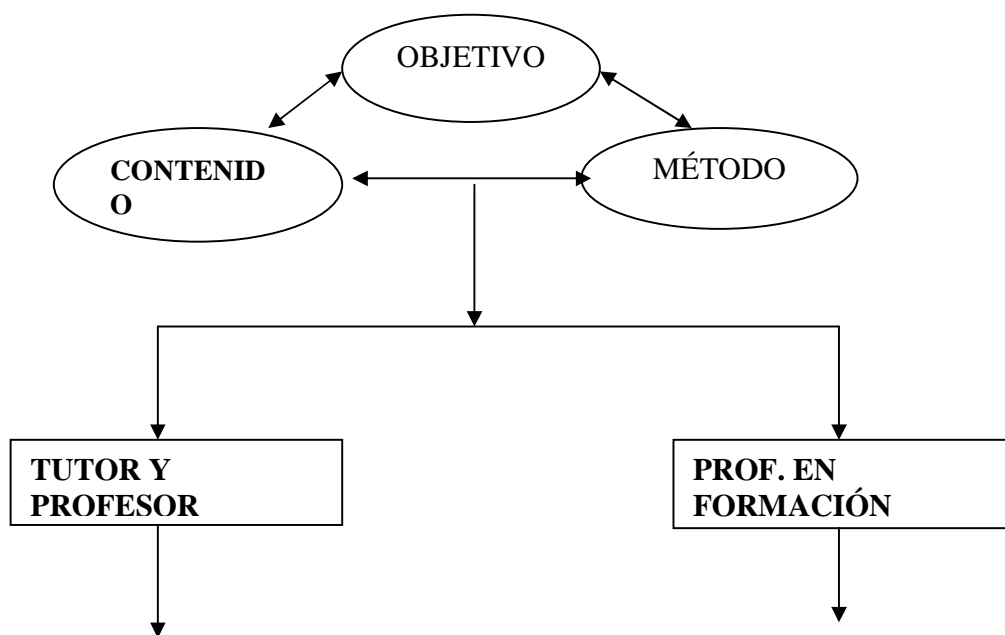
La Habana.

- _ ZILBERSTEIN, J. PORTELA, R Y MACPHERSON, M. (1999): Didáctica integradora de las ciencias. Experiencia Cubana: Editorial Academia. La Habana. Cuba.
- _ ZILBERTEINS, J. (2000):Didáctica integradora de las ciencias Vs Didáctica tradicional. I Congreso Internacional de Didáctica de las Ciencias. La Habana. Cuba.



- Identifica los problemas presentes en el proceso pedagógico
- Reconoce los problemas de su objeto y profundiza en sus causas
- Determina la asignación y gradación de los problemas por año.
- Conoce los objetivos
- Define los conocimientos y habilidades que requiere el profesor en formación para resolver los problemas profesionales
- Identifica los conocimientos y habilidades que se requieren para resolver los problemas, valora lo que puede alcanzar en el año.
- Determina y/o ajusta los objetivos por años
- Asume los problemas a resolver y el alcance de su intervención, acorde con el año y las posibilidades personales

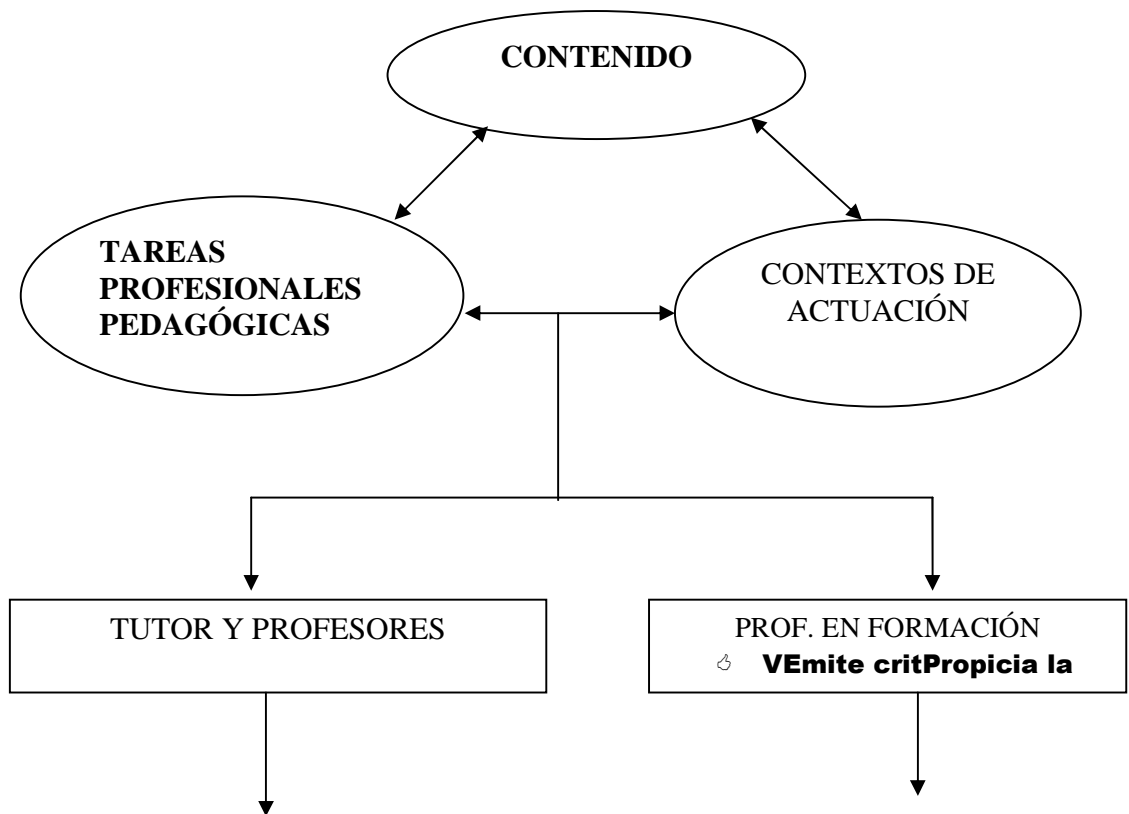
¹ Figura 1 Representación del subsistema Problema – objetivo - objeto



- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Comprende el modelo del profesional. ● Orienta hacia los objetivos ● Establece los límites del contenido en el año. ● Determina indicadores ● Determina métodos, técnicas e instrumentos. ● Establece el pronóstico | <ul style="list-style-type: none"> ● Conoce lo que se aspira de él y valora sus posibilidades. ● Comprende el alcance del contenido en el año. ● Comprende y toma conciencia de las metas a lograr. ● Se familiariza con los indicadores. ● Conoce los métodos, técnicas e instrumentos y/o propone otros. |
|--|---|

2

3



- Ajuste de objetivos y contenidos.
↳ **Valora los resultados**

- Determinación de acciones a desarrollar en los contextos.

- Toma conciencia del contenido y declara lo que puede lograr por etapas en los diversos contextos.

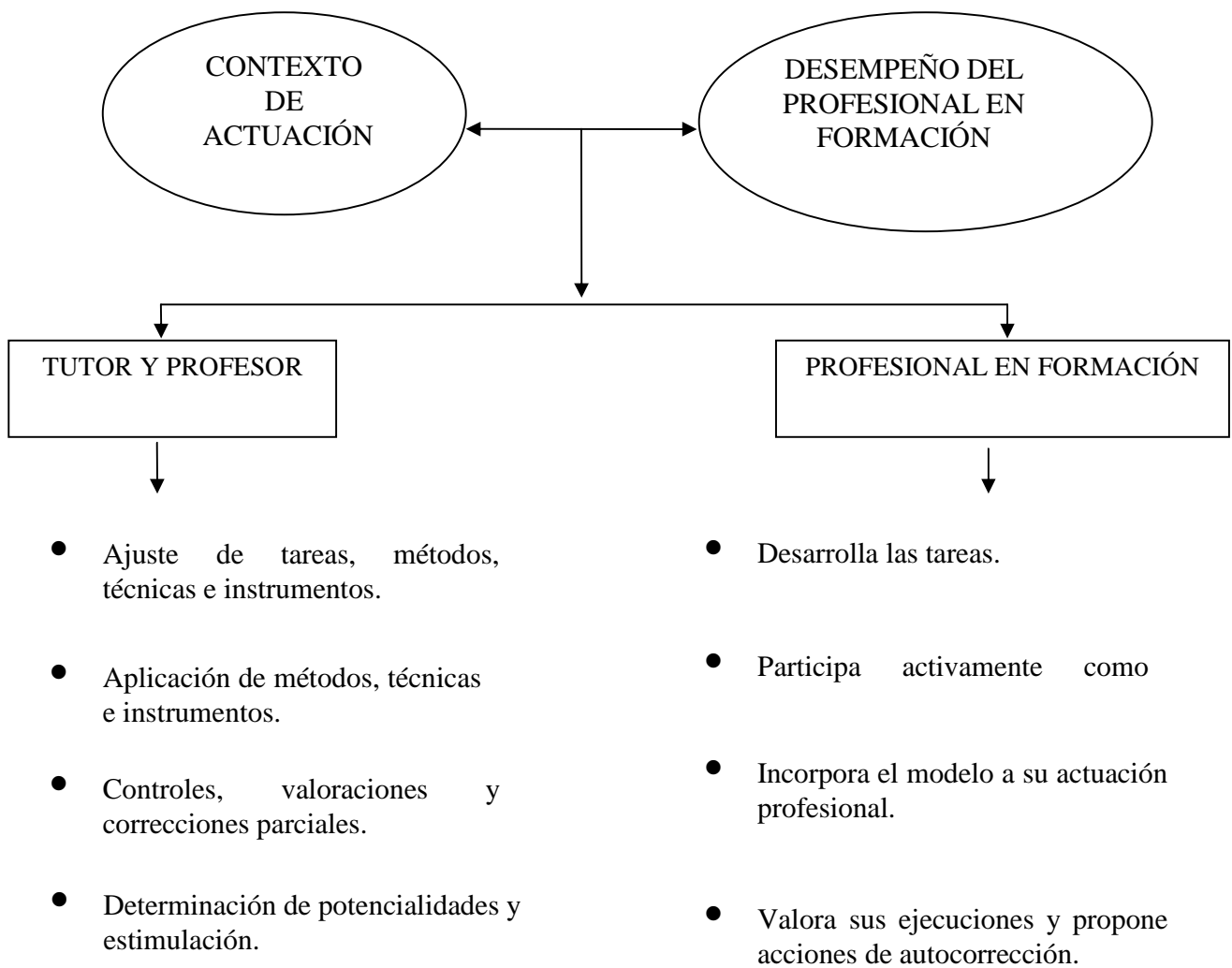
- Comprende y propone modificaciones a lo planificado.

- ~~Elaboración de las tareas laborales~~

- ~~Asume las tareas y conoce como exponer sus resultados~~

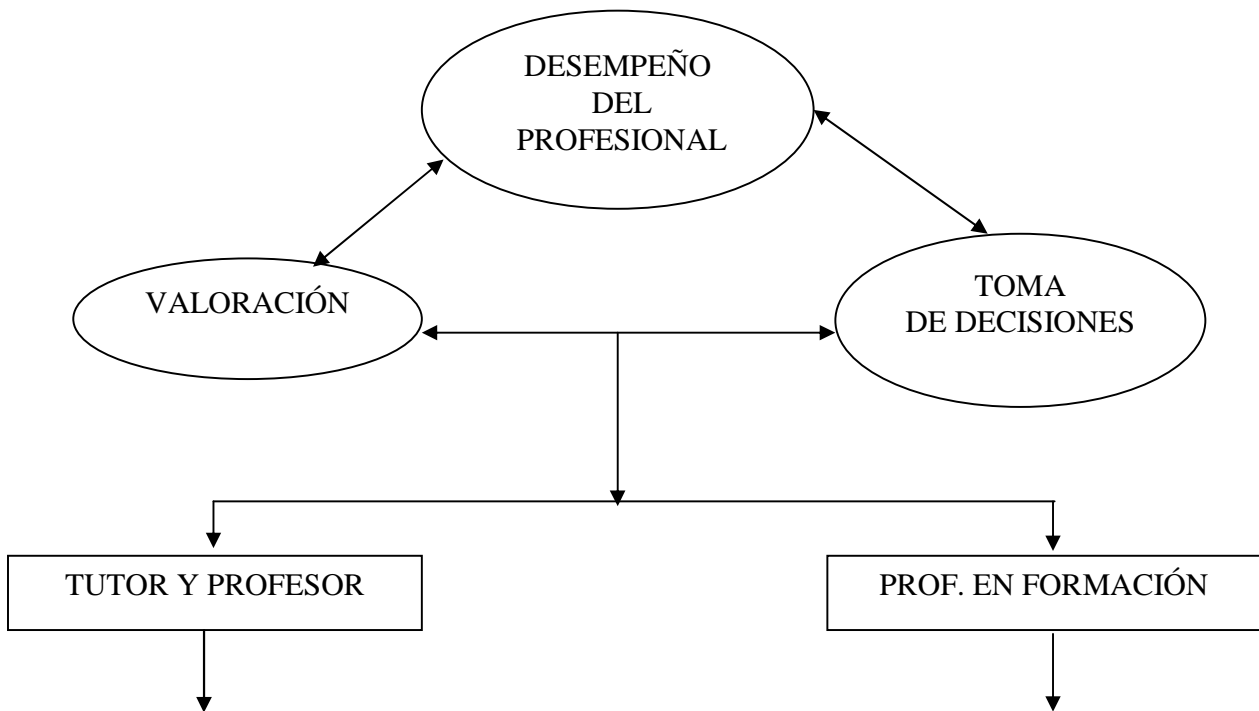
² Figura 2 Representación gráfica del subsistema Objetivo – contenido - método

³ Figura 3 Representación gráfica del subsistema Contenido – tareas profesionales – contexto de actuación



4

5



- Integra informaciones y obtiene generalizaciones.
- Profundiza en las causas de los problemas presentados.
- Contrasta las generalizaciones.

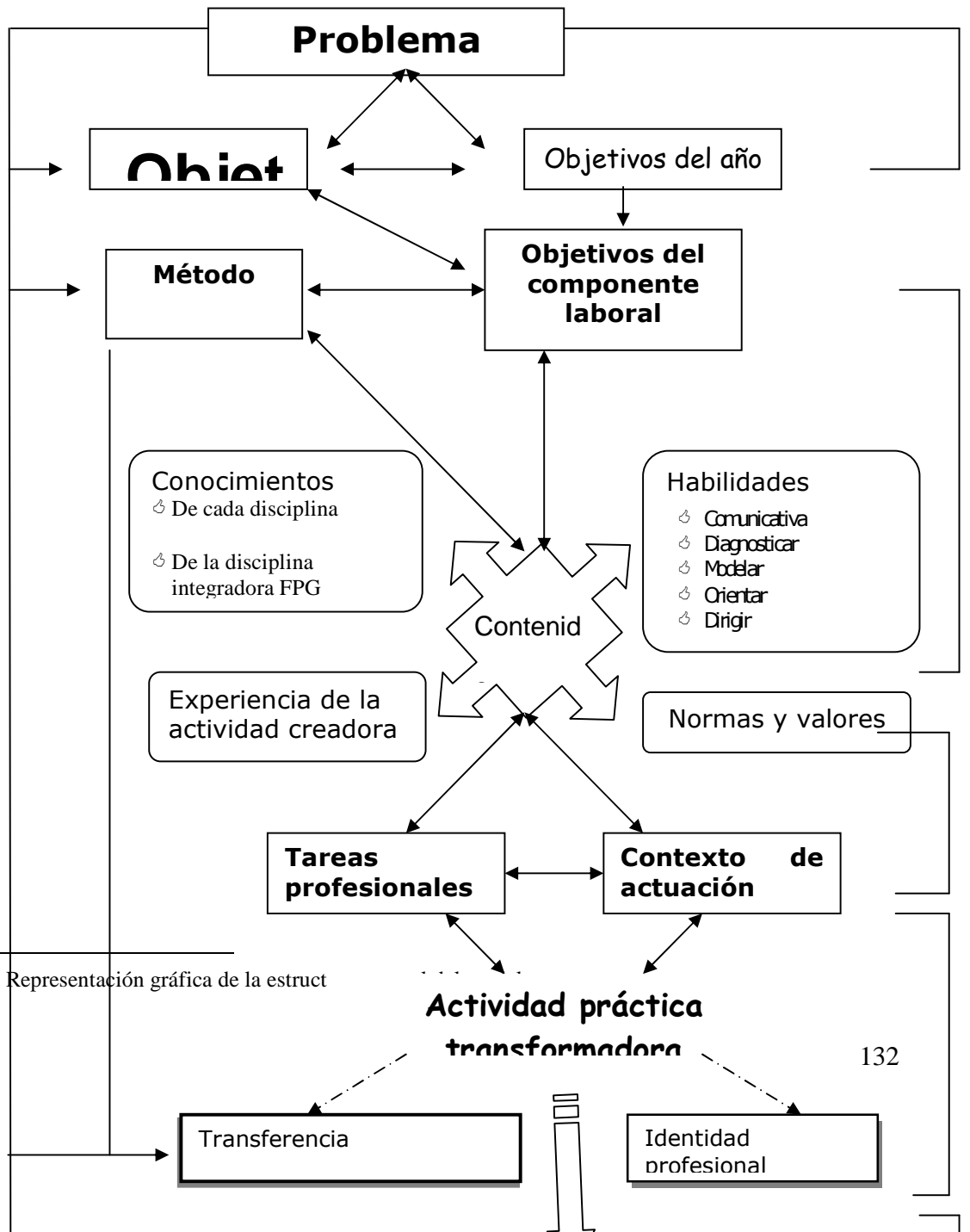
Figura 4 Representación gráfica del subsistema Contexto de actuación – desempeño profesional

- Emite criterios de su desempeño.
- Valora posibles causas.
- Compara sus resultados.

- Propicia la coevaluación y la autoevaluación.
- Propone acciones de corrección.

Figura 5 Representación gráfica del subsistema Desempeño profesional – toma de decisiones

- Valora los resultados de sus compañeros.
- Valora el proceso de evaluación
- Propone y/o escoge acciones de



6 Figura 6 Representación gráfica de la estructura

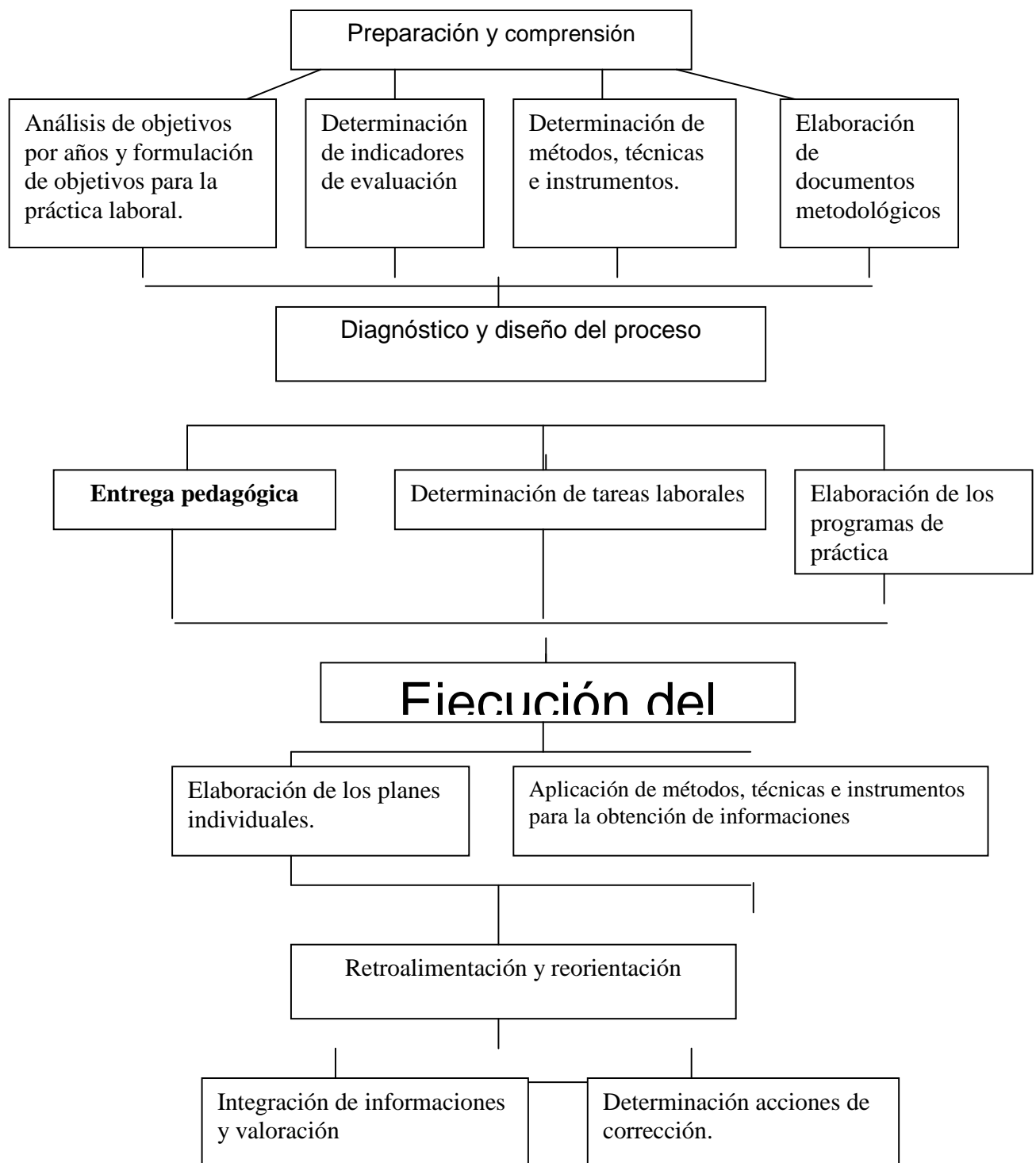


Figura 7: Esquema de la metodología para la evaluación del componente laboral-investigativo.

Anexo 1.

Encuesta a profesionales.

Objetivo: Obtener información sobre los principales aspectos que caracterizaron la evaluación del componente laboral- investigativo en los diferentes planes de estudio y las principales insuficiencias que se manifestaron.

Con el propósito de encontrar las principales regularidades que caracterizaron la evaluación del componente laboral- investigativo en los diferentes planes de estudio a partir de la constitución del Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Domenech “, así como sus insuficiencias, se necesitan sus criterios y experiencias, para nosotros valiosas.

Solicitamos su cooperación para responder esta encuesta con el mayor grado de honestidad y profundidad en cada aspecto.

Muchas gracias.

1_ Marque con una X para cada plan de estudio si fue alumno o profesor.

a) Destacamento pedagógico con ingreso de 10mo grado.

P----- A-----.

b) Plan A

P _____ A _____

c) Plan B

P _____ A _____

d) Plan C

P _____ A _____

2- Para cada plan de estudio que usted pueda ofrecer información, señale las

principales cuestiones que caracterizaron la evaluación del componente laboral, así como sus principales insuficiencias.

3- Para cada plan de estudios que usted pueda ofrecer información, señale los principales indicadores que utilizaron en la evaluación del componente laboral-investigativo.

4- De acuerdo con sus conocimientos y experiencia .¿Cuáles son los principales indicadores que se deben utilizar para la evaluación del componente laboral-investigativo en el actual plan de estudio.

Guía de entrevista aplicada a coordinadores de carreras, profesores guías, profesores de Formación Pedagógica, tutores y profesores de metodología de la enseñanza.

Objetivo : Obtener información sobre las principales insuficiencias que se presentan en la evaluación del componente laboral- investigativo en el actual plan de estudio, así como los principales indicadores que se utilizan.

- ¿ cuánto tiempo lleva dirigiendo a su colectivo?.
- ¿Cuántos años de experiencia tiene en la evaluación del componente laboral-investigativo?.
- ¿Dónde están, a su juicio, los principales problemas que se presentan en la evaluación del componente laboral- investigativo?.
- Analice las posibles causas que generan estas insuficiencias.
- ¿Qué indicadores está utilizando en la actualidad para la evaluación del componente laboral- investigativo?.
- ¿Qué implicación tiene el colectivo pedagógico y los centros de práctica en la evaluación del componente laboral- investigativo?.
- ¿Utiliza usted y potencia la autoevaluación de los estudiantes?.

Anexo 2.

Objetivos por años para la práctica laboral investigativa en la carrera que forma Profesores Generales Integrales para Secundaria Básica.

Primer año.

- Aplicar los fundamentos básicos de la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de las asignaturas para las cuales se prepara, en la planificación de clases, donde demuestre el conocimiento de métodos productivos y de los fundamentos de la psicología, la pedagogía y la sociología, para lograr el enfoque interdisciplinario y desarrollador exigido en el ámbito individual y grupal.

Segundo año.

- Dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas, a partir del diagnóstico individual, grupal, familiar y comunitario con ayuda del tutor, demostrar preparación política, habilidades comunicativas y dominio de la computación como medio de enseñanza, que le permita elaborar y aplicar

diferentes estrategias pedagógicas con el fin de lograr el desarrollo de las potencialidades de los escolares en la atención a la diversidad.

Tercer año.

- Dirigir el proceso pedagógico integral de la educación de los escolares a un nivel aplicativo con asesoría del tutor donde se utilicen métodos de investigación, demostrar con su ejemplo y actuación el sistema de conocimientos y valores que deben caracterizar a los educadores, coordinar y desarrollar con la comunidad actividades sociales, medioambientales y culturales de educación para la salud y la sexualidad.

Cuarto año.

- Dirigir el proceso pedagógico integral de la educación de los escolares a un nivel aplicativo- creativo con relativa independencia, potenciar el aprendizaje desarrollador con posibilidades de que puedan autoevaluarse adecuadamente sus propios procesos, avances y resultados en el plano intelectual afectivo, moral, político y social y participar activamente en la preparación de actividades metodológicas a nivel de grado.

Quinto año.

- Dirigir el proceso pedagógico integral de la educación de los escolares con independencia, a un nivel creativo, diseñar, aplicar y evaluar las estrategias pedagógicas, a partir del diagnóstico integral de los estudiantes, defender los resultados de la investigación en la solución de un problema profesional y planificar y ejecutar actividades metodológicas a nivel de grado.

Anexo 3.

Precisiones para la atención a los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico en la práctica laboral- investigativa a partir del curso 2002-2003.

La formación de profesionales de la educación se han experimentado cambios importantes en función de perfeccionar su preparación, garantizar un mayor y efectivo protagonismo de los estudiantes en el proceso docente educativo y su formación desde la escuela y para la escuela. Lo anterior ha implicado modificaciones al sistema de formación práctico docente, lo que se concreta en la

incorporación de los estudiantes a la docencia directa desde el primer año , tomando como base el criterio de la escuela como microuniversidad y el de los profesores tutores en la preparación de los estudiantes. Esto implica que el proceso docente educativo se proyecte de manera íntegra, constituyendo escenarios fundamentales el I.S.P y la escuela.

En la escuela como microuniversidad, el estudiante aplica los conocimientos que recibe en las diferentes asignaturas del plan de estudios, recibe las mejores experiencias de la labor docente y pone a prueba sus posibilidades .

El componente laboral- investigativo se ha concebido como la columna vertebral del plan de estudio. Tiene como fin que el estudiante se apropie de las habilidades fundamentales a través de la práctica laboral- investigativa como forma organizativa fundamental.

En la práctica laboral- investigativa, los estudiantes deben enfrentarse a la diversidad de situaciones que se presentan en la escuela, lo cual garantiza su formación multilateral, deben utilizarse métodos que potencien la polémica, el cuestionamiento, la discrepancia y la fundamentación y defensa de criterios propios en situaciones concretas.

La teoría sólo adquiere un carácter educativo en la medida en que puede ser confrontada, corregida, perfeccionada y valorada a la luz de sus consecuencias prácticas, de ahí la importancia de que el tutor tenga conocimiento del plan de estudio que cursa el profesional en formación y esté en condiciones de ser tutor de su trabajo científico estudiantil.

En correspondencia con el enfoque modular asumido en las actuales transformaciones, la práctica laboral- investigativa constituye el escenario fundamental donde se concreta la integración de los tres componentes a partir de los problemas profesionales, los cuales en lo general son:

- ❖ Conducción de la clase desarrolladora para el logro del aprendizaje a partir de un diagnóstico integral de los sujetos psicológicos que intervienen en el proceso pedagógico.
- ❖ Educación integral de la personalidad de niños adolescentes y el maestro sobre la base de una orientación educativa para atender las necesidades educativas y

lograr modos de actuación concretos para la conducción y desarrollo del grupo escolar y el trabajo con las organizaciones estudiantiles.

- ❖ Promoción de un modo de actuación científico- investigativo en la determinación y solución de problemas educacionales.
- ❖ Dirección científica en las estructuras de la escuela.

Estos problemas profesionales han determinado los siguientes ejes temáticos que tienen su contextualización en las diferentes carreras.

- ❖ Diagnóstico educacional.
- ❖ Dirección del aprendizaje en una o varias asignaturas del nivel de enseñanza donde desarrolla su práctica.
- ❖ Conducción del desarrollo de los grupos escolares.
- ❖ Orientación educativa.
- ❖ Dirección del proceso pedagógico .
- ❖ La clase como forma fundamental de la labor formativa en la escuela cubana.
- ❖ Retos del maestro en su desempeño profesional.
- ❖ La educación ideopolítica de los educandos.
- ❖ Estrategias generales y particulares de intervención.
- ❖ Proceso de dirección educacional de las estructuras de la escuela.

Anexo 4.

Precisiones para la atención a los estudiantes del curso de preparación intensiva de maestros para el primer ciclo de la enseñanza primaria durante la práctica laboral- investigativa tutorada.

Por la importancia que tiene para la sociedad el trabajo del maestro en la educación de los niños y su trascendencia en el plano social y político, para garantizar la pureza de las ideas que defendemos, una vez más los jóvenes que decidieron incorporarse a este proyecto de la Revolución para dedicarse a la noble tarea de enseñar y educar han demostrado y ratificado su compromiso.

Es por ello, que los que tenemos el deber y obligación moral e institucional de prepararlos, hemos de ganar en claridad y conciencia de lo que hay que hacer y cómo hacerlo para garantizar el éxito en su formación como maestros de 1er ciclo de la escuela primaria.

Durante 8 meses estos jóvenes han recibido un curso intensivo de habilitación donde adquirieron los conocimientos mínimos y desarrollaron habilidades básicas necesarias para apropiarse del modo de actuación profesional y como parte de su formación deben realizar una práctica tutorada con el objetivo de que desarrollen en la práctica las actividades propias de la actividad profesional y manifiesten su lógica de pensar y actuar, de forma tal que amplíen el conocimiento sobre el trabajo en la escuela primaria y el maestro de primer ciclo y desarrollen formas de actividad y comunicación que les permitan intensificar la motivación hacia la actividad profesional que desempeñan.

El centro de preparación intensiva entregará a cada municipio la caracterización de los estudiante con el objetivo de que se despache con cada tutor y se logre una atención diferenciada y personalizada a cada profesional en formación lo que garantizaría una continuidad en su formación.

Los jefes de enseñanza diseñarán un sistema de visitas de asesoramiento y control a los profesionales en formación y tutores para lo cual deben utilizar a los docentes del municipio que forman parte del claustro del centro de habilitación, metodólogos, inspectores y docentes que por su experiencia y nivel de preparación puedan colaborar en esta tarea.

En cada municipio se garantizará la preparación de los tutores, donde debe quedar claro las funciones de los mismos, el plan de actividades para la práctica, así como el sistema de evaluación de los profesionales en formación

El tutor es un docente de la escuela que, por su experiencia, prestigio profesional y nivel de compromiso individual con la tarea de formar a las nuevas generaciones de maestros se le asigna la responsabilidad de dirigir el proceso formativo de estudiantes del Instituto Superior Pedagógico en la escuela, bajo el concepto de que cada uno de estos centros debe convertirse en una microuniversidad, donde el futuro profesional recibe los elementos esenciales en su formación.

FUNCIONES DE LOS TUTORES.

- 1- Orientar metodológicamente la labor de los profesionales en formación y ofrecerle el asesoramiento necesario para desarrollar con calidad su labor docente educativa y garantizar el dominio del contenido de los programas y los documentos básicos del proceso pedagógico.
- 2- Explicar la política educacional cubana, demostrándolo en su quehacer diario.
- 3- Explicar la concepción desarrolladora e integral del 1er ciclo de la escuela primaria, poniéndolo en práctica de manera sistemática, dinámica y creativa.
 - ❖ Operar con los objetivos del grado y del ciclo.
 - ❖ Caracterizar los contenidos de las asignaturas, grado y ciclo.
 - ❖ Caracterizar los métodos generales de trabajo en la educación primaria.
 - ❖ Demostrar el tratamiento metodológico de los contenidos de cada asignatura del grado.
 - ❖ Demostrar la concepción de evaluación y desarrollo del escolar.
- 4- Demostrar cómo dirigir el proceso pedagógico y el trabajo con la O.P.J.M.
- 5- Demostrar cómo dirigir el trabajo de orientación familiar y con la comunidad.
- 6- Dirigir el entrenamiento metodológico con los practicantes.
- 7- Orientar el estudio de la bibliografía necesaria para la autosuperación y la preparación metodológica de los practicantes.
- 8- Promover actividades que favorezcan el reforzamiento de la motivación profesional.
- 9- Elaborar de conjunto con el profesional en formación el plan de trabajo semanal.

10-Evaluar la preparación de los estudiantes practicantes y el cumplimiento del programa de práctica, emitiendo las opiniones que considere pueden contribuir al perfeccionamiento de la preparación intensiva y del programa de práctica.

11-Utilizar los indicadores establecidos para caracterizar a los profesionales en formación y entregar por escrito la misma a la dirección municipal.

ASPECTOS A EVALUAR.

1- Nivel de desarrollo de las habilidades profesionales

2- Motivación por la carrera y ética pedagógica.

3- Preparación político-ideológica.

4- Cumplimiento del plan de actividades de la práctica.

5- Relaciones humanas.

6- Disciplina laboral y actitud ante el trabajo.

7- Independencia y creatividad.

Los aspectos anteriores deben ser evaluados de manera amplia y calificados de forma independiente, en una de las categorías siguientes: Excelente(E); Muy bien(MB); Bien(B); Regular(R); Mal(M).

Se emitirá una calificación general que será la nota de la práctica tutorada. La caracterización debe estar firmada por el profesional en formación, el tutor, el jefe de ciclo y el director del centro.

Anexo 5.

Precisiones para la elaboración de los planes de práctica laboral tutorada para estudiantes de 1er año intensivo de ISP y de cursos de habilitación.

- El plan de práctica se debe elaborar utilizando como referentes fundamentales los objetivos de año; el fin y los objetivos del nivel de educación para el cual se forman los profesionales; las habilidades declaradas en los programas de las disciplinas académicas; las principales insuficiencias y potencialidades de los estudiantes y las características de los territorios donde desarrollan la práctica.
- Como elementos invariantes no deben faltar, los objetivos generales; objetivos específicos con actividades, fecha de realización y forma de evaluación para cada actividad, lo que facilitará la evaluación del tutor.
- No deben faltar actividades de familiarización y/o profundización en el modelo de escuela de cada nivel de educación; el conocimiento del funcionamiento de la estructura de grado, ciclo, departamento o área del conocimiento según corresponda; el diagnóstico de aprendizaje en asignaturas o elementos del conocimiento; preparación y fundamentación de sistemas de clases; preparación e impartición de clases, de forma tal que se potencien las siguientes direcciones:
 - ✓ Motivación profesional.
 - ✓ Conocimientos del nivel de educación para el que se forma.
 - ✓ Preparación ideopolítica.
 - ✓ Desarrollo de habilidades profesionales.
 - ✓ Disciplina laboral.
 - ✓ Independencia y creatividad.

- Se deben planificar actividades cuyo producto se pueda utilizar en el centro formador al concluir la práctica, por las asignaturas en la continuidad del proceso.
- Para la elaboración del plan de práctica, los jefes de departamentos deben solicitar actividades a los profesores de las diferentes disciplinas y elaborar el mismo en talleres con los profesores guías y representantes estudiantiles.
- El plan de práctica debe discutirse con los estudiantes, los profesionales en formación, los cuales pueden ofrecer recomendaciones e incluir o modificar algunas actividades, lo que favorece que se comprenda y asuma el mismo.
- Se deben planificar sesiones de preparación de los estudiantes, previo a la salida para la práctica, donde debe quedar claro el plan diseñado, lo que se espera de cada actividad, la forma de elaborar y presentar los informes, así como la evaluación parcial y final de la etapa, entre otros aspectos.

Anexo No 6.

Recomendaciones generales para la realización de los talleres profesionales durante la práctica laboral- investigativa tutorada con estudiantes de los cursos de habilitación.

Como parte del plan de estudio para la preparación intensiva de maestros se incluyen los talleres profesionales que tiene como objetivos:

- Análisis y discusión de determinadas temáticas que no fueron suficientemente abordadas en la etapa del desarrollo presencial en el centro y que por su importancia requieren de una mayor profundización por constituir problemáticas de la escuela primaria holguinera actual.
- Fundamentar posibles alternativas de solución a problemas profesionales detectados en su práctica educativa.

Los talleres profesionales se desarrollan en los territorios donde están ubicados los estudiantes, pudiéndose agrupar por zonas, consejos populares, municipios, etc, que incluye la posibilidad de grupos mixtos, e decir practicantes que trabajan con diferentes grados, que discuten problemáticas comunes y que pudieran ejemplificar o extrapolar los debates al grado con que cada uno trabaja.

Los grupos de estudiantes formados deben ser dirigidos por un maestro de experiencia, jefe de ciclo, o metodólogo, en todos los casos categorizado como adjunto, el cual orientará los talleres, dirigirá los mismos y evaluará a cada practicante, otorgando una nota al final de la etapa de práctica, la que será recogida por el coordinador del municipio, el cual la incluirá en el acta correspondiente en la secretaría del centro de habilitación.

Los talleres se realizarán con una frecuencia de 3 horas semanales, pudiéndose en algunos territorios adoptarse la variante de 6 horas quincenales, dada la lejanía y la dispersión en la ubicación u otro factor que lo justifique.

Se utilizará la metodología de trabajo en talleres, de manera que los estudiantes deben autoprepararse anteriormente al desarrollo de los mismos para poder

analizar, reflexionar, discutir, exponer y encontrar posibles soluciones científicas a los problemas de la práctica profesional.

Los problemas a debatir pueden seleccionarse de la relación que a continuación se exponen, o ser aportados por los estudiantes como producto de su labor en la escuela. En el primer encuentro se debe definir el contenido a debatir en cada sesión y el conductor del tema, ya que no siempre tiene que ser la persona designada para dirigir al grupo de practicantes, sino que esta puede invitar a un directivo o docente que considere tiene experiencia en el tema a tratar.

Los temas que se proponen son:

- Atención a la diversidad.
- Concepción del trabajo independiente desarrollador.
- La evaluación como proceso y resultado.
- Experiencias de trabajo en el multigrado. La clase. Tratamiento diferenciado.
- Análisis metodológico de unidades.
- El diagnóstico integral del niño.
- Diagnóstico de aprendizaje por elementos del conocimiento.
- La concepción de la Educación Artística en el primer ciclo.
- La computación en el aprendizaje de los escolares primarios.
- Las actividades pioneriles en el primer ciclo.
- Colección de ejercicios de matemática por complejos de materia.
- Las relaciones del maestro con la familia de los niños.
- Tratamiento a los principales problemas ortográficos y caligráficos en cada grado.
- Tratamiento metodológico a la lectura en el primer ciclo.

Anexo 7.

Guía utilizada en la caracterización de los profesionales en formación para realizar la entrega pedagógica a los tutores que los atenderán en la práctica laboral tutorada.

A continuación se presentan algunos de los aspectos que deben tenerse en cuenta para la caracterización de los profesionales en formación. Los profesores guías deben apoyarse en los docentes que forman el colectivo pedagógico para poder ejecutarla correctamente. Los aspectos escogidos están determinados teniendo en cuenta las informaciones que la microuniversidad necesita, y que el colectivo pedagógico considera relevante, para el conocimiento de tutores y directivos.

Para facilitar el proceso se ha decidido utilizar tres dimensiones, ofreciendo aclaraciones en algunos indicadores, por la experiencia de su aplicación práctica durante tres cursos escolares.

1- Clínica.

- Enfermedades que padece o padecidas, tratamiento, secuelas, estado físico actual (útil para prever atención especializada en caso necesario).
- Antecedentes patológicos familiares (familias que han presentado limitaciones para aprender a leer, y a escribir, que padecen trastornos psiquiátricos y neurológicos, trastornos de conducta.

2- Psicológica.

- Estado de ánimo (si comúnmente se manifiesta alegre, triste, preocupado, agresivo, pasivo, activo aislado, hiperactivo, tímido).
- Relaciones interpersonales con sus compañeros, profesores y directivos (si resulta fácil o difícil de dirigir).
- Reacción ante el fracaso (cómo actúa si las cosas no le salen bien, se deprime, se aísla, agrada, abandona la tarea o se empeña en resolver la situación).
- Características del lenguaje (se expresa correctamente manifestando educación y control o tiene limitaciones que en ocasiones no logra expresar sus sentimientos y reclamos adecuadamente).
- Concentración (cuando se le orienta una tarea se concentra en realizarla o la deja a medias y cambia de actividad).

3- Pedagógica.

- Volumen y calidad de los conocimientos, habilidades y hábitos.
- Calidad de su caligrafía y ortografía.
- Calidad de sus con

Anexo 8.

Logros que deben alcanzar los profesionales en formación en cada año en su formación pedagógica general.

Al concluir el **primer año** demostrará:

- ❖ Dominio de las funciones del maestro desde una posición ético – humanista, en el contexto de la escuela, el grado, el ciclo, o el departamento.
- ❖ Conocimiento de la política educacional y compromiso político con la labor que realiza.
- ❖ Que puede identificar los procesos del funcionamiento psíquico que favorecen el trabajo con niños y adolescentes.
- ❖ Que identifica los procesos que ocurren en el grupo.
- ❖ Una aplicación adecuada de los fundamentos filosóficos, sociológicos y didácticos en los contextos de actuación del maestro en dependencia del desarrollo de conocimientos y habilidades del año.
- ❖ Conocimiento de algunas técnicas de investigación que le permita identificar problemas del trabajo educacional en su contexto de actuación.

Al concluir el **segundo año** debe demostrar:

- ❖ Cómo dirigir el aprendizaje de los estudiantes en atención a la diversidad, a partir de la integración de los conocimientos sociológicos, psicológicos, filosóficos, higiénicos y didácticos, así como la utilización adecuada de los documentos normativos de la escuela con ayuda del tutor.

- ❖ Una aplicación adecuada del enfoque histórico- cultural y personológico en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, a partir de los problemas profesionales existentes en la microuniversidad.
- ❖ La apropiación de metodologías para dirigir el aprendizaje grupal, desarrollar habilidades, formar valores, así como el trabajo con las organizaciones estudiantiles.
- ❖ La utilización de técnicas para el diagnóstico integral de los escolares que permitan la adecuación del proceso formativo a las necesidades de los estudiantes.
- ❖ Expresión correcta de las ideas de forma oral y escrita, incorporando el lenguaje técnico adecuado a las actividades que realiza.
- ❖ Dominio del diagnóstico de aprendizaje del escolar y ajuste del proceso de enseñanza aprendizaje que realiza.

Al concluir el **tercer año** debe demostrar.

- ❖ Dominio del diagnóstico integral del escolar y propuesta de ajustes a las estrategias generales y particulares.
- ❖ Dominio de métodos de investigación educacional y el desarrollo de habilidades investigativas para la determinación y formulación de problemas.
- ❖ La fundamentación científica de la solución de algunos problemas profesionales, donde se evidencie la unidad de la instrucción y la educación.

Al concluir el **cuarto año** debe demostrar:

- ❖ Independencia en la planificación y ejecución de actividades docentes y extradocentes, ajustando las mismas a los resultados del diagnóstico integral de sus estudiantes, el grupo, la familia y la comunidad.
- ❖ Dominio de los contenidos necesarios para el diseño de estrategias particulares que favorezcan el trabajo de orientación educativa en los diferentes contextos de actuación.
- ❖ Posibilidad de planificar conjuntamente con el tutor actividades metodológicas a nivel de grado, ciclo, y departamento.
- ❖ Proyectar problemas profesionales y proponer alternativas de solución.

Al concluir el **quinto año** será capaz de :

- ❖ Planificar con independencia y creatividad todas las actividades necesarias para la dirección integral del proceso pedagógico con su grupo escolar.
- ❖ Planificar y ejecutar de manera independiente actividades metodológicas a nivel de grado, ciclo y departamento y colaborar en la ejecución de algunas a nivel de centro.
- ❖ Constatar en la práctica la efectividad de las propuestas de solución a problemas profesionales.
- ❖ Realizar una adecuada valoración de la calidad de su desempeño profesional en la escuela.

Anexo 9.

Ejemplos de tareas profesionales pedagógicas.

♦ Tareas profesionales pedagógicas para la caracterización de la personalidad de los escolares:

1- Las siguientes tareas propuestas por Sánchez Rodríguez.2000, las puedes utilizar para caracterizar la personalidad de los adolescentes de tu centro politécnico:

- a) ¿ Cuáles de ellas seleccionarías para la caracterización de las dimensiones motivacional afectiva; cognitivo instrumental, proyección social y laboral profesional?. Justifica.
- b) Realiza nuevas propuestas de tareas y argumenta.
- c) Aplica las mismas a tu grupo de estudiantes, registra los resultados y realiza la caracterización.

Tarea # 1:

En el grupo al que perteneces existen varios compañeros que escogieron esta especialidad sin conocer de qué se trata, y mucho menos, donde podrán ejercer una vez graduados, pero además sus padres los presionan constantemente para que obtengan buenos resultados y no deserten.

- ❖ ¿ Qué alternativas de solución propondrías para ellos?.
- ❖ ¿ Qué sugerirías a tus profesores para ayudarlos?.
- ❖ ¿ Qué harías si estuvieras en ese caso?.

Tarea # 2.

En la empresa donde realizaste la práctica se produjo una avería que detuvo la producción del día, la situación era emergente y faltaban técnicos de experiencia para llegar a la solución del problema.

Supongamos que te pidieran ayuda para resolver tal problemática.

- ❖ ¿ Cómo empleaste los conocimientos teóricos que llevaste de la escuela?.
- ❖ ¿ Qué valor le otorgas a las orientaciones que recibiste antes de ir a la práctica?.

- ❖ ¿ Qué importancia le concedes a la asistencia y puntualidad al trabajo, teniendo en cuenta la situación anterior.

Tarea # 3.

En el proceso de formación como técnico medio sientes que las asignaturas del ciclo técnico tienen mayor peso y los profesores exigen mucho más de ustedes que en las de formación general.

- ❖ ¿ Cómo consideras que debe suceder?.
- ❖ ¿ Qué valor le atribuyes a tu formación como persona?.
- ❖ ¿ Necesita el técnico medio cultura además de tecnología?.

Tarea # 4.

Dentro del horario del día en la escuela politécnica debes observar el Noticiero Nacional de Televisión, sin embargo algunos compañeros del grupo asisten por obligatoriedad, pero no consideran importante tal actividad o sencillamente van pero no escuchan.

- ❖ ¿ Consideras importante esta tarea para tu formación como profesional?.
- ❖ ¿ Qué alternativas propondrías para que todos se interesaran por estar actualizados?.

Tarea # 5.

En la escuela politécnica se realizan festivales de aficionados y encuentros deportivos, así como concursos sobre la vida y obra de José Martí, de historia, de computación y de español, sin embargo concursos de la especialidad, casi nunca se realizan y eso es lo que vale.

- ❖ ¿ Qué opinión tienes sobre esta afirmación?.
- ❖ Si te pidieran que organizaras un concurso de habilidades de tu especialidad.
¿ Qué acciones desarrollarías para ello?.

Tarea # 6.

En la escuela politécnica el vínculo que debe existir entre la escuela y la industria para la adecuada formación de un técnico medio competente no es el adecuado.

- ❖ Argumenta la afirmación anterior.
- ❖ Ejemplifica con vivencias de tu práctica de producción.

◆ **Tareas profesionales pedagógicas para demostrar conocimientos de la política educacional y compromiso con la labor que realiza.**

1- En el nivel de educación en que estás ubicado se están introduciendo transformaciones.

a) Menciona las principales transformaciones y argumenta la importancia de las mismas.

b) Investiga en tu microuniversidad, el nivel de conocimientos que tiene el claustro de las mismas.

c) ¿ Cuáles son a tu consideración las principales fortalezas y barreras que existen en tu centro y territorio para la concreción de las mismas.

2- En la escuela secundaria básica se ha generalizado el Profesor General Integral, como responsable de la educación de 15 alumnos.

a) ¿ Qué ventajas consideras tiene esta decisión?.

b) ¿ Hacia donde debe dirigirse la atención a estos docentes para mejorar su preparación?.

c) ¿ Cuáles son a tu consideración las principales limitaciones que tiene la introducción del nuevo modelo en tu centro?. ¿ Qué recomendaciones darías para su perfeccionamiento?.

3- La utilización de las teleclases y video clases se ha generalizado a todos los niveles de educación.

a) ¿ Cuáles son las principales ventajas de su utilización?.

b) ¿ Cuáles son los principales problemas que limitan su eficiencia en estos momentos?.

c) ¿ Qué opiniones tienen tus estudiantes y sus padres sobre el aprendizaje con estos nuevos métodos?.

◆ **Tareas profesionales pedagógicas para demostrar conocimientos sobre la dirección del aprendizaje en atención a la diversidad.**

1- En al apertura del II Seminario Nacional para Educadores el Ministro de Educación Luis I Gómez Gutiérrez expresó” La ortografía es una tarea de

todos. Sobre todo en el nivel medio, a veces encontramos el criterio de que el problema de la ortografía, de la gramática, es algo a atender por los profesores de Español literatura o del área de humanidades.

- a) ¿ Qué opinión te merecen estas palabras'.
 - b) ¿ Qué acciones se desarrollan en tu centro y/o propones para lograr que la ortografía sea un problema de todos.
- 2- Elabora instrumentos escritos para el diagnóstico de tus estudiantes por elementos del conocimiento y fundamenta cada uno.
- 3- Uno de los problemas a los que se debe continuar buscando alternativas de solución está referido al aprendizaje de los estudiantes. En algunos casos no se atienden de manera efectiva los alumnos con problemas y en otros casos no se presta la atención requerida a los que muestran más potencialidades de desarrollo.
- a) ¿ Qué experiencias prácticas tienes en este aspecto?.
 - b) ¿ Cuáles son los fundamentos psicológicos y pedagógicos que sustentan la atención diferenciada a los estudiantes?.
 - c) Proponga y fundamente alternativas metodológicas para lograr la independencia y la creatividad de los escolares en el grupo que atiendes.
- 4- Establezca una comparación entre las nuevas tendencias de aprendizaje y las tradicionales, en cuanto a:
- Rol del maestro.
 - Rol del alumno.
 - Determinación y formulación de objetivos.
 - Formas de organización del proceso.
 - Medios de enseñanza.
 - Métodos.
 - Evaluación.
- a) Elabore un cuadro donde quede expresado cada uno de estos indicadores.
 - b) A partir de este estudio realizado y la observación a clases, valore cómo se comporta el proceso de enseñanza aprendizaje en tu escuela.

◆ **Tareas profesionales pedagógicas para demostrar conocimientos sobre la metodología de la investigación.**

- 1- Determina y formula los principales problemas científicos que requieren de la investigación, relacionados con el aprendizaje escolar, a partir del banco de problemas de la escuela.
- 2- Selecciona y fundamenta los métodos que utilizarías para diagnosticar el estado de satisfacción de tus estudiantes y sus familiares con la doble sesión en secundaria básica.
- 3- Selecciona y fundamenta los métodos que utilizarías para comprobar la efectividad de una alternativa didáctica para mejorar el aprendizaje de tus estudiantes en una asignatura determinada.

◆ **Tareas profesionales pedagógicas relacionadas con el trabajo comunitario.**

- 1- Se conoce de una escuela que está en una comunidad donde existen museos, teatro, centro laborales de diversos ministerios, las familias a las que pertenecen los estudiantes las integran mayoritariamente profesionales, sin embargo no está evaluada de bien la relación escuela comunidad.
 - a) Plantee las potencialidades que usted considera tiene esta comunidad para el apoyo del trabajo de la escuela.
 - b) Seleccione y fundamente las dimensiones e indicadores que utilizará para la caracterización de la comunidad donde está tu escuela.
 - c) Modele una estrategia pedagógica que contribuya a resolver esta insuficiencia en la comunidad de la escuela donde trabajas.

◆ **Tareas profesionales pedagógicas relacionadas con preparación y orientación familiar.**

- 1- Diagnostica el estado en que se encuentra la orientación familiar en la escuela donde estás ubicado.
 - a) Valora los siguientes aspectos.

- Participación de la familia en el proceso de educación integral de los estudiantes.
 - Quiénes ejecutan este trabajo en la escuela.
 - Nivel de preparación de los profesores en este aspecto.
 - Grado de satisfacción de la escuela sobre el trabajo que realiza la familia y de la familia sobre la escuela.
- b) Determine los aspectos que necesitan ser priorizados de conjunto entre la escuela y la familia.
- c) Proponga un taller de orientación para darle tratamiento a uno de los objetivos formativos a partir de los principios y metodología de los talleres de orientación familiar (ver García Gutiérrez, A.2002).

Anexo 10.

Plan de actividades para la práctica tutorada de los estudiantes del curso de preparación intensiva de maestros para el primer ciclo.

OBJETIVOS GENERALES

- 1- Ejecutar acciones que amplíen el conocimiento sobre el trabajo en la escuela primaria y el maestro de primer ciclo.**
- 2- Desarrollar formas de actividad y comunicación que le permitan intensificar mediante el intercambio con el colectivo pedagógico, los alumnos y sus familiares, la orientación motivacional hacia la actividad profesional que desempeña.

- 3- Elaborar estrategias sencillas con ayuda del tutor, para dar respuesta a los resultados obtenidos en la caracterización del niño, el grupo, la familia y la comunidad como parte del sistema de influencias.
- 4- Dirigir el proceso docente educativo de la escuela primaria con ayuda del tutor, a partir de la observación sistemática, planificación y organización de actividades variadas, en las diferentes asignaturas, actividades extradocentes y extraescolares.
- 5- Participar en actividades variadas que contribuyan a ampliar su cultura general integral, con énfasis en la formación político ideológica, pedagógica, laboral, estética y humanística en general.

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	FECHA	CONTROL
Analizar el desarrollo de habilidades y hábitos de los niños, utilizando el diagnóstico de los alumnos y del grupo para determinar de conjunto con el tutor la estrategia docente educativa a seguir	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entrevista al maestro tutor para conocer el sistema de conocimientos, las habilidades y hábitos trabajados en el tercer período y el nivel de desarrollo alcanzado por los alumnos en las asignaturas: Lengua española, Matemática y Educación Plástica y Musical. <ul style="list-style-type: none"> ❖ Alumnos de alto rendimiento. ❖ Alumnos con dificultades. ❖ Alumnos repitientes. ❖ Alumnos sin objetivos vencidos. ❖ Dificultades generales destacadas. ❖ Forma en que están recogidas estas dificultades en el expediente acumulativo del escolar. ❖ Estrategias pedagógicas trazadas para trabajar con los diferentes tipos de alumnos, a partir del diagnóstico y resultados obtenidos. 2. Selección de algunas muestras de los trabajos de los niños en estas asignaturas. 3. Revisión de libretas para detectar resultados alcanzados en numeración, cálculo, problemas, magnitudes, ortografía, caligrafía, y expresión escrita general. 4. Evaluar lectura oral para medir las 	Primera semana	Informe escrito que debatirá con el tutor y presentará al centro de habilitación para los talleres profesionales.

	<p>cualidades lectoras: corrección, fluidez, expresividad, y comprensión.</p> <p>5. Observación de actividades del proceso docente educativo para completar la caracterización de los estudiantes.</p> <p>6. Procesamiento de las informaciones obtenidas.</p> <p>7. Valoración de conjunto con el maestro tutor de las actividades que serán necesarias realizar para alcanzar niveles superiores de desarrollo.</p> <p>8. Estudio y muestreo de los documentos del escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Expediente del escolar y muestreo del registro de asistencia y evaluación. ❖ Muestreo de evaluaciones sistemáticas. <p>9- Participación en la planificación de ejercicios de comprobación .Consultar y debatir con el tutor la RM 216 y 292 acerca de la evaluación.</p>		
Intercambiar con el guía base de la escuela para familiarizarse con el trabajo de la organización.	<p>1. Entrevista al guía base de la escuela para conocer.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Estructura de la organización en el centro. ❖ Principales actividades desarrolladas. ❖ Principales fortalezas. ❖ Principales dificultades de la organización en el centro. 	Primera semana	Informe escrito.
Caracterización de la familia del escolar, en su relación con la escuela y la comunidad.	<p>1- Aplicar los instrumentos que sean necesarios para caracterizar a la familia.</p> <p>2- Completar la caracterización de la comunidad según los indicadores estudiados.</p> <p>3- Procesamiento de los datos y planteamiento de conclusiones.</p> <p>4- Elaboración de informe escrito.</p>	Primera y segunda semana	Informe escrito.
Analizar metodológicamente los	<p>1- Consultar los documentos normativos de las asignaturas.</p> <p>2- Precisar con el tutor los objetivos y</p>	Primera semana	Debate con el tutor

objetivos y contenidos a trabajar en el cuarto período.	<p>contenidos del 1ro, 2do, y 3er período, del grado en que está ubicado.</p> <p>3- Analizar con el tutor la dosificación de esos períodos y la preparación de los sistemas de clases.</p> <p>4- Realizar el análisis metodológico del 4to período.</p> <p>5- Profundizar en las técnicas para el trabajo manual relacionadas con el recortado, rasgado, plegado, y pegado así como las habilidades intelectuales, docentes y prácticas que se desarrollan en las clases de educación laboral.</p>		
Observar actividades del proceso docente educativo, para constatar el cumplimiento de los principios pedagógicos y componentes del proceso.	<p>1- Observación de clases particularmente en las asignaturas de Lengua Española, Matemática y Educación Musical y Plástica.</p> <p>2- Registrar todas las observaciones de las clases visitadas.</p> <p>3- Analizar con el tutor las observaciones de las clases visitadas y realizar las anotaciones en el registro del practicante.</p>	Primera y segunda semana	Observaciones reflejadas en el registro del practicante.
Preparar clases con contenidos correspondientes a la etapa de práctica y grado de ubicación.	<p>1- Preparar clases de todas las asignaturas del grado con enfoque sistémico, correspondientes a la etapa de práctica en sesiones de trabajo con el tutor.</p> <p>2- Modelación de algunas de las clases ante personal docente del centro de práctica particularmente el tutor, jefe de ciclo y director(a).</p>	A partir de la segunda semana	Sistemas de clases preparados
Dirigir actividades del proceso docente educativo con el grupo de estudiantes del grupo y grado donde realiza la práctica.	<p>1- Impartir clases de las diferentes asignaturas del grado, las cuales tuvieron que ser discutidas y aprobadas por el tutor.</p> <p>2- Diseñar y ejecutar acciones formativas como parte del recreo de los estudiantes.</p> <p>3- Planificación y ejecución de vías del funcionamiento pioneril.</p> <p>❖ Correo mambí.</p>	A partir de la segunda semana	Análisis valorativo del tutor sobre la calidad de las actividades realizadas.

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Encomienda de misiones. ❖ Clave secreta. ❖ Turno de capacitación. <p>4- Revisión de libretas a los alumnos .</p> <p>5- Confección de medios de enseñanza para las clases que impartirá o que necesite el tutor.</p> <p>6- Participar conjuntamente con el maestro tutor en todas las actividades que se realicen con la familia y en la comunidad.</p> <p>7- Participar de forma activa en todas las actividades relacionadas con el programa audiovisual, turnos de formación de valores, actividades pioneriles que oriente la organización y en otras actividades que organice la escuela para apoyar el PDE.</p>		
<p>Valorar si son suficientes los problemas que aparecen en el L/T mediante la solución y clasificación de los mismos.</p>	<p>1- Análisis de los problemas que aparecen en el L/T correspondientes a la unidad que se está trabajando. Resolverlos. Clasificarlos. Valorar si son suficientes.</p> <p>2- Formular problemas que se correspondan con la estructura matemática y verbal de los analizados en L/T.</p> <p>3- Formular problemas para la atención diferenciada a los estudiantes.</p>	<p>A partir de la segunda semana .</p>	<p>Informe escrito que debe reflejar en el registro del practicante.</p>
<p>Participar activamente en todo el proceso evaluativo correspondiente al primer ciclo de la escuela primaria.</p>	<p>1- Planificación, organización y ejecución de todas las actividades evaluativas del grupo, correspondientes al cierre del curso de conjunto con el tutor.</p> <p>2- Participar en actos evaluativos de los estudiantes del grado inferior y que serán sus alumnos el próximo curso, como primer paso para ir conociendo a los mismos.</p>	<p>Según corresponda acorde con el calendario establecido.</p>	<p>Análisis valorativo del tutor sobre la calidad de las actividades realizadas.</p>

	<p>3- Análisis de las evaluaciones sistemáticas de las asignaturas, tabulación de las principales dificultades y exploración del nivel de preparación de los estudiantes para enfrentar la etapa final evaluativa.</p> <p>4- Trabajar de conjunto con el tutor en el cierre del expediente acumulativo del escolar.</p> <p>5- Reflejar en el registro del practicante las anotaciones realizadas a algunos estudiantes para debatir como parte de los talleres profesionales de fin de curso.</p>		
--	--	--	--

OBSERVACIONES

- ❖ Este plan de práctica representa una guía para el diseño de los planes semanales y debe enriquecerse en el centro de práctica tratando de que los profesionales en formación desarrollen todas las actividades que en el breve tiempo disponible contribuyan a su preparación para enfrentar un aula el próximo curso.
- ❖ Los profesionales en formación deben participar en la elaboración de las dosificaciones para el próximo curso en el grado en que trabajarán y reflejar las mismas en el registro orientado.
- ❖ Deben participar en las actividades de preparación política con los maestros de la escuela.
- ❖ El profesional en formación debe reflejar todas las anotaciones posibles en el registro que se le ha orientado.
- ❖ Antes de culminar la etapa de práctica se debe discutir con cada profesional en formación la evaluación que se enviará al centro de habilitación.

Anexo 11.

Ejemplos de objetivos de trabajo para la elaboración de los planes individuales de los profesionales en formación.

- 1- Determinar y aplicar los métodos técnicas e instrumentos de diagnóstico a sus escolares para lo cual debe:
 - a) Presentar y fundamentar al colectivo pedagógico y al tutor los métodos, técnicas e instrumentos que utilizará antes del 28 de agosto.
 - b) Socializar ante el colectivo pedagógico y de grado los resultados iniciales en la segunda semana de septiembre.
 - c) Elaborar la estrategia pedagógica, presentarla al colectivo pedagógico para su aprobación y a los estudiantes en la tercera semana de septiembre.
 - d) Realizar cortes parciales según el cronograma establecido e informar los resultados.
 - e) Presentar el estado de desarrollo del grupo en las reuniones metodológicas de grado en noviembre, enero, abril y junio y fundamentar los ajustes realizados.
- 2- Lograr elevar la calidad del proceso pedagógico en el grupo 8vo 2 lo cual debe manifestarse en:
 - a) Una retención del 100%.
 - b) Un mínimo de 98 % de asistencia de los estudiantes a clases y demás actividades docentes y extradocentes.
 - c) Un desarrollo y consolidación de las cualidades políticas e ideológicas, especialmente por la influencia de la clase.
 - d) Una atención diferenciada a los estudiantes con insuficiencias en el diagnóstico inicial, lograr que el 65% resuelva los problemas hasta noviembre, el 85% hasta diciembre y el 100% en febrero.
- 3- Dirigir el aprendizaje de los estudiantes, de manera que al concluir la primera etapa se logre:
 - a) Que al menos el 70% resuelva los problemas ortográficos relacionados con el acento hiático y los cambios de v-b y s-c-z.

- b) Que al menos el 90% muestre solidez en los conocimientos sobre núcleos básicos del contenido.
 - c) El 70% al menos desarrolle tareas con enfoque interdisciplinario.
- 4- Demostrar desarrollo de habilidades investigativas y aplicar los conocimientos sobre metodología de la investigación, para lo cual debe:
- a) Presentar y fundamentar ante el tutor y el colectivo pedagógico el problema científico a investigar en el mes de octubre.
 - b) Defender el diseño de la investigación ante el colectivo de grado y la comisión científica del centro en noviembre y ante el colectivo pedagógico y el profesor de metodología de la investigación en diciembre.
 - c) Exponer los resultados de las tareas referidas con el diagnóstico del objeto y la fundamentación teórica en sesión científica del centro en el mes de abril.
 - d) Presentar los resultados obtenidos, en el evento de base de trabajo científico estudiantil en el mes de mayo.

ANEXO 12.

Curso de superación para los profesores adjuntos, tutores y docentes que tienen influencia directa en la evaluación del componente laboral.

Autor: MSc Francisco López Medina.

Tiempo: 24 horas.

Objetivos.

- Profundizar en la preparación de los adjuntos y tutores en el dominio del modelo del profesional y del sistema de evaluación en los ISP.
- Lograr la preparación metodológica de los adjuntos y tutores para la dirección del proceso de formación del profesional, particularmente en la evaluación del componente laboral- investigativo.

Contenido.

Tema # 1: El modelo del profesional, objetivos generales y por años. Objetivos y contenidos fundamentales por disciplinas. La entrega pedagógica. Caracterización y diagnóstico. Las tareas laborales. Requisitos para su elaboración. Rasgos fundamentales. Los programas de práctica: estructura. Planes individuales.

Tema # 2: La evaluación. Definiciones. Tendencias actuales. La evaluación en los Institutos Superiores Pedagógicos. La evaluación del componente laboral-investigativo: Modelo pedagógico. Metodología.

Orientaciones metodológicas para el desarrollo del curso.

- El curso se desarrollará a partir del taller como forma organizativa fundamental, donde se combinan la teoría con la experiencia práctica de los participantes.
- Se debe lograr trabajar con los documentos oficiales que están establecidos para la formación de los profesionales.
- Se deben establecer relaciones de continuidad con otras formas de superación diseñadas.
- La evaluación se realizará sobre la base de la participación activa de los participantes.

Bibliografía.

- _ ADDINE FERNÁNDEZ, F.(1996): Alternativa para la organización de la práctica laboral investigativa en los ISP. Tesis en Opción al grado científico

de Doctora en Ciencias Pedagógicas. La Habana.

_ ALARCÓN, M Y GÓMEZ , A.(2000): La actividad laboral en la formación de profesores para enseñanza media en la carrera de Física y Electrónica. Una experiencia pedagógica. Ponencia presentada al evento provincial Pedagogía 2001. Holguín.

_CARENA DE PELAEZ, S.(1995): La evaluación educativa y sus potencialidades formadoras, p. 55-68. Revista Aula de Innovación Educativa. No. 120, Barcelona.

_CASTELLANOS SIMONS, D.(2003): Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar. Curso 16 . Pedagogía Internacional. Ciudad de la Habana. Cuba.

_ CASTRO PIMIENTA, O.(1996): La evaluación en la escuela actual. ¿Reduccionismo o desarrollo?. Resumen del libro presentado en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "Enrique José Varona" La Habana.

_ CASTRO PIMIENTA, O.(1999): Evaluación Integral , del paradigma a la práctica. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. Cuba.

_DAUDINOT BETANCOURT,I.(1998): Las tareas integradoras y su valor metodológico. Material mimeografiado. ISP" José de la Luz y Caballero" . Holguín.

_ GARCÍA BATISTA, G.(2002): Compendio de Pedagogía. Editorial pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

_ LÓPEZ MEDINA, F.(1996): Orientación para el funcionamiento de las brigadas pedagógicas. Material mimeografiado . Holguín.

_ LÓPEZ MEDINA, F.(1997) : Control y evaluación de la práctica laboral. Material mimeografiado. Holguín.

_ LÓPEZ MEDINA, F.(1997): Lineamientos generales para la organización del componente laboral en el ISP "José de la Luz y Caballero". Material mimeografiado. Holguín.

_ LÓPEZ MEDINA, F.(2000): Indicadores para la evaluación del componente laboral en la formación de profesionales en los ISP. Tesis en opción al título académica de Master en Educación. Holguín.

_ LÓPEZ MEDINA, F.(2002): El Entrenamiento Metodológico Conjunto como método para la evaluación del componente laboral en la formación de profesionales en los ISP. Material de consulta. ISP” José de la Luz y Caballero”. Holguín.

_PAZ, I(1999): propuesta para un enfoque personalizado en la caracterización pedagógica. Curso pre evento Pedagogía 99. La habana.

Anexo 13.

Encuesta aplicada a profesionales para determinar el coeficiente de conocimiento y argumentación.

Nombre _____ y _____ apellidos:
_____.

Tutor: ____ Profesor adjunto: ____ Profesor del ISP: ____ Profesor guía: ____.

Directivo: ____ Otro: ____.

Co especialista: Con motivo de la investigación que realizamos, se necesita someter a criterio de profesionales vinculados directamente con la formación de profesionales para la educación, la metodología para la evaluación del componente laboral- investigativo y usted ha sido seleccionado para emitir su opinión.

Necesitamos haga una autoevaluación y responda situando una cruz debajo del número, lo cual permitirá conocer el dominio que usted considera tener de esta temática.

Tenga en cuenta que la escala numérica (del 0 al 10) está ordenada en forma creciente del dominio que posee el especialista en el tema en cuestión:

A

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9
10

El cuadro que aparece a continuación permite conocer la fuente de sus conocimientos, solicitamos de usted llene marcando con una cruz en cada aspecto, según su autoevaluación.

B

Fuentes de argumentación.	Grado de influencia de cada una de las fuentes en sus criterios		
	A (alto)	B (medio)	C (bajo)
1. Análisis teóricos realizados por usted.			
2. Su experiencia obtenida.			
3. Trabajos de autores nacionales.			
4. Trabajos de autores extranjeros.			
5. Su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero.			
6. Su intuición.			

Gracias por su colaboración.

Anexo 14.

Tabulación de la encuesta a especialistas.

# especialista	Kc	Ka	K
1	0,9	1,0	0,95
2	0,8	0,9	0,85
3	0,8	0,9	0,85
4	0,9	1,0	0,95
5	0,9	1,0	0,95
6	0,4	0,5	0,45*
7	0,8	0,8	0,8
8	0,8	0,8	0,8

9	0,9	1,0	0,95
10	0,3	0,5	0,4*
11	0,8	0,9	0,85
12	0,9	0,8	0,8
13	0,7	0,8	0,75
14	0,9	0,9	0,9
15	0,8	0,8	0,8
16	0,2	0,5	0,35*
17	0,7	0,8	0,75
18	0,8	0,9	0,85
19	0,4	0,5	0,45*
20	0,8	0,8	0,8
21	0,8	0,9	0,85
22	0,9	0,9	0,9
23	0,8	0,8	0,8
24	0,5	0,5	0,5*
25	0,6	0,5	0,55*
26	0,9	1,0	0,95
27	0,8	0,8	0,8
28	0,9	0,9	0,9
29	0,8	0,9	0,95
30	0,8	0,8	0,8
31	0,3	0,5	0,4*
32	0,7	0,8	0,75
33	0,6	0,8	0,7
34	0,8	0,8	0,8
35	0,5	0,5	0,5*
36	0,5	0,5	0,5*
37	0,6	0,8	0,75
38	0,8	0,8	0,8
39	0,8	0,9	0,95
40	0,2	0,5	0,35*
41	0,2	0,5	0,35*
42	0,7	0,8	0,75
43	0,7	0,7	0,7

ANEXO 15.

Cuestionario a los expertos para realizar la evaluación de la metodología.

Compañero (a).

Usted ha sido seleccionado(a), por su calificación científica, sus años de

experiencia en la formación de profesionales para la educación vinculado directamente e la evaluación del componente laboral- investigativo y los resultados alcanzados en su labor profesional, como experto para valorar la propuesta de metodología para la evaluación del componente laboral- investigativo.

A continuación se exponen las etapas y las acciones y debe marcar la categoría en que considera a cada una.

a) Señale que etapa o acción considera debe ser eliminada o cambiado el nombre.

b) Si considera necesario añadir otra etapa o acción, propóngalo.

Considere:

C₁: Muy adecuado; C₂: Bastante adecuado; C₃: Adecuado; C₄: Poco adecuado; C₅ Inadecuado.

Etapa	Acciones	Categorías				
		C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅
Preparación y comprensión.	Análisis de objetivos de años y formulación de objetivos para el componente laboral- investigativo					
	Determinación de indicadores.					
	Determinación de métodos, técnicas e instrumentos.					
	Elaboración de documentos metodológicos.					
Diagnóstico y diseño.	Entrega pedagógica.					
	Determinación de tareas laborales					
	Elaboración de los programas de práctica.					
Ejecución	Elaboración de planes individuales.					
	Aplicación de métodos y técnicas.					
Retroalimentación y reorientación.	Integración de informaciones y valoración.					
	Determinación de acciones de corrección.					

Anexo No 16.								
Tablas de procesamiento de las valoraciones de los expertos.								
TABLA DE FRECUENCIA ABSOLUTA								
	MR	BR	R	PR	NR	TOTAL		
1	25	7				32		
2	23	7	2			32		
3	22	4	6			32		
4	18	6	5	3		32		
5	25	4	3			32		
6	22	8	2			32		
7	18	6	5	3		32		
8	17	10	5			32		
9	25	5	2			32		
10	25	7				32		
11	25	7				32		
TABLA DE FRECUENCIA ABSOLUTA ACUMULADA								
	MR	BR	R	PR	NR			
1	25	32	32	32	32			
2	23	30	32	32	32			
3	22	26	32	32	32			
4	18	24	29	32	32			
5	25	29	32	32	32			
6	22	30	32	32	32			
7	18	24	29	32	32			
8	17	27	32	32	32			
9	25	30	32	32	32			
10	25	32	32	32	32			
11	25	32	32	32	32			
TABLA DEL INVERSO DE LA FRECUENCIA ABSOLUTA ACUMULADA								
	MR	BR	R	PR				
1	0,7813	1	1	1				
2	0,7188	0,9375	1	1				
3	0,6875	0,8125	1	1				
4	0,5625	0,75	0,9063	1				
5	0,7813	0,9063	1	1				
6	0,6875	0,9375	1	1				
7	0,5625	0,75	0,9063	1				
8	0,5313	0,8438	1	1				

9	0,7813	0,9375	1	1				
10	0,7813	1	1	1				
11	0,7813	1	1	1				

TABLA DE DETERMINACIÓN DE LOS PUNTOS DE CORTES

	MR	BR	R	PR	Suma	Promedio	N - Prom.	
1	0,78	3,49	3,49	3,49	11,25	2,81	-0,58	
2	0,58	1,53	3,49	3,49	9,09	2,27	-0,04	
3	0,49	0,89	3,49	3,49	8,36	2,09	0,14	
4	0,16	0,67	1,32	3,49	5,64	1,41	0,82	
5	0,78	1,32	3,49	3,49	9,08	2,27	-0,04	
6	0,49	1,53	3,49	3,49	9	2,25	-0,02	
7	0,16	0,67	1,32	3,49	5,64	1,41	0,82	
8	0,08	1,01	3,49	3,49	8,07	2,02	0,21	
9	0,78	1,53	3,49	3,49	9,29	2,32	-0,09	
10	0,78	3,49	3,49	3,49	11,25	2,81	-0,58	
11	0,78	3,49	3,49	3,49	11,25	2,81	-0,58	
Suma	5,86	19,62	34,05	38,39	97,92			
Punto de corte	0,53	1,78	3,1	3,49	8,9	2,23	= N (Prom. Gen.)	
		0,53	1,78	3,1	3,49			

CONCLUSIONES GENERALES								
	MR	BR	R	PR	NR			
1	Si	-	-	-	-			
2	Si	-	-	-	-			
3	Si	-	-	-	-			
4	-	SI	-	-	-			
5	Si	-	-	-	-			
6	Si	-	-	-	-			
7	-	SI	-	-	-			
8	Si	-	-	-	-			
9	Si	-	-	-	-			
10	Si	-	-	-	-			
11	Si	-	-	-	-			

Anexo 17.

Cuestionario aplicado a los tutores y profesores adjuntos.

- 1- ¿ Consideras la autoevaluación que hace el practicante de su desempeño como un aspecto importante a tener en cuenta para emitir criterios sobre el nivel de desarrollo alcanzado en una etapa determinada de su formación?
Si _____ No _____ A veces _____.
En caso de responder No o A veces, plantee las razones.
- 2- ¿ Cómo valoras la preparación que tienes para entrenar a los estudiantes para que se autoevalúen correctamente?
Buena _____ Regular _____ Mala _____.
- 3- Según tu experiencia práctica, cuando solicitas a tus alumnos que se autoevalúen, generalmente predomina que:
 - Se autoevalúan correctamente _____.
 - Se sobrevaloran _____.
 - Se subvaloran _____.Explique brevemente.

Cuestionario aplicado a los profesionales en formación.

- 1- ¿ Consideras importante que se tenga en cuenta para tu evaluación integral, los criterios que tu puedas aportar como resultado de tu autoevaluación?
Si _____ NO _____ A veces _____.
Plantea las razones de tu selección.
- 2- ¿ A qué atribuyes que se utilice poco la autoevaluación como técnica evaluativa?
_____ Falta de confianza en la opinión de los alumnos.
_____ Autoritarismo del profesor.
_____ Proceso complejo, que requiere de mucho tiempo y entrenamiento.
_____ Falta de preparación de los profesores.
_____ Falta de preparación de los alumnos.
_____ otras. Plantéalas.
Puedes marcar más de una opción.
- 3- ¿ Cómo valoras tu preparación para realizar una adecuada autoevaluación de tu desempeño profesional?.

Buena _____ Regular _____ Mala _____.

En caso de seleccionar regular o mala, plantea las razones.

- 4- ¿ Cómo consideras la evaluación que realizan tus profesores y tutor cuando no tiene en cuenta tus criterios.

Adecuada _____ Poco adecuada _____ Inadecuada _____.

Anexo 18.

Cuestionario aplicado a los tutores y profesores adjuntos.

- 1- ¿Cómo consideras la preparación recibida para dirigir el entrenamiento a tus estudiantes?.

Buena_____ Regular_____ Mala _____.

En caso de marcar regular o mala argumente.

- 2- Después que los estudiantes recibieron el entrenamiento para la autoevaluación. ¿ Cómo consideras su autovaloración?.

- Se autoevalúan adecuadamente.
- Se sobrevaloran.
- Se subvaloran.

Fundamente brevemente.

Cuestionario aplicado a los profesionales en formación.

- 1- ¿Cómo consideras tu preparación después del entrenamiento para autoevaluarte adecuadamente.

Buena_____ Regular_____ Mala _____.

En caso de seleccionar regular o mala, plantee las razones.

2- ¿Cuál de los pasos de la metodología que se te propuso, te resultó más complejo?. Si deseas puedes proponer, quitar o modificar algún paso.

3- ¿Cómo consideras la evaluación que realiza tu colectivo pedagógico, al tener en cuenta tus criterios?.

Adecuada_____ Poco adecuada_____ Inadecuada _____.

Argumenta tu selección.

Anexo 19.

Estado comparativo del nivel de preparación de los evaluadores y su opinión sobre la autoevaluación de los profesionales en formación antes y después de aplicada la metodología.

#	Nivel de preparación						Autovaloración.					
	Inicio			Final			Inicio			Final		
	B	R	M	B	R	M	Ad	Sob	Sub	Ad	Sob	Sub
1		X		X			X				X	
2			X	X				X		X		
3			X	X				X		X		
4			X	X				X		X		
5			X	X					X	X		
6		X		X			X			X		
7			X		X			X		X		
8			X	X				X		X		
9			X	X				X		X		
10			X	X				X		X		
11			X	X				X		X		
12			X	X				X		X		
13			X	X				X		X		
14		X		X					X	X		
15		X		X			X				X	
16			X	X				X		X		
17			X	X				X		X		
18			X	X				X		X		
19			X	X				X		X		

20			X	X				X		X		
21			X	X				X		X		
22			X		X			X		X		
23		X		X				X		X		
24			X	X				X		X		
25			X	X				X		X		
26			X	X				X		X		
27			X	X				X		X		
28		X		X				X		X		
29			X	X				X		X		
30			X	X				X		X		
TOT	-	6	24	28	2	-	3	25	2	28	2	

Comparación de los criterios de los evaluados.

#	Nivel de preparación						Opinión sobre la evaluación.					
	Inicio			Final			Inicio			Final		
	B	R	M	B	R	M	A	PA	I	A	PA	I
1			X	X			X			X		
2		X			X			X		X		
3			X		X				X		X	
4			X	X				X		X		
5			X	X				X		X		
6			X	X			X			X		
7		X			X				X		X	
8			X	X				X		X		
9		X		X				X			X	
10			X	X				X		X		
11			X	X				X		X		
12			X	X				X		X		
13			X	X				X		X		
14		X		X				X		X		
15		X		X			X			X		
16			X		X				X		X	
17			X	X				X			X	
18			X	X				X		X		
19			X	X				X		X		

20			X	X				X		X		
21			X		X				X	X		
22		X		X				X		X		
23			X	X				X		X		
24		X		X				X		X		
25			X	X				X		X		
26			X	X				X		X		
27			X	X				X		X		
28			X	X					X	X		
29			X		X			X		X		
30		X		X				X		X		
31			X	X				X		X		
32			X	X				X		X		
33			X	X				X		X		
34		X		X				X		X		
			X	X				X		X		
TOT	-	9	26	29	6	-	3	27	5	30	5	

Anexo 20.

Escala valorativa.

Colegas: Se ha aplicado la metodología para la evaluación del componente laboral- investigativo, en los profesionales a los cuales ustedes como tutores y/o profesores contribuyen directamente a formar. Ahora se necesita su valoración final sobre la efectividad que considera tuvo la misma. Esto ayudará a su perfeccionamiento.

Deberá leer detenidamente cada aspecto y marcar con una x en la casilla que más se ajuste a su opinión sobre cada aspecto. En caso que su opinión, no se corresponda con los términos empleados, podrá escribir su opinión al lado del aspecto de que se trate.

Encontrarás dos grupos de aspectos a valorar:

A- Sobre la utilidad de la metodología.

B- Aspectos que han mejorado como resultado de la aplicación de la misma.

Aspecto A.

Grado en que se manifiesta Aspectos	Me resultó muy útil, muy interesante.	Aprendí algo nuevo	En parte me ayudó	No he pensado en eso.
Las etapas y acciones				
Las fundamentaciones teóricas que acompañan las acciones.				
Las precisiones que se realizan en las acciones.				
El orden en que aparecen las acciones.				
La factibilidad con que se trabaja con la metodología.				
La necesidad de que se incluya la toma de decisiones como parte del proceso evaluativo.				

Favorece la evaluación integral.				
----------------------------------	--	--	--	--

Aspecto B.

Grado en que se manifiesta. Aspecto.	No ha mejorado	En parte ha mejorado	Ha mejorado bastante	No necesitaba mejorar.
El nivel de preparación de los evaluadores.				
El nivel de justeza en la evaluación.				
Las relaciones entre evaluados y evaluadores.				
La integración de lo académico, laboral e investigativo.				
La asignación de tareas laborales sobre la base de problemas profesionales.				
La coevaluación.				
La autoevaluación.				
El nivel de preparación de los practicantes.				
La integralidad en la evaluación.				

Anexo 21.

Estado comparativo de la calidad de los documentos oficiales internos antes y después de aplicada la metodología.

#	Preparación de las asignaturas						Planes individuales					
	Inicio			Final			Inicio			Final		
	P	PP	NP	P	PP	NP	P	PP	NP	P	PP	NP
1		X			X			X			X	
2			X	X					X	X		
3			X	X					X	X		
4			X	X					X	X		
5			X	X					X	X		
6	X			X					X	X		
7			X	X				X			X	
8		X		X					X	X		
9		X		X					X	X		
10			X	X					X	X		
11			X	X					X	X		
12			X	X					X	X		
13			X	X					X	X		
14		X		X					X	X		
15		X			X				X	X		
16			X	X				X			X	
17		X		X					X	X		
18			X	X					X	X		
19			X	X					X	X		
20			X	X					X	X		
21			X	X					X	X		
22			X		X			X		X		
23	X			X					X	X		
24			X	X					X	X		
25			X	X					X	X		
26			X	X					X	X		
27			X	X					X	X		
28		X		X				X		X		
29			X	X					X		X	

30		X		X					X	X		
TOT	2	8	20	28	2	-	-	5	25	26	4	