

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO
"José de la Luz y Caballero"

FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

TÍTULO: UNA CONCEPCIÓN DIDÁCTICA DE EVALUACIÓN EN EL TERCER
MOMENTO DEL DESARROLLO DE LA ESCUELA PRIMARIA

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

Autor: M.Sc. Danilo A. Quiñones Reyna. (Profesor Auxiliar)

Tutor: Dr. C.P. José Ignacio Reyes González. (Profesor Titular)

Holguín, 2007

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Fátima Addine Fernández, (Profesora Titular) mi profesora de pregrado, investigadora consagrada, persistente y estimuladora de mi obra científica.

A mi tutor y entrañable amigo, el Dr. José Ignacio Reyes González, (Profesor Titular) apasionado y dedicado a la investigación pedagógica, por sus certeras orientaciones y oportunas críticas, que se revierten en la mejora y la calidad del trabajo.

Al Profesor de profesores Lic. Luis Hernández, magnánimo en la Lengua Española.

A la Rectora, M.Sc. y Profesora Auxiliar Zenaida Ávila Pérez, por su estímulo, confianza y apoyo.

A la Directora Provincial, M.Sc. y Profesora Auxiliar Gladys Vázquez Figueroa, iniciadora de este intenso proceso de formación de doctores en el ISP, quien siempre me estimuló a alcanzar estos resultados.

A la Decana de mi Facultad, Profesora Auxiliar Alicia Reyes Díaz, que me ofreció el apoyo para seguir adelante.

A mí querido sobrino, José Daniel Fernández Quiñones, pilar y aliento decisivos.

Al Dr. Víctor Cortina Bover, por sus oportunas recomendaciones.

A la Dra. Celia Díaz Cantillo, estimuladora de esta investigación.

Al Lic. Ángel Felipe Jevey Vázquez, por la ayuda ofrecida en la informática.

Al M.Sc. Jorge Díaz Pablos, por su patrocinio en la utilización del soporte técnico.

Al Lic. Jáder Jiménez Espinosa, paliativo sin límites en disímiles tareas.

A todos los colaboradores del Proyecto de Investigación, que los considero coautores de este trabajo.

A los colegas del Departamento y la Facultad, gracias por la confianza depositada: Dunia, Mavis, Iris R, Omar Á, Naurys, Elvira A, Lázara V, Ángel P, Benedicta S, Roger P, Rosa B. y a todos los que se lo merecen.

A la Dra. Aurora García Gutiérrez, mi compañera y amiga de pregrado, por su ayuda sin límites en los aspectos teóricos y metodológicos de la investigación.

A la Dra. Maritza Salazar Salazar, por sus valiosas orientaciones en la predefensa.

A los Drs. Frank Arteaga, Roberto Valledor, Mayra Acebo, Mariana Bernabé, Hernán Fera, Onelia Cobas, Blanca Martínez.

A Juana Guerrero y Digna Quevedo, por su ayuda en la información científica.

DEDICATORIA

A la memoria de Rebeca Reyna Peña, quien siempre me orientó por este camino.

A mi hija Rebeca Arlena Quiñones Pérez, el más bello regalo que ha dado la vida, inspiración de este trabajo.

A Nieves Peña Baldoquín, mi nonagenaria abuela, que muy lúcida espera los resultados.

A la memoria de la Lic. Aurora Vargas Marrero, que a pesar de sus limitaciones de salud en vida, siempre estuvo dispuesta a colaborar con el Proyecto.

A toda mi familia, gran sostén espiritual y afectivo.

A la Revolución y a nuestro Comandante en Jefe, Fidel Castro Ruz, paradigma de educador universal.

A los cinco héroes, Ramón, Tony, Fernando, Gerardo y René, estirpe de la historia de nuestro pueblo.

SÍNTESIS

La tesis contiene las insuficiencias de la evaluación de los alumnos en el tercer momento del desarrollo de la escuela primaria y su influencia en el aprendizaje a partir de las tareas planificadas para este fin, en las que se aprecia la centralización de algunos directivos y maestros en la evaluación de este nivel, siendo más significativo con los alumnos de quinto y sexto grados, que demandan más independencia y participación como premisa para su ingreso a la secundaria básica, por lo que es necesario transformar esta realidad desde la propia práctica escolar.

El aporte consiste en una concepción didáctica de evaluación de los alumnos en el tercer momento del desarrollo, dirigida a potenciar su aprendizaje, con la consideración de nuevos indicadores para este fin. De este proceso emergen nuevas cualidades de las relaciones entre los sujetos, que posibilita un análisis más cualitativo, integrador y contextual de la evaluación en estos grados.

En el tercer capítulo, hago una valoración de la concepción didáctica a través del estudio de casos, a partir de las relaciones con las maestras, alumnos y familiares, además del registro e interpretación de los datos en la aplicación de diferentes métodos y técnicas empíricas y teóricas.

ÍNDICE

Agradecimientos

Dedicatoria

Síntesis

Pág.

Introducción-----

1

CAPÍTULO I. REFLEXIONES HISTÓRICAS Y EPISTEMOLÓGICAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ESCUELA PRIMARIA, CON ÉNFASIS EN EL TERCER MOMENTO DEL DESARROLLO. -----

12

1.1. Reflexiones derivadas del primer acercamiento a la realidad de las escuelas primarias de Las Tunas, con énfasis en la escuela seleccionada-----

-----13

1.2. Tendencias del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Escuela Primaria con énfasis en la evaluación -----

-----19

I. Etapa (1959-1974)-----

----21

II. Etapa (1975-1989)-----

----22

III. Etapa (1990-1999)-----

----23

IV. Etapa (2000-2006)-----

----24

1.3. Fundamentos teóricos que desde las ciencias filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas sustentan la investigación-----

-----26

1.4. Diagnóstico para valorar el proceso de evaluación del aprendizaje de los alumnos del tercer momento del desarrollo de la Escuela Primaria-----

-----39

Conclusiones del Capítulo I-----

-----43

CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN DE UNA CONCEPCIÓN DIDÁCTICA INTEGRADORA Y DESARROLLADORA DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL TERCER MOMENTO DEL DESARROLLO DE LA ESCUELA PRIMARIA.-----

-----45

2.1. El carácter centralizado de la evaluación en contraposición a las necesidades de socializar el aprendizaje, como expresión de la relativa descentralización pedagógica que este proceso requiere -----

-----45

2.2. Premisas de la concepción didáctica -----

---49

2.3. Fundamentos generales de la concepción didáctica-----

---50

2.4. Concepción didáctica de evaluación de los alumnos en el tercer momento del desarrollo. Sus componentes-----

-----51

2.5. Etapas y acciones de la concepción didáctica-----

---68

2.6. Implementación de la metodología sustentada en una concepción didáctica de evaluación del aprendizaje de los alumnos en el tercer momento del desarrollo- -----

----73

Conclusiones del Capítulo II-----

75

CAPÍTULO III. ESTUDIO DE CASOS PARA VALORAR LA FACTIBILIDAD DE LA METODOLOGÍA SUSTENTADA EN LA CONCEPCIÓN DIDÁCTICA DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS EN EL TERCER MOMENTO DEL DESARROLLO-----

77

3.1. Descripción de los procedimientos para la construcción del estudio de casos. Análisis del contexto, condiciones y otros datos necesarios-----

-----77

3.2. Sobre la contextualización de la experiencia desarrollada-----

---80

3.3. Análisis de la factibilidad de la concepción didáctica. La construcción del caso con las maestras-----	
-----80	
3.4. La construcción del caso con las maestras y los alumnos: algunas reflexiones sobre los nuevos indicadores para la evaluación. Principales regularidades-----	
-----93	
3.5. La construcción del caso alumno-alumno a partir de las valoraciones ofrecidas por ellos sobre los indicadores de evaluación. Agrupación por criterios valorativos-----	
-----100	
3.6. Algunas reflexiones derivadas de los criterios de los alumnos-----	
103	
3.7. La construcción del caso con las maestras y los alumnos de quinto y sexto grados sobre la dosificación del contenido y las situaciones de aprendizaje para la evaluación---	
-----105	
3.8. La construcción del caso con los padres, dirigido a reflexionar sobre sus criterios acerca de los nuevos indicadores y las situaciones de aprendizaje de evaluación. Registro de sus criterios fundamentales-----	
-----109	
Conclusiones del Capítulo III-----	
116	
CONCLUSIONES GENERALES-----	
117	
RECOMENDACIONES-----	
119	
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

El continuo perfeccionamiento que en el ámbito educacional experimenta la escuela cubana en los últimos diez años, es la expresión de una apertura al comedimiento de diferentes modelos y tendencias epistemológicas que, de alguna manera, consideran al sujeto como el centro de influencias de todo proceso interventivo, orientado, desde sus relaciones primarias de carácter familiar, hasta los diferentes estadios escolares donde se irá perfilando su futura actividad profesional y que a través de esa preparación se logre la perpetuidad de este proceso en todas las esferas de la vida social.

En la actualidad, aunque la Educación Primaria es objeto de significativas transformaciones, todavía existen marcadas insuficiencias en la dirección del aprendizaje escolar, las que están mediadas por un pensamiento antidialéctico de algunos maestros y directivos, al no considerar el acelerado proceso de transformaciones, las nuevas condiciones del desarrollo social y las exigencias que el Modelo de Escuela Primaria impone a los alumnos con respecto a su desarrollo, formación, control y valoración de su propio aprendizaje.

La evaluación en la escuela forma parte de la concepción de aprendizaje que se adopte; tratar de fragmentar esta relación conduciría a posiciones reduccionistas y mecanicistas sobre esta problemática, por lo que todos los sujetos implicados (directivos, maestros, alumnos y familiares) en este proceso deben reflexionar sobre cómo implementar el cambio en las actuales condiciones del desarrollo de la escuela primaria.

Además de mi experiencia en la docencia, fueron significativos los resultados que obtuve del Proyecto de Investigación "Dirección del aprendizaje de los niños de la Escuela Primaria", del cual soy el investigador principal y al que pertenece un grupo de profesores del Instituto Superior Pedagógico "Pepito Tey" de Las Tunas, con experiencia docente en el nivel primario, y que desde el año 2003 viene revelando insuficiencias en la dirección del proceso de evaluación del aprendizaje de estos alumnos, alrededor de las que se reflexionaba con el propósito de transformar esta situación hacia estadios más cualitativos de participación coligada maestro-alumno, alumno-alumno, maestro-alumno-grupo, familia-alumno y maestro-alumno-grupo-familia, en un proceso de valoración mutua de los resultados.

Las últimas transformaciones de la Educación Primaria, que a partir del año 2004 orientara el Ministerio de Educación (MINED), incrementaron la complejidad de algunas tareas del Proyecto y su dinámica de ejecución, por lo que fue necesario extender la

muestra, y después de algunas reflexiones con los demás miembros del equipo, decidí incluir a la Escuela Primaria “Rosendo Arteaga”, donde se realizó esta investigación.

Las reflexiones que emanaban desde las etapas precedentes de trabajo del Proyecto, las nuevas exigencias del perfeccionamiento y los fines y objetivos del Modelo, me fueron revelando que la Escuela Primaria estaba necesitada de transformar su sistema de evaluación, hacerlo más cualitativo y que además del control de los resultados, esté dirigido a potenciar el aprendizaje de los alumnos desde cada una de las actividades diseñadas para este fin.

Es necesario promover la evaluación de los alumnos de estas edades en un contexto de configuración psicológica que supere la separación de los aspectos de sentido y de significado en el aprendizaje, que por años lastró las concepciones psicológicas sobre la personalidad de los alumnos y que fue la consecuencia de no considerar a la categoría **sujeto de aprendizaje** en el estudio de estos procesos.

Los resultados del registro sistemático que realizamos en nuestros diarios de las manifestaciones de la práctica en las escuelas, con énfasis en la seleccionada, además de los antecedentes del Proyecto, relacionados con el objeto y campo, me orientaron a determinar que esta tesis se configurara como una de sus tareas para el año 2006.

La triangulación de los resultados de todo este proceso me permitió determinar como tendencias anticipatorias del problema científico, las siguientes:

- Ø La no consideración de un diagnóstico integral y acertado para conocer los antecedentes del aprendizaje de cada alumno, además de darle seguimiento, como criterio básico para determinar la zona de desarrollo actual y potencial con el propósito de precisar nuevas y superiores metas.
- Ø Existe una tendencia generalizada a centrar la atención en los resultados de las tareas sin atender las particularidades del proceso para lograrlo.
- Ø La evaluación no siempre es concebida como parte del proceso de aprendizaje, sino como un momento de represión y rendición de cuentas de los resultados de los alumnos, más con la intención de clasificarlos por sus logros que para determinar las perspectivas de su desarrollo.
- Ø Las acciones del proceso de evaluación se centran más en el maestro y no se incentiva suficientemente la implicación del alumno en la determinación de la calidad de los resultados, el reconocimiento de su individualidad, su experiencia, niveles de ayuda que puede brindar a sus coetáneos y la autovaloración de los logros alcanzados.

- Ø Las dificultades en el aprendizaje se asocian más a problemas del alumno que a insuficiencias del maestro en su orientación y control.
- Ø Aunque en el Modelo de la Escuela Primaria se declaran indicadores para la evaluación del aprendizaje por los componentes de esta actividad, estos no están dirigidos a implicar a los alumnos en este proceso con responsabilidades más concretas.
- Ø Es favorable la cobertura del personal docente en todas las escuelas en las que ha trabajado el Proyecto, en particular en la escuela donde se desarrolló la experiencia.
- Ø La reducción de la relación alumno-maestro, hasta veinte por uno, permite un tratamiento más diferenciado a la diversidad.

El análisis anterior me permite delimitar la contradicción, que es la que se manifiesta entre las exigencias del Modelo de la Escuela Primaria dirigidas a la formación de un alumno independiente, reflexivo, protagónico y activo para enfrentar las tareas que demandan el desarrollo social y la insuficiente independencia y autonomía que se alcanza en los alumnos, lo que limita su accionar en la escuela y en la vida social.

Derivado de todo el proceso de perfeccionamiento y de las exigencias del Modelo, se aprecia, que la Escuela Primaria está marcando unas metas, que el ejercicio cotidiano del maestro con sus alumnos no concreta, y necesita ser analizado, no solo desde la práctica, sino también desde la teoría pedagógica.

Esta situación se hace más evidente en los grados quinto y sexto de la escuela primaria, donde los alumnos, por la etapa del desarrollo ontogenético en que se encuentran, se preparan para enfrentar nuevas exigencias de enseñanza-aprendizaje en la secundaria básica y que por las características de sus manifestaciones psicológicas, demandan cada vez más independencia y responsabilidad en la ejecución de sus tareas de aprendizaje, cuestión esta que no siempre es comprendida por sus maestros, desestimando las posibilidades de desarrollo e independencia que en este sentido pueden alcanzar.

El análisis teórico y metodológico precedente me demostró la necesidad de emprender una investigación referida a la evaluación, en particular para el tercer momento de desarrollo del escolar primario, pues no hay transformaciones sustanciales en el aprendizaje del alumno si no se profundiza en el lugar de esta categoría en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Escuela Primaria.

Las reflexiones y análisis teórico precedente me orientaron a precisar el siguiente:

PROBLEMA CIENTÍFICO: Insuficiencias de la evaluación de los alumnos en el tercer momento del desarrollo de la Escuela Primaria, derivadas de la manifiesta centralización de este proceso, que impactan negativamente en su aprendizaje.

En la Escuela Primaria actual no existe una concepción de evaluación por momentos del desarrollo que implique conscientemente a los alumnos, maestros y familiares en un franco proceso de valoración cualitativa de los logros alcanzados en el aprendizaje, donde las relaciones entre los sujetos implicados trasciendan las manifestaciones de lo tradicional sobre la base de la centralización y el carácter directivo para la obtención de un determinado resultado.

Esto revela que las aspiraciones que tiene hoy el Modelo de la Escuela Primaria relacionado con el desarrollo de la personalidad de sus alumnos, se encuentran frenadas en alguna medida por la concepción de dirección del aprendizaje y su evaluación, aspecto que la Didáctica de la Educación Primaria debe atender de manera priorizada, para propiciar los cambios y transformaciones por los que se trabaja en este nivel educacional.

OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN: El proceso de enseñanza-aprendizaje en la Escuela Primaria.

OBJETIVO: Una concepción didáctica de evaluación de los alumnos en el tercer momento del desarrollo de la Escuela Primaria, así como su metodología de implementación.

CAMPO DE ACCIÓN: El proceso de evaluación del aprendizaje de los alumnos en el tercer momento del desarrollo de la Escuela Primaria.

A partir de los propósitos más mediatos se declara como **IDEA A DEFENDER:**

La evaluación en el tercer momento del desarrollo, favorece el aprendizaje de los alumnos, en la medida que ellos comprenden que su implicación en este proceso es más productiva a partir de la consideración de nuevos indicadores que se configuran como metas para su desarrollo y se gradan desde la orientación hasta el control, con el concurso de las relaciones que se establecen entre todos los sujetos comprometidos; de las que se derivan nuevas cualidades que permitirán un análisis más cualitativo, integrador y contextual de sus tareas de aprendizaje y las del otro, en virtud de resolver la contradicción entre el carácter centralizado y unilateral de la evaluación y las necesidades cada vez más crecientes que tienen los sujetos que aprenden de implicarse coligadamente en su ejecución y control, para contribuir al aprendizaje de los otros, como expresión de los logros alcanzados a partir la socialización del contenido,

desde la autoevaluación y la coevaluación a través de situaciones de aprendizaje en las asignaturas de estos grados.

Posteriormente, centraron mis reflexiones, ideas dirigidas a cómo ejecutar el proceso de investigación, lo que se concreta en las siguientes:

TAREAS CIENTÍFICAS:

1. Caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje en el tercer momento del desarrollo de la escuela primaria, con énfasis en su evaluación, así como la determinación de sus tendencias históricas; lo que determiné, de conjunto con el equipo de investigación, a partir de la triangulación, el análisis reflexivo de algunos resultados del Proyecto de investigación y el estudio crítico de fuentes impresas correspondientes a las décadas de los años setenta, ochenta y noventa del siglo XX.
2. Estudio crítico y reflexivo de las fuentes, para sistematizar, asumir y fundamentar desde los criterios teóricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos el proceso de evaluación de los alumnos en el tercer momento del desarrollo de la escuela primaria.
3. Diagnóstico del proceso de evaluación en el tercer momento del desarrollo de la escuela primaria, con énfasis en una escuela de Las Tunas, sobre la base de los indicadores que determiné para el análisis causal del problema, derivado del estudio reflexivo con el equipo de investigación.
4. Elaboración de una concepción didáctica de evaluación del aprendizaje de los alumnos en el tercer momento del desarrollo, resultado del análisis personal y del intercambio en grupos de reflexión con los investigadores, maestros-investigadores y algunos padres de los alumnos de la escuela seleccionada.
5. Diseño y descripción de la metodología para la implementación de la concepción didáctica de evaluación del aprendizaje, resultado del trabajo reflexivo grupal en la Escuela Primaria "Rosendo Arteaga". Este enfoque evaluativo constituye una perspectiva más cualitativa, integradora y contextual del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la autoevaluación y la coevaluación de las tareas de aprendizaje de cada alumno.
6. Valoración crítica de la implementación de la concepción didáctica de evaluación del aprendizaje y su metodología en la Escuela Primaria "Rosendo Arteaga", desde una perspectiva de investigación-acción-participativa (IAP).

ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los antecedentes para la determinación del problema y la posterior definición, me revelaron, que por su magnitud era necesario la intervención inmediata con un enfoque de investigación-acción-participativa (IAP) desde la perspectiva de la multidimensionalidad e integralidad en el estudio de las particularidades del alumno y del contexto en el que se desarrolla.

Este enfoque se concilia con la concepción seguida en el diseño y ejecución de las diferentes tareas del Proyecto, que desde el año 2003 me viene demostrando la necesidad de mantener y perfeccionar esta metodología por las posibilidades que ofrece de implicar a los investigados e investigadores en un proceso mancomunado de reflexión sobre los resultados de la práctica como punto de partida para la ascensión a determinados postulados teóricos que una vez conformados me permiten regresar a la práctica y transformarla desde una posición de “encuadre” con mayor rigor participativo. La investigación científica por la modalidad de la (IAP) presupone las siguientes etapas, según M.P. Colás Bravo (1994: 270)

Análisis exploratorio: reconocimiento de los antecedentes del problema y recogida de la información necesaria en el contexto de la investigación.

Descripción: análisis de las particularidades de cada categoría.

Interpretación: establecer conexión entre las categorías de datos.

Teorización: fundamentar procedimientos que aseguren las relaciones.

Siguiendo la lógica de la investigación, determiné, que desde nuestra perspectiva, además de la teorización, considero la valoración de estos aspectos y la estimación de su implementación en la práctica educativa de la escuela seleccionada.

La metodología asumida se corresponde con los fundamentos que sobre este tipo de investigación ofrece M.T. Sirvent (1990), M. Pilar Colás (1994), I. Barrios (2000), y G. Urías (2000), C. Córdova (2004), lo cual se amplía en el capítulo II y se concreta a continuación a partir de las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los fundamentos del enfoque participativo que apoyan su justificación como fuente de datos cualitativos?

- Ø Los antecedentes del Proyecto de investigación.
- Ø Una concepción de diagnóstico inicial como punto de partida para la ejecución de las tareas del Proyecto de Investigación.
- Ø El valor de los grupos de discusión y reflexión para obtener conocimientos más fidedignos de la realidad.

- Ø Las manifestaciones de las relaciones maestro-alumno, alumno-alumno, maestro-alumno-grupo, familia-alumno y maestro-grupo-familia, en el proceso de evaluación del aprendizaje.
- Ø El carácter integrador y desarrollador del proceso de evaluación del aprendizaje en el tercer momento del desarrollo.

¿Cómo queda incluido el componente participativo? (Encuadre de participación)

- Ø En cada una de las fases de la metodología que declaro en el capítulo II.
- Ø En la evaluación de los resultados de la concepción didáctica que valoro en el capítulo III, a través de la consideración de los criterios de alumnos, maestros, directivos y familiares implicados en los procesos que se desarrollaron en la escuela.

¿Cómo se controlan las normas básicas de rigurosidad y objetivación científica?

Mediante la triangulación: de teorías, de métodos y procedimientos investigativos de carácter metodológico, donde se aplican diferentes métodos y/o instrumentos a un mismo tema de estudio con el fin de valorar los datos obtenidos; de fuentes de información a partir de la “creatividad metodológica e investigativa” I. Barrios (2000); de los resultados de los operativos de la calidad de la educación en algunas escuelas del territorio y los del Proyecto desde el año 2003 hasta el 2006.

Mediante el control de puntos críticos de la investigación participativa: combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, proceso de generación del conocimiento científico, rol del investigador, poco rigor definitorio sobre las conceptualizaciones y prácticas de la “participación” en los procesos de investigación, ambigüedad y ausencia de reflexión en aspectos educativos y de organización social. El trabajo del equipo se caracterizó por la reflexión colectiva, la socialización de los criterios personales, y la implicación de todos en la toma de decisiones para la ejecución de las diferentes actividades y su posterior evaluación, las que previamente concerté con los representantes de la escuela como parte de la personalidad jurídica: cliente, que, plenamente identificado con el estilo de trabajo que se asume, permite hacerlos partícipes de un proceso democrático, de intercambio intelectual, epistemológico y cultural que le imprimirán más rigor a las tareas posteriores.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Bajo esta concepción fundamento los siguientes **métodos de investigación:**

De nivel teórico:

Análisis y crítica de fuentes, tomando como procedimiento los métodos del pensamiento lógico:

Análisis-Síntesis: se utiliza en todas las etapas de la investigación: tanto para el procesamiento teórico de las fuentes, la aplicación de los métodos y técnicas investigativos y el balance crítico de las actividades y etapas del trabajo investigativo.

Inducción-Deducción: se revela en la relación entre los otros procesos que se mueven tanto de lo particular a lo general como a la inversa, también utilizado en todas las etapas de la investigación.

Histórico y Lógico: utilizado durante el análisis y caracterización de la historia del problema, desde las reflexiones iniciales y de los resultados de investigaciones que caracterizaron el objeto de investigación.

Sistémico estructural: para establecer la interdependencia entre los presupuestos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que permiten caracterizar el objeto, y en la concreción de la concepción didáctica.

La modelación para determinar las relaciones que se establecen entre las diferentes etapas y componentes de la concepción didáctica, así como para la abstracción teórica y la elaboración de nuevas ideas y juicios que emanan de la práctica, y a la vez transformarla y enriquecerla.

El método hermenéutico dialéctico en la búsqueda de significados profundos y la interpretación de conceptos, de sistematización de procedimientos, que utilicé en el procesamiento de la información que emana de diferentes fuentes y de la práctica educacional.

Métodos y técnicas de nivel empírico:

Observación participante: para acceder a la dinámica de las relaciones interpersonales, a las transformaciones que se manifestaron en las actividades planificadas, y a los diferentes contextos en que interactúan los alumnos de los grupos seleccionados, con implicación directa del autor de esta tesis.

Como una de las variantes del método anterior, se utilizaron como técnicas, los diarios, entre los que se encuentran:

- Ø Del investigador principal para describir y valorar de manera crítica las tareas y actividades más significativas de los alumnos, maestros y directivos de las escuelas seleccionadas.
- Ø De los demás investigadores, donde se reflejan las incidencias de los principales acontecimientos y transformaciones percibidas en el proceso de investigación.

Ø De los maestros, para revelar sus criterios sobre el proceso que dirigen.

Entrevista cualitativa como una variante de la observación participante (M. Pilar Colás (1994), dirigida a recopilar información a través de los “informantes” sobre los problemas que no conoce el investigador y que pueden surgir a lo largo de la observación participante, es una vía efectiva para conocer comportamientos de personas y grupos.

Estudio de los productos de la actividad: se evalúan todos los resultados de las elaboraciones prácticas de los alumnos; análisis crítico de la técnica de los diez deseos, completamiento de frases y composiciones para explorar el nivel de incidencia o frecuencia con que se introducía lo referente a la evaluación del aprendizaje en la clase y el nivel de aceptación o rechazo que manifestaba el alumno. Estudio de los expedientes acumulativos de los escolares. (EAE)

Talleres de discusión y reflexión: dirigidos a transformar cada suceso, situación o conflicto en una nueva ocasión de aprendizaje colectivo, que emana de la reflexión del contexto y del diagnóstico realizado.

Estudio de casos de grupos de alumnos, maestros y familiares con la combinación de instrumentos y procedimientos para determinar su implicación en el proceso de evaluación, a partir de la consideración de los indicadores por los componentes de la actividad de aprendizaje.

Los propósitos más mediatos de la investigación están dirigidos a determinar la contribución a la teoría, el aporte práctico y la novedad científica, que en el contexto de la metodología asumida, presupone reflexionar acerca de cómo transformar la práctica de la escuela seleccionada de la forma más totalizadora posible, por lo que fue consenso del equipo de investigación y de las maestras de la escuela intervenir en el proceso de evaluación del aprendizaje de los alumnos de estas edades, en el que se despliegan acciones de dirección grupal, en las que se implican los investigadores, las maestras, algunos familiares y los alumnos; que incluye además, momentos de previsión, planeamiento, regulación y autorregulación del proceso, motivación, retroalimentación y control.

Para realizar la investigación tuve en cuenta, entre otros, los criterios pedagógicos de P. Rico y otros (1995, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002 y 2004); F. Addine (1998); M. Silvestre (1999); H. Valdés (1999, 2003); H. Fuentes (2001); J. I. Reyes (2004); V. Cortina (2004); J. Chávez (2005); T. Romero (2007); los fundamentos filosóficos de C. Marx (1973, 1975, 1980); F. Engels (1975) y V. I. Lenin (1975, 1977). Estudié ideas básicas de los sociólogos A. Blanco (2003) y M. Martínez (2003), en las opiniones de los

psicólogos L.S. Vigotsky (1982), F. González R. (1997), V. González M (1998), J. López (1998, 1999, 2000); D. Castellanos (2002); R. Bermúdez M. (2004); entre otros.

En este contexto determino la contribución a la teoría, el aporte práctico y la novedad científica de la investigación.

CONTRIBUCIÓN A LA TEORÍA

Una concepción didáctica de evaluación de los alumnos en el tercer momento del desarrollo, que se revela con un carácter integrador por considerar a la evaluación potenciadora del aprendizaje y en plena interrelación con los demás componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este proceso también se revelan nuevas cualidades que se derivan de las relaciones maestro-alumno, alumno-alumno, maestro-alumno-grupo, familia-alumno, que se manifiestan en el proceso de evaluación del aprendizaje con los alumnos de estas edades.

La propuesta de nuevos indicadores de evaluación del aprendizaje de los alumnos en el tercer momento del desarrollo, que se gradan por los componentes de esta actividad, a partir de la operacionalización de algunos indicadores de mayor nivel de generalidad, que se fundamentan en el capítulo II.

APORTE PRÁCTICO

Una metodología para la implementación práctica de la concepción didáctica dirigida a la evaluación del aprendizaje de los alumnos en el tercer momento del desarrollo a partir de nuevos indicadores que se gradan por los componentes de la actividad de aprendizaje, válidos para todas las asignaturas, que propicie la interacción de maestros, alumnos y familiares a través de acciones para la autoevaluación, coevaluación como la expresión más significativa de un aprendizaje cualitativo y axiológico.

NOVEDAD CIENTÍFICA

Radica en la fundamentación de un análisis más cualitativo, integrador y contextual de la evaluación del aprendizaje de los alumnos en el tercer momento del desarrollo de la escuela primaria a partir de nuevos indicadores que se gradan por los componentes de la actividad de aprendizaje y de las relaciones maestro-alumno, alumno-alumno, maestro-alumno-grupo, familia-alumno, de las que se derivan nuevas cualidades del proceso de evaluación del aprendizaje dirigidas a potenciar la autoevaluación y la coevaluación, además de modos de actuación más estables, conscientes y cooperativos.

El informe de la investigación está estructurado en una introducción que es contentiva del diseño, con todas sus partes científicamente fundamentadas, de las que se derivan tres capítulos, cada uno con sus respectivos epígrafes.

En el epígrafe 1.1 abordo las primeras reflexiones sobre la escuela primaria en Las Tunas, en el 1.2 se realizó un estudio histórico-tendencial de la evaluación a través de diferentes etapas desde 1959 hasta la actualidad, del que se derivan las tendencias de la evaluación, esenciales para el análisis de su evolución histórica. En el 1.3 realizo la sistematización de los fundamentos teóricos que sustentan todo el proceso de periodización anterior. El diagnóstico, lo desarrollo en el epígrafe 1.4.

El segundo capítulo contiene la fundamentación de la concepción didáctica y su metodología dirigida a la evaluación del aprendizaje de los alumnos del tercer momento del desarrollo, además de la explicación de los nuevos indicadores que se gradan por los componentes de la actividad de aprendizaje y las nuevas cualidades que se derivan de las relaciones maestra-alumno, alumno-alumno y maestra-alumno-grupo, familia-alumno y maestra-alumno-grupo-familia en el proceso de evaluación.

La descripción y valoración crítica de la concepción didáctica, a través del estudio de casos, la presento en el capítulo III de la tesis.

Contiene además, las conclusiones generales, las recomendaciones y un cuerpo de anexos que posibilitan la comprensión de la investigación realizada.

CAPÍTULO I: REFLEXIONES HISTÓRICAS Y EPISTEMOLÓGICAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ESCUELA PRIMARIA CON ÉNFASIS EN EL TERCER MOMENTO DEL DESARROLLO

El trabajo de búsqueda de la información a través de la consulta de variadas fuentes, me orientó hacia la consideración de la relación dialéctica entre todo el bagaje de conocimientos empíricos y teóricos que en el ejercicio de la investigación evolucionaron desde la concepción inicial, hasta una más integradora de carácter holístico-dialéctico, y como resultado de un discurrimiento hermenéutico, realizo un estudio reflexivo para lograr construir una caracterización integradora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Escuela Primaria con énfasis en la evaluación.

En este capítulo presento un estudio histórico-tendencial del proceso de evaluación del aprendizaje del que se derivan cuatro etapas, en las que sistematizo la evolución del proceso de evaluación en la Escuela Primaria desde 1959 hasta la actualidad.

Después de todo un proceso de sistematización a partir de las fuentes de información consultadas determino los sustentos teóricos de la investigación, los que me permitieron una mayor aproximación al problema y su estudio etiológico a través del diagnóstico preliminar de las manifestaciones de los maestros y los alumnos en el proceso de evaluación del aprendizaje, el que realizo, sobre la base de la observación a clases, reflexiones con las maestras, sobre algunos de los resultados más recientes del Proyecto, además de algunas entrevistas informales a otros maestros y alumnos en la escuela primaria “Rosendo Arteaga”, que seleccioné por las razones antes expuestas. Todo este proceso me permite profundizar en el diagnóstico del problema de investigación, como colofón de este capítulo.

Por otra parte, la experiencia de las maestras de quinto y sexto grados de esta escuela las ha llevado a analizar críticamente el sistema de evaluación vigente y la no correspondencia de algunas de sus formas con la dinámica que requiere la potenciación del aprendizaje de estos alumnos desde el propio proceso de evaluación. En este sentido, y haciendo gala de los más genuinos preceptos de la investigación cualitativa, como declaro desde la introducción, considero necesario profundizar en la caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Escuela Primaria con el propósito de explorar el estado actual del objeto y campo de investigación.

1.1. Reflexiones derivadas del primer acercamiento a la realidad de las escuelas primarias de Las Tunas, con énfasis en la escuela seleccionada

En las actuales condiciones del desarrollo de la Educación Primaria y derivado de las exigencias del perfeccionamiento, es necesario hacer referencia a las nuevas particularidades estructurales y organizativas que se adoptan en función de hacer más eficiente el aprendizaje de los alumnos.

La organización por momentos del desarrollo que desde la primera versión del Modelo se hace de la escuela primaria, es la expresión de una clara concepción dialéctica para un estudio más profundo y sistemático de las particularidades psicológicas de los niños de estas edades y del tratamiento pedagógico que por su diversidad ellos requieren. La presencia de los momentos del desarrollo no excluye la organización por ciclos.

La profundización en los estudios de las particularidades del escolar primario reveló la necesidad de dar una mayor atención pedagógica a los diferentes grupos de edades y a determinadas particularidades psicológicas de los alumnos por diferentes grados “...cuyo conocimiento permite al maestro dirigir las acciones educativas con mayor

efectividad y a los niños transitar con éxito por los grados y ciclos al poder brindárseles atención especial atendiendo a su desarrollo” P. Rico [et al] (2002:15)

La primera versión del Modelo de la Escuela Primaria (2000) es contentiva de los tres momentos del desarrollo en los que se incluye el grado preescolar, sin embargo, a partir de la última versión (2004), se excluye este nivel por estimarse, que no existen adquisiciones cognoscitivas importantes que puedan ser decisivas para determinar qué medir en el aprendizaje, sin dejar de considerar algunos precedentes de la lectura, escritura y del incipiente desarrollo de habilidades relacionadas con la informática, que por primera vez se forman en estas edades.

Así, la organización por momentos del desarrollo se establece como sigue:

Primer momento: primero y segundo grados (6 a 7 años)

Segundo momento: tercero y cuarto grados (8 a 10 años)

Tercer momento: quinto y sexto grados (11 a 12 años)

Es de gran importancia, para la materialización de estos cambios, considerar al alumno como agente protagónico del proceso de enseñanza-aprendizaje desde los primeros grados, como expresión de una de las concepciones más actuales de caracterización de este proceso.

Desde los primeros contactos en la escuela seleccionada y de conjunto con el equipo, me pude percatar de lo significativo que resultó para las maestras y los alumnos lo relacionado con la evaluación y la necesidad de hacer corresponder este proceso con la concepción del perfeccionamiento y las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje que presupone el Modelo de la Escuela Primaria.

En este enfoque es determinante: la integración de lo cognitivo y lo afectivo, de lo instructivo y lo educativo; que constituyen, además, requisitos pedagógicos, psicológicos y sociológicos esenciales para hacer más eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Escuela Primaria.

Otro de los aspectos importantes, y que desde una perspectiva sociológica, valoré de conjunto con el equipo en el campo de la investigación, fue lo concerniente a las relaciones que se manifiestan entre las familias y los alumnos de estos grados durante la ejecución de las tareas en las casas de estudio y su posterior análisis en las reuniones de padres. De estas valoraciones pude inferir que los padres solo se preocupan por el control formal para que sus hijos hagan las tareas, sin atender la calidad de su ejecución, ni las particularidades del proceso para alcanzar determinados resultados.

Fueron significativas las reflexiones que orienté hacia la materialización y contextualización de los propósitos del diseño curricular de la Escuela Primaria, dirigidas a que los alumnos adquieran habilidades metacognitivas relativas a la dirección, control y evaluación de la actividad de aprendizaje y de su calidad, lo que conduce al logro de un comportamiento más reflexivo, regulado y comprometido de cada uno en relación con sus coetáneos y con el proceso en el que se desarrollan; este intercambio me reveló que las maestras aún no son capaces de concretar estas acciones, para que en lo sucesivo los alumnos aprendan a reorientarse sobre la base de las insuficiencias y adquieran nuevas y superiores metas.

De conjunto con el equipo pude apreciar que son insuficientes las orientaciones de los maestros hacia el desarrollo de la reflexión y regulación metacognitiva en sus alumnos, lo que es consecuencia de su pobre preparación teórica y metodológica en este sentido, por lo que desde estos primeros contactos vaticiné la necesidad de incluir lo referente a los procesos de regulación metacognitiva, como contenido en el programa de capacitación a las maestras de la escuela seleccionada, como una de las fases importantes de la metodología para implementar la concepción didáctica.

Las maestras, no siempre logran que con la perspectiva de la plena socialización del aprendizaje, el problema individual se convierta en una preocupación colectiva y que el alcance de las metas y propósitos grupales sea el resultado de los compromisos individuales. Aunque en este proceso se dan todas las condiciones para potenciar el desarrollo de sentimientos, cualidades, valores y normas de comportamiento, todavía en las clases, no logran una concepción integradora de estos aspectos axiológicos, psicológicos y didácticos por marcadas insuficiencias en la dirección y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La integralidad del aprendizaje no solo radica en que dé respuesta a las exigencias de la interiorización del contenido por parte de los alumnos, a su desarrollo intelectual y físico, sino a la formación de sentimientos, cualidades y valores, todo lo cual dará cumplimiento a los objetivos y fines de la educación como máxima aspiración del Modelo de la Escuela Primaria. A pesar de todas las transformaciones que en el orden curricular enfrenta la Educación Primaria, las maestras no logran irradiar en sus alumnos una actitud de eternos inconformes con los saberes en cada clase, donde prime el cuestionamiento y la duda, la necesidad de buscar alternativas para llegar a la verdad y orientarlos debidamente hacia la utilización de la gestión del conocimiento en función

del autoaprendizaje; cuestión esta, que debe ser mejor atendida por los directivos de las escuelas primarias.

En ocasiones las maestras no aprovechan la riqueza de la bilateralidad y la mediación entre los alumnos para estimular los niveles de ayuda desde una posición transformadora en la adquisición de los conocimientos, ni tampoco se consideran las acciones individuales y colectivas para la organización y dirección más eficiente de dicho proceso.

Desde las investigaciones iniciales, de la segunda mitad de la década de los años noventa del siglo XX y que fundamentan la necesidad del cambio en la dirección del aprendizaje de la Escuela Primaria, se configura como una tendencia el predominio del carácter directivo por parte de los maestros, dirigido a la transmisión unilateral del contenido en detrimento de las acciones colectivas para que los alumnos sientan la satisfacción de compartir los conocimientos, lo que se hace extensivo a la escuela seleccionada y fue registrado por los demás miembros del equipo en sus diarios, como uno de los elementos importantes para darle seguimiento en el transcurso de la investigación.

Por lo antes analizado, coincido con M. Silvestre (2001:49), cuando valora que... "los alumnos tienen muy pocas posibilidades de proyectarse en la clase, es decir, de participar de forma activa e independiente planteando sus puntos de vistas, juicios, valoraciones..." Es por ello que las acciones de los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje son determinantes para que este tenga éxito en todas las etapas por las que transcurre".

Todo esto me demuestra que existen insuficiencias en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Escuela Primaria y especialmente en su evaluación, que algunos maestros son autoritarios en la dirección del aprendizaje y que en la evaluación de los alumnos, se hace más énfasis en el resultado (determinado por la nota) que en las vías que él utilizó para alcanzarlo, esto da la medida que la exploración de las cualidades del tránsito del alumno por los diferentes momentos de la actividad de aprendizaje, quedan trucas por insuficiencias en la orientación.

Esta situación es más evidente en los grados quinto y sexto, con énfasis en la escuela seleccionada, que es donde los niños necesitan mayor nivel de independencia, por la preparación que requieren para enfrentar tareas de más complejidad, correspondientes a la secundaria básica, sin embargo, en la mayoría de los casos, las órdenes dadas para la ejecución de las tareas estimulan una relación unilateral y dependiente del

alumno hacia el maestro, lo que limita la contrastación de lo aprendido con el otro y los niveles de ayuda entre los integrantes del grupo.

En el proceso de intercambio nos percatamos - y así quedó registrado en los diarios - que las maestras de quinto y sexto grados no son capaces de explorar cómo evoluciona en sus alumnos el comportamiento de los niveles de valoración de sus propios resultados y los del otro a través de la autoevaluación y coevaluación como procesos, desde la propia clase, en todas las asignaturas. Así, en las fuentes bibliográficas contentivas del proceso de perfeccionamiento de la Escuela Primaria, (que refiero con anterioridad) no se operacionaliza desde las dimensiones abordadas y no se determinan indicadores de evaluación que sean consistentes y comprensibles para el alumno, en función de valorar su aprendizaje y el de los otros, desde la orientación hasta el control.

En estas edades el desarrollo intelectual alcanza nuevas cualidades, ya los alumnos están en condiciones de asimilar conscientemente conceptos científicos para los que tienen que utilizar la abstracción y otros procesos lógicos del pensamiento de mayor nivel teórico, como la comparación, clasificación, generalización, análisis y la síntesis. "Ya en estas edades los escolares no tienen como exigencia esencial trabajar los conceptos ligados al plano concreto (...) sino que pueden operar con abstracciones" P. Rico (2004:35)

En el quinto grado comienza a darse una significativa transformación de las relaciones entre los alumnos y el maestro. Los primeros comienzan a manifestar nuevos juicios, puntos de vistas y opiniones propias de lo que es la moral, por lo que se irradia en el grupo una demanda recíproca de complicidad social entre sus compañeros, y la aprobación del maestro es desplazada por la del colectivo; los segundos, en ocasiones no saben cómo enfrentar adecuadamente estos cambios y hacen prevalecer cada vez más su hegemonía y autoridad.

Una de las características distintivas de estas edades (11-12 años) es la necesidad que sienten los alumnos de ocupar un lugar dentro del grupo, de ser aceptados por sus compañeros y en ocasiones, las contradicciones que de ello se derivan, es la causa de algunas indisciplinas que se manifiestan en el aula y fuera de esta, en otros horarios de actividades escolares. Con frecuencia estas manifestaciones son incomprendidas por los padres y otros familiares convivientes de mayor edad, por lo que se acentúan las relaciones de dependencia y subordinación que engendra el autoritarismo de los adultos que más influyen sobre los alumnos.

Es importante que en estas edades, los maestros y directivos hagan una caracterización acertada de los grupos, para definir cuáles son los alumnos que tienen posibilidades de potenciar el protagonismo de sus compañeros a través de determinadas tareas de aprendizaje y que se impliquen responsablemente en la valoración de los resultados de las tareas del otro, como un momento importante para promover la autoevaluación y coevaluación. Para ello es fundamental que las tareas de aprendizaje que orienten las maestras estén dirigidas a reforzar habilidades para la observación, comparación, clasificación y argumentación, así como la planificación, control y valoración del aprendizaje.

En las actuales condiciones del desarrollo de la Escuela Primaria y por las exigencias que en el orden curricular impone el nuevo modelo, a los maestros y directivos les corresponde caracterizar, lo más acertadamente posible, a las familias de los alumnos y comprometerlas con el apoyo que deben brindar a sus hijos para el cumplimiento de las tareas de aprendizaje en las casas de estudio.

Por constituir los grados quinto y sexto una etapa de cierre de la escuela primaria, el tránsito de un grado a otro debe concebirse “como una sola etapa que dará respuesta a los logros a obtener en el niño al término de la Escuela Primaria” P. Rico (2002:27); aún, cuando en algunos casos se aprecien dificultades de inadaptación social que repercutan en su aprendizaje.

Esta misma autora, [et al] en las dos versiones anteriores del Modelo de la Escuela Primaria, declara para el primer modelo las variables, dimensiones e indicadores a utilizar en el diagnóstico y caracterización de la escuela, en la segunda versión hace referencia a las dimensiones e indicadores a tener en cuenta para determinar qué medir en el aprendizaje; siguiendo esta idea, considero que sería más apropiado, en lugar de “qué medir” declarar “qué evaluar” ya que este último término ofrece una visión más cualitativa para el estudio de la contradicción externa sobre la que reflexiono en el diseño de la tesis.

El trabajo precedente de la autora citada, me orienta a considerar que la determinación de variables, dimensiones e indicadores es susceptible de continuar perfeccionándose a partir de nuevas investigaciones cualitativas, que por su racionalidad y la consideración de los contextos en los que se desempeñan los sujetos, oriente a los investigadores hacia nuevas operacionalizaciones, que además de implicar a los alumnos en la valoración de su aprendizaje y el del otro, consideren su desarrollo desde los espacios no formales de las escuelas primarias.

Es consenso del equipo de investigadores que en la escuela seleccionada, las tareas de aprendizaje, están centralizadas por las maestras, son poco orientadoras y las acciones para su ejecución no estimulan la socialización de lo que se aprende entre los miembros del grupo, lo que declaro en la idea a defender como eje integrador y expresión anticipatoria de la contradicción interna que fundamento en el capítulo II.

Derivado de estos estudios, aprecio, que generalmente, los maestros evalúan el aprendizaje de manera unilateral, más para cumplir con las exigencias del contenido del programa y el calendario escolar, que con el fin de garantizar un aprendizaje eficiente en sus alumnos.

Es evidente, que una buena parte de los maestros y directivos ponderan los períodos establecidos de la evaluación en los calendarios escolares y se esmeran en preparar intensamente al alumno en esa etapa, para que obtenga “buenas notas”; aunque también es una tendencia en los grados quinto y sexto, que las maestras de la escuela manifiestan una actitud más crítica hacia el procedimiento de la nota basada en controles (NBC), que explico en el capítulo II.

Así, la evaluación se concibe como un proceso ajeno al de aprendizaje, es independiente en tiempo y espacio, por lo que existe una concepción fragmentada y asistemática del seguimiento a la evolución del alumno en los diferentes momentos de su actividad y etapas del curso escolar. El análisis hasta aquí realizado, me orienta hacia las siguientes reflexiones:

- Ø ¿Cómo determinar el desarrollo alcanzado por los alumnos antes y durante la evaluación?
- Ø ¿Se registran estos cambios?
- Ø ¿Están los alumnos en condiciones de opinar voluntariamente sobre los logros y dificultades de sus compañeros de aula en el aprendizaje?
- Ø ¿Están maestros y alumnos inmersos en un proceso único de enseñanza-aprendizaje y su evaluación o son partícipes de un proceso que por etapas es de enseñanza-aprendizaje y/o de evaluación?

Algunas de las clases y actividades evaluativas observadas en las escuelas antes de implementar la concepción didáctica, lejos de crear un ambiente agradable alrededor del proceso de aprendizaje, llenaban de tensiones al alumno y lo hacían más dependiente de conductas estereotipadas y métodos inadecuados para el estudio del contenido, que lo conducen a un análisis simplista de las tareas docentes encomendadas.

Además, se manifiesta en la dirección de este proceso, que las maestras no propician la implicación de los alumnos, no buscan su apoyo en la comunicación con el auditorio, ni los estimulan a que intervengan para que expresen sus criterios acerca de lo tratado y mucho menos para ofrecerle ayuda al otro cuando lo necesite.

Las reflexiones anteriores constituyen el resultado de todo un proceso de constatación, básicamente empírico, que también se enriqueció con algunos productos parciales del Proyecto de Investigación antes referido, sin embargo, fue necesario implicarme en un estudio de profundización teórica y de evolución histórica de la problemática para fundamentar científicamente el problema de investigación, lo que presupone el análisis de la práctica educativa con énfasis en la evaluación y sus manifestaciones en diferentes momentos de su desarrollo, lo que me permitió la producción de nuevos conocimientos, en la medida en que me adentré en el análisis histórico de cada una de las situaciones por las diferentes etapas.

1.2. Tendencias del proceso enseñanza-aprendizaje de la Educación Primaria, con énfasis en su evaluación

La tendencia que en años precedentes se manifestó hacia la centralización de las orientaciones del Ministerio de Educación de Cuba, dirigidas a las estructuras de la base y las escuelas, genera en directivos y maestros conductas y procederes que se caracterizan más por la dependencia que por la iniciativa para implementar estrategias encaminadas a favorecer el aprendizaje de los alumnos desde el proceso de evaluación. Los resultados de las investigaciones precedentes que abordaron a la evaluación del aprendizaje en otros contextos y con diferentes propósitos, fueron aspectos que me orientaron a estudiar los criterios para la consideración de las variables y la determinación de dimensiones e indicadores relacionados con las tendencias del proceso de evaluación del aprendizaje en la Escuela Primaria.

Así, la aparición de estas tendencias tiene su origen “en las teorías sociopolíticas y pedagógicas generalmente foráneas” O. Castro (1999:2); en este sentido, este autor declara tres tendencias fundamentales:

- Ø La evaluación en sentido reduccionista.
- Ø La evaluación como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Ø La evaluación como exigencia intrínseca del acto educativo.

Criterios que plenamente comparto, y que se reflejan en la esencia del estudio tendencial que realizo de la evaluación en la escuela primaria. Además, me resultó de significativa importancia reflexionar sobre los resultados de los operativos de la calidad

de la educación con carácter nacional e internacional (LLECE, SECE, SERCE) que se aplicaron en Cuba y Las Tunas de manera particular.

Fue revelador, en este estudio, la revisión de los Seminarios Nacionales a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores del MINED correspondientes a las décadas de los años setenta y ochenta del siglo XX, respectivamente, que me permitió, de conjunto con las maestras de quinto y sexto grados de la escuela seleccionada y los demás miembros del equipo, analizar las primeras resoluciones ministeriales sobre la evaluación del aprendizaje de la Escuela Primaria y las principales causas, consecuencias y características del primer proceso de perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, con énfasis en la Escuela Primaria.

En correspondencia con lo anterior, y para ser consecuente con un estudio más acertado de la evolución histórica del problema, defino dos dimensiones con sus correspondientes indicadores:

I. Referentes más significativos del desarrollo de la Educación Primaria en Cuba.

- Ø El perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación.
- Ø Normas y regulaciones que rigen el proceso de evaluación.
- Ø Transformaciones en la Educación Primaria.

II. Principales aportes de las investigaciones teóricas en Cuba y en el extranjero, relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Escuela Primaria con énfasis en la evaluación.

- Ø Caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje en general y de la evaluación en particular.
- Ø Investigaciones didácticas sobre la evaluación.
- Ø Estructura de la Escuela Primaria.
- Ø Lugar del maestro.
- Ø Posición del alumno.

Principales tendencias derivadas del análisis de las dimensiones e indicadores anteriores (Ver una síntesis en los anexos 2 y 3)

Etapas. (1959-1974). Reorganización de la Escuela Primaria cubana, como expresión de una nueva pedagogía revolucionaria

El triunfo de la Revolución marcó el inicio de una época de cambios y transformaciones para la escuela primaria. La Campaña de Alfabetización fue uno de los acontecimientos que demandó su necesaria reorganización.

- No existen regulaciones legales sobre la evaluación del aprendizaje.

- Las primeras experiencias en la dirección y evaluación del aprendizaje condujeron a la determinación de una serie de presupuestos teóricos y metodológicos para emprender el primer perfeccionamiento en la Educación Primaria.
- La estructura de la escuela evoluciona desde una concepción heterogénea por grandes grupos a una más diferenciada y coherente por grados, con objetivos definidos.
- Se aprecia el tránsito de una evaluación centralizada por el maestro, carente de fundamentación legal e influenciada por el conductismo y neoconductismo de la pseudorrepública a una evaluación que evoluciona hacia la determinación de los resultados de los alumnos en una escala de valores que se concreta en la primera resolución que se emite en el año 1978.
- Se consolidan los presupuestos teóricos y metodológicos para el tránsito de la estructura por grados a la organización por ciclos, con mayor nivel de diferenciación.
- Las investigaciones evolucionan desde posiciones empíricas, puramente psicológicas a una concepción de diagnóstico psicopedagógico más diferenciadora por grados y ciclos respectivamente, que sentaron las bases para el primer proceso de perfeccionamiento.
- En el año 1974, se concretan una serie de acciones dirigidas a implementar el primer perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. (SNE)

Etapas. (1975-1989). Organización de la nueva estructura en la Escuela Primaria Cubana

- Se inicia el primer perfeccionamiento del SNE y concluye con la determinación de los fundamentos teóricos de partida (1989) para la primera versión del Modelo de la Escuela Primaria.
- El Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación (1975-1981), implicó transformaciones radicales tanto en la estructura como en el contenido.
- La estructura evoluciona desde una concepción heterogénea por grados a una más diferenciada y coherente por ciclos y grados, con objetivos bien definidos.
- Se aprecia el tránsito de una evaluación heterogénea por grados y grandes grupos a una más diferenciada por ciclos, pero centrada en el maestro, con la ponderación de sus formas parciales y escritas, además de la marcada hiperbolización de la nota y/o calificación, como significado de la adquisición de conocimientos.
- Las investigaciones didácticas foráneas fueron evolucionando desde una connotada carga teórica y muestras estandarizadas, centradas en las categorías de la Didáctica,

hasta la consideración de la relación maestro-alumno en la clase, donde era evidente la hegemonía del primero sobre el segundo.

- Derivado de la influencia extranjera, en Cuba, las investigaciones didácticas evolucionaron desde la concepción heterogénea y animista de las categorías de la Didáctica hacia la consideración del desarrollo más diferenciado de habilidades en los alumnos, pero con un carácter descontextualizado de curriculum y sin criterios de evaluación, integrados en una escala de valores.

- Aprobada la primera Resolución Ministerial 255/1978, sobre la aplicación del sistema de evaluación en la Educación Primaria. (Por su grado de deterioro no fue posible anexarla)

- La posición del maestro evolucionó desde la consideración del alumno como receptor del sistema de conocimientos, hasta considerarlo activo solo en el plano teórico; en la práctica escolar seguía centrando la dirección y evaluación del aprendizaje.

- Las manifestaciones de los alumnos evolucionaron, sin mucha trascendencia, en correspondencia con la nueva estructura por ciclos, desde la heterogeneidad de un nivel único hasta la delimitación de dos etapas importantes en la adquisición diferenciada de conocimientos, pero su protagonismo seguía frenado por la hegemonía de los maestros. Todas estas tendencias integran los antecedentes en la determinación de las posiciones teóricas de partida para la construcción de la primera versión del Modelo de la Escuela Primaria.

Etapas. (1990-1999) Nuevas investigaciones que revelan la necesidad de una concepción didáctica renovadora del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Escuela Primaria

Se concretan las posiciones teóricas de partida, (1990) derivadas de las investigaciones del ICCP, dirigidas a la remodelación del proceso de enseñanza-aprendizaje y en el año 1999, se sintetizan los núcleos fundamentales para un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, resultados del Proyecto de Pedagogía del ICCP, bajo la dirección de J. López.

- Las transformaciones del SNE evolucionan desde una concepción organizacional, de estructura de subsistemas, hasta una concepción curricular por niveles de educación con significativa repercusión en la reducción de la relación alumno-maestro.

- El perfeccionamiento en la escuela primaria comienza a moverse desde una concepción dirigida a la transformación de la estructura y la teoría didáctica hasta la identificación del alumno como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Las normas y regulaciones que rigen el proceso de evaluación transitan desde una concepción extremadamente cuantitativa como expresión de las resoluciones vigentes, hasta la consideración de criterios más valorativos a partir de las investigaciones del ICCP, ya referidas.
- Las investigaciones didácticas evolucionaron desde la determinación de las grandes muestras de carácter nacional y descontextualizado hasta la diferenciación de los problemas de los alumnos por provincias como antecedentes de las posiciones teóricas de partida para la construcción del Modelo de la Escuela Primaria, sin considerar a la evaluación como una vía para la potenciación del aprendizaje de los alumnos.
- Las manifestaciones de los alumnos evolucionan desde la heterogeneidad de los grandes grupos, hasta la consideración de las individualidades, como expresión de la diversidad que potencia la interacción entre los sujetos que aprenden, desde que se reduce la relación alumno-maestro, hasta veinte por uno respectivamente, como una de las primeras fortalezas del Modelo de la Escuela Primaria.
- Los maestros siguen evolucionando hacia la descentralización en la dirección y evaluación del aprendizaje, sin embargo, no logran los niveles de diferenciación deseados, como expresión de la unidad y diversidad que demanda el Modelo de la Escuela Primaria.
- La caracterización de la escuela primaria evoluciona desde una concepción por ciclos hasta una más diferenciadora por momentos del desarrollo, en la que se concretan nuevas exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el año 1999 se concretan las posiciones teóricas de partida para la elaboración de la primera versión del Modelo de la Escuela Primaria.

Etapas. (2000-2006) Intensificación de las transformaciones en la Educación Primaria. Se revelan las fortalezas de su organización y estructura

En el año 2000 se definen una serie de insuficiencias, que más adelante se configuran como propósitos del Modelo.

Los resultados alcanzados en la etapa y los de otras investigaciones del ICCP (H. Valdés, 1996 (LLECE). M. Silvestre y P. Rico, 1996, 1998, 2001 y 2002) Entre los años 2004-2006 se intensifica el proceso de perfeccionamiento de la escuela primaria.

- Las investigaciones didácticas evolucionan desde la contextualización de los problemas por zonas geográficas hacia las particularidades de la relación maestro-alumno, en correspondencia con las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- La caracterización de la escuela primaria evoluciona desde la concepción por ciclos hasta la expresión de la unidad y diversidad por momentos del desarrollo.
- La estructura de la escuela primaria se perfecciona desde la concepción por los momentos del desarrollo con un horario general hasta la diferenciación de las actividades por semanas y áreas de desarrollo con un horario único, en función del aprendizaje de los alumnos.
- La evaluación evoluciona desde un carácter normativo, establecido en resoluciones, hasta un enfoque más diferenciador por dimensiones e indicadores que aunque se distinguen por momentos del desarrollo, no siempre son accesibles a los alumnos.
- Las manifestaciones de los maestros transitan desde una posición de centralización hasta la consideración del alumno como agente protagónico del proceso, lo que se queda en un plano teórico que generalmente, no se concreta en la práctica.
- Los alumnos evolucionan desde la dependencia del maestro en la ejecución de las tareas de aprendizaje hasta el establecimiento de significativas relaciones con sus coetáneos que no trascienden los niveles de ejecución, por lo que sigue limitada su implicación en la valoración de los resultados de los otros.

Todo el proceso precedente, además de los resultados del Proyecto, permitieron delimitar aún más la contradicción, que se manifiesta entre las exigencias del Modelo de la Escuela Primaria dirigidas a la formación de un alumno independiente, reflexivo, protagónico y activo para enfrentar las tareas que demandan el desarrollo social y la insuficiente independencia y autonomía que se alcanza en los alumnos, lo que limita su accionar en la escuela y en la vida social.

En este momento de la investigación logré mayor precisión del problema científico, el que se enmarca en las insuficiencias que se manifiestan en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Escuela Primaria, que impactan negativamente en el aprendizaje de los alumnos, limitan su desarrollo y los hace más dependientes de acciones, que por lo general son centralizadas y no propician la socialización y valoración con los otros de los resultados de las tareas encomendadas.

A partir de los elementos precedentes reflexioné con los demás integrantes del equipo, sobre las fuentes de información que era necesario consultar para asumir los criterios teóricos con los cuales enfrentar las acciones transformativas en la escuela a través de las diferentes etapas de la concepción didáctica y su metodología, que fundamento en el capítulo II.

Lo valorado hasta aquí, me ubica en una posición favorable, de discurrir hermenéutico, para continuar la investigación, dirigida a resolver la problemática detectada sobre la base de su diagnóstico, tal y como lo explico en la introducción de la tesis. Este proceso, eminentemente cualitativo, lo emprendí a partir de la reflexión colectiva realizada con los demás miembros del equipo.

Las observaciones y el registro de manifestaciones, como expresión de la diversidad que emerge de una misma situación práctica, me ofrecieron elementos para determinar, desde la teoría, cómo compensar las insuficiencias observables en la práctica escolar y sobre la base de este carácter recíproco de complementación de acciones, lograr la transformación de esa práctica “como un elemento constitutivo del proceso del conocimiento, visto este en función de cambiar la vida (accionar) y ligada a la teoría en su propio proceso de desarrollo...” I. Barrios (2000:22)

1.3. Fundamentos teóricos que desde las ciencias filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas sustentan la investigación

Los problemas que sobre la evaluación del aprendizaje se manifiestan en la Escuela Primaria actual, me orientan a explorar sobre las causas de sus manifestaciones más evidentes y asumir determinados fundamentos teóricos, que desde la perspectiva del objeto y campo de la investigación, me permitieron enfrentar la solución de esta problemática.

La propia dialéctica del problema de investigación me emplaza a analizarlo desde posiciones filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas para revelar sus aristas fundamentales, en qué medida intervienen en el proceso y delimitar, hasta dónde otros autores habían profundizado en su estudio y complementar el sesgo existente en la dirección de la evaluación del aprendizaje de los alumnos de la Escuela Primaria.

Desde el punto de vista filosófico, son significativos los presupuestos que me ofrecen los principios, las leyes y las categorías de la dialéctica materialista, en tanto los primeros se erigen como puntos de partida que revelan el estado inicial de procesos y fenómenos, postulados de adquisición de conocimientos “que se establecen y se renuevan en cada momento histórico (...) encaminado a transformar la vida material y espiritual de la sociedad”. Las segundas “expresan las relaciones necesarias entre las cosas, fenómenos y procesos, emanadas de la naturaleza interna de su esencia” Colectivo de autores (1992:42).

En este sentido, en el proceso de evaluación del aprendizaje, se deben considerar los antecedentes del alumno como punto de partida para la asignación de nuevas

exigencias en el proceso de evaluación, el nivel de desarrollo alcanzado para enfrentarlas y las posibilidades de autorregularse en un nuevo contexto de su desarrollo. Los principios también “definen posiciones” Colectivo de autores (1992:42), así, al alumno hay que enseñarle cómo proceder y qué actitud asumir ante situaciones inadecuadas en la evaluación, ya sea como evaluado o como evaluador, cuando se implica en un proceso de valoración de sus propios resultados y los del otro. Siguiendo esta idea, también es importante que el alumno identifique a la evaluación como un proceso al que necesariamente tiene que someterse, pero con el fin consciente de hacer más eficiente su aprendizaje en función de su propio desarrollo y el de los demás.

Las leyes de la dialéctica, permiten el nexo universal, la interconexión entre los procesos y fenómenos del mundo material. Así, la evaluación, como proceso sistemático dirigido a explorar los conocimientos precedentes, con la intención de preparar al alumno para enfrentar tareas más complejas; precisa de nexos y concatenaciones, que de alguna manera se puedan expresar, a modo de resultado, en un lenguaje científico asequible para ser comprendido por evaluados y evaluadores.

Entre los principios de la dialéctica, el de la objetividad y la concatenación universal, tienen gran significación para la comprensión metodológica del proceso de evaluación del aprendizaje, en tanto me orientan cómo emprender el conocimiento de dicho proceso, la importancia de la orientación, ya que desde este componente de la actividad de aprendizaje, se logra “que el sujeto conozca el conjunto de condiciones objetivas necesarias para una realización exitosa de la acción” N. Talízina (1988:109)

V. I. Lenin, en Cuadernos Filosóficos (1986:215) hace referencia a la importancia que tiene este principio para el conocimiento de la realidad, lo que se debe hacer “sin adherencia subjetiva alguna”; esto presupone la adopción de posturas incompatibles con los errores por la introducción injustificada en el proceso de evaluación de elementos subjetivos, voluntaristas, no inherentes a la propia esencia de lo que se evalúa.

Por otra parte, no considerar este principio puede manifestarse en un tratamiento inadecuado de los verdaderos problemas que influyen en el bajo rendimiento académico de los alumnos o determinan el estancamiento de su desarrollo por no reconocer la evolución de los sujetos en relación con otros fenómenos de la realidad objetiva y no valorar las diferentes etapas por las que “transita hacia fases cualitativamente superiores” Lenin (1975:116).

En estrecha relación con el planteamiento anterior, las categorías causa-efecto tienen gran importancia para la comprensión de la génesis de los resultados que la evaluación ofrece sobre la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje y su relativa interdependencia.

F. Engels, en *Anti-Duhring*, refiere el concepto dialéctico de la causa y el efecto: “La causa y el efecto son representaciones que solo rigen como tales en su aplicación al caso aislado, pero que, examinando el caso aislado en su concatenación general con la imagen total del universo, convergen y se diluyen en la idea de la interacción universal en que la causa y los efectos cambian constantemente de sitios y en que lo que ahora aquí es efecto, adquiere luego y allí, carácter de causa, y viceversa” (1976:8)

Así, para la evaluación del aprendizaje de los alumnos del tercer momento del desarrollo de la Escuela Primaria, resultaría muy atinado, por parte de los maestros, estudiar con determinado nivel de profundidad, el diagnóstico de los contenidos (conocimientos, habilidades, normas de valoración) precedentes de los alumnos y explorar, con nuevas técnicas e instrumentos hasta dónde han llegado, qué ha generado su avance o estancamiento y cuáles son los pronósticos de los resultados en próximas etapas y si se corresponden con las acciones implementadas.

Las modificaciones relativamente estables, que con una adecuada concepción de la evaluación del aprendizaje, se manifiestan en los alumnos, encuentran su fundamentación científica en la transformación de los cambios cuantitativos en cualitativos.

Esta ley revela la interconexión y la interrelación de los aspectos cuantitativos y cualitativos del objeto, en virtud de los cuales, los cambios cuantitativos al acumularse de una manera continua y gradual, originan cambios cualitativos en el objeto, en dependencia de las condiciones de su desarrollo, además de la dinámica del proceso de desarrollo.

“La contradicción cantidad-calidad no es más que una manifestación del principio de la contradictoriedad de todo lo existente, fuente y móvil del desarrollo” Colectivo de autores (1992:48) Por estas razones, Lenin, en *Cuadernos Filosóficos*, define a la teoría de las contradicciones como núcleo de la dialéctica. (1986:322-324)

Es por ello que la evaluación debe concebirse como un proceso dialéctico, de infinitas manifestaciones de relaciones entre los sujetos que enseñan y aprenden, donde los niveles de logro de una etapa determinada de la actividad de aprendizaje, estimulan a la adquisición de nuevas cualidades y le permite, tanto a evaluadores como a evaluados

conocer “las regularidades y formas de transición de un estado cualitativo a otro (...) y prever el curso de su ulterior desarrollo” I. Andréiev (1984:117)

Coincido con el autor de referencia, cuando acota lo relacionado con la previsión del ulterior desarrollo, lo que en el contexto de la dirección y evaluación del aprendizaje se identifica con la anticipación y consideración del pronóstico de los resultados, como expresión de nuevas cualidades que emanan de las relaciones que en el proceso de evaluación se establecen y que se fundamentan en el capítulo II.

De la misma manera, la dirección y evaluación del aprendizaje, como actividad cognoscitiva y reguladora de la personalidad, revela total analogía con los requisitos de esta ley, este proceso se manifiesta primero como una acumulación cuantitativa de conocimientos que a la postre conducen al salto, al cambio cualitativo en el aprendizaje y desarrollo de los alumnos, lo que se demuestra con la adopción de modos de actuación relativamente estables, “portadores de nuevas cualidades cognoscitivas y conductuales”. H. Gordillo (2004:28).

Esta ley tiene una importancia metodológica sin precedentes, ya que nos permite tener en cuenta la flexibilidad, el dinamismo y la fluidez dialéctica de los objetos y de sus reflejos en los conceptos, con un carácter eminentemente dialéctico, opuesto a las concepciones metafísicas que no reconocen estas cualidades y que de alguna manera han lastrado el proceso de evaluación del aprendizaje, tal y como lo reflejo en el estudio tendencial.

Como genuina expresión de la transformación de los cambios cuantitativos en cualitativos y que se abordan desde el estudio tendencial, está la estructura que adopta la escuela primaria y que en virtud del perfeccionamiento evoluciona hacia estadios más cualitativos por la consideración del alumno como centro de estas transformaciones. Además, la consideración de los momentos del desarrollo en esta configuración, está en plena correspondencia con el sistema teórico conceptual de la tesis que declaro desde la introducción.

Las reflexiones precedentes me orientan a considerar que el proceso de asimilación del contenido no es únicamente receptivo, que la esencia de su manifestación y el tránsito de la objetivación a la subjetivación tienen un marcado carácter y dimensión social que bien conducido, logra su máxima expresión en el proceso de evaluación del aprendizaje de los alumnos desde edades tempranas.

“En el estado actual de las investigaciones pedagógicas se hace incuestionable que todos los resultados escolares están condicionados de forma significativa por los

factores del entorno social, familiar, geográfico, económico... en el que vive el sujeto de aprendizaje y tiene lugar la acción educativa” M. Ibar (2002:139)

En este sentido, los análisis de los niveles de logros en la evaluación deben caracterizarse por la mediación de estos factores multidimensionales que posibilitan un diagnóstico sistemático, más integral y acertado del desarrollo del alumno en función de potenciar la socialización de este proceso como premisa para un aprendizaje desarrollador, donde se integre lo cognitivo, afectivo y educativo. Así, la evaluación del aprendizaje, en virtud de su función educativa y desde una perspectiva sociológica “debe entenderse entonces como proceso de comunicación e intercambio personal” A. Blanco (2002:239)

Es por ello que la educación, no puede limitarse al aprendizaje de contenidos, válidos únicamente, a partir de que expresen ser portadores de una determinada carga teórica, sino que deben extenderse a la actividad práctica del individuo y sus relaciones con el grupo, ya que es el contexto en el que se concretan los nexos con los conocimientos precedentes, lo que debe ser aprovechado para que se potencie un proceso de evaluación del aprendizaje socializado y desarrollador.

Con la dirección de la evaluación del aprendizaje en la Escuela Primaria, se logra más el control de la marcha de un proceso que la asimilación consciente del contenido y su socialización por parte de los alumnos. “La asimilación no se limita a la recepción o interiorización de los contenidos, sino (...) que permiten al sujeto variar sus puntos de vistas, modificar sus criterios, revalorar la experiencia personal a partir de lo colectivo”. A. Blanco (2002:238)

Las acciones dirigidas a potenciar la colaboración en el proceso de evaluación es la garantía de un aprendizaje desarrollador, siempre que se planifique adecuadamente y el alumno comprenda las ventajas que le reportan el intercambio con los otros de las acciones realizadas para la búsqueda de la información, la valoración de diferentes puntos de vistas y criterios acerca de la solución de una tarea y la consideración de los niveles de ayuda a ofrecer y recibir.

“Para ello, se trata de apostar primero por el desarrollo de las habilidades psicosociales, como la comunicación, la negociación, el liderazgo, el saber compartir y resolver conflictos, para luego incorporar las destrezas y los objetivos relacionados con las materias escolares (...) se debe insistir en el proceso de socialización (...) antes de entrar en los aprendizajes de orden cognitivo” L. M. Bélair (2000:38)

Otro de los matices que en el orden sociológico merece especial atención para la evaluación del aprendizaje en la Escuela Primaria, es el relacionado con la colaboración en el análisis de los errores. Las exigencias que hacia lo formativo deben prevalecer en la evaluación del aprendizaje para la Escuela Primaria, presuponen la implicación de maestros y alumnos en el análisis didáctico de los errores.

En este proceso la mediación subjetiva y reguladora alcanza matices insospechados, “ya que interesa concebir a la evaluación como un instrumento que facilite la evolución en los aprendizajes de los alumnos (...) lo que permite transformar un proceso que se ve a menudo como algo negativo en una actividad de descubrimiento del alumno” L.M. Bélair (2000:41-42)

Así, en el desarrollo del alumno, como ser social, lo determinante está dado por las condiciones en que transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación, sus normas y exigencias, además, de las formas de colaboración que entre ellos se establecen, las que están histórica, social y culturalmente condicionadas.

En los estudios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, por su carácter eminentemente socializador, no es posible, dejar de considerar a la complejidad del fenómeno social que se gesta desde las relaciones entre los sujetos que toman parte en este proceso. Así, el enfoque de este proceso desde perspectivas sociológicas “presupone abordar dos dimensiones en el análisis del mismo: la individual y la social”. J. López [et al] (2000:48)

La relación entre lo individual y lo social, corrobora los vínculos entre lo subjetivo y el contexto como estructura social global, donde se manifiestan también las relaciones en las diferentes esferas de actuación del hombre, donde toman parte agencias socializadoras como la familia y la escuela, que son determinantes para la educación y desarrollo de la personalidad con un carácter mediato y teleológico.

Este análisis me revela que en la relación educación-escuela-sociedad, se desentrañan las relaciones entre todos los sujetos que toman parte en este proceso y que a la vez lo condicionan, estos elementos estructurales de relaciones son: maestro-alumnos, alumno-alumno, maestro-alumno-grupo y familia-alumno, que en el contexto de la concepción didáctica que propongo se manifiestan en el proceso de evaluación, de las que se derivan nuevas cualidades que se configuran como aportes de la tesis, las que fundamento en el capítulo II.

Las reflexiones filosóficas y sociológicas hasta aquí realizadas, me permiten continuar el estudio teórico del campo en el objeto, dado el carácter multidimensional de su configuración.

Los propósitos de formar integralmente al escolar primario, sobre la base de una didáctica integradora y desarrolladora, me orientan a la conformación de los fundamentos psicológicos que tienen sus antecedentes y se erigen sobre la base del enfoque histórico cultural, que tiene a L.S. Vigotsky (1896-1934) como su creador y representante por excelencia.

El problema de las relaciones interpersonales y la mediación en el proceso de aprendizaje son presupuestos determinantes que, desde una perspectiva psicológica, el maestro no debe desestimar en la dirección y evaluación del aprendizaje desde edades escolares.

En este proceso se revela la importancia de considerar el concepto de internalización, L.S. Vigotsky (1987) que no es más que la existencia bidimensional de las funciones psíquicas superiores: "primero en el plano social interindividual o interpsicológico y luego en el plano intraindividual o intrapsicológico". R. Bermúdez M. (2004:49-50)

En correspondencia con ello asumo **el aprendizaje** "como el proceso de apropiación, por el niño, de la cultura en condiciones de orientación y colaboración, con sus maestros, coetáneos y familiares. Incluye conocimientos, sentimientos, formas de actuar, de pensar y de sentir. Se aprende en diferentes espacios y a través de múltiples formas". T. Romero (2007)

Considero que la definición referenciada está en correspondencia con los propósitos de la concepción didáctica que propongo y fundamento en el segundo capítulo, ya que considera al alumno inmerso en un proceso de apropiación cultural a través de la colaboración conjunta con los demás sujetos del proceso y en otros espacios como la casa de estudio.

Concebir al alumno bajo la égida de este entramado de relaciones, me permite considerarlo implicado en un proceso de constante apropiación cultural que recibe la influencia externa de la familia, la escuela, la sociedad y sus compañeros de grupo, los que en última instancia se integran por la acción orientadora del maestro a través de la evaluación y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los fundamentos precedentes me orientan a considerar al aprendizaje muy vinculado a la acción orientadora del maestro, sobre la base de la necesaria relación dialéctica entre la enseñanza y el aprendizaje, así, asumo al proceso de enseñanza-aprendizaje "como

un sistema integrado, en el cual un núcleo central lo constituye el papel protagónico del alumno (...) se revela como característica determinante la integración de lo cognitivo y lo afectivo, de lo instructivo y lo educativo, requisitos psicológicos y pedagógicos esenciales. P. Rico (2004:41-42)

En este sentido, por la riqueza y multidimensionalidad que requiere el estudio de todos los procesos inherentes al desarrollo de la personalidad, no puedo dejar de discurrir sobre las configuraciones, como una organización teórica y metodológica superior que nos expresa "la interrelación entre estados diversos y contradictorios entre sí, la que se produce en el curso de las actividades y relaciones sociales del sujeto a través de diferentes emociones producidas en dichas actividades". F. González (2003:8)

Este proceso, me permite analizar las manifestaciones de las relaciones entre los sujetos, desde situaciones casuísticas, especialmente creadas para caracterizar los nexos entre la individualidad y la diversidad, "como necesidad de construir lo general a través de la diversidad de lo individual" F. González (1997:99), que es una de las particularidades del estudio de casos en sus diferentes manifestaciones que valoro en el tercer capítulo de la tesis.

La complejidad que le es inherente al desarrollo de la personalidad en estas edades, me orienta a considerar el sentido subjetivo del sujeto que aprende como una de las configuraciones que integran y potencian su formación y desarrollo desde diversas situaciones que se manifiestan en el aula y la casa de estudio.

Para la concepción didáctica que propongo, como sistema teórico que emana de las particularidades de la práctica, el estudio de los sujetos implicados, como agentes transformadores y transformados, presupone considerar toda la riqueza de las manifestaciones y diversidad de las relaciones entre maestros, alumnos y familiares, con la intención de revelar nuevas cualidades que surgen de la configuración subjetiva de las relaciones que entre ellos se establecen para evaluar y potenciar el aprendizaje como proceso.

Por lo antes expuesto y a pesar de la magnánima riqueza teórica y epistemológica que me ofrece la obra del autor precedente, considero necesario abordar y contextualizar el concepto de personalidad, a partir de los estudios de V. González [et al] (1995-2001), porque guardan una estrecha relación con la labor de maestros y alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de referir algunos problemas metodológicos en el estudio de la personalidad, no solo en el plano teórico, sino desde la complejidad e

integralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, que resultarían válidos para su evaluación.

Asumo a la personalidad como "un sistema de formaciones psicológicas de distintos grados de complejidad que constituye el nivel regulador superior de la actividad del individuo" V. González (2001:52)

Es por ello que uno de los problemas más complejos en el estudio de la personalidad radica en el seguimiento de su orientación y desarrollo por los tres momentos de la escuela primaria con énfasis en el tercero, que es el escenario en el que implemento mi concepción didáctica. Es significativo destacar los nuevos matices que adquieren los roles de maestros y alumnos en la evaluación, a partir de que se reduce la relación alumno-maestro, donde ambos se ven obligados a interactuar sistemáticamente por las necesidades y posibilidades que tienen de transformar hacia estadios más cualitativos los resultados del aprendizaje.

Una adecuada orientación de las tareas de aprendizaje por parte de los maestros a los alumnos del tercer momento del desarrollo, los ubica en una posición favorable para que ellos puedan determinar hasta dónde han llegado y qué es lo que saben, que no es más que la zona de desarrollo actual, y a partir del nivel de comprensión que demuestran en la socialización de las condiciones previas y de la disposición para la ejecución, se identifica entonces, la zona de desarrollo próximo o potencial, lo que les permite a los maestros dirigir el proceso de evaluación desde posiciones más objetivas, al poder identificar a los alumnos de las más diversas procedencias en cuanto a la disposición para aprender.

Todo este proceso se puede potenciar a través de las acciones de colaboración que se dan en la evaluación del aprendizaje, sobre todo cuando el alumno conoce a partir de qué indicadores será evaluado en los diferentes momentos de la actividad de aprendizaje, los que se configuran como sus metas más inmediatas en este proceso y constituyen elementos estimulantes y orientadores de nuevos aprendizajes. Para ello, directivos y maestros deben lograr una verdadera comprensión de la "teoría histórico-cultural como fundamento psicológico de la relación entre educación y desarrollo psíquico, como base fisiológica del aprendizaje, como comprensión de los procesos de aprendizaje y desarrollo humano y como soporte metodológico para su investigación y aplicación en la práctica". R. Bermúdez M. (2004:142)

Los aspectos que en el orden psicológico abordé, alcanzan su concreción en el proceso de mediación entre los sujetos que enseñan y aprenden, en el que se sintetizan los

núcleos fundamentales de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, que en el contexto de la concepción didáctica que propongo, tiene sus antecedentes en el Proyecto de Pedagogía del ICCP (1998) bajo la dirección de J. López, en el que se conceptualizan diferentes categorías de la Pedagogía, entre las que se destacan las de enseñanza y aprendizaje y la de proceso de enseñanza-aprendizaje, como parte del proceso educativo que se desarrolla en la escuela.

Para potenciar un aprendizaje desde una perspectiva desarrolladora, es necesario considerar las situaciones de aprendizaje desarrollador a través de las cuales se concreta la implicación de los alumnos en la concepción didáctica que fundamento en el capítulo II; en este sentido, asumo como situaciones de aprendizaje desarrollador: “La unidad organizativa de espacio-tiempo donde a partir de la relación dialéctica entre el aprender y el enseñar se alcanza un estado óptimo de integración entre componentes psicológicos, didácticos y sociales en un ambiente de excelencia que posibilite el despliegue de procesos y resultados cualitativamente superiores en el conocimiento y transformación de sí y de la realidad. A. Márquez (2001:25)

Desde una perspectiva pedagógica, didáctica y desarrolladora, los trabajos de Scriven (1967); citado por L. Bélair (2000), marcaron pautas importantes para comprender la evolución del concepto de evaluación con la integración de la validez y el método de lo que se evalúa. Es el precursor del Modelo de evaluación formativa y sumativa, la que respondía al desarrollo de los procesos democráticos de su época. En este contexto consideré los fundamentos de una concepción integradora y desarrolladora del proceso de enseñanza-aprendizaje para la Escuela Primaria. M. Silvestre (1999)

Me resultó muy productivo distinguir la evolución de la teoría curricular y su relación con el proceso de evaluación; internacionalmente, los problemas y disquisiciones didácticas que más influyen sobre el curriculum, son los relacionados con la evaluación, “... que después de un período de inactividad en la década de los cincuenta, este campo del conocimiento ha iniciado su revitalización” (G. Sacristán 1989:422), a partir de la década de los setenta con los trabajos de House, (1980, 1994), citado por La Torre B. (1997); McCormick, (1991) y A. Pérez (1992), en los que se logra la proliferación de modelos alternativos y el desarrollo de corrientes cualitativas.

Sin embargo, aunque en la Escuela Primaria cubana se emprende un amplio proceso de adecuaciones curriculares dirigidas a potenciar el aprendizaje de los alumnos en los diferentes momentos de esta actividad, todavía no se logra por la mayoría de los maestros, la estructuración de tareas de aprendizaje que satisfagan estas expectativas.

Comparto el criterio de M. Santos G. (1993:77) al fundamentar que: "Es evidente que el profesor puede comprender cómo se produce el proceso de aprendizaje si traspasa la capa superficial del resultado de la operación. Y también resulta evidente que podrá elegir un tratamiento adecuado en el caso de que conozca cuál es la naturaleza del problema que ha llevado al error". No considerar lo anterior puede conducir al maestro a conclusiones infundadas cuando desconoce las causas de esos logros en el aprendizaje y las particularidades de sus alumnos, para poder reorientarse hacia la respuesta más acertada.

H. Valdés (1999:6) hace un análisis de la evolución del concepto de evaluación y aborda el estudio (2003) de una serie de elementos teóricos relacionados con la determinación de un sistema de indicadores para la evaluación, P. Rico (2004), E. Porras (2004), F. Díaz (2004), los que me resultaron muy útiles para la determinación y fundamentación de los nuevos indicadores y las nuevas relaciones que de su implementación se derivan entre las maestras, las familias y los alumnos, lo que declaro en el capítulo II, como aportes de la tesis.

En el contexto de la escuela cubana actual, los antecedentes teóricos y metodológicos del aprendizaje formativo están estrechamente relacionados con las funciones de la evaluación del aprendizaje: Colectivo de Autores Cubanos (1984), G. Labarrere (1988), R.M. Álvarez de Zayas (1997) donde se abordan las funciones instructiva, educativa, de diagnóstico, de desarrollo, de control, entre otras.

Estos argumentos me corroboran que una adecuada aplicación de la concepción didáctica que propongo, tiene pertinencia con las exigencias que presupone un aprendizaje formativo, en tanto se concibe como "proceso personalógico, responsable y consciente de apropiación de la experiencia histórico-social que ocurre en cooperación con el maestro y el grupo en el cual el alumno transforma la realidad y logra su crecimiento personal". R. Bermúdez (2004:143)

El estudio de profundización teórica y epistemológica precedente me corroboró que las definiciones de evaluación del aprendizaje relacionadas con la Educación Primaria, no son consecuentes con los propósitos de la concepción didáctica que propongo. La generalidad de las definiciones consultadas de autores cubanos y extranjeros, se dirigen a la comprobación de los objetivos, lo que presupone un proceso de evaluación desde la clase centrado por el maestro, con la consecuente limitación de la implicación de los alumnos en la valoración de sus propios resultados y los del otro.

Las regularidades del movimiento del campo en el objeto que me reveló el estudio histórico- tendencial demuestran el divorcio entre la teoría didáctica sobre la evaluación y la concepción práctica que en la escuela primaria desarrollan directivos y maestros, además, el enfoque cualitativo y de seguimiento a las particularidades del proceso de aprendizaje que demanda el alumno de estas edades y las especificidades de su transformación por los componentes de la actividad de aprendizaje, me orientaron, de conjunto con el equipo de investigación, a reflexionar sobre la necesidad de la transformación de esta problemática hacia estadios más cualitativos de su manifestación.

Así, la consideración de los alumnos y las relaciones que entre ellos se establecen son determinantes para contextualizar la evaluación hacia una dinámica de organización compleja, donde prime la mediatización y la necesidad de colaboración recíproca entre los sujetos que enseñan y aprenden, entre ellos, la familia, cuestión esta que no ha sido debidamente fundamentada por algunos autores cubanos y extranjeros.

Por lo antes expuesto asumo a la evaluación como "un proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios, a su vez, se fundamentan en criterios cualitativos con el concurso de maestros, alumnos y familiares, los que se utilizarán en la toma de decisiones con objeto de mejorar la calidad educativa valorada" Reelaborada por el autor a partir de los criterios de Scriven, citado por H. Valdés (1999:8).

Aunque esta definición está en correspondencia con los propósitos de los operativos dirigidos a la evaluación de la calidad de la educación, también presupone la influencia de este proceso en la potenciación del aprendizaje de los alumnos y el seguimiento a su evolución en los diferentes momentos de la actividad de aprendizaje, donde debe primar la sistematicidad de su realización.

Sin embargo, en la escuela primaria, no se adoptan estrategias verdaderamente integradoras para la evaluación dirigidas a aprovechar la riqueza de los procesos evaluativos desde la clase, sin distinguir y/o ponderar formas de evaluación, además de saber considerar los matices de las manifestaciones de los alumnos con su incorporación a este proceso a través de la colaboración y niveles de ayuda, lo que sería un aporte sin precedentes para hacer más cualificables los resultados de los operativos de la calidad.

En este sentido, y por la necesidad de la implicación del alumno en el proceso, considero a la **autoevaluación** como una fase más cualitativa que “se da a través de la reflexión personal o participativa para describir o valorar la realidad propia o institucional. Puede hacerse a través de cuestionarios de autoevaluación, autoinformes, materiales para autoestudio”. E.Porrás (2004:46). En este sentido, y de conjunto con el equipo de investigación, valoré la necesidad de considerar la guía para el autoanálisis del “borrador” como un instrumento de gran valor metodológico para la autoevaluación.

Son disímiles los criterios que sobre coevaluación se sistematizan en las fuentes de información consultadas, es por ello que en correspondencia con los objetivos que declaro en el diseño de la tesis y por las manifestaciones del campo en el objeto, asumo a **la coevaluación** como la “disposición en la cual los alumnos consideran la cantidad, nivel, valor, calidad o éxito de los resultados del aprendizaje de sus coetáneos, con la utilización de escalas diferenciadas de valores. Es una vía para socializar lo aprendido, aprender a valorar hasta dónde han llegado él y su compañero, y ofrecer la ayuda necesaria en el momento oportuno “G. Jiménez (2006).

No son pocos los autores que abordan lo referente a lo positivo que resulta “observar los procesos educativos de la evaluación y no solamente el resultado”, (E. Porras (2004:45) que es la esencia de su acción formativa; entre ellos se encuentran, además: Scriven (1967), citado por L. Bélair 2000); G. Sacristán (1985:437); L. Bélair (2000:12); I. Bordas A. (2001:30); Gordillo, H. (2004:26). Todos coinciden en que aún la escuela primaria se aleja cada vez más de la relación, que desde la clase se debe lograr en lo formativo a través de la evaluación, con las exigencias y demandas siempre crecientes que la sociedad hace a la escuela y que son extensivas a los maestros y los alumnos.

La fundamentación de la acción formativa de este proceso, está en la socialización de los saberes que desde el aula deben lograrse con la evaluación del aprendizaje, lo que contribuirá en gran medida a la formación de la personalidad del alumno, al sentido de la justicia, a la toma de decisiones, a saber comprometerse con el cumplimiento de una determinada encomienda, sobre todo cuando se trate de poner al servicio de sus compañeros los conocimientos adquiridos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación deben responder a las exigencias que se declaran en el Modelo de la Escuela Primaria sobre la futura preparación de los alumnos para enfrentar el desarrollo social, por lo que desde una perspectiva pedagógica y didáctica, maestros y directivos deben considerar la importancia de la relación entre el diagnóstico y la evaluación para lograr un aprendizaje cada vez más

integrador y potenciador del desarrollo de los alumnos en los diferentes momentos de esta actividad.

Comparto el criterio de varios autores cubanos, al plantear que el diagnóstico es un proceso inherente a la labor que realiza el maestro, dirigido a enriquecer su actividad profesional.

Asumo como diagnóstico: “el proceso de carácter instrumental que permite recopilar información para la evaluación intervención, en función de transformar o modificar algo, desde un estado inicial hacia uno potencial, lo que permite una atención diferenciada” Zilberstein J (1999: 17)

Para ser más consecuente con un análisis científico de la relación entre diagnóstico y evaluación, abordo lo referente a esta temática a partir de los resultados de la investigación de V. Cortina (2005), donde refiere este proceso con carácter de sistema a partir de **la caracterización, el pronóstico y la intervención.**

En su obra, este autor, supera la dicotomía de que el diagnóstico tiene una función de evaluación y viceversa, cuestión esta, que tradicionalmente se aborda por la ciencia pedagógica en Cuba: Colectivo de Autores (1984); Labarrere Reyes, G. (1988); Álvarez de Zayas, RM. (1997); sin embargo, en las obras citadas, no se refiere lo relacionado con la **caracterización y el pronóstico** como procesos inherentes al diagnóstico. V. Cortina (2005:37).

Como contrapartida al enfoque tradicional, coincido con este autor en abordar esta relación con carácter de sistema, donde los elementos: **caracterización (estado pedagógico de partida) y pronóstico (estado pedagógico potencial)** se encuentran en un primer nivel de jerarquía, mientras la **intervención y evaluación**, están ubicadas en un segundo nivel.

Estos cuatro elementos, inmersos en la sinergia del sistema, me conducen a identificar un nuevo **estado pedagógico transformado** que se manifiesta en la evaluación del aprendizaje del alumno, lo que se corresponde con las exigencias del Modelo de la Escuela Primaria como **estado pedagógico deseado**. Es por ello que el diagnóstico debe estar dirigido a valorar la distancia entre el estado potencial y el deseado. (Ver anexo 4)

1.4. Diagnóstico sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos en el tercer momento del desarrollo de la escuela seleccionada

Los resultados que desde el año 2003, me ofreció el cumplimiento de las tareas del Proyecto de investigación y las reflexiones con los maestros de quinto y sexto grados,

me corroboran las insuficiencias de la evaluación del aprendizaje en la Escuela Primaria, situación esta que es más contradictoria en el segundo ciclo de este nivel de educación. Para lograr un diagnóstico más integral y acertado determiné algunos indicadores que se anexan a la tesis. (Ver anexo 5)

El diagnóstico lo realicé en los grados quinto y sexto de la escuela primaria "Rosendo Arteaga", del municipio Las Tunas, cuya matrícula está integrada por 43 alumnos.

Como parte del diagnóstico con mayor nivel de profundidad, se aplicó una encuesta (anexo 6) en la que se exploraron, básicamente, las opiniones de los alumnos sobre la evaluación del aprendizaje y el nivel de aceptación que tienen hacia este proceso. En la primera pregunta se aprecia que el mayor índice de selección está en los aspectos del 1 al 5 y los de menor frecuencia del 6 al 12. En la segunda actividad, el mayor índice de selección está entre los aspectos del 1 al 3; en el caso del No 4 fue seleccionado por el 50% de los alumnos; los ítems del 5 al 8, fueron los de menor índice de selección.

Se aplicó un cuestionario para explorar cuáles son las formas de evaluación que más se utilizan en las aulas de quinto y sexto grado (Ver anexo 7) La primera actividad se desglosa en tres ítems: el primero recoge el nivel de aceptación de los alumnos durante las clases, si comprenden al maestro; la mayor parte de las selecciones estuvo en el primer ítem, muy pocos en el segundo y ninguno en el tercero.

Las mayores dificultades están en las acciones de las maestras para provocar el diálogo e intercambio de los alumnos durante la clase, ya que más del 50% se mueven entre a veces y nunca, lo que demuestra que se mantienen insuficiencias por parte de las maestras para la estimulación del intercambio entre los alumnos durante la ejecución de las tareas de aprendizaje; además, en la orientación y control, generalmente, las maestras son las que centran las actividades, por lo que limitan la implicación de cada alumno en la valoración de los resultados de los otros.

Las reflexiones anteriores me corroboran que la evaluación en la escuela primaria se orienta más a controlar los resultados de los alumnos en una determinada etapa del curso y a identificar sus logros con una nota a partir de la calificación, que a concebir la evaluación como un proceso de evolución del alumno por los diferentes momentos de la actividad, dirigido a potenciar su aprendizaje.

En la tercera actividad, los alumnos (más del 65%) expresan que las formas más utilizadas de evaluación en las clases son: la revisión de las tareas (que se hace

directamente por los maestros), algunas preguntas que se derivan de estas, trabajos prácticos en algunas asignaturas y las pruebas parciales.

En cuanto al nivel de voluntariedad en las respuestas a las preguntas, plantean que generalmente lo hacen por decisión propia o por designación, que casi nunca los maestros los obligan a participar en las clases.

Las tareas siempre se revisan, pero no se hace con la totalidad de los alumnos, además, predomina la forma individual o en la que el maestro es el que decide la evaluación.

Expresan, que en pocas ocasiones los alumnos intervienen en la revisión de libretas y que cuando lo hacen, esta recae únicamente en los monitores, que son los alumnos que “más saben”, dicen. De forma similar sucede con la valoración de las respuestas a las preguntas orales.

Plantean que las respuestas a las preguntas, se hacen orales y escritas, pero que predomina la forma escrita: “casi siempre la maestra entrega una hojita y nos hace la pregunta”, expresan.

La mayoría de los alumnos de sexto grado refieren que ellos se sienten “nerviosos” cuando se hace la evaluación, cuatro de ellos expresan que se asustan y que les preocupan las exigencias que en este sentido tendrán en la secundaria; “dicen que las asignaturas son más duras”, manifiestan. De la misma forma emiten su inconformidad “porque a veces, la maestra lo quiere hacer casi todo y los interrumpe cuando responden”.

En este mismo grupo todos los alumnos expresaron que los resultados de las evaluaciones corren a cargo de la maestra, que es quien las define y lo informa al grupo; en pocas ocasiones algunos compañeros “la ayudan a dar las notas”, manifiestan.

Por otra parte, plantean que cuando se conocen en el aula los resultados de la evaluación, son estimulados los mejores alumnos: “los que más puntos sacan” y a los “que no aprueban, le dicen que tienen que estudiar más” o hacen parejas de equilibrio, “así los que más saben, ayudan a los que tienen problemas”

Una de las cuestiones que más les preocupa a los alumnos de sexto grado, es la referente a la reacción con los padres cuando estos conocen de sus desaciertos en la escuela, a partir de la información de los maestros en las reuniones de padres, con toda la repercusión moral y social que para estos tiene en el contexto del grupo escolar.

Es por ello, que los alumnos consideran que primero “le deben decir a los padres solos la situación individual de cada uno y luego se analice en la reunión, porque eso les da mucha pena”.

Por los resultados que se revelaron en esta técnica, solicitamos de los alumnos otro contacto informal, el que aprovechamos para reflexionar sobre algunos aspectos relacionados con su participación en la evaluación, en relación directa con el maestro y el resto de sus compañeros de aula, (anexos 8 y 9) cuando indagamos por su participación al respecto, nos plantean que a veces lo hacen, pero que las maestras, no siempre toman los criterios de ellos como definitivos “para dar la nota” y al final, ellas son las que deciden.

Aprovecho la oportunidad de este encuentro informal para indagar sobre la utilización del “borrador” en la evaluación y los beneficios que en el orden didáctico les reporta a los alumnos; al respecto plantean que casi siempre lo utilizan en las pruebas parciales, las tareas para la casa o para la casa de estudio, que en el aula “casi no se usa”.

Con respecto al uso del “borrador” se aprecian muchas inconformidades, la mayoría de los alumnos expresa que si es algo personal, ¿por qué se les obliga a entregarlos cuando hacen una prueba parcial?

En el grupo de reflexión que ya habíamos realizado con otros maestros de las escuelas seleccionadas por el Proyecto, entre ellas, el centro de referencia, manifiestan, que con respecto al uso del “borrador” lo que siempre les había interesado era que el alumno hiciera las anotaciones que le resultaran significativas y no un análisis en detalle para analizar los errores cometidos por ellos. Así, expresaron su conformidad con el instrumento, el que se utilizó más sistemáticamente en etapas posteriores de la investigación y se describe en el capítulo tres de esta tesis.

Asimismo, consideran de gran utilidad para su trabajo de dirección del aprendizaje y del análisis didáctico de los errores, la guía para analizar la utilización del “borrador” de forma conjunta con los alumnos, como procedimiento de evaluación y los indicadores que se consideran para su evaluación. (Anexo 10)

En el intercambio sobre este aspecto, las maestras y la jefa de ciclo expresaron que los indicadores relacionados con la lengua materna pueden desglosarse en otros aspectos más particulares que permitan diferenciar el desarrollo alcanzado por los alumnos en cada uno de ellos e identificar a los de más dificultades para potenciar su tratamiento en función de que obtengan logros en el aprendizaje a partir de la socialización de las dificultades.

Con respecto a las evaluaciones escritas, parciales y finales, los maestros entrevistados estiman que es inadecuada la orientación de que el borrador decide la evaluación de la pregunta en la que se requiere su uso, lo que quiere decir, que si el alumno no hace el borrador en la hoja de la pregunta, se considera desaprobado.

Todos coinciden en destacar que hay alumnos que no necesitan hacer el “borrador” y saben orientarse en la ejecución de cualquier tarea; expresan además, que las exigencias para construir el borrador son demasiado rigurosas y que esto atenta contra la independencia y originalidad del alumno en la ejecución de las tareas, ya sea en las evaluaciones escritas o en las tareas que resuelve en su cuaderno de trabajo.

En el intercambio con los maestros, también me demostró que la ponderación de las evaluaciones parciales escritas, los limita mucho en el análisis cualitativo de la evolución del alumno en el aprendizaje y es en parte lo que los obliga a ponderar las notas como criterio de evaluación. Esto también repercute en las limitaciones que tienen los alumnos para valorar los resultados de los otros a través de la coevaluación.

El diagnóstico me reveló que las mayores contradicciones que emanan del objeto, están relacionadas con la categoría evaluación y su despliegue en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas consideraciones me conducen a diseñar una concepción didáctica para la evaluación de los alumnos del tercer momento del desarrollo de la Escuela Primaria dirigida a potenciar su aprendizaje a partir de nuevos indicadores por los componentes de esta actividad, que anteriormente no se habían definido en las dos versiones del Modelo de la Escuela Primaria, y constituye uno de los aportes de la tesis.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO I

- Ø El estudio histórico tendencial me demostró que las tendencias, exigencias y transformaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Escuela Primaria están condicionadas por la integralidad de la evaluación, que ha ido evolucionando desde posiciones de extrema centralización en las figuras de directivos y maestros hasta el reconocimiento del protagonismo del alumno en los diferentes momentos de la actividad de aprendizaje, que es una de las exigencias del Modelo de la Escuela Primaria y que el maestro no siempre concreta en su práctica cotidiana.
- Ø El estudio crítico y reflexivo de las fuentes consultadas me corroboró que lo referente a la evaluación, se erige sobre la base de los fundamentos epistemológicos de carácter filosófico, sociológico, pedagógico y psicológico que

le dan consistencia y actualidad a los postulados que de ello se derivan, en este sentido, asumo que la concepción didáctica que propongo tiene como centro el protagonismo del alumno en los diferentes momentos de la actividad de aprendizaje y las relaciones de estos con sus maestras, los otros alumnos, el grupo y los familiares; donde se revelan las manifestaciones de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, como expresión del enfoque Histórico-Cultural que es el fundamento básico de mi investigación.

- Ø El diagnóstico en profundidad me aseveró la pertinencia del problema científico, a partir de las evidencias empíricas y teóricas que lo fundamentan desde los primeros resultados del Proyecto de investigación, además de ser una preocupación permanente de los alumnos las formas de evaluación que se realizan en la escuela, el análisis de los resultados y la participación que tienen en la valoración del aprendizaje de sus compañeros a través de la autoevaluación y la coevaluación. Además, este proceso me demostró que algunos maestros no son capaces de lograr que los alumnos se orienten a partir de su estado real de aprendizaje, hacia la solución de tareas más complejas, como expresión de lo potencial y lo deseado como aspiraciones más mediatas de la Escuela Primaria.

El abordaje de los aspectos teóricos más generales y la determinación de las premisas me ponen en condiciones de emprender la fundamentación de la concepción didáctica, desde la perspectiva de la investigación-acción-participativa, que será el contenido del siguiente capítulo.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN DE UNA CONCEPCIÓN DIDÁCTICA INTEGRADORA Y DESARROLLADORA DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS EN EL TERCER MOMENTO DEL DESARROLLO DE LA ESCUELA PRIMARIA

Como uno de los propósitos del capítulo, abordo lo referente a la solución de la contradicción con la perspectiva de la concepción didáctica, que presupone un análisis reflexivo de la relación centralización-descentralización, la que se configura como antinomia, de donde emerge el nuevo el nuevo conocimiento como aporte teórico fundamental de la investigación.

Derivado del estudio teórico y epistemológico realizado, defino las premisas básicas de la concepción didáctica, en las que se manifiestan las relaciones objeto-campo y el movimiento del campo en el objeto, como expresión cualitativa de las transformaciones que debe ejercer la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela primaria.

En este capítulo propongo una concepción didáctica integradora, que revela la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en el tercer momento del desarrollo, con el objetivo de potenciar el aprendizaje de los alumnos desde el propio proceso de su evaluación, donde a partir de situaciones de aprendizaje se revelen nuevas cualidades derivadas de las relaciones **maestro-alumno, alumno-alumno, maestro-alumno-grupo, familia-alumno y maestro-alumno-grupo-familia**, dirigidas a que los alumnos “transformen su actitud receptiva de la información a una posición activa en la cual la búsqueda del conocimiento pueda resultar una vía para la transformación de su posición” M. Silvestre (1999:53), lo que debe ser reconocido por sus maestros, compañeros y familiares.

Para seguir la lógica anticipatoria del capítulo precedente, abordo la fundamentación de la concepción didáctica, a partir de la evaluación y de las relaciones que de este proceso se generan, sin perder la perspectiva de la dialéctica entre todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde considero a los nuevos indicadores para la evaluación, como facilitadores de las relaciones que entre ellos se establecen.

Además, presento la metodología a través de la cual implementé la concepción didáctica de evaluación en el tercer momento del desarrollo.

2.1. El carácter centralizado de la evaluación en contraposición a las necesidades de socializar el aprendizaje, como expresión de la relativa descentralización pedagógica que este proceso requiere

Se distinguen como antinomias, las que se manifiestan entre el carácter centralizado y unilateral del proceso de evaluación del aprendizaje en el tercer momento del desarrollo y las necesidades cada vez más crecientes que tienen estos alumnos de implicarse coligadamente en la valoración del desarrollo alcanzado por los otros en un proceso de autoevaluación y coevaluación, desde la propia clase, sin distinguir y/o ponderar etapas predeterminadas o tipos de evaluación.

El carácter centralizado y unilateral que se manifiesta en la evaluación, está dado, fundamentalmente, por la hegemonía del maestro y la fuerza de la tradición que lastra la

dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de las normativas legisladas en diferentes resoluciones de evaluación para la Escuela Primaria, las que están vigentes desde 1978 hasta la actualidad.

Tradicionalmente y por la influencia de las normas establecidas, el carácter unilateral expresa el único sentido en que se dirige la evaluación en la clase: del maestro a los alumnos; los que adoptan las posiciones de evaluador y evaluados respectivamente.

Para la evaluación, es determinante considerar las condiciones en las que se realiza el aprendizaje, la disposición de los alumnos a cooperar, los resultados del diagnóstico, las particularidades de la escuela, la estabilidad de los maestros, su nivel de preparación, entre otros, como expresión de la multilateralidad, inherente a todo proceso de mediación social dentro de los propósitos formativos en la escuela.

La no consideración de los factores antes referidos propende hacia la formación de un alumno dependiente de la orientación del maestro, asumiendo solo la condición de evaluado y no como evaluador, con predilección por la perfección de los resultados y no por las acciones que con carácter de proceso tiene que asumir para arribar a estos.

Los instrumentos de evaluación solo reflejan un instante específico del evaluado, momento en que los maestros, generalmente, esperan que se den las mejores condiciones para explorar cómo marcha la evolución de los conocimientos y las habilidades, sin embargo, en estas acciones, no siempre se consideran, las perspectivas de desarrollo de los alumnos, su independencia y la relación con los otros.

La marcada centralización en la dirección de los procesos de formación en todos los subsistemas de educación, es una de las causas del perfeccionamiento que se emprende desde la Escuela Primaria hasta el nivel superior. En el caso de la Escuela Primaria, inicia desde el primer perfeccionamiento, (1975) y se consolida en la segunda mitad de la década de los noventa del siglo XX, con la determinación de los presupuestos teóricos para la primera versión del Modelo de la Escuela Primaria. (Ver estudio tendencial en el Capítulo I). En estas condiciones, los alumnos tenían “muy pocas posibilidades de proyectarse de forma independiente en la ejecución de tareas docentes dentro o fuera del aula”. M. Silvestre (1996)

Es imposible emprender el proceso de transformación de la personalidad del alumno en diferentes contextos, desde posiciones unilaterales. En este sentido, es determinante considerar las condiciones en las que se realiza el aprendizaje, los resultados del diagnóstico, las particularidades de la escuela, la estabilidad de los maestros, su nivel de preparación, la contribución de la familia en las casas de estudio, entre otros.

Sin embargo, en el contexto de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación, el carácter centralizado es inherente a la evaluación como proceso de orientación, que el maestro debe asumir, compartir y valorar con sus alumnos, como expresión de la mediación con ellos en los diferentes momentos de esta actividad. La propia dialéctica de su manifestación requiere un seguimiento constante y sistemático de las transformaciones que se manifiestan en la conducta de los alumnos, que solo es posible lograr a través de su implicación como entes activos en este proceso.

La presencia de maestros y alumnos, presupone un necesario proceso de mediación como la acción que realiza la persona sobre sí misma y los que la rodean, es la influencia recíproca de unos sobre otros, es un acto de interacción, de flexibilidad, a través del cual se logra la autonomía en la ejecución de las tareas de aprendizaje. En estas condiciones se manifiesta un proceso de constante retroalimentación de lo aprendido y de búsqueda de soluciones que se caracteriza por la potenciación de la independencia de los alumnos en los diferentes momentos de la actividad de aprendizaje.

Esto quiere decir, que la contradicción antes declarada, encuentra su solución cuando se manifiesta la relación dialéctica entre **la centralización-descentralización**, donde la primera, que se configura como la acción orientadora del maestro, presupone una serie de acciones de interacción desde la orientación hasta el control, que reconocen la consideración de los alumnos, de sus particularidades, opiniones, preferencias, los diferentes contextos y situaciones en que se revelan, además de su implicación consciente en un proceso coligado de evaluación que tiene como propósitos la potenciación del aprendizaje, a través de los diferentes momentos de esta actividad.

La consideración de los alumnos constituye una vía de retroalimentación de su pertinencia, de la factibilidad de dichos resultados y que se expresa entonces con carácter de complemento dialéctico como descentralización, “que de una concepción inicial, esencialmente administrativa, ha pasado a ser en nuestros días una descentralización pedagógica”. H. Valdés (1999), explícita, además, por la necesidad de remodelar y transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Escuela Primaria, como expresión de una concepción didáctica integradora y desarrolladora.

El enfoque eminentemente pedagógico que en el contexto del perfeccionamiento de la Escuela Primaria adquiere la descentralización, precisa de un conocimiento previo integral del alumno, lo que presupone, por parte de los maestros, determinar “qué

conoce, qué sabe hacer con lo que conoce, cómo lo conoce, cómo se comporta, qué metas tiene, cómo opina, cómo se autorregula” M. Silvestre (1999:53)

Coincido con la autora antes citada cuando refiere que la realización de determinados ejercicios por los alumnos, le permite a los maestros conocer los niveles de logros en la adquisición de conocimientos, además, es una vía para que ellos se orienten a reconocer sus metas más inmediatas que con carácter de resultados de aprendizaje, se identifican como indicadores para la evaluación, lo que se fundamenta en este capítulo.

La contradicción, se configura como agente dinamizador en la medida que el maestro sea capaz de comprender cómo proceder en las relaciones con sus alumnos, cuáles son los aspectos que desde las relaciones en el grupo se complementan y superponen como expresión de la dialéctica entre centralización-descentralización; así, debe ser capaz de orientar al alumno de forma diferenciada a que gane un espacio en la valoración del aprendizaje de los otros, como una forma de la centralización compartida maestro-alumno.

La descentralización, como complemento dialéctico y con la connotación pedagógica que para la evaluación requiere, admite a un proceso donde el alumno adquiera compromisos con la calidad de su aprendizaje y el de los otros, que sea capaz de registrar logros y dificultades, además de las vías de su solución, que identifique las necesidades de ayuda y se disponga a ofrecerlas o propiciar que se materialicen, sin lacerar la autoestima de los que menos posibilidades tienen. Todo ello contribuye a la materialización de un acto de aprendizaje que emerge, lo más natural posible de la evaluación, sin que esta se convierta en un proceso tenso y especialmente creado para que el alumno rinda cuenta de lo que ha aprendido.

Alcanzar estos presupuestos en la dialéctica centralización-descentralización es posible a partir de variadas situaciones de aprendizaje, en las que se aplican nuevos indicadores para la evaluación, los que constituyen metas a alcanzar por los alumnos, en virtud de la descentralización, independencia y multilateralidad, inherentes a este proceso, que los prepara para enfrentar nuevas y mayores exigencias en la secundaria básica, como expresión del cambio cualitativo que presupone la “ley de la contradictoriedad”. **Lenin (1975:118)**

La generación del nuevo conocimiento, que a partir de la contradicción me permite acotar el aporte teórico, se erige sobre la base de determinadas premisas que emanan de los fundamentos epistemológicos del primer capítulo.

2.2. Premisas fundamentales de la concepción didáctica

La riqueza del estudio teórico realizado me orientó a discriminar determinados fundamentos que se configuran como premisas de la concepción didáctica, al ser los elementos que desde una perspectiva epistemológica sustentan la evolución del objeto y el campo, que tiene como centro la relación maestro-alumno, hacia estadios más cualitativos, donde el primero se aleje cada vez más de la tendencia hacia la preponderancia de centralizar las acciones de evaluación y permita la implicación consciente de los segundos, como la expresión de la descentralización pedagógica que debe caracterizar a este proceso.

Considerar estas premisas me permite anticipar la contextualización de la concepción didáctica y su metodología como manifestación de la relación entre la unidad y la diversidad que es uno de los propósitos más mediatos del Modelo de la Escuela Primaria, con respecto a la transformación de la práctica escolar.

Llegar a las premisas, como un momento de reflexión teórica, me permitió inferir los principios y/o postulados desde los que se estructura la fundamentación de la concepción didáctica de la evaluación en el tercer momento de desarrollo de la Escuela Primaria. Las premisas, como generalización de la sistematización de los fundamentos teóricos que sustentan esta concepción, se convierten en un elemento de síntesis que como núcleo facilita la nueva construcción teórica.

Determino como premisas las siguientes:

- La evaluación es un proceso integrador de seguimiento a la evolución del alumno, a la formación y desarrollo de su personalidad y a la valoración de sus resultados y los del otro a través de la autoevaluación y la coevaluación, lo que se materializa en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La evaluación debe ser conciliada con los alumnos, en virtud de los instrumentos que se apliquen, de las formas, la sistematicidad y los roles que cada uno asumirá en el proceso de socialización, registro y seguimiento de los resultados de las tareas de aprendizaje.
- La evaluación es potenciadora de un proceso de aprendizaje socializador, dirigido a favorecer las relaciones entre los sujetos que aprenden.
- La evaluación es potenciadora de la relación entre la unidad y la diversidad en las situaciones de aprendizaje que se diseñan para este fin y las acciones que deben emprender maestros, alumnos y familiares en el aula y la casa de estudio.

La determinación y reflexiones sobre las premisas se configuran como un nexo teórico que me orienta a discurrir acerca de los fundamentos generales de la concepción didáctica y la factibilidad de su modelación, a partir de sus componentes esenciales.

2.3. Fundamentos generales de la concepción didáctica

Asumo como concepción didáctica lo que refiere M. Silvestre (1999:20) cuando la define como “diferentes exigencias en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en una serie de requerimientos psicopedagógicos que debe tener presente el maestro en la concepción de una enseñanza desarrolladora, fortaleciendo las potencialidades educativas del contenido y del quehacer pedagógico diario” (...) “la que sustentada científicamente, requiere conocer de manera integral al alumno, sus logros y posibilidades, para lograr cómo proceder” M. Silvestre (1999:24).

Aunque esta autora admite el término “requerimientos psicopedagógicos”, en el contexto de mi concepción y por los propósitos eminentemente socializadores que de su implementación se derivan, también considero los requerimientos de carácter sociológico, que emanan de las relaciones entre los maestros, alumnos y familiares.

El proceso de diálogo, intercambio y colaboración que se logre entre los alumnos, no puede ser lineal ni planificado; debe caracterizarse por la espontaneidad y la independencia, de forma tal que “las discusiones en clases deben estimular y amparar las divergencias más que el consenso”. B. MacDonald (2000:149).

Todo ello es el reflejo del carácter **socializador** y **estimulador** de la interiorización del conocimiento que prevalece en la ejecución de la concepción didáctica, por lo que asumo a la **socialización** como “el proceso por cuyo medio el sujeto aprende a interiorizar en el transcurso de su vida, los elementos de su medio ambiente, los integra en las estructuras de su personalidad, bajo la influencia de sus experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir”. García de León. M.A. (1993:31)

Considero importante los fundamentos teóricos de partida para las dos versiones del Modelo de la Escuela Primaria, los fines y objetivos generales, las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje, los objetivos por grados y la caracterización psicopedagógica de los alumnos, que se sustenta en las principales adquisiciones por momentos del desarrollo.

Por el carácter de las relaciones que se establecen entre maestros, alumnos y familiares; la nueva concepción didáctica, no solo tiene una naturaleza cognoscitiva, sino que es potenciadora de una serie de cualidades dirigidas al desarrollo y formación

integral de la personalidad, derivadas de las exigencias que se les orientan a los maestros, alumnos y familiares, relacionadas con la justeza y objetividad para el trabajo con los indicadores de evaluación por los componentes de la actividad de aprendizaje en el aula y la casa de estudio, que valoro en el tercer capítulo.

El hecho de considerar al alumno como principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, significa que desde su dirección y evaluación “se considere cualquier propósito que implique avance en su formación y desarrollo” M. Silvestre (1999:24)

Todo lo expuesto anteriormente se concreta en una concepción didáctica que “instruya, eduque y desarrolle al alumno” M. Silvestre (1999:53), dirigida a la evaluación del aprendizaje de los alumnos en el tercer momento del desarrollo.

2.4. Concepción didáctica de evaluación del aprendizaje de los alumnos en el tercer momento del desarrollo de la Escuela Primaria. Sus componentes

Componentes de la concepción didáctica:

- Ø Los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Ø El contenido.
- Ø Los métodos. (situaciones de aprendizaje desarrollador e indicadores de evaluación)
- Ø Las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Ø La evaluación.
- Ø Maestros, alumnos, el grupo y los familiares.
- Ø Los indicadores, como facilitadores de las relaciones entre los maestros, alumnos y familiares.

Por ser la evaluación el campo de mi investigación y componente de la concepción didáctica, por su carácter multidimensional se desarrolla bajo la égida de disímiles relaciones, en las que tiene significativa importancia la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación en la dinámica de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje

La evaluación está presente en todos los ámbitos de la vida social, de una forma u otra, el hombre, en todas las etapas de su desarrollo ontogenético se somete a esta exigencia, que generalmente se orienta a registrar cómo avanza en su desempeño escolar y/o profesional, y si tiene aptitudes para asumir tareas de mayor nivel de complejidad.

En el contexto escolar y con una marcada connotación en la educación primaria, la evaluación del aprendizaje se enmarca dentro de las acciones inherentes al maestro en la sala de clases, el nivel de centralización de sus funciones trae como consecuencia, que a menudo se prioricen los resultados por etapas y no el proceso por el que transitó el alumno para alcanzarlo. Esto conduce a que reiteradamente, la evaluación de algunos alumnos, tenga un carácter definitivo, sin considerar la sistematicidad, complementación de formas e instrumentos, y la atención a la diversidad que caracteriza a este proceso.

La evaluación no puede estar privada de **propósitos** con respecto a las necesidades y aspiraciones más mediatas de los alumnos, por sus características, los del tercer momento del desarrollo, desean ser cada vez más independientes y reconocidos por sus coetáneos, por lo que apropiarse de un determinado conocimiento, propicia que su ayuda sea más solicitada por los otros y que aumente su nivel de aceptación en el grupo. Esta es una de las potencialidades que debe aprovechar el maestro en la anticipación de los resultados de las tareas de aprendizaje.

En la medida en que el maestro trabaja sobre la base de un diagnóstico integral y acertado, estará en mejores condiciones de determinar y formular los objetivos, de anticipar los logros de sus alumnos en el aprendizaje, de vaticinar estrategias de intervención e implementar formas de evaluación que lejos de estresar al alumno lo convoquen a la reflexión de lo que aprende, que lo orienten a pensar cómo lo aprende y en qué medida puede contribuir al desarrollo de los otros, y si a la vez es capaz de demandar lo que le hace falta aprender.

Así, en el marco de la concepción didáctica, **los objetivos** deben estar dirigidos al desarrollo del aprendizaje del alumno a partir de su evaluación, a que este recupere el espacio que en la sala de clases el maestro aún no logra darle con respecto a su implicación en este proceso y a la colaboración que con los otros y el propio maestro debe establecer para valorar críticamente cómo evoluciona su aprendizaje y el de sus compañeros de aula, con responsabilidades concretas de autoevaluación y coevaluación.

El maestro debe crear las condiciones adecuadas, para que todas las actividades docentes de carácter evaluativo que se realicen en el aula, se conviertan en un acto más de aprendizaje, en las que el alumno sienta que sus resultados y acciones para alcanzarlos, merecen la atención de los otros desde una perspectiva de valoración, de socialización de lo aprendido, donde lo más importante no es la "nota", sino, lo que pudo

aprender en calidad de métodos para la adquisición de los conocimientos en variadas fuentes.

A partir de la determinación de los objetivos, el maestro debe trabajar por lograr que el alumno desde el propio proceso de evaluación, se oriente hacia lo que le hace falta por aprender y que a la vez interiorice que ese estado de dependencia lo conduce a alcanzar metas en el aprendizaje, que están avaladas por criterios de declaración medible en lo cuantitativo y cualitativo, a través de la escala valorativa de los indicadores.

Los objetivos en la evaluación deben estar dirigidos hacia la orientación del para qué y qué se evalúa, que el alumno comprenda que necesita someterse a ese proceso en función de la adquisición de conocimientos y habilidades, como expresión de los logros en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Considerar esta categoría le permite a los maestros comprender qué tipos de procesos lógicos realiza el alumno, qué es lo que ha comprendido y qué no ha interiorizado.

Con la determinación de los objetivos para la evaluación, los maestros deben prever los roles individuales para las tareas en función de los propósitos de la concepción didáctica, por lo que de conjunto con el grupo debe designar responsabilidades como la de registrador y moderador en cada una de las situaciones de aprendizaje.

Desde de los objetivos, los maestros deben lograr definir de qué forma los alumnos recibirán la información de los logros alcanzados; hago énfasis en los logros por la connotación que tiene para los alumnos orientarse hacia la evaluación como un acto más de aprendizaje y determinar qué métodos y/o procedimiento pueden utilizar para que se impliquen conscientemente en la reflexión de sus logros, estimularlos a que con la ayuda de los otros aporten elementos del contenido, que a la postre serán criterios que el maestro y los demás evaluadores tendrán en cuenta para determinar hasta dónde llegó y si realmente manifestó una adecuada comprensión de la evaluación realizada.

Como expresión de considerar la subjetividad de los alumnos, es importante que el maestro concilie con ellos sus preferencias con respecto a las formas de evaluación y cuáles son las que les proporcionan mayor seguridad e independencia en la toma de decisiones para cualquier respuesta, solicitud y ofrecimiento de ayuda a sus coetáneos, en el grupo o en la casa de estudio.

Los maestros deben considerar, como uno de los propósitos de la evaluación, eliminar las tensiones que se asocian a este proceso, porque tradicionalmente se concibe como

la etapa de rendición de cuentas de lo que se aprende por parte del alumno y se convierte en un acto hostil, que no lo ayuda a reorientarse hacia las formas más adecuadas de estudiar el contenido y lo alejan cada vez más del carácter didáctico que debe asumir la evaluación en estos grados.

Es importante que los maestros, en virtud de suavizar las tensiones derivadas de la evaluación, promuevan el análisis colectivo de sus resultados y les pregunten a los alumnos qué es para ellos la evaluación y cómo influye en sus aprendizajes; cuestión esta que se analizó en un grupo de reflexión sobre las dificultades y los logros en este proceso.

La propia dinámica de los componentes de la concepción didáctica que propongo, está dirigida a evitar la ponderación de determinados períodos de las consabidas pruebas parciales escritas y de los operativos de la calidad. La experiencia me demuestra que estas prácticas generan en los alumnos la tendencia a asumir métodos reproductivos en el estudio del contenido y no actuar en correspondencia con los niveles de profundidad y contextualización propios de un aprendizaje desarrollador.

Estas reflexiones tienen valor para reforzar la introspección y tomar conciencia de la actitud asumida, sobre todo, cuando se cometen errores en cuanto a la toma de decisiones para dar una nota o hacer valoraciones inadecuadas que vayan en detrimento del desarrollo de la autoestima de los alumnos, aspecto que con tanto rigor hay que controlar en estas edades.

La evaluación de los alumnos en estos grados, está mediada por una serie de contradicciones, criterios y conceptos por parte de algunos directivos y maestros que de cierta manera, influyen en la formación de su personalidad, en este sentido, es muy importante aprovechar la dialéctica de esta contradicción en función de lograr la satisfacción de las necesidades siempre crecientes de aprendizaje de los alumnos a partir de la evaluación.

Desde la preparación de la clase, además de los propósitos, el maestro debe reflexionar sobre las particularidades del contenido y sus antecedentes para valorar los niveles de complejidad a los que se va a enfrentar el alumno y estimar, cuáles son las posibilidades que tienen algunos de ellos de recibir una preparación previa sobre los nuevos contenidos para que contribuyan a su evaluación desde la orientación, lo que propicia potenciar nuevas cualidades como la orientación hacia la regulación y la autorregulación en la adquisición de nuevos conocimientos.

Para los maestros, es importante valorar los conocimientos precedentes de los alumnos: qué sabe el alumno, hasta dónde ha llegado, cuáles son sus logros, dificultades y potencialidades en el dominio de nociones, conceptos, teorías y leyes de la ciencia, las habilidades generales y específicas, los métodos y las normas de valoración, y que él interiorice esta situación en virtud de prepararse para enfrentar procesos de autoevaluación y coevaluación en el aula y la casa de estudio, como observador y registrador de la evolución de sus compañeros a partir de la evaluación.

El maestro debe constatar en qué medida el alumno se apropia de los conocimientos y habilidades, además de comprobar su factibilidad en función de la correspondencia entre la intención, el alcance de las preguntas y/o tareas y las posibles respuestas de los alumnos. Partir de este criterio, le permite al maestro, diferenciar las potencialidades en función de la ejecución y evaluación de determinadas tareas en el aula y la casa de estudio.

Para que el alumno aprenda a evaluar a sus compañeros, a autoevaluarse y coevaluarse en las diferentes situaciones de aprendizaje, es necesario que los maestros realicen un riguroso trabajo de preparación del grupo para la implementación de los indicadores y que ambos, maestros y alumnos, a partir de los rangos establecidos en la escala valorativa, puedan valorar la evolución del aprendizaje en el grupo, desde la orientación hasta el control.

Con respecto a la categoría contenido, también es importante lo referente al trabajo con el “borrador”, que aunque más adelante lo fundamento como un procedimiento para la evaluación, es muy útil para organizar las ideas básicas del contenido con el que se trabaja, ya sea como evaluado o evaluador, además de registrar y planificar las tareas a desarrollar por los diferentes componentes de la actividad de aprendizaje.

La motivación que de la actividad de aprendizaje, hacen los maestros desde la orientación, debe estar dirigida a que los alumnos sientan la necesidad de cuestionarse cómo proceder en la búsqueda del nuevo conocimiento, qué fuentes consultar, comparar alternativas en la ejecución de procedimientos y determinar la más acertada para no perder la objetividad de la evaluación.

Es importante que en el tratamiento del contenido, el maestro esté preparado para hacerle comprender al alumno su esencia, los recursos que utiliza para una adecuada comunicación, la entonación, el énfasis, las pausas para llamar la atención o buscar la respuesta adecuada, la estimulación al diálogo y al intercambio de criterios sobre una determinada problemática.

Para la determinación de los métodos, el maestro debe tener claridad de la combinación de las diferentes funciones didácticas dentro de las clases y cómo potenciarlas desde las diferentes situaciones de aprendizaje desarrollador. Este criterio también debe considerarse para el trabajo con los niveles de desempeño, con énfasis en el segundo y el tercero, que son los que exigen de los alumnos mayores niveles de independencia y creatividad en la ejecución de las tareas de aprendizaje. Por estas razones es importante considerar qué tipos de tareas y de procesos se potencian con los métodos y formas de evaluación.

Los métodos de enseñanza-aprendizaje para la concepción didáctica que propongo, se configuran en la dinámica de este proceso a través de situaciones de aprendizaje en las clases de Matemática, Historia y Lengua Española, con un carácter desarrollador, en las que se integra, además, la utilización de los indicadores a través de la escala valorativa y la guía de evaluación del “borrador”, como un procedimiento metodológico para la evaluación de los alumnos de estos grados.

Entre los métodos de enseñanza-aprendizaje apropiados para la concepción didáctica, distingo:

- **Explicativo-ilustrativo.**
- **Trabajo con el libro de texto en el aula, en la biblioteca o la casa de estudio para la ejecución de las tareas.**
- **Trabajo independiente.**
- **Trabajo independiente con la utilización de las fuentes virtuales: (Soft-tareas)**

Los métodos propuestos no se corresponden con una clasificación, ni son los únicos que los maestros pueden utilizar, ello depende de una serie de factores entre los que se encuentran: las características de los sujetos que enseñan y aprenden, la diversidad de contextos en los que se encuentran ubicadas nuestras escuelas y la caracterización de cada una de ellas, lo que se sintetiza en la relación entre la unidad y la diversidad como una de las aspiraciones del Modelo de la Escuela Primaria.

Por la dinámica que el método le irradia al proceso, el maestro debe considerar que las tareas de aprendizaje que más desarrollan los intereses cognoscitivos y el afán por aprender, son las que están dirigidas a estimular el protagonismo del alumno con la ejecución de acciones que propicien los niveles de ayuda espontáneos a partir de lo que cada uno va decodificando del contenido tratado en la clase.

Es importante que los maestros, desde la explicación del contenido incentiven la implicación de los alumnos, del grupo y los familiares en la evaluación y su seguimiento,

a través de preguntas que orienten a los alumnos al intercambio, a constatar, sobre la base de la retroalimentación, cómo evoluciona la ejecución y qué elementos pueden registrar que los ayuden a autoevaluarse y evaluar al otro en correspondencia con los nuevos indicadores.

La propia dinámica del desarrollo de la escuela actual, la presencia de un sujeto ávido de saberes, lleno de contradicciones propias de su desarrollo, la diversidad de influencias que complementan su aprendizaje y la mutabilidad de los cambios del contenido propician que maestros y directivos de este nivel consideren la combinación de los métodos en el acto de la clase y no se aferren a ideas estandarizadas en su utilización.

Explicativo-Ilustrativo: se distinguen por el valor que para estas edades tiene la palabra del maestro, los alumnos aspiran siempre a imitarlo, a cumplir con sus exigencias; por lo que esto constituye una fortaleza, que desde el tratamiento a la subjetividad del que aprende, no se puede desaprovechar.

En relación directa con la explicación, están todos los recursos materiales que el maestro utiliza en la clase para demostrar lo que con la palabra a veces resulta abstracto para el alumno. La ilustración del contenido, por parte del maestro, tiene una connotada significación didáctica hacia la orientación de los alumnos en el trabajo con la materia de enseñanza, además de ser un valioso recurso dirigido a motivar la actividad de aprendizaje.

Un análisis comparativo, debidamente orientado, sobre la base de preguntas heurísticas a partir de una ilustración u objeto real, conduce a que el alumno se autoevalúe y valore las consideraciones del otro, con respecto a la identificación y fundamentación de determinadas características particulares de ese objeto y que sea capaz de definir si son realmente las que le son inherentes y por qué.

Son muchas las demandas de aprendizaje que sobre el alumno ejerce lo que se le visualiza en diferentes medios y entre las más significativas está la generalización, como premisa básica para la formación de conceptos desde edades tempranas. Una fuente de gran valor para la profundización de los contenidos en el aula es el libro de texto, cuando es utilizado con este fin, deviene en un inestimable método de enseñanza-aprendizaje.

Trabajo con el libro de texto: son diversos los criterios que con respecto a la utilización del libro de texto como método se esgrimen por parte de directivos y maestros, los que van desde el considerar que con el libro el alumno no logra motivarse

adecuadamente hacia el aprendizaje, porque en el contexto de las tecnologías de la información y la comunicación resulta caduco, hasta ponderar sus funciones en cuanto al nivel de información que estos pueden brindarle al alumno en la clase.

Un ejercicio de gran valor inductor que el maestro puede aprovechar con sus alumnos, es el relacionado con la presencia del libro de la asignatura, porque al ser un material impreso se considera portador de un contenido estático, y la información que contiene caduca con facilidad, sin embargo, estas propias características se convierten en fortalezas para que el alumno, a partir de la insatisfacción que le produce trabajar con reseñas caducas, se motive por buscar la fuente portadora de mayor nivel de actualización.

Este es un proceso que orienta al alumno a identificar lo que le aportan las alternativas en la utilización de las diferentes fuentes para la autoevaluación de sus resultados y la coevaluación de conjunto con los otros, además, esto le ayuda a comprender que es necesario estar actualizado en materia de conocimientos para ofrecer criterios valorativos justos y pertinentes, de forma independiente, sobre el aprendizaje de los otros, también resultaría muy estimulante para la socialización y confrontación de lo aprendido por cada uno de alumnos con sus compañeros de aula, en función de potenciar la independencia cognoscitiva en los diferentes momentos de la actividad de aprendizaje.

Trabajo independiente: el método de trabajo independiente tiene sus particularidades; la dependencia del alumno con respecto al maestro varía en correspondencia con el grado.

Los maestros deben concebir sistemas de tareas docentes de diferentes asignaturas, dirigidas a la estimulación de la actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en diferentes clases y disímiles situaciones de aprendizaje, ya sea en el contexto del aula, en la casa de estudio o en otros espacios no áulicos de la escuela primaria, en los que se promueva la comparación y la reflexión sobre los procedimientos y resultados en la ejecución de algunas tareas.

Después de un proceso de reflexión colectiva con los integrantes del equipo, asumo el criterio de orientar el trabajo independiente en correspondencia con el marco espacial y el carácter de las tareas de aprendizaje, como teóricas, prácticas o ambas indistintamente. Caballero, E. (2002:165)

Resultan importantes en la evaluación de los alumnos, las relaciones que establecen con sus padres y/o familiares en la casa de estudio, como parte del seguimiento a su

evolución en el aprendizaje a partir de los nuevos indicadores para este fin que pueden ser utilizados por ellos y sus familiares, además de ser una vía para potenciar la independencia cognoscitiva en este contexto.

Maestros, alumnos y familiares deben considerar la influencia que sobre el trabajo independiente ejercen procesos derivados del desarrollo científico-técnico, como la gestión del conocimiento, dirigida a facilitar gestiones de búsqueda de información que también se puedan potenciar desde las situaciones de enseñanza-aprendizaje desarrollador, lo que presupone que el conocimiento es susceptible de “almacenar, utilizar, movilizar y desarrollar”. F. Castro Díaz-Balart (2003:64), es una condición básica para comprender los fundamentos de las adecuaciones curriculares y evaluar su implementación en el aula y la casa de estudio.

Para el alumno tiene significativa importancia, la utilización que haga de la información en soporte digital para la solución de las tareas docentes con carácter independiente que son encomendadas en cada una de las clases, por otra parte, la correcta orientación y utilización de este método contribuirá a la formación de la laboriosidad y le propicia el desarrollo de las relaciones recíprocas en cuanto a la responsabilidad que deben asumir algunos alumnos con respecto al aprendizaje de los otros.

Trabajo independiente con la utilización de las fuentes virtuales: (Soft-tareas)

Para materializar este método en el trabajo con software, el maestro, con la utilización de hojas de trabajo, que se configuran como un valor agregado del software, puede potenciar el aprendizaje a través de orientaciones adicionales para la realización de ejercicios. (Ver anexo 11). “Acentúa y Aprende” donde se resuelven ejercicios de Lengua Materna; D. Quiñones y otros, (2005).

Por el carácter integrador y desarrollador de la concepción didáctica que propongo, merece especial atención el trabajo con el “borrador” como un procedimiento metodológico, que a partir de la orientación del maestro y la implicación del alumno, puede ser combinado con los diferentes métodos, en función de la coevaluación en el grupo y la valoración de su realización por los otros, a través de la implementación y análisis de la guía de evaluación del “borrador”.

Por constituir la guía de evaluación del “borrador” (que se anexa a la tesis) un recurso novedoso para el seguimiento a la evolución de los alumnos puede ser utilizado por los maestros, con carácter de pilotaje para constatar su factibilidad, además, los alumnos designados, pueden trabajar con la guía para valorar los resultados del otro en la

organización de las tareas de aprendizaje; otra de las variantes es el intercambio de los “borradores” entre todos los integrantes del grupo como una forma de coevaluación.

En las situaciones de aprendizaje de las asignaturas Matemática, Historia y Lengua Española, se materializa la dinámica de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, en este sentido, aunque los métodos tienen un carácter preponderante, como vía expedita para el logro de los propósitos desarrolladores, también se debe considerar la organización de los sujetos en dependencia de los roles que asumen. Los métodos antes valorados se combinan en las situaciones de aprendizaje diseñadas al respecto que se anexan a la tesis.

Los componentes de la concepción didáctica concretan, materializan y dinamizan sus relaciones en las formas en que se decida organizar la enseñanza. Las formas de organización de la enseñanza-aprendizaje es uno de los componentes del proceso más polémico, porque es donde se integran los demás y con frecuencia se enfrentan disquisiciones teóricas sobre la concepción o no de formas por carácter prevaleciente de métodos y/o procedimientos.

Asumo las formas de organización de la enseñanza-aprendizaje como “una estructura organizativa en la que se integran y dinamizan el resto de los componentes. Es la expresión de la relación dialéctica que se da entre contenido y forma” D. Castellanos (2002:64) para comprender la dinámica de su manifestación.

Como **formas de organización** de la enseñanza-aprendizaje, prevalece la clase, cuya tipología estará en dependencia de la función didáctica predominante, sin embargo, por lo antes expuesto, este componente, en el marco de la concepción didáctica que propongo, adquiere determinadas peculiaridades de carácter funcional y organizativo que están condicionadas por la implicación de maestros, alumnos y familiares y las relaciones que entre ellos se establecen en el proceso de evaluación.

Así, cuando la función didáctica predominante es la de fijación, la disposición de los alumnos en la sala de clases adquiere una marcada singularidad, en la que se distinguen la organización por equipos de hasta cinco alumnos, por parejas y otros alumnos con responsabilidades de registradores de nuevas incidencias y moderadores, los que trabajarán con los indicadores a través de la escala valorativa.

La adopción de esta forma de agrupar a los alumnos, estará en dependencia de las matrículas y caracterización de los grupos; los equipos más numerosos pueden dedicarse a un proceso de autoevaluación y coevaluación de los logros alcanzados a través de la escala valorativa y del intercambio de estas entre los miembros del grupo.

Las parejas, trabajarán básicamente en el intercambio de los “borradores” y su evaluación se realizará por la guía establecida al respecto. Esta dinámica organizativa es extensiva a la casa de estudio y su evaluación se hará por los familiares designados, los maestros y los alumnos.

En la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, el maestro, no puede dejar de considerar los indicadores para la evaluación, los que están dirigidos a lograr un balance entre la precisión matemática de los cálculos cuantitativos para la calificación y la precisión conceptual que se define como expresión valorativa de los indicadores cualitativos, que se ponen en práctica a través de los componentes de la actividad de aprendizaje.

Evaluar el aprendizaje de los alumnos en el tercer momento del desarrollo a través de la metodología sustentada en la concepción didáctica que propongo, presupone facilitar de manera muy especial, las relaciones: maestro-alumno, alumno-alumno, maestro-alumno-grupo, familia-alumno y maestro-alumno-grupo-familia, como referentes esenciales para determinar la potenciación del aprendizaje a través del proceso de evaluación, de donde emergen nuevas cualidades, que no sería posible determinar si no se implementan los indicadores como expresión de la declaración medible en rangos cuantitativos y cualitativos de los logros alcanzados, lo que le permitirá a los alumnos incorporarse conscientemente a este proceso como evaluados y evaluadores, cuestión esta que antes no había si abordada por los autores referidos.

Es evidente, que como parte de la concepción didáctica al maestro la corresponde organizar el proceso para que se materialice su acción formativa, por lo que es una necesidad dirigir la socialización de los saberes que desde el aula debe lograrse con la introducción de los indicadores de evaluación.

Los procedimientos relacionados con la evaluación se concretan desde la implementación del diagnóstico y su seguimiento en las diferentes etapas del curso y momentos de la actividad de aprendizaje: los maestros deben definir el para qué, qué y cómo evaluar, también deben trabajar con la perspectiva de buscar formas en las que se socialicen los resultados alcanzados, donde se estimule el intercambio, el ofrecimiento y la solicitud de ayuda cuando sea necesario.

Todo lo que se registre como parte del seguimiento a la evaluación, les permitirá al maestro y los alumnos determinar los logros en la adquisición de los conocimientos a partir de las diferentes formas del proceso de evaluación, en este sentido, y de conjunto

con los demás integrantes del equipo, reflexionamos sobre el significado y los matices del término “logro”.

Derivado de este proceso, asumo que logro: “Es un dominio, un estado, un desempeño, un avance o progreso en cualquiera de las dimensiones del hombre, es la satisfacción de un objetivo o acercamiento al mismo, teniendo en cuenta el proceso a través del cual se adquirió. Presupone metas cognitivas, procedimentales y actitudinales para el desarrollo integral del alumno”. F. Díaz Celis [et al] (2004:41)

Estas reflexiones me demuestran, que los maestros, en la dirección del proceso de evaluación, además de identificar las dificultades del alumno deben registrar sus logros y orientarlos a que se socialicen con los otros como una vía de generalizar métodos y estrategias para enfrentar la solución de nuevas y más complejas tareas de aprendizaje. En la medida en que los maestros conozcan integralmente a sus alumnos, estarán en mejores condiciones de vaticinar su desarrollo y de buscar nuevas formas para controlar, potenciar, transformar y valorar la eficiencia de sus métodos de aprendizaje, lo que será posible realizar a partir de la implementación de los nuevos indicadores de evaluación de los alumnos en el tercer momento del desarrollo, que es uno de los aspectos que desde una visión teórica sustenta la concepción didáctica y se configura como uno de los aportes de mi investigación.

Asumo que indicador: “Es una declaración medible para evaluar los objetivos y actividades de un determinado programa que puede ser de asignatura y/o disciplina, de monitoreo y evaluación de etapas de desarrollo ontogenético, de procesos de alfabetización, de caracterización de poblaciones, entre otros. La escala de medición puede ser cuantitativa y/o cualitativa. En todos los casos se debe trabajar con un número considerable de indicadores que sean abarcadores de varias dimensiones”. [Manual de Monitoreo y Evaluación de Participación Juvenil de la OPS-OMS (2001:66) y de H. Valdés 2003:23]

Para la determinación de los nuevos indicadores, considero como referentes importantes los criterios de P. Rico (2004:38) que expresa tres dimensiones con sus respectivos indicadores para los conocimientos que debe adquirir el alumno en los tres momentos del desarrollo:

- Ø Dimensión cognitiva.
- Ø Dimensión reflexivo-reguladora.
- Ø Dimensión afectivo-motivacional.

Estas dimensiones se operacionalizan en correspondencia con la gradación de sus indicadores por momentos del desarrollo, como distinción de los niveles de exigencias para cada etapa.

En el primer momento del desarrollo, (primero y segundo grados) los alumnos se encuentran en una etapa de adquisición de habilidades básicas de lectura, escritura y cálculo, con procedimientos sencillos de trabajo y meras argumentaciones, el cálculo con números naturales no excede el límite 100. La orientación hacia los significados es una prioridad para la adopción de una determinada postura, lo que comparten en las relaciones de trabajo por parejas, pero no son capaces de registrar ni valorar los resultados del otro.

En el segundo momento se consolida la voluntariedad de algunos procesos psíquicos y el tránsito de la adquisición a la aplicación de procedimientos para realizar tareas de aprendizaje, las que resuelven con la ayuda del maestro. Los grados tercero y cuarto, marcan el cierre del primer ciclo, los alumnos adquieren mayor preparación para aplicar los conocimientos adquiridos, es limitado el nivel de relaciones de grupo y por parejas, no son lo suficientemente independientes para establecer niveles de ayuda recíprocos.

El tercer momento es una etapa decisiva de su desarrollo para enfrentar tareas de mayor complejidad con el ingreso a la secundaria básica, por lo que es necesario continuar potenciando las posibilidades que tiene de implicarse conscientemente en un proceso de autoevaluación y coevaluación, como condición básica de colaborar en el aprendizaje de los otros.

Por lo antes expuesto, la modelación e implementación de la concepción didáctica está dirigida al tercer momento del desarrollo, como declaro desde el primer capítulo.

Los indicadores para la evaluación, los determino a partir de la dimensión reflexivo-reguladora que fueron enunciados por la autora citada y se contextualizan en la concepción didáctica.

DIMENSIÓN REFLEXIVO-REGULADORA. P. Rico (2004:38)

Indicadores:

- Ø Resolver de forma independiente diferentes tipos de tareas e interpretar diferentes órdenes, así como poder utilizar estrategias de trabajo conjunto en equipo. El docente podrá conocer las posibilidades del alumno para el trabajo con las tareas de diferentes niveles de asimilación, así como el avance en las habilidades para el trabajo conjunto.

- Ø Realizar el control y la valoración de los resultados de sus tareas y la de sus compañeros a partir de otros indicadores dados por los maestros.

A partir de la dimensión referida y considerando la generalidad de los indicadores que de ella se operacionalizan, más adelante valoro los de mi concepción didáctica, que se contextualizan en los escenarios de la escuela seleccionada y se corresponden con los niveles de operacionalización de la dimensión reflexivo-reguladora.

Aunque la autora antes citada, propone una serie de indicadores para la evaluación, estos se implementan, básicamente, a partir de la actividad del maestro en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y no se concibe el trabajo de los alumnos con los indicadores, inmersos en un proceso de autoevaluación y coevaluación con sus compañeros de grupo, que es hacia donde están dirigidos los propósitos de la concepción didáctica que propongo y que se concreta en el aporte teórico principal de la tesis.

De una adecuada comprensión y puesta en práctica de los indicadores, a partir de la dinámica de los componentes de la concepción didáctica y de las relaciones maestro-alumno, alumno-alumno, maestro-alumno-grupo, familia-alumno y maestro-alumno-grupo-familia, en el proceso de evaluación, se derivan nuevas cualidades, que se configuran como otro aporte teórico de la investigación, ya que en las versiones anteriores del Modelo de la Escuela Primaria (P. Rico 2000-2004) y en los presupuestos de una didáctica integradora y desarrolladora que lo sustenta (M. Silvestre (1999), no se habían abordado estas relaciones, ni las cualidades resultantes como expresión de la relación entre unidad y la diversidad que es uno de los propósitos de este Modelo.

Considerar a la socialización a partir del trabajo con los indicadores, presupone los criterios de comprensibilidad y de fundamento causal, de los que son portadores los indicadores para distinguirse como acarreadores de calidad. H. Valdés (2003:23); es por ello que los distingo facilitadores de las relaciones entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, en las que tienen un rol preponderante los maestros, alumnos y familiares en el contexto de la concepción didáctica.

Los indicadores están dirigidos a facilitar una mayor comprensión de los aspectos que trata la investigación, “tienen la virtud, entre otras, de objetivar el debate educativo, proporcionando una información relevante, significativa y fácilmente comprensible incluso por los ciudadanos no especialistas en Educación” H. Valdés (2003:23). Este autor refiere una serie de requisitos y criterios (que comparto y asumo) para la determinación de un sistema de indicadores (Ver anexo 12)

Aunque se distinguen indicadores para el control como una etapa; desde la orientación, el maestro debe registrar todas las manifestaciones que le ofrezcan elementos para valorar el desempeño del alumno en la socialización de lo aprendido a través de la autoevaluación y la coevaluación, además de orientarlo a que emita criterios de la evaluación como proceso.

En este sentido, los indicadores que propongo, representan las exigencias de la evaluación del aprendizaje a través de la gradación de acciones en cada uno de los componentes de esta actividad, le ofrecen a los maestros las posibilidades de valorar integralmente cómo evoluciona el aprendizaje desde la orientación hasta el control, niveles de ayuda, relaciones de cooperación en el análisis de los errores, posibilidades de reorientación de los alumnos hacia respuestas más acabadas y susceptibles de ser socializadas con los otros.

El control sistemático y con rigor de estos indicadores a través de la observación del desempeño del alumno en las situaciones de aprendizaje, de las visitas a las casas de estudio y de las reuniones con las familias y escuelas de padres, pone en condiciones a los maestros de determinar regularidades que inciden en el proceso de aprendizaje de los alumnos y su evaluación; les permite hacer un registro de las fortalezas y debilidades de los conocimientos adquiridos a través de la evaluación y cómo enfrentar los problemas presentados.

Los indicadores que propongo se gradan a través de los diferentes componentes de la actividad de aprendizaje. (Ver anexo 13) En la orientación, los cinco indicadores que se declaran, de alguna manera presuponen un determinado nivel de dependencia del alumno con respecto al maestro, donde la calidad de la acción orientadora del segundo, es la condición básica para el éxito de los primeros en la ejecución y el control.

Estos indicadores son controlados por los maestros, con la ayuda de los alumnos designados a través de la observación mediante escalas valorativas con rangos de uno hasta cinco, donde uno es muy bajo, dos es bajo, tres se identifica como promedio, cuatro es alto y cinco muy alto. (Ver anexo 14)

Siguiendo las reflexiones de H. Valdés (2003:23) y a partir del análisis colectivo con el equipo de investigación, asumo una serie de requisitos que se deben tener en cuenta para construir un sistema de indicadores y otros criterios para determinar su calidad. Este mismo autor refiere (2003:23) que "lo que más podemos esperar de un sistema de indicadores (...) es que represente de manera coherente la parcela de la realidad educativa para cuya valoración se ha diseñado".

Todos los indicadores de la ejecución, exigen de los maestros y los propios alumnos que expliquen, valoren e interpreten las manifestaciones de las relaciones de colaboración entre ellos en la evaluación, que se sientan parte importante y determinante de este proceso y que lleguen a comprender que los logros que se alcancen estarán en dependencia de la calidad con que se ejecuten las diferentes tareas, que los compromisos de su preparación para la evaluación deben orientarse más a la adquisición de los conocimientos con calidad que a conformarse con los esenciales mínimos para aprobar.

Los indicadores le ofrecen al maestro una orientación acerca de la dialéctica entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación, como expresión de la relación objeto-campo en el marco de mi investigación, les permiten a maestros, alumnos y familiares comprender que la evaluación no es un proceso ajeno al aprendizaje, que no es únicamente rendir cuenta de lo orientado, sino que se aprende a partir de nuevas y más concretas exigencias para hacer más eficiente dicho proceso.

Todo ello se configuró como pautas para la determinación de los indicadores de la concepción didáctica, los que a continuación relaciono:

Indicadores de evaluación en el tercer momento del desarrollo

Etapa de orientación

- Ø Preparación para la ejecución a partir de los nexos con los conocimientos precedentes y fuentes de información utilizadas con anterioridad.
- Ø Motivación hacia la actividad.
- Ø Niveles de ayuda que solicitan a los maestros.
- Ø Utilización del “borrador” para anotar acciones de orientación.
- Ø Independencia en la toma de decisiones antes de la ejecución.
- Ø Control de la comprensión del alumno de lo que va a hacer en la ejecución.

Etapa de ejecución

- Ø Organización de sus puestos de trabajo.
- Ø Socialización de la información obtenida desde la orientación.
- Ø Empatía en la comunicación. (grupal y por parejas)
- Ø Socializan respuestas de las tareas.
- Ø Fundamentan razonamientos a partir del modelo guía de aprendizaje.
- Ø Niveles de ayuda que se ofrecen y solicitan entre los alumnos.
- Ø Utilización del “borrador” para la ejecución de las tareas.
- Ø Valoraciones sobre la ejecución de las tareas. (adecuaciones curriculares)

- Ø Comparación de conceptos. (las discrepancias y las analogías)
- Ø Discriminación de los significados. (lo esencial de lo no esencial)
- Ø Orden lógico en la ejecución de las tareas, comparación con el otro de la secuencia seguida.
- Ø Originalidad en las opiniones sobre la valoración de los resultados.

Etapa de control

- Ø Autoevaluación y coevaluación de los resultados.
- Ø Consenso y aceptación de los resultados individuales, por parejas o por equipos.
- Ø Intercambio de los “borradores” como una forma de coevaluación.
- Ø Revisión de algunos “borradores” por los maestros y algunos alumnos.
- Ø Justeza en la emisión de criterios evaluativos.
- Ø Reflexiones sobre los logros y las dificultades.

A continuación presento las etapas y acciones de la concepción didáctica dirigida a la evaluación del aprendizaje de los alumnos en el tercer momento del desarrollo, a partir del criterio de los estudios teóricos precedentes del Modelo de la Escuela Primaria, bajo la concepción del protagonismo del alumno en los diferentes momentos de la actividad de aprendizaje, los fundamentos de un diagnóstico integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, la concepción metodológica para su ejecución y la valoración crítica de su implementación.

2.5. Etapas y acciones de la concepción didáctica

ETAPAS	ACCIONES
I. Exploración	<ul style="list-style-type: none"> - Estudio en equipos y reflexión colectiva sobre los fundamentos teóricos de partida como antecedentes para la conformación del Modelo de la Escuela Primaria. - Estudio en equipos de la versión más actual del Modelo de la Escuela Primaria. Reflexiones sobre los antecedentes. - Estudio reflexivo por equipos dirigido a determinar qué información registrar y cómo hacerlo para la conformación del estudio de casos.

<p>II. Elaboración de la concepción</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estudio de profundización teórica por equipos para la conformación de los fundamentos de una concepción didáctica que instruya, eduque y desarrolle. - Estudio reflexivo por equipos para determinar la integralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Diagnóstico): <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué sabe el alumno? 2. ¿Qué sabe hacer con lo que conoce? 3. ¿Cómo lo conoce? 4. ¿Cómo se comporta? 5. ¿Qué metas tiene? 6. ¿Cómo opina? 7. ¿Cómo se autorregula? 8. ¿Cómo valora los logros alcanzados por él y por los otros a través de los nuevos indicadores? 9. ¿Qué recursos didácticos utiliza? 10. Disposición a la búsqueda del conocimiento. 11. Ejecución de actividades individuales y colectivas para la búsqueda del conocimiento. 12. Análisis individual y colectivo de los niveles de logros en la adquisición de los conocimientos a través de las situaciones de aprendizaje. - Estudio reflexivo por equipos para la determinación de los indicadores. - Exigencias para la búsqueda del conocimiento en correspondencia con los nuevos indicadores para la evaluación. Valoración de los antecedentes.
<p>III. Programación</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Estudio reflexivo para determinar los pasos de la metodología que se implementa sustentada en la concepción didáctica de evaluación con el propósito de potenciar su implicación a través de los procesos de autoevaluación y coevaluación en todas las asignaturas de estos grados. - Análisis colectivo de las relaciones maestras-alumnos, alumno-alumno, maestro-alumno-grupo, familia-alumno y maestro-alumno-

	grupo-familia en la evaluación y determinar nuevas cualidades que de ellas emergen en este proceso.
IV. Valoración crítica.	-Valoración de la factibilidad de la concepción didáctica a través del estudio de casos en sus diferentes modalidades, en la que toman parte todos los miembros del equipo de investigación.

La sistematización de los fundamentos teóricos de partida para adentrarnos en el estudio de las dos versiones anteriores del Modelo de la Escuela Primaria, tiene sus antecedentes en los resultados del Proyecto de investigación y todo el estudio de las fuentes de información consultadas que forma parte de **la primera etapa** y se fundamentan a profundidad desde el capítulo I de la tesis.

El diagnóstico sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos del tercer momento del desarrollo, integra **la segunda etapa** por la que transcurre la concepción didáctica para este fin, a través del que puede conocer las particularidades del proceso de evaluación del aprendizaje de los alumnos de estas edades, el papel de los maestros y directivos en la orientación de la evaluación a través de los diferentes componentes de la actividad de aprendizaje.

En esta etapa, además de las interrogantes que se derivan de las exigencias que refiere M. Silvestre (1999), sobre el Modelo Guía de aprendizaje, considero oportuno agregar otras que se enmarcan, desde la número ocho hasta la doce, lo que presupone la socialización de los logros en la evaluación, la valoración de sus resultados y los del otro, a partir de los nuevos indicadores y su gradación por los componentes de la actividad de aprendizaje.

La **tercera etapa** estuvo dirigida a determinar los pasos de la metodología para la implementación de la concepción didáctica con el propósito de lograr la implicación voluntaria y consciente de maestros, alumnos y familiares en un franco proceso de socialización y valoración de los logros alcanzados en el aprendizaje. Después de algunas reflexiones para la búsqueda de consenso determiné la lógica a seguir en el análisis de las relaciones entre los sujetos como fuentes de nuevas cualidades, tanto en el aula como en la casa de estudio.

En esta etapa, resultó de gran importancia, lo relacionado con el carácter formativo de los objetivos en la implementación de la metodología sustentada en la concepción didáctica y su valoración crítica a través del estudio de casos, cuestión esta, que en el

tratamiento del contenido de las diferentes situaciones de aprendizaje las maestras no pueden dejar de considerar, como preparación previa para la última etapa.

Resultó importante discurrir acerca del carácter particular que requiere la valoración de la concepción didáctica a través del estudio de casos y las etapas de la implementación de la metodología; de este análisis determiné la jerarquización del estudio de casos en el capítulo III.

La **cuarta etapa** estuvo dirigida a valorar la factibilidad de la metodología sustentada en la concepción didáctica, a través del estudio de casos, con el objetivo de particularizar en las manifestaciones de las relaciones entre los sujetos y corroborar las cualidades que de ellas se derivan en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación.

Como resultado de la sinergia entre todos los componentes de la concepción didáctica y de las relaciones maestro-alumno, alumno-alumno, maestro-alumno-grupo, familia-alumno y maestro-alumno-grupo-familia, que se facilitan con la utilización de los indicadores, emergen nuevas cualidades potenciadoras del aprendizaje desde la evaluación.

Relaciones maestra-alumno:

- Ø Visión anticipatoria de los resultados de los alumnos en el proceso de aprendizaje.
- Ø Proceso de orientación hacia la regulación y autorregulación.
- Ø Determinación de responsabilidades individuales desde la orientación.
- Ø Conciliación con los alumnos de las formas de evaluación que se van a desarrollar.
- Ø La orientación hacia la evaluación sobre la base de nuevos indicadores, que se configuran como metas de aprendizaje.

Relaciones alumno-alumno:

- Ø Relaciones de colaboración a partir de la autoevaluación y la coevaluación.
- Ø Expresión de relaciones recíprocas de responsabilidad por dificultades en el aprendizaje de algunos alumnos.
- Ø Relaciones de consenso por parejas para determinar preferencias en las formas de evaluación.
- Ø Análisis cruzado de la evaluación a través de los indicadores por la escala valorativa.

- ∅ Intercambio del “borrador” para su evaluación, cuando sea posible por la escala para su análisis.

Relaciones maestra-alumno-grupo:

- ∅ Consenso sobre las formas adoptadas de evaluación.
- ∅ El alumno como sujeto observador participante, registrador y movilizador del grupo.
- ∅ Dinámica del grupo hacia la transformación de los alumnos.
- ∅ Relaciones que expresan la retroalimentación del grupo hacia las acciones de orientación ofrecidas por los maestros, que expresan la factibilidad de los indicadores.

Relaciones familia-alumno:

- ∅ Seguimiento al control de proceso y resultado de los alumnos a partir de nuevos indicadores para la evaluación en la casa de estudio, por parte de los padres, familiares y alumnos designados.

Relaciones maestra-alumno-grupo-familia: se manifiesta una síntesis de las relaciones entre todos los sujetos.

- ∅ Relaciones que se manifiestan en las escuelas y reuniones de padres para analizar la evolución del aprendizaje de los alumnos en las diferentes etapas del curso.
- ∅ Consideración de las opiniones del grupo en el análisis colectivo de los resultados, con respecto a los niveles que se materializan a través de la autoevaluación y la coevaluación, en los diferentes momentos de la actividad de aprendizaje.
- ∅ Proceso de preparación a las familias para enfrentar las adecuaciones curriculares de algunas asignaturas.
- ∅ Retroalimentación de las acciones que se desarrollan por los padres y familiares en la casa de estudio.

Las relaciones entre los componentes de la concepción didáctica que propongo las represento gráficamente en la modelación de la evaluación del aprendizaje de los alumnos en el tercer momento del desarrollo, que aparece en la página siguiente.

CONCEPCIÓN DIDÁCTICA DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

MODELO DE LA ESCUELA PRIMARIA

TERCER MOMENTO DEL DESARROLLO (5TO Y 6TO GRADOS)

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA ESCUELA PRIMARIA

Dinámica de los componentes del proceso

Objetivos

Contenido

Método

Formas de organización

EVALUACIÓN

Medios

SITUACIONES DE APRENDIZAJE

RELACIONES

L. Española

Matemática

Historia

Indicadores

M-A

A-A

M-A-G

F-A

Orientación

Ejecución

Control

M-A-G-F

NUEVAS CUALIDADES

Maestra-Alumno

Pronóstico de aprendizaje.
Regulación-autorregulación.
Conciliación de tareas.
Orientar indicadores.

Alumno-Alumno

Relaciones de colaboración.
Reciprocidad de responsabilidades.
Consenso por preferencias.
Análisis cruzado.

Maestra-Alumno-Grupo

Consenso en la evaluación
Alumno participante,
registrador y movilizador.
Retroalimentación grupal.

Familia-Alumno

Seguimiento a la evolución del alumno en la casa de estudio,
sobre la base de nuevos indicadores.

Maestra-Alumno-Grupo-Familia

Consideraciones del grupo en el análisis colectivo de los resultados.
Preparación de las familias para el trabajo con los indicadores.
Consenso en el trabajo con los indicadores.
Retroalimentación cruzada.

Las reflexiones precedentes demandan una adecuada organización para concretar la implementación de la metodología sustentada en la concepción didáctica que propongo.

2.6. Implementación de la metodología sustentada en la concepción didáctica de evaluación del aprendizaje de los alumnos en el tercer momento del desarrollo de la escuela primaria

La elaboración de la concepción didáctica constituye una etapa que marca nuevos retos en la investigación, en tanto presupone considerar cuáles son las condiciones más adecuadas para la implementación de la metodología que la sustenta en los grados seleccionados y el nivel de generalidad que requiere para que sea utilizada por los maestros, con la consecuente implicación de los alumnos y familiares en todas las asignaturas.

Así, la concepción didáctica se concreta en la relación concepción didáctica–metodología, en la que asumo, que una metodología es “un modo de obrar o proceder”, según el Nuevo Diccionario ESPASA Ilustrado (2002:1132).

El objetivo de la metodología es propiciar la aplicación de la concepción didáctica dirigida a la evaluación del aprendizaje de los alumnos en el tercer momento del desarrollo a partir de nuevos indicadores para los diferentes momentos de esta actividad.

Para precisar determinados atributos inherentes a una metodología, asumo los criterios de L. Bao (2004) y J.I. Reyes (2005) acerca de los constructos teóricos que distinguen a una metodología, la que debe ser:

Sistemática: existen diferentes eslabones y cada uno de ellos refuerza la existencia del otro constituye un resultado de cada una de las etapas y acciones de la concepción didáctica.

Flexible: aunque hay pasos lógicos que emanan de la propia lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje, el maestro puede acoger de manera creadora las sugerencias de la metodología y adaptarla a situaciones y estilos concretos.

Diferenciadora: parte de un diagnóstico cuyos resultados varían necesariamente según las características de los alumnos, en correspondencia con el grado, ciclo y/o momento del desarrollo.

Integradora: se tienen en cuenta desde el punto de vista teórico los referentes que influyen en la solución del problema científico y consideran las categorías del proceso de enseñanza-aprendizaje, con énfasis en la dinámica que entre ellos se establece para

potenciar el aprendizaje a partir de su evaluación, en los diferentes momentos de esta actividad.

Desarrolladora: propicia que el alumno se implique conscientemente en el proceso de evaluación del aprendizaje, que logre socializar los criterios y opiniones en un franco proceso de reflexión sobre los resultados alcanzados a través de la autoevaluación y la coevaluación.

La determinación de las diferentes fases de la metodología fue el resultado de un grupo de discusión y reflexión que desarrollé de conjunto con las maestras de la escuela y los demás investigadores del equipo, de manera que nos posibilitara incidir de la forma más abarcadora en la realidad de la escuela y lograr una transformación lo más totalizadora posible. (Ver anexo 15)

La metodología está integrada por una serie de eslabones o fases que conforman un sistema y cada uno constituye un elemento esencial para garantizar la fluidez de la concepción didáctica que se concreta en la evaluación de los alumnos en el tercer momento del desarrollo, sobre la base de la gradación de nuevos indicadores a través de los componentes de la actividad de aprendizaje. Las tres primeras fases son de carácter general, según Escudero, 1987 (citado por Torre Beltrán, A y otros) criterios que asumo de conjunto con el equipo de investigadores. A saber:

- I. Identificación de los problemas a partir del análisis crítico de la realidad escolar.
- II. Elaboración de un plan de acción negociado entre investigadores e investigados para ponerlo en práctica.
- III. Observar y controlar las incidencias, consecuencias y resultados del plan de acción para reflexionar críticamente sobre lo sucedido y elaborar una teoría situacional de todo el proceso. (Registro en el diario de los investigadores)
- IV. Fase de diagnóstico y caracterización: en ella, a través de diversas técnicas de diagnóstico, se realizó un estudio exploratorio del estado de preparación inicial de maestros y alumnos en el tercer momento del desarrollo para enfrentar un proceso de evaluación integrador y desarrollador que esté dirigido a potenciar el aprendizaje de los alumnos a partir de su implicación consciente en las diferentes etapas por las que este transcurre.
- V. Fase de planificación y preparación de las condiciones previas
Determinar los aspectos de carácter teórico y metodológico que necesitan los maestros de quinto y sexto grados para la evaluación del aprendizaje en las asignaturas que imparten.

Orientar el estudio de algunos referentes teóricos sobre la determinación de indicadores para la evaluación del aprendizaje de los alumnos de estas edades.

Determinar las asignaturas, clases a trabajar, el horario, materiales y medios audiovisuales a utilizar, la selección del registrador y moderador entre los alumnos de los grupos seleccionados.

VI. Capacitación a los maestros.

La preparación de los maestros con respecto a la concepción didáctica se realizó mediante un estudio teórico individual, que desde la fase anterior se había orientado.

Aspectos a considerar para la preparación de los maestros.

Estos aspectos se concretan en un programa de superación. (Ver anexo 16)

VII. Preparación de los alumnos. (Se realiza a cargo de la maestra de más experiencia en dos sesiones de trabajo en la escuela, tal y como se describe en el capítulo III)

VIII. Presentación e implementación de los indicadores para la evaluación del aprendizaje de los alumnos en el tercer momento del desarrollo.

Los indicadores de la evaluación en los diferentes momentos de la actividad de aprendizaje son válidos para todas las asignaturas del grado y los alumnos los deben conocer para que sepan orientarse adecuadamente en la ejecución, autoevaluación y coevaluación de sus propias tareas de aprendizaje. Se controlarán sistemáticamente por los investigadores y maestros a través de una escala valorativa.

IX. Evaluación crítica de la implementación de la metodología sustentada en la concepción didáctica, a través del estudio de casos.

Los maestros y directivos del tercer momento del desarrollo deben registrar en sus diarios las incidencias que ocurren durante el proceso de implementación de la concepción didáctica. Es importante controlar la evolución de los alumnos con respecto a los indicadores por los componentes de la actividad de aprendizaje en cada una de las clases, este registro lo hacen maestros y alumnos designados, que serán los que propicien la reflexión colectiva en el grupo sobre los logros alcanzados y las dificultades que aún se mantienen.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO II

- Ø La determinación de la contradicción entre la **centralización-descentralización**, es la génesis de la concepción didáctica que propongo, dirigida a potenciar el aprendizaje de los alumnos desde la evaluación, a partir de las relaciones entre los maestros, alumnos, el grupo y los familiares, donde la centralización adquiere una connotación orientadora por parte del maestro, que presupone una serie de

acciones por los componentes de la actividad de aprendizaje, donde se reconoce la implicación y consideraciones de los alumnos, en un proceso coligado de evaluación, que tiene como propósitos la potenciación del aprendizaje, a través de situaciones especialmente creadas para este fin. Todo ello es la expresión de un connotado proceso de descentralización pedagógica, derivado de la dialéctica de la contradicción, que se logra con la implementación de la metodología sustentada en la concepción didáctica.

- Ø Las relaciones entre los componentes de la concepción didáctica, se concretan en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje que se materializan en las situaciones de aprendizaje desarrollador, donde las relaciones entre los sujetos se viabilizan a través de la puesta en práctica de los nuevos indicadores de evaluación que se gradan por los componentes de la actividad de aprendizaje, de las que se derivan nuevas cualidades potenciadoras de los logros en este proceso.
- Ø La metodología sustentada en la concepción didáctica, le permite a los maestros concebir a la evaluación como un proceso potenciador del desarrollo del alumno, donde se determinan metas de aprendizaje a partir de los nuevos indicadores, que se pueden valorar de conjunto con los maestros, los propios alumnos y los familiares en el aula y la casa de estudio, a través de la autoevaluación y la coevaluación.

La concepción didáctica y su metodología las construyo sobre la base de considerar a los indicadores que propongo facilitadores de las relaciones entre los maestros, alumnos y familiares, que se concretan en la dinámica de las situaciones de aprendizaje, como expresión de la correspondencia entre la sistematización teórica del primer capítulo, la modelación de los propósitos y la valoración crítica de sus resultados a través del estudio de casos, que es el contenido del siguiente capítulo.

CAPÍTULO III: ESTUDIO DE CASOS PARA VALORAR LA FACTIBILIDAD DE LA METODOLOGÍA SUSTENTADA EN LA CONCEPCIÓN DIDÁCTICA DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS EN EL TERCER MOMENTO DEL DESARROLLO

El presente capítulo contiene el diseño y valoración crítica de la implementación de la metodología sustentada en una concepción didáctica dirigida a la evaluación del

aprendizaje en el tercer momento del desarrollo de la Escuela Primaria, a través del estudio de casos, además de los fundamentos didácticos y metodológicos generales. Consideré una metodología de ocho fases, entre las que se encuentran: el diagnóstico, planificación y preparación de las condiciones previas, capacitación a los maestros, implementación y evaluación.

Como declaro en el diseño, asumo como metodología general la de IAP, sin embargo, la propia dinámica del proceso investigativo, la complejidad que le es inherente por la presencia de los sujetos investigadores e investigados y por las manifestaciones internas del propio objeto de investigación, propicia que en ocasiones se utilicen otros métodos propios del enfoque positivista de la investigación, como son los cuestionarios, encuestas, escalas valorativas, entre otros.

Lo anterior me permite darle un sentido original a la práctica con énfasis en la sistematización de la experiencia para orientarme hacia una nueva conceptualización de las vivencias de los investigadores e investigados en el proceso de la investigación sobre la base de asumir críticamente los errores cometidos en cada una de las fases como un estilo de retroalimentación permanente; es por ello que la triangulación tuvo significativa importancia en la investigación.

Lo anterior le aporta objetividad y confiabilidad a la investigación, ya que por la permanente presencia de los investigadores e investigados en un proceso único, los diferentes niveles de tratamiento de la subjetividad no deben reducir por ninguna razón los criterios de cientificidad que las nuevas relaciones vivenciadas en la práctica aportan al objeto de investigación, además de ser elementos constitutivos de la nueva teoría que de ellas emana.

3.1. Descripción de los procedimientos para la construcción del estudio de casos.

Análisis del contexto, condiciones y otros datos necesarios

El estudio de casos constituye uno de los modelos-tipos generales de la investigación en las ciencias sociales, sus manifestaciones más tradicionales se remontan a las investigaciones clínicas que se enriquecieron con los aportes de los psicólogos S. Freud, Piaget, Maslow, Adler, Rogers, entre otros.

En una profunda caracterización etnográfica de este método, Yin, (1989), citado por A. Latorre Beltrán (1997:233) declara que “consiste en una descripción y análisis detallado de unidades sociales o entidades educativas únicas”.

Su verdadero potencial radica en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su

flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales. M. Acebo (2005) también refiere una serie de características que le son inherentes al estudio de caso:

Incuestionable, particular y descriptivo: se registra la información de carácter fáctico, en el acto en que sucede, se manifiestan una o varias realidades del aula, la escuela o la casa de estudio, revela una rica y casuística descripción del objeto de estudio.

Heurístico y diferenciador de manifestaciones: el estudio y compromiso de participación orienta al investigador hacia la comprensión de la realidad del caso, se pueden revelar nuevas relaciones y significados para confirmar los juicios anticipatorios y corroborar lo que se sabe sobre el caso.

Holístico, sistemático, sistémico: da una visión de totalidad al abordar el fenómeno de manera íntegra, se sigue la participación de todos los implicados e interesa conocer la visión de cada alumno sobre su propio desarrollo y el de los demás, la construcción de nuevas situaciones de la realidad que sean potenciadoras de ese desarrollo; también se manifiestan relaciones con carácter de sistema, en tanto, el sistema escuela es contentivo de otros de menor nivel de jerarquía y centralización, que en la dinámica escolar se complementan y superponen, como expresión de la sinergia de todos los elementos del sistema dirigida a la configuración de una nueva cualidad que es la transformación de los sujetos participantes, sobre la base de casos particulares que integran una totalidad.

Contrastante y generalizable: los registros de los resultados definitivos por etapas emergen de la triangulación para llegar a generalizaciones que se aproximen cada vez desde el estado transformado hacia el estado deseado.

Sobre el diseño del estudio de casos

A. Latorre Beltrán (1997:235) señala una serie de condiciones para ayudar al investigador a decidir la pertinencia o no de seleccionar el estudio de casos; entre las que se distinguen:

- Ø Cuando los objetivos deseados se centran en resultados humanísticos o diferencias culturales, en oposición a resultados conductuales o diferencias individuales.
- Ø Cuando la información obtenida de los participantes no está sujeta a verdad o falsedad, sino que puede someterse a examen bajo el terreno de la credibilidad.
- Ø La singularidad de la situación que nos lleva a profundizar en el caso concreto.
- Ø Desarrollar una mejor comprensión de la dinámica de un programa.

- Ø Cuando el problema implica una nueva línea de investigación, necesita una mayor conceptualización de factores o funciones, requiere poner énfasis sobre el patrón de interpretación dado por los sujetos.
- Ø Cuando el diseño del estudio de caso se inscribe dentro de la lógica que guía las sucesivas etapas de recogida, análisis e interpretación de la información de los modelos cualitativos, con la peculiaridad de que el propósito de la investigación es el estudio intensivo y profundo de uno o pocos casos de un fenómeno.

La construcción de casos la realicé mediante los siguientes pasos: Reelaborados por D. Quiñones (2007) a partir de los criterios de A. García G. (2001), dadas las particularidades de los casos que se abordan.

- Ø Estudio comparativo de la caracterización de los alumnos en el E.A.E y la realizada por sus maestras. Este proceso se materializó con un sistema de dimensiones e indicadores, incluyendo la evaluación del aprendizaje por los diferentes momentos de esta actividad. (Ver anexos 17 y 18)
- Ø Estudio de los resultados de las tareas del Proyecto en años precedentes para arribar a criterios de consenso en la determinación de los problemas, sus causas y posibles vías de solución en los grados quinto y sexto de la escuela seleccionada.
- Ø Agrupar las valoraciones de los alumnos, en correspondencia con los criterios que las sustentan.
- Ø Aplicación e interpretación de los instrumentos empleados para la caracterización de los alumnos: cuestionarios, encuestas, entrevistas cualitativas de carácter individual y grupal, para explorar sus criterios y opiniones sobre el proceso de evaluación que se desarrolla en la escuela primaria.
- Ø Integración de los resultados obtenidos mediante las observaciones y otras técnicas aplicadas.
- Ø Entrevista grupal a profundidad con los alumnos, maestras y algunos familiares.
- Ø Entrevista a profundidad individual con cada alumno cuando sea necesario.
- Ø Explicación a las maestras de la escala valorativa con los indicadores para la evaluación y el análisis de algunos resultados.
- Ø Correlación entre las informaciones obtenidas con los diferentes sujetos de la muestra.
- Ø Conformación de los casos bajo la concepción de las particularidades que le son inherentes a cada uno.

3.2. Sobre la contextualización de la experiencia desarrollada

La valoración crítica de la metodología sustentada en la concepción didáctica se apoya en la información que aportó el estudio de casos realizado en la Escuela Primaria “Rosendo Arteaga Guerra”, de la ciudad de Las Tunas. La escuela está ubicada en el Consejo Popular No 6, Circunscripción No 22; tiene 13 grupos, 6 aulas físicas, un laboratorio de computación, un local para la dirección y otro para el almacén.

El tránsito por el ciclo y el nivel se comporta estable; en el caso de primero a segundo, tercero a cuarto y de quinto a sexto, han transitado dos maestros.

En los grados quinto y sexto trabajan tres maestras: una en quinto y dos en sexto. En estos grupos el nivel de desarrollo alcanzado por los niños se ubica entre los tres niveles; la situación más favorable se da en quinto grado donde en el primer nivel solo se ubican tres niños, en los niveles segundo y tercero se mantienen 9 y 7 niños respectivamente. En sexto grado, aunque los niños han logrado más desarrollo, se ubican 11 niños en el primer nivel, 10 en el segundo y 8 en el tercero, estos resultados corresponden a las asignaturas priorizadas: Matemática, Lengua Española, Historia y Ciencias Naturales, de las que se registran sus principales dificultades.

3.3. Análisis de la factibilidad de la concepción didáctica. La construcción del caso con las maestras

Las maestras que trabajan con los grados quinto y sexto tienen una basta experiencia (más de 23 años) en la dirección del aprendizaje de estos alumnos; dos de ellas, una de cada grado, forman parte del equipo de investigación.

Se desempeña como responsable del equipo, la maestra de Matemática de sexto grado, María Julia Cabrera Rivas, que además de ser colaboradora del Proyecto de Investigación es Profesora Auxiliar a Tiempo Parcial y actualmente está incorporada a la Maestría de amplio acceso en Ciencias de la Educación.

Como parte del trabajo colectivo y en las condiciones de la metodología que asumo, la maestra responsable y el equipo de la escuela, tuvo a su cargo el estudio de los fundamentos teóricos de la concepción didáctica y sus diferentes fases, que aunque para ellos resultaron muy novedosas, si recibimos una valiosa ayuda y asesoramiento en lo referente a la dirección del aprendizaje en las clases de las diferentes asignaturas con los alumnos de estas edades.

La propia esencia de la metodología asumida y el estudio de caso, me permiten corroborar la factibilidad de la concepción didáctica a través de la retroalimentación continua entre investigadores e investigados, lo que se realiza en un proceso de

reflexión permanente sobre los resultados de cada una de las fases que se declaran en el capítulo II, mediante preguntas sobre las actividades prácticas realizadas, el enfoque de nuevas situaciones y evaluaciones sistemáticas para lograr diseños más flexibles y abiertos de nuevas tareas de aprendizaje, sobre la base de las exigencias correspondientes a la fase VII.

La valoración de la factibilidad de la metodología fue posible a través del análisis crítico de los resultados de las actividades de los alumnos, entre ellas puedo citar: preguntas escritas, composiciones, construcción de párrafos, elaboración de cartas a familiares y amigos, ejercicios y problemas matemáticos de diferentes niveles de complejidad, ordenamientos cronológicos, los que se evaluaron a partir de los indicadores declarados desde el capítulo II.

También fue relevante el intercambio con las maestras a través de los grupos de reflexión en los que constantemente se fueron haciendo valoraciones de los resultados y las transformaciones alcanzadas en los alumnos de quinto y sexto grado en cuanto al dominio de algunos aspectos esenciales del contenido, la socialización de lo aprendido a través del intercambio con algunos compañeros del grupo y la utilización del “borrador” como un procedimiento metodológico y guía de análisis lógico en los diferentes momentos de la actividad de aprendizaje.

Los resultados de los primeros intercambios a través de los grupos de reflexión me demostraron que las maestras propenden a identificar el resultado de las evaluaciones a partir de la calificación: claro está, asumo el criterio que debe existir una calificación, que expresada en un juicio de valor nos permita diferenciar rangos ascendentes y descendentes en una determinada escala, pero su expresión debe erigirse sobre la base de la fundamentación de un proceso de evolución del alumno en la adquisición de conocimientos y habilidades, en correspondencia con el grado y la etapa del curso en que se encuentra.

Según las maestras, la mayoría de los alumnos demostró un adecuado nivel de independencia en la construcción del “borrador”, sin embargo, tres de ellos manifestaron que si el “borrador” es de uso personal “y es para guiarse en la organización de las ideas”, no entienden por qué, cuando se hace una prueba parcial escrita es obligatorio entregarlo.

Seguidamente, describo algunas fases más representativas del estudio de casos para la valoración crítica de la concepción didáctica, dirigida a favorecer la evaluación de los

alumnos en el tercer momento del desarrollo de la escuela primaria, con un sistema de indicadores por los diferentes componentes de la actividad de aprendizaje.

Considero de gran valor para la concepción didáctica, la fase de preparación a las maestras, la que se realiza a través de un estudio de los fundamentos teóricos de partida del Modelo de la Escuela Primaria y de sus dos últimas versiones, documentos que se instituyen como referentes importantes para constatar la pertinencia de la investigación en el contexto de las transformaciones de la Escuela Primaria en Cuba; además de considerar las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje como nuevas y permanentes metas del perfeccionamiento sobre las que se erige dicho Modelo.

Después del trabajo de mesa hicimos algunas reflexiones con las maestras implicadas, la directora de la escuela y la jefa de ciclo. Todas asumen el criterio de considerar el valor metodológico que para la dirección del aprendizaje tiene el Modelo de la Escuela Primaria, expresaron que uno de los aspectos medulares que hay que atender es lo referente a determinar si el alumno se desarrolla y cómo lo hace, la evolución que tiene por los diferentes momentos de la actividad de aprendizaje y qué recursos utilizar para explorar estas particularidades, potenciarlas y determinar regularidades.

Resultó significativo y novedoso para las maestras de los grados seleccionados y otros de la escuela, lo referente a la evaluación a través de los indicadores por los componentes de la actividad de aprendizaje. En esta fase, también expliqué detalladamente la génesis de la propuesta de los indicadores y la gradación de cada uno de ellos desde la orientación hasta el control.

En el intercambio, hice énfasis en la necesidad de que los alumnos decodifiquen esos indicadores como metas a alcanzar y que son determinantes para su desarrollo, porque los orienta cómo proceder en cada una de las etapas, además de facilitar las relaciones de ellas con los alumnos y sus familiares, por lo que las maestras no pueden dejar de considerarlos en todas las evaluaciones.

Me resultó muy provechoso en esta etapa el diagnóstico realizado a los alumnos de quinto y sexto grados, el que se complementó con el análisis de los resultados de algunas evaluaciones sistemáticas y pruebas parciales de las asignaturas Lengua Española y Matemática, además de los resultados plasmados en el E.A.E, correspondiente a cursos anteriores y a las últimas etapas de estos grados.

Todas las acciones para la decodificación e interpretación de los resultados del diagnóstico, se configuraron como invariantes de la concepción didáctica, lo que me

permitió hacer una valoración sistemática y reflexiva de cada una de las clases y demás actividades observadas, y en este mismo proceso se enriquecía y rediseñaba la propia concepción en correspondencia con los logros y las dificultades, que de conjunto con el equipo de investigación, fueron analizadas de manera diferenciada y con mayor nivel de profundidad en todo el sistema “estudio de caso”.

El diagnóstico me corroboró las insuficiencias en la evaluación del aprendizaje de los alumnos del tercer momento del desarrollo, que básicamente, eran imputables a los directivos y maestros de la escuela, las que se manifestaban en acciones muy centralizadas en su aplicación, la estandarización de algunas formas de evaluación, como las escritas; en las que se da mayor preponderancia a las pruebas parciales y los resultados se analizaron unilateralmente por parte del maestro, lo que se cerraba con la calificación como expresión del desarrollo alcanzado en cada una de las etapas del curso.

Se manifestó a nivel de escuela, que la evaluación era únicamente responsabilidad de los maestros, que los alumnos debían limitarse a rendir cuentas de lo aprendido en la etapa correspondiente, donde predomina un carácter instructivo, en ocasiones era excesivo el contenido que se trataba en clases para luego ser evaluado a través de pruebas parciales, las que no se aplicaban de forma diferenciada.

En esta etapa, además de los resultados del diagnóstico, analizo las dimensiones e indicadores, de carácter muy general para el diagnóstico y la caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Escuela Primaria, P. Rico (2002: 74) y comprobé en la práctica que no eran dominados por las maestras con el nivel de profundidad que estos requieren por su importancia en la dirección y evaluación del aprendizaje de los alumnos en quinto y sexto grados.

Por otra parte, aunque en las últimas investigaciones el ICCP con respecto al Modelo de la Escuela Primaria, dirigidas por P. Rico (2004:38), se da la posibilidad de determinar nuevos indicadores a partir de la operacionalización de la dimensión reflexivo-reguladora para la dirección y evaluación del aprendizaje de los alumnos de estas edades, directivos y maestros no logran concretar estas acciones en la práctica escolar. En este sentido, para la evaluación del aprendizaje no se seguían referentes teóricos, que como metas a alcanzar por los alumnos, sirvieran como declaración medible, elementos informativos, cuantitativos y cualitativos de lo que perspectivamente deben alcanzar ellos como resultado de la evaluación, que no es más que el logro en materia de aprendizaje.

En todo el proceso de implementación de la concepción didáctica estuve al frente del equipo, donde registré todo lo acontecido en la escuela y realicé varios encuentros con los alumnos de estos grados que me aportaron elementos de gran valor para la reorientación del trabajo en las diferentes etapas de aplicación de la metodología.

Es por ello que para el equipo resultó trascendente, la observación participante, a través de la cual se esclarecieron algunos elementos, que no quedaron lo suficientemente precisos en las respuestas dadas por los alumnos y maestras en las entrevistas individuales y colectivas realizadas. En este proceso, la atención se dirigió a los siguientes aspectos:

- Ø Desempeño de las maestras en la evaluación del aprendizaje de los alumnos.
- Ø Actitud que asumen los alumnos en las distintas formas de evaluación del aprendizaje que se desarrollan en el aula y niveles de ayuda que se pueden establecer en el grupo.
- Ø Situaciones que se manifiestan entre los alumnos cuando se enfrentan a una actividad evaluativa.
- Ø La utilización del “borrador” como procedimiento metodológico para la evaluación, autoevaluación y la coevaluación.
- Ø Relaciones maestra-alumno, alumno-alumno, maestra-alumno-grupo, familia-alumno y maestra-alumno-grupo-familia en el proceso de evaluación.
- Ø El balance entre la evaluación sistemática y la parcial.
- Ø El procedimiento de la NBC. (Nota basada en controles)
- Ø Criterios de las maestras con respecto a la pertinencia del sistema de evaluación vigente.
- Ø Criterios para la determinación de los logros en la evaluación, en cualquiera de sus formas.

Los alumnos del tercer momento del desarrollo no son lo suficientemente independientes para la utilización de los conocimientos en nuevas situaciones de aprendizaje, que no se emprende una preparación previa para la Secundaria Básica, por lo que el séptimo grado, se dedica casi por completo a nivelar a los alumnos procedentes de la Escuela Primaria en las asignaturas Matemática, Historia y Lengua Española, para que puedan hacerle frente a las exigencias de los grados octavo y noveno.

Durante la implementación de la metodología sustentada en la concepción didáctica y de conjunto con otros miembros del equipo, observé varias actividades evaluativas, en

las que aprecié, como tendencia, que las maestras de quinto y sexto grados crean un ambiente muy especial para su realización, el que distinguen de otras etapas del curso; (sobre todo cuando se trata de las pruebas parciales) por el énfasis que hacen para que los alumnos sean puntuales, más disciplinados, que se mantengan callados, que no hagan preguntas antes de comenzar el examen, entre otras; situación esta que para el alumno se torna estresante por la andanada de exigencias que sobre ellos recae en un momento de tanta significación como lo es la evaluación de lo que han aprendido.

Constaté, que en estas situaciones las maestras no crean las condiciones necesarias para que a los alumnos se les haga agradable la estancia en el aula, no se hace preparación previa alguna con carácter de rapport para que ellos comprendan la importancia de la evaluación y se orienten hacia lo más importante a través de los diferentes componentes de la actividad de aprendizaje.

En otras actividades evaluativas, ya sean sistemáticas o parciales, pude apreciar una marcada desorientación de los alumnos hacia la ejecución; sus intenciones son “hacerlo todo bien para aprobar”, por lo que no media reflexión alguna de cómo emprender la ejecución, cuáles son las metas que en materia de aprendizaje se le exige a los alumnos a través de la evaluación y de qué forma la pueden socializar con sus compañeros de aula.

Es una regularidad, que los alumnos de la Escuela Primaria y los de estos grados en particular, identifiquen el aprendizaje, más por la cuantía de la nota que por los logros alcanzados en materia de adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades, que es en definitiva, lo que orienta al maestro a determinar las cualidades de lo aprendido por ellos y cómo se produjo el tránsito por los diferentes momentos de esta actividad; lo que está dado, en buena medida, por la preponderancia y el tratamiento estereotipado que generalmente se le ha dado al análisis de los resultados de las pruebas parciales en el sistema de evaluación vigente para la Escuela Primaria.

Las maestras reiteran que el sistema de evaluación del aprendizaje para la Escuela Primaria está diseñado pensando en la figura del maestro, ya que no hay correspondencia entre lo que se establece en la Resolución Ministerial No 216/89 y sus correspondientes indicaciones para los diferentes cursos, además de las exigencias del Modelo de la Escuela Primaria.

Todo este proceso de implementación inicial de la concepción didáctica, a través del estudio del caso: “las maestras”, en una primera etapa, me demuestra que los instrumentos de evaluación que aún se aplican, se convierten en una rendición de

cuentas de un instante del evaluado, aunque se debe concebir como el momento ideal para una adecuada medición y valoración proyectiva de los conocimientos y habilidades adquiridos, no pasa de ser una situación fragmentada en la que por las diferentes etapas del curso escolar se comprueba si el alumno sabe o no sabe, con la determinación del aprobado o el desaprobado respectivamente.

En una primera parte de la séptima fase que conforma la metodología sustentada en la concepción didáctica, procedo a explicar los indicadores que propongo a las maestras y más adelante, una de ellas, se los presentará a los alumnos de quinto y sexto grados, a través de la explicación, el diálogo y la reflexión.

Etapas de orientación

Es importante –señalo- que se mantenga la exigencia de la preparación de las condiciones previas a los alumnos hasta en la revisión de la tarea, por el carácter sistemático que ello implica, además, si se mantiene el nivel de exigencia en este sentido, las acciones de preparación de esas condiciones se pueden concebir desde la reunión de la casa de estudio, donde la familia –acoto- juega un papel determinante, por lo que en las reuniones de padres esto debe aclararse.

Aunque por cuestiones didácticas, -sigo explicando- relacionadas con la organización de estas etapas, la motivación se inicia con más intensidad desde la orientación, para los alumnos de la Escuela Primaria, no puede dejar de existir en los demás componentes de la actividad, por lo necesario que resulta mantenerlos incorporados activa y conscientemente a todas las tareas que se realizan.

Son disímiles los recursos que para la motivación pueden utilizar las maestras en el aula, - continúo- ya sean los de carácter objetivo relacionado con el contenido a evaluar o los inherentes a su subjetividad y la de los alumnos, la adecuada concepción de estos últimos siempre ha traído buenos resultados, porque son los que se identifican con las posibilidades del maestro, su maestría pedagógica, habilidades para tratar uno u otro método, la forma de comunicarse, entonación, pausas, inflexiones de la voz, entre otros. El éxito de la motivación estará en dependencia de la identificación que haya logrado el alumno con el contenido, de sus vivencias precedentes relacionadas con este, de lo útil que le haya resultado aprenderlo, del dominio que alcanza y posibilidades que se le presenten de ayudar al otro en cualquiera de las etapas.

Al concluir lo referente a la motivación, se suscitó entre las maestras un debate dirigido a las variadas formas que esta puede adoptar: algunas expresaron que se logra mejor a través de preguntas que desde la creación de las condiciones previas se pueden hacer a

los alumnos, otras plantean que haciendo preguntas de lo que ya conocen y que tengan relación con el nuevo contenido a tratar, por último, la maestra de más experiencia, añade, que desde su vivencia, le resulta muy productivo enfrentar al alumno a problemas docentes, en los que se combinen los conocimientos precedentes con los nuevos por adquirir.

Aprovechando esta situación, oriento que para profundizar en esta problemática deben consultar el libro: Aprendizaje, educación y desarrollo de M. Silvestre (1999) de las paginas 27 a la 52 y que fundamenten la importancia que tiene el trabajo con problemas docentes como resorte para la motivación, lo que será objeto de debate en un grupo de reflexión que desarrollaremos próximamente.

Es importante que en esta etapa –sigo explicando- queden creadas las condiciones para que se establezcan sin problemas los niveles de ayuda con vistas a la ejecución. O sea, explicarle al alumno que es una necesidad que cada uno considere que su compañero más cercano o el que decidan, puede ayudarlos.

En este sentido, -insisto- los alumnos deben quedar claros que el término “ayuda”, no implica, en modo alguno, suplantar la ejecución de unos por otros; por el contrario, debe entenderse como una forma de colaboración, de reflexión colectiva, de debate sobre lo que se necesita alcanzar en materia de aprendizaje que los compromete con la calidad de todos en la ejecución y que también presupone la acción del maestro.

Les enfatizo a las maestras que otro de los recursos de gran valor en la orientación de los alumnos es el “borrador” y que no siempre es bien orientada su utilización en la diversidad de tareas docentes que estos enfrentan, desde la determinación de los propósitos en esta etapa.

El valor didáctico del “borrador”, –enfático- radica en que es un registro personal del alumno, en el que se acumulan anotaciones relacionadas con la lógica de la ejecución de las tareas en todas sus etapas, en él vierte toda su subjetividad e intenciones que constantemente le ayudarán a perfeccionar la búsqueda y adquisición de conocimientos, la retroalimentación de los resultados y la estructuración de nuevas tareas.

Por lo antes expuesto, -destaco- es de gran importancia, que directivos y maestros aboguen porque los alumnos, sobre todo los del tercer momento del desarrollo, mantenga en su poder el “borrador” como un registro de sistematización permanente y una fuente más de información y orientación para su actividad de estudio durante todas las etapas del curso.

Por último, con respecto a la etapa de orientación, -prosigo- maestras y directivos deben saber, lo necesario que resulta para el aprendizaje en la ejecución, la actuación independiente de los alumnos, que ellos determinen acciones para la realización de las tareas, que manifiesten con quien lo van reflexionar: que puede ser otro compañero, sin dejar de considerar el concurso del maestro.

Etapa de ejecución:

Inicio esta etapa destacando la importancia de la organización del puesto de trabajo de los alumnos, en lo que debe insistirse desde la orientación y que es una necesidad para la adecuada utilización de los instrumentos y materiales en la ejecución.

Insisto en que la utilización de las fuentes para el trabajo con los conocimientos precedentes, que se considera desde la etapa de orientación, es premisa básica para la socialización de la información obtenida como una de las primeras acciones en la ejecución. Aquí se aprecia como se incrementan la complejidad del proceso de adquisición de los conocimientos en el tránsito por cada una de las etapas.

Sigo explicando que una condición importante para la implicación del alumno en el proceso de evaluación del aprendizaje es la empatía en la comunicación que entre ellos se establezca, esta manifestación de las relaciones en el aprendizaje tiene su génesis en la acertada motivación que de las acciones para la evaluación haga el maestro desde la orientación. Es decir, -prosigo- que la empatía en la comunicación, además de la socialización de las respuestas, presupone una expresión más cualitativa de los indicadores para la orientación.

Sobre los niveles de ayuda -explico- que en esta etapa adquieren una expresión más concreta y cualitativa de colaboración en la ejecución de las tareas, es decir, los alumnos deben identificar qué no han logrado para realizar las tareas, si su compañero más cercano puede contribuir a que se complementen sus carencias o si es necesario que acuda al maestro.

También insisto, en que la evolución hacia lo más cualitativo en cuanto a los niveles de ayuda radica en considerar a quién se le solicita. Así, es más apropiado, que en la orientación, (sin absolutizar) la solicitud de la ayuda esté dirigida a los maestros y en la ejecución evolucione, además, hacia la socialización entre los alumnos.

La utilización del "borrador" en esta etapa, -sigo explicando- debe dirigirse hacia el registro de acciones concretas que determinen la calidad de las tareas, además de la selección de la variable más acertada, lo que demuestra la correcta interpretación que

de las órdenes ha hecho el alumno desde la orientación, cuestión esta que las maestras no pueden dejar de considerar en todas las etapas. –insisto-

Como expresión más cualitativa del desarrollo cognitivo en las diferentes etapas de la evaluación, -valor de conjunto con las maestras- se manifiesta el tránsito de los nexos con los conocimientos precedentes, hacia formas más complejas de enfrentar la realización de las tareas, en las que predomina la comparación de conceptos, la discriminación de sus significados, lo que presupone, la observación, identificación, clasificación y argumentación; exigencias estas, que deben ser interiorizadas por los alumnos como propósitos que deben alcanzar en esta etapa y que están más relacionadas con la calidad de su aprendizaje que con la obtención de una calificación.

En el análisis de los indicadores de esta etapa, la profesora Iris R, advierte, de lo importante que resulta para todo este proceso, que los alumnos resuelvan tareas virtuales con la utilización de software y valoren sus resultados individuales y colectivos a través de un adecuado tratamiento de lo que se almacena en el módulo de registro como memorias de la ejecución, pero que siempre debe estar presente, además del profesor de computación, la maestra de las asignaturas con su orientación y asesoramiento oportunos.

A partir de aquí, las maestras intervienen y dan sus opiniones al respecto, todas coinciden con el criterio, de que para la ejecución de algunas tareas de evaluación no siempre se aprovechan las potencialidades didácticas de los softwares para la evaluación del aprendizaje de los alumnos, de la misma forma no hay consenso entre el profesor de computación y las maestras de las asignaturas para el adecuado tratamiento de lo que se almacena en el módulo de registro, ya que los primeros tienden a valorar ese resultado con carácter de ensayo-error, por lo que el trabajo con el software se orienta más a una connotación lúdica, que de enseñanza-aprendizaje y valoración de los resultados alcanzados.

Aprovecho estas posibilidades del intercambio y oriento para la profundización en este sentido, en el procedimiento para el trabajo con las soft-tareas. D. Quiñones e I. Rodríguez Z. (2005) Acto seguido, una de las maestras (Ramona) expresa su satisfacción con todo lo orientado sobre los indicadores y lo útil que le resultará continuar profundizando en etapas posteriores, sobre el uso de tareas virtuales para la evaluación del aprendizaje de sus alumnos.

Otra maestra (Nora) plantea, que debido a su experiencia en el tránsito por el ciclo y nivel, sería de gran utilidad que la concepción didáctica se extendiera a otros momentos

del desarrollo, porque además de contribuir a mejorar la evaluación de los alumnos, es una vía de superación para los maestros. Este criterio, me demuestra, la factibilidad de la concepción didáctica y la aceptación que en esta fase tiene por parte de las maestras. Finalmente, insisto en la importancia que tiene para las maestras considerar la originalidad de las opiniones de los alumnos, como un indicador que nos revela un aprendizaje consciente y el compromiso a mejorar sus resultados, además de prepararlos para el control y la valoración de los logros alcanzados por los otros.

Etapas de control.

Abordo la explicación, refiriéndome a la omnipresencia de esta etapa en todos los momentos de la actividad de aprendizaje, pero su didactismo se revela, cuando se precisa desde la orientación, por parte de los maestros para el logro de la implicación de los alumnos en la valoración de su propio aprendizaje.

Resulta de gran valor didáctico e instructivo –continúo- enseñar al alumno a autoevaluarse, a que reflexione sobre los resultados de su propia gestión para adquirir conocimientos e identifique hasta donde fue capaz de llegar, qué le faltó por lograr, por qué no lo alcanzó y cómo proceder para lograr nuevas y superiores metas. Que el alumno alcance estos niveles de reflexión le permiten comprometerlo más con la calidad de la ejecución de las tareas.

Para la evaluación de los resultados en estas edades, tiene gran significación el consenso del grupo o equipo en el otorgamiento de una determinada calificación que fundamente los logros alcanzados. Claro está –significo- que tal y como valoro en el capítulo II, la evaluación necesita ser cuantificada, además es una de las exigencias, que desde la teoría se considera para la construcción de un sistema de indicadores.

En este sentido, -continúo- hay que llegar a un consenso entre lo cuantitativo y lo cualitativo, entre los que se manifiesta una relación dialéctica de representación y fundamentación, respectivamente. Seguidamente, la maestra de más experiencia, que ha sido designada para ofrecer la explicación de los indicadores a los alumnos, me pide la palabra y expresa:

M. Julia: Profesor, considero que estamos en condiciones de analizar una gran problemática que con respecto a lo cuantitativo y lo cualitativo de la evaluación se da en la Escuela Primaria y es la ponderación de las evaluaciones periódicas y finales con respecto a las sistemáticas. O sea, la evaluación en el tercer momento del desarrollo –acota- está centrada en pruebas parciales, trabajos prácticos y pruebas finales, normados en cartas y resoluciones de evaluación, que a mí entender –recalca- están

descontextualizadas, porque no se corresponden con la realidad de la Escuela Primaria actual.

Veamos –insiste- cómo se ilustra a modo de ejemplo esta contradicción:

Al cerrar la evaluación final en los grados quinto y sexto, para cualquier alumno, puede escogerse entre la nota de la última prueba final y la nota basada en controles (NBC), que es el promedio obtenido durante el curso en las evaluaciones sistemáticas; si la nota final ha sido baja, puede quedarse con la NBC.

Por el contrario, -sigue la maestra- aquel alumno de pocas posibilidades de aprendizaje, obtuvo nota alta en la prueba final (algo fuera de pronósticos en lo que pueden incidir múltiples causas) y se le adjudica esta, porque se selecciona la mayor nota, sin haber demostrado ese alumno, un adecuado y estable desarrollo en la adquisición de conocimientos y habilidades a través de la evaluación sistemática durante todo el curso. En situaciones como estas, –enfatisa- no hay correspondencia alguna a entre la evaluación y el aprendizaje real.

A continuación, la maestra de quinto grado (Ramona) pide la palabra y expresa:

Esta situación se manifiesta de forma similar en quinto grado, después de los alumnos estar todo un período enfrentándose a las exigencias de las tareas docentes para la casa y otras para las clases de fijación, cuando se cierra una etapa o período, la sistematicidad es relegada a un segundo plano, por un tipo de evaluación que carece de justeza y no estimula la continuidad del aprendizaje y su evolución en los diferentes momentos por los que transcurre.

La otra maestra de sexto grado, (Dora) solicita participar y explica:

Las maestras de 5to y 6to grado nos vemos ante una gran contradicción con respecto a la evaluación de los alumnos y el papel de la familia, porque los padres no acaban de entender la connotación de las exigencias del Modelo de la Escuela Primaria y el sentido de las adecuaciones curriculares para el desarrollo de los alumnos a partir de la evaluación de contenidos que no aparecen en los programas y libros de textos que ellos poseen, por lo que no son capaces de valorar objetivamente las tareas que ejecutan sus hijos en las casas de estudio.

Después del análisis del caso de las maestras, estoy en condiciones de inferir sus particularidades como uno de los momentos más importantes del estudio de casos en el contexto de la metodología sustentada en la concepción didáctica, entre ellas se encuentran las siguientes:

- Ø Las maestras se manifiestan más flexibles con respecto a la posición de los alumnos, sin embargo, en ocasiones, son partidarias de centrar algunas actividades.
- Ø Hay consenso sobre la no pertinencia del sistema de evaluación para la Escuela Primaria actual.
- Ø Imprecisiones en la orientación a los alumnos para enfrentarse a las evaluaciones, sobre todo, a las formas parciales o periódicas.
- Ø Tratamiento inadecuado a la utilización del “borrador” por parte de los alumnos durante las pruebas parciales.
- Ø No hacen la evaluación del “borrador” a partir de determinados indicadores.
- Ø Falta de consenso con respecto a los criterios para determinar los resultados de las evaluaciones sistemáticas y parciales.
- Ø No son suficientes las acciones para la incorporación de los alumnos al proceso de evaluación, con énfasis en las parciales.
- Ø Las maestras no brindan la suficiente atención a la familia para enfrentar la continuidad del proceso de evaluación en la casa de estudio y su relación con las adecuaciones curriculares.

Concluido este caso, pude constatar, que la riqueza de las reflexiones y la profundidad con que se abordó la incidencia de cada uno por los diferentes momentos de la actividad de aprendizaje, me ubican en una posición favorable de trabajo de equipo, para que estos seguidamente sean explicados y analizados con los alumnos bajo la dirección de la maestra de más experiencia y preparación profesional.

3.4. La construcción del caso con las maestras y los alumnos: algunas reflexiones sobre los nuevos indicadores para la evaluación. Principales regularidades

Los indicadores, desde la perspectiva de la evaluación para los alumnos, a partir del consenso con el equipo, los abordo, además, con la intención de dejarlos establecidos como metas que ellos deben alcanzar en el proceso de aprendizaje, desde la orientación hasta el control, como una de las nuevas cualidades que emana de las relaciones maestra-alumno y declaro desde el capítulo anterior. Así, queda claro que el rol del equipo, no solo es de orientador, sino, que está dirigido a promover el intercambio, la reflexión y el debate sobre las particularidades de cada una de las situaciones que se abordan.

Situación similar tienen que lograr las maestras con respecto a los roles de los alumnos, para que ellos sepan que sus procederes no son aceptación-rechazo o de relación

pregunta-respuesta, sino todo lo contrario: que cada uno pregunte a las maestras, a los otros alumnos y valorar sobre la más adecuada de las respuestas y decisiones.

Otra de las premisas que la maestra debe aclarar, es que los indicadores no son rígidos y que pueden variar, en dependencia del desarrollo alcanzado, hacia mayores niveles de exigencias. Estas serían otras razones que fundamentan la factibilidad de la metodología sustentada en la concepción didáctica y la perpetuidad de las cualidades que de estas relaciones se derivan.

Orientación:

La explicación la inicia la maestra que muy atinadamente motiva a los alumnos para la realización de su próxima evaluación parcial y los orienta a que consulten las fuentes de información en las que estudiaron contenidos precedentes, que se relacionan y sirven de fundamento a los que serán evaluados. También expresa la necesidad de seguir un orden lógico en el análisis de las tareas como paso previo a la ejecución.

La maestra aclara que por los rigores propios que engendra la necesidad de un aprendizaje consciente, es pertinente que en las evaluaciones sistemáticas, que generalmente se concretan en las tareas para la casa, se logren niveles adecuados de socialización a través de solicitar y ofrecer ayuda, de opinar acerca del resultado del compañero más cercano, pedir opiniones sobre la forma más acertada de iniciar la ejecución, indagar sobre las fuentes de información más actualizadas que consultaron otros y cuales son las más apropiadas que pueden estar a su alcance; lo que presupone la potenciación de las nuevas cualidades a partir de las relaciones maestra alumno, alumno-alumno, maestra-alumno-grupo, familia-alumno y maestra-alumno-grupo-familia, en la evaluación, que enuncio desde el capítulo II.

Sin embargo, la consideración anterior adquiere otros matices cuando de las pruebas parciales se trata. En este sentido, -acota la maestra- se crean las condiciones necesarias para que la estancia del alumno en el aula sea lo menos tensa y más agradable posible, por lo que antes de comenzar las pruebas, los maestros de las asignaturas correspondientes deben hacer un breve conversatorio con los alumnos en el que indagarán sobre las particularidades del estudio realizado, las fuentes consultadas y en qué aspectos del contenido presentaron más dificultades para el estudio de la asignatura.

Desde esta perspectiva, la maestra crea las condiciones para anticipar los resultados del aprendizaje de los alumnos, sobre todo, de los que más dificultades presentan, y a la vez orienta a los demás cómo conducirse en este sentido, utilizando la escala valorativa

y la guía de evaluación del “borrador” para que se materialicen los procesos de autoevaluación y coevaluación.

Queda claro para el equipo – interrumpo y hago la observación- que este es un proceso de mayores niveles de complejidad para los alumnos y que no todos serán capaces de determinarlo, por lo que los niveles de ayuda de la maestra deben ser más diferenciados y potenciar estas acciones en los alumnos que más posibilidades tienen de ejecutarlas.

En este encuentro con el grupo la maestra explica la importancia que tienen para el aprendizaje a partir de la evaluación, los niveles de ayuda que se pueden establecer entre las maestras y los alumnos y los propios alumnos; además, orienta cómo se deben realizar para que siempre medie el interés por aprender y contribuir a que el otro supere sus dificultades en un marco de respeto y colaboración, donde se materialicen las relaciones recíprocas de responsabilidad ante las dificultades en el aprendizaje, además del intercambio cruzado de criterios sobre la base de los nuevos indicadores, ya sea a partir de la escala valorativa para la evaluación y el análisis del “borrador”, como manifestación de las nuevas cualidades.

Al final de la etapa de orientación, significo lo importante que resulta preparar a los alumnos para que comprendan que el aprendizaje los enseña a conducirse en la vida cotidiana presente y futura, que representa un proceso de regulación de la conducta, lo que significa para su desarrollo como futuros hombres de bien. También insisto que resultaría significativo para los alumnos que ellos sientan la necesidad de ser cada vez más responsables ante la ejecución de sus tareas de aprendizaje, como expresión del tránsito progresivo de la regulación externa a la regulación interna y la manifestación de nuevas cualidades que se derivan de estas relaciones.

Por la significación que tiene orientarse de forma lógica hacia la ejecución del contenido, la maestra insiste en la utilización del “borrador” desde la orientación para que los alumnos aprendan a organizar las ideas esenciales de lo que van a responder, aprendan a determinar nexos lógicos con los contenidos ya estudiados, demuestren concreción de las ideas y sean capaces de discriminar las órdenes para la ejecución de las tareas.

Ejecución:

En esta etapa, la maestra insiste en que es muy importante la organización del puesto de trabajo, deben estar bien dispuestos para su uso los cuadernos, textos y otras fuentes, lápices, marcadores, “el borrador”, gomas, cuchillas o sacapuntas, reglas, entre otros.

Para la evaluación sistemática o demás tareas que se realicen en el aula –precisa la maestra- es importante que la información que se haya obtenido del trabajo de búsqueda en las diferentes fuentes se intercambie con los demás compañeros del equipo o con el que está más próximo al puesto de cada cual.

Esta orden es muy importante, porque los alumnos pueden comparar la información obtenida en su trabajo de búsqueda individual con otros resultados de sus compañeros y contrastar el tratamiento de un mismo contenido a partir de diferentes fuentes. En este sentido, hay contenidos, que producto de las adecuaciones curriculares no forman parte de algunos textos y Uds. los tiene que buscar en las enciclopedias virtuales, en la prensa radial o escrita o través de entrevistas a familiares, amigos o a otras personalidades de la comunidad.

Cuando las tareas que se orientan para la casa, -sigue la maestra- la casa de estudio o para resolverla en el aula, es importante, que sobre la base del respeto, la comprensión mutua y la aceptación de diferentes criterios y opiniones, se socialicen las respuestas y entre todos, determinen las más acertadas, sin entrar en contradicción por distinguir aportaciones personales: lo esencial es que en la mayoría haya consenso. En este proceso-significa la maestra- es importante ofrecer y solicitar ayuda cuando sea necesario.

Aunque con la explicación anterior, lo que se persigue es que el alumno se apropie de una serie de elementos que le servirían para evaluar al otro, si debe quedar claro, que la maestra debe registrar y diferenciar todas las aportaciones que al respecto hagan los alumnos, ya que son elementos que ella tiene para evaluarlos, darle seguimiento a su evolución y vaticinar su desarrollo, como parte de las exigencias del diagnóstico, que es otra de las cualidades que propende de las relaciones maestra-alumno en la evaluación. La maestra explica la importancia que tiene para la ejecución de las tareas, considerar las preguntas del Modelo Guía de aprendizaje, M. Silvestre (1999:80) porque los orienta a trabajar sobre la base de acciones lógicas en la adquisición del nuevo conocimiento, lo que considero parte integrante de la segunda etapa de la concepción que fundamento en el segundo capítulo.

Es importante, -continúa la maestra- que en el proceso de ejecución de las tareas orientadas se identifiquen los errores y se reflexione sobre cómo reorientarse hacia la respuesta correcta, sin que esto influya negativamente en el alumno o equipo que lo cometió. De gran valor didáctico, resulta para la evaluación del aprendizaje, que cada uno de ustedes sepa identificar la dimensión didáctica del error. Aunque la maestra

insiste en esto, soy del criterio que esta problemática ha sido poco investigada por la Didáctica de la Escuela Primaria.

En esta etapa, es de gran valor para su trabajo en la realización de las tareas, la adecuada utilización del “borrador”, –refiere la maestra- y sigue explicando como se utiliza y las ventajas que le reporta para un aprendizaje más eficiente. Algunos alumnos aprovechan este planteamiento y expresan su inconformidad con que se le prive del “borrador” durante las pruebas escritas, porque es una guía de utilidad para realizar otras tareas.

Con respecto a la utilización del “borrador” en la Escuela Primaria, existen una serie de criterios por parte de algunos directivos y maestros que no dejan de ser contradictorios y que es fuente de cuestionamiento de los alumnos.

En este sentido, soy del criterio, de consenso con el equipo, que debe respetarse la connotación subjetiva que al aprendizaje aporta este recurso y que se mantenga en manos del alumno como un inventario de acciones que él desarrolla para resolver tareas de aprendizaje con diferentes niveles de exigencias, las que podrá retroalimentar sistemáticamente al enfrentarse a nuevas tareas en diferentes etapas del curso. Para el maestro debe constituir un procedimiento muy valioso de evaluación del aprendizaje.

A partir de la explicación de la maestra, los alumnos se orientan hacia la importancia que tiene para la adquisición de nuevos conocimientos, la utilización de conceptos que estudiados por ellos en grados anteriores o etapas iniciales del curso, buscan nuevas relaciones y a partir de las orientaciones para el estudio del contenido de las adecuaciones curriculares, contextualizan su tratamiento en fuentes virtuales e impresas.

Lo referente a las adecuaciones curriculares presupone un necesario nivel de actualización por parte de las maestras y los alumnos en el abordaje del contenido desde diferentes posiciones; las primeras, ante todo deben preguntarse: ¿cómo organizar el trabajo de los alumnos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje? Para ello, es significativo la introducción en la clase del método de trabajo independiente y la exposición problémica.

La maestra explica a los alumnos, que en el contexto de las adecuaciones curriculares, es necesario que ellos se apropien de los conocimientos a través de estos métodos, ya que les permite organizarse en equipos y dar respuesta a varias tareas asignadas de forma socializada, desarrollarán un marcado sentimiento de pertenencia hacia el grupo y las relaciones que se establecen entre ellos se harán más duraderas y estables.

La aplicación del método de trabajo independiente para la evaluación del aprendizaje y la organización de las actividades en equipos demostraron su validez y pertinencia; la mayoría de los alumnos de estos grados enfrentó la búsqueda de nuevos elementos del contenido, sobre la base de las exigencias de las adecuaciones curriculares con relativo nivel de independencia; de gran apoyo para el éxito de esta tarea, resultó el trabajo en las casas de estudio.

En esta fase de la implementación de la concepción didáctica, nos percatamos, por las expresiones de los alumnos que dieron lugar a breves intercambios, que estaban satisfechos con la orientación que recibían por parte de la maestra para enfrentarse a la evaluación, sobre todo por la confianza y seguridad que han logrado en la búsqueda de nuevos elementos del contenido que no están en los libros de textos.

Sobre la base de estos criterios, por la dinámica de la propia metodología asumida y antes de continuar con la explicación de los indicadores a los alumnos por parte de la maestra, decidimos volver a una nueva sesión de capacitación a las maestras con el objetivo de abordar lo relacionado con algunas particularidades del trabajo independiente para los alumnos de quinto y sexto grados en el contexto de las adecuaciones curriculares. E. Caballero (2002:158) Esta consideración la incluimos en la fase de la capacitación a directivos y maestros que declaro en el capítulo II.

La maestra insiste, en que para la fase de ejecución es importante que cada uno sea capaz de emitir sus propios criterios, lo que ellos piensan con respecto a la tarea que realizan, las valoraciones de lo que logran sus compañeros, qué les falta y con el mejor sentido, ofrecer recomendaciones para que se comprendan las insuficiencias y se trabaje por solucionarlas.

Lograr profundidad en el análisis de los resultados, es también uno de los propósitos que se debe lograr cuando enfrentamos el estudio del contenido en el marco de la evaluación –dice la maestra-, por lo que es importante que en el equipo de cada uno se agoten todas las posibilidades de estudio del contenido, se analicen los significados de las órdenes y su pertinencia para la determinación de la respuesta más acertada.

El control:

Las valoraciones realizadas para el cumplimiento de los indicadores en la fase de ejecución, me orientan a considerar que aunque el control, no debe concebirse como una fase independiente en sí para el logro de los resultados de la evaluación y la maestra la considera desde la orientación, es una etapa que en el contexto de la concepción didáctica, revela las transformaciones de los alumnos hacia estadios

superiores de aprendizaje, por la implicación que deben lograr en la autovaloración de los resultados alcanzados, la reflexión crítica sobre la base de los logros, las dificultades y las acciones de autoevaluación y coevaluación desde el análisis de los errores cometidos.

También es fundamental proceder con justeza cuando se expresen criterios evaluativos de los demás compañeros del grupo y los que se manifiesten derivados de la autoevaluación. De la misma forma, es significativo, que en el momento del control se le preste la debida atención a las valoraciones de todos los compañeros por igual, sin que medie influencia subjetiva alguna, por simpatía o cualquier tipo de afinidad, o sea, que no haya falta de objetividad en la valoración de los logros.

Un momento de trascendental importancia en la etapa de control –prosigue la maestra– es que cada uno de ustedes proceda al intercambio con su compañero más cercano de los “borradores” utilizados en la realización de las diferentes tareas: esta es una vía importante para la evaluación entre todos o la coevaluación.

Lo más significativo del caso maestra-alumnos, revela las siguientes regularidades:

- Ø La mayoría de los alumnos de quinto y sexto grados, fueron receptivos hacia la consideración de los indicadores para la evaluación y los nuevos roles que pueden asumir en función de la autoevaluación y la coevaluación durante las clases.
- Ø El trabajo sistemático con los indicadores le permite a las maestras un pronóstico más acertado del aprendizaje de los alumnos.
- Ø Las maestras sistematizan la orientación hacia la regulación y la autorregulación.
- Ø Las maestras expresaron que se pudieron percatar de las perspectivas didácticas de los indicadores, cuando los alumnos los registraron en sus cuadernos y preguntaban sobre la correspondencia con la calificación.
- Ø Ambiente muy favorable entre las relaciones del grupo, de parejas, además de la aceptación de la maestra como orientadora de los indicadores en los diferentes momentos de la actividad de aprendizaje.
- Ø Nuevas cualidades que se derivan de estas relaciones, entre las que se encuentran: visión anticipatoria de los resultados en el proceso de aprendizaje, orientación hacia la regulación y autorregulación, determinación de responsabilidades individuales, conciliación de las formas de evaluación y la orientación de la evaluación sobre la base de nuevos indicadores.

Como se refiere en la caracterización de los grupos de quinto y sexto grados, todos los alumnos tienen muchas expectativas con el futuro de su vida escolar: los primeros deseosos por transitar hacia el último grado de la primaria como la antesala del séptimo grado y los segundos ansiosos por alcanzar buenas notas para ingresar en la secundaria básica, transición que para ellos es significativa por las expectativas cognitivas relacionadas con este nivel y por los nuevos roles sociales que asumirán dentro del grupo.

Por estas razones, me di a la tarea de orientarlos hacia la reflexión, de que la nota tiene que estar fundamentada por un determinado nivel de desarrollo que es lo que ellos deben demostrar en el proceso de evaluación. Por lo tanto, ambos criterios hay que saberlos balancear: la nota y la expresión del desarrollo que se fundamenta en la ejecución de acciones con calidad y de manera independiente.

3.5. La construcción del caso alumno-alumno a partir de las valoraciones ofrecidas por ellos sobre los indicadores de evaluación. Agrupación por criterios valorativos

Aunque como investigador principal ya me había presentado en la escuela para contactar con los alumnos, no dejaron de ser impactantes para ambas partes los criterios que ellos expresaron en esta fase de la concepción didáctica, cuando se le pide, en condiciones de reflexión, la opinión acerca de estas orientaciones para la evaluación de su aprendizaje.

Las opiniones emitidas por los alumnos se agruparon por tipos de criterios valorativos. A saber:

Los indicadores en función de la orientación y adquisición de nuevos aprendizajes

José: Estos aspectos son de gran valor para ayudarnos a comprender los resultados de lo que aprendemos, qué hacer, analizar lo anotado en el “borrador” y preguntarle a los demás sobre lo que hacemos.

Anairabis: Estoy de acuerdo con José. Debía ser una orientación como la de los operativos, que se hacen varias veces en el curso y motivan más el estudio. Los aspectos que explicó la maestra también nos sirven para guiarnos en lo que vamos a aprender en la secundaria básica.

Saillén: Los operativos que se hacen son más variados y a casi todos nos gusta la forma en que nos preguntan, yo hallo que las pruebas parciales que hacen las maestras dan mucho trabajo y a veces no tenemos tiempo de “revisar” lo que respondimos. También,

lo que explica la maestra es muy bueno para saber qué es lo que hay que aprender, no solo para la evaluación sino para saber otras cosas.

Ariannis: Hacer el “borrador” es muy bueno y ayuda bastante a la hora de hacer un párrafo o redactar una composición, pero no se por qué es obligatorio entregarlo cuando se usa en la prueba parcial, porque sino se hace se pierden los puntos de la pregunta. Me gusta que la maestra revise la tarea siempre, así tenemos que estudiar todos los días.

Grechi: Cuando viene alguna visita de la provincia no dicen nada de esto, ellos son los que visitan las clases y a veces nos da miedo responder cuando la maestra pregunta. Todo lo que ha explicado la maestra nos orienta hacia lo que tenemos que hacer en las tareas, pero en las pruebas no hay tiempo para explicar esto. Por eso es mejor que la maestra nos revise la tarea todos los días y nos “califique”, porque así siempre tenemos que estudiar y ahora tenemos más orientación sobre lo que hay que hacer a diario en las tareas y también nos ayuda para las pruebas.

Saray: Me siento más tranquila con esta explicación, uno sabe lo que debe estudiar en cada etapa y lo hace pensar en las dificultades del sexto grado, hay más orientación y se le pierde el miedo a la evaluación para el curso que viene.

Leydis: Todavía tengo dudas acerca de la coevaluación, es algo nuevo para nosotros, quisiera saber más cómo se hace porque así podemos ayudar mejor a nuestros compañeros y al maestro. (Le resulta trabajoso pronunciar el término)

Los indicadores en función de los niveles de ayuda

Coralina: La maestra nos ayudó a comprender lo que no sabemos y cómo ayudar a los demás para que aprendan y obtengan mejores notas, eso me gusta, porque puedo ayudar a que otros no cometan los mismos errores.

Tatiana: En la casa de estudio ayudaremos mejor a los compañeros que no saben y en el aula podemos dar cualquier opinión cuando se hacen los ejercicios o en la revisión de la tarea.

Diannis: A los alumnos de quinto grado nos ayuda a no tenerle miedo al contenido de las clases de sexto el curso que viene, también esta actividad conjunta con las maestras de sexto nos da más confianza. Toda esta orientación nos hace comprender que con la evaluación también se aprende.

La orientación de la tarea para la casa y/o la casa de estudio

Rosa Flor: Todo lo que la maestra explicó antes nos ayudó mucho a realizar las tareas en la casa de estudio y en el aula.

Jorge Peña: Ahora no me siento más orientado y menos nervioso antes de hacer alguna evaluación. Hay más orientación sobre lo que tengo hacer y estudiar.

José: Maestra, ¿Por qué esto no se explica antes de la prueba parcial?, porque uno se sentirá más orientado y con menos miedo a cometer errores. Pero también nos ayuda para hacer la tarea y ayudar a los demás a que la hagan bien, en el aula solo algunos daban opiniones sobre las tareas de los otros, ahora habrá más participación.

Nisbeth: Yo tengo la misma duda que Leydis y quisiera saber si se puede hacer en la casa de estudio para resolver mejor las tareas que nos dejan todos los días. También nos sirve de ayuda lo que nos orienta la maestra y el profesor del pedagógico sobre la realización de las tareas con los software educativos, lo que nos motivó a resolver algunos ejercicios con el “Acentúa y aprende” la semana pasada. – dijo a la maestra-

Ariel: La maestra explicó bien, nos ayuda para el estudio, nos da más confianza para hacer las tareas.

Liannis: En esta última etapa del curso me he sentido más orientada cuando se realiza una evaluación y menos nerviosa, pero quisiera que nos ayudaran más con el trabajo en las casas de estudio y la orientación a los padres sobre esto.

Vanesa: Ojalá que esto siempre sea así, que nos expliquen bien la evaluación de las tareas y que cada uno pueda decir algo sobre lo que se hizo en la casa de estudio.

Elizabeth: Nos sentimos más orientados y seguros, por ejemplo, ahora se, que siempre antes de hacer las tareas, tengo que “ver lo que nos dieron en clases anteriores”, también nos ayuda con lo que hacemos en la casa de estudio, porque nuestros padres a veces no tienen tiempo.

Las posibilidades que ofrecen los indicadores para la autoevaluación y la coevaluación

Neillier: Maestra, la explicación se entiende, pero lo que es más difícil de hacer es autoevaluarse uno mismo. (También pronuncia el término con alguna dificultad) Pero es bueno hacerlo también en las casas de estudio, porque hay más confianza y sentimos menos pena de equivocarnos. Lo que dice Grechi es verdad, a mi también me gusta mucho que la maestra nos controle las tareas para la casa todos los días “porque las cosas mientras más se repiten mejor se aprenden”.

Dayana: Yo pensaba que la maestra era la única que podía “calificar” a mis compañeros.

Oscar: Me gusta usar el “borrador” pero que no nos obliguen a entregarlo con la prueba.

Elíanis: Lo del “borrador” es muy bueno y no me gusta entregarlo junto con la prueba, porque uno se puede equivocar.

Jorge: Estoy de acuerdo con Oscar sobre lo del “borrador”. Todo lo demás que explicó la maestra es una ayuda para el sexto grado, uno se siente más responsable cuando “tiene que darle la nota a un compañero”.

Sobre las evaluaciones parciales escritas

Sandro: Todo es muy bueno, y sería mejor si cambiaran las pruebas por períodos.

Jesús: Lo que hemos aprendido nos ayuda, me preocupan las pruebas, estoy de acuerdo con Sandro.

En este preciso momento, la maestra interviene y expresa que esto también le resultará válido para las pruebas parciales, para ello se buscará un espacio adecuado en el horario de la semana.

Como se puede apreciar en las valoraciones de los alumnos predominan las que corresponden a los de sexto grado, porque como es lógico, son los que más desarrollo han alcanzado para expresar sus opiniones, sobre todo cuando están en presencia de personas no habituales en la escuela, como son los miembros del equipo de investigación que proceden del ISP.

3.6. Algunas reflexiones derivadas de los criterios de los alumnos

En cuanto a la agrupación por criterios, predominan los que corresponden a la orientación de la tarea para la casa de estudio, y le sigue lo relacionado con la orientación ante la adquisición de nuevos aprendizajes en el aula por parte de los alumnos. Ambos son espacios en los que se puede potenciar el aprendizaje a partir de la evaluación con la implicación consciente de los alumnos.

Es de destacar, que la mayoría de los alumnos manifestó aceptación y disposición hacia las acciones de autoevaluación y coevaluación a través de la escala valorativa y el intercambio de los “borradores”, como otra de las cualidades que se derivan de estas relaciones.

El registro de estas manifestaciones, me corrobora una vez más la factibilidad y pertinencia de la concepción didáctica y su metodología, además de la importancia que tiene continuar profundizando en el estudio de la evaluación del aprendizaje con los alumnos de estas edades o de momentos del desarrollo precedentes, para continuar potenciando su protagonismo desde la evaluación.

En este intercambio, también me percaté de lo novedoso que resultaba para los alumnos que se hicieran las explicaciones con relación a la evaluación del aprendizaje y

sobre todo, que su opinión se tuviera en cuenta para determinar las evaluaciones de sus compañeros, ya que esto los compromete y los hace más responsables con el estudio y su evaluación.

Son significativas las manifestaciones de aceptación hacia la evaluación sistemática de las tareas, o sea, como ellos dicen: “evaluar todos los días las tareas” porque se sienten más orientados en el estudio del contenido y los ayuda a resolver sus ejercicios y los de sus compañeros, sobre todo, cuando se organiza adecuadamente el trabajo en las casas de estudio.

Lo anterior me demuestra la necesidad de darle más organización y rigor a las evaluaciones sistemáticas y parciales, sobre la base de los indicadores enunciados, sin dejar de considerar la importancia de las primeras por las posibilidades que ofrece a los maestros de poder implicar a los alumnos en su ejecución y control; en el caso de las segundas, maestros y directivos deben buscar formas más atractivas a través de la revisión colectiva, en las que se deben desarrollar sesiones de reflexión y autovaloración de los resultados alcanzados.

Aunque no hay consenso sobre la entrega o no del “borrador” por el alumno, se aclararon formas de su utilización, de la importancia que tiene para registrar los antecedentes en el proceso de aprendizaje y de la socialización que requiere su tratamiento en las actividades evaluativas, incluyendo la revisión colectiva de las pruebas parciales.

Además, resulta muy productivo para las maestras de estos grados, la utilización, por primera vez, de una guía para la evaluación del “borrador” ya que este se considera como una de las técnicas que comprende el análisis de los productos de la actividad de los alumnos y muy valioso para explorar la evolución de la independencia en el aprendizaje a partir de la evaluación.

Los criterios expuestos por maestras y alumnos me corroboran una vez más la factibilidad de la concepción didáctica. Sobre todo, es consenso entre los segundos, los niveles de orientación en todos los momentos de la actividad, la participación que pueden tener para preguntar, pedir ayuda y ayudar a otros cuando lo necesiten.

Después de la explicación realizada por la maestra y oído el parecer y las reflexiones de los alumnos de quinto y sexto grados, oriento pasar a la descripción y análisis de las situaciones de aprendizaje para la evaluación en las clases de Lengua Española, Historia y Matemática.

Derivado de este proceso de intercambio y reflexiones en el contexto de la implementación de la metodología sustentada en la concepción didáctica, llegué a la conclusión, de conjunto con los demás miembros del equipo, de lo importante que resultaría desarrollar un grupo de reflexión sobre la dosificación del contenido, la determinación de los tipos de clases y la selección de las tareas para cada una de las situaciones de aprendizaje para la evaluación de la concepción didáctica. (Ver anexo 19, 20 y 21)

La dosificación por unidades se hace a partir de las Orientaciones Metodológicas dirigidas a las asignaturas del grado, en estos documentos aparecen indicaciones para la estructuración de las clases y el tiempo que corresponde a los contenidos, de acuerdo con el nivel de dificultad y el tipo de clase que se debe asumir para su tratamiento.

La determinación de los tipos de clases también se definen a partir de las indicaciones que aparecen en las orientaciones metodológicas para ambos ciclos de la Escuela Primaria: es de destacar que para el primer ciclo, en este documento, se hace referencia a que la lógica que se debe seguir en la preparación de las clases es iniciar con las de tratamiento del nuevo contenido y seguir con las de fijación, cuestión esta que conduce a un tratamiento tradicional de la tarea docente.

3.7. La construcción del caso con las maestras y los alumnos de quinto sexto grados sobre la dosificación del contenido y las situaciones de aprendizaje para la evaluación

Reflexioné de conjunto con las maestras de quinto y sexto grados sobre los criterios que ellas consideran para determinar los tipos de clases en cada momento o etapa del curso y los propósitos de evaluación que en cada una se definen.

Las maestras manifiestan que aunque los criterios, generalmente se mantienen por la fuerza de la tradición, (tratamiento del nuevo contenido y fijación) no se corresponden con la sistematicidad que el sistema de evaluación requiere, no es un problema para nosotras, -dicen- asumir nuevos criterios para la dosificación después de haber reflexionado sobre los indicadores para la evaluación y sobre todo, haber apreciado la opinión que al respecto tienen los alumnos.

Las maestras expresan, que los tipos de clases se definen a partir de las Orientaciones Metodológicas por grados, del fondo de tiempo del programa y su distribución en la semana. De presentar dificultades con algún alumno, ya sean de contenido, problemas con la utilización de las tecnologías, entre otros, puede extenderse la misma tipología de

clases por varias frecuencias, aunque esto no es del agrado de los metodólogos y demás directivos del municipio –señalan-.

Las tres maestras expresan que se ven presionadas con el tiempo del que disponen para poder evaluar integralmente a sus alumnos y de implicarlos en un proceso socializado de autoevaluación y coevaluación porque se pondera la evaluación escrita por la modalidad de pruebas parciales.

Es por ello que les resulta difícil a las maestras introducir otras formas de evaluación. Además, el criterio de la NBC, anteriormente analizado, no ofrece la justeza que la evaluación en este nivel demanda. Las maestras cumplen adecuadamente con la diferenciación de las tareas en el marco del aula.

Puedo apreciar, (y así lo registro en el diario) que se manifiesta como tendencia, la orientación de las tareas con la vieja concepción de la “tarea para la casa” y no sobre la base de criterios didácticos para la solución de tareas de aprendizaje, dentro o fuera del aula.

Las maestras refieren que les resulta difícil planificar y concebir las tareas de aprendizaje para todas las clases, que solo es posible hacerlo en las de consolidación, y que generalmente se destinan a los alumnos de más posibilidades de aprendizaje.

En este sentido, plantean que se ven presionadas por algunos directivos del nivel superior, que en ocasiones no las dejan trabajar con independencia y creatividad en este tipo de clases por los rigores del fondo de tiempo establecido para cada una de ellas en el período. A veces necesitamos más clases de fijación, pero generalmente, los metodólogos no lo permiten. –afirman-

Las tres maestras de quinto y sexto grados coinciden en plantear que las condiciones para la evaluación de las tareas no son las más adecuadas, ya que el tiempo del que se dispone no favorece la plena implicación de los alumnos en este proceso. Más adelante, por contactos informales, me percaté de que las maestras de cuarto grado mantienen el mismo criterio.

Los indicadores antes analizados se ilustran a través de varias situaciones de aprendizaje para la evaluación que se desarrollan en las clases de Matemática, Historia y Lengua Española, a cada una de ellas se le anexa la escala valorativa ya referida como expresión de evaluación a partir de los indicadores para este fin a través de la concepción didáctica.

Durante el desarrollo de las diferentes clases, puede apreciar un ambiente muy favorable entre las relaciones del grupo, de parejas y la actitud que cada uno asumía

ante los resultados y las nuevas responsabilidades. Era bien aceptado el papel de las maestras como orientadoras en las diferentes actividades.

Los alumnos se mostraron interesados por participar en los diferentes ejercicios de las clases diseñadas, algunos de ellos, desde la sesión de reflexión anterior, ya traían sus anotaciones sobre los indicadores, lo que me facilitó el trabajo de orientación a las maestras y demás investigadores.

Me pude percatar que las maestras utilizaban adecuadamente la escala valorativa para la evaluación gradual de los alumnos a través de los indicadores, y además de marcar en el rango correspondiente, hacían valoraciones adicionales, diferenciadas sobre la evolución que ellos experimentaron. Así, el análisis que realizaban le ofrecía elementos para completar datos del expediente acumulativo del escolar, relacionados con el aprendizaje, además de que la escala valorativa se anexa al expediente.

Es de destacar que en esta etapa de la valoración de la concepción didáctica, determiné, de conjunto con la maestra María Julia, hacerle algunas modificaciones a los rangos de la escala valorativa, que consistió, en identificar cada uno de ellos con los registros cuantitativos que habitualmente se utilizan para la calificación.

Después de las situaciones de aprendizaje para la evaluación, registré algunos criterios y opiniones de los alumnos y las maestras de quinto y sexto grados, además de la Directora y la Jefa de Ciclo, sobre lo realizado:

Leydis: Me gustó mucho la forma en se realizó la evaluación y sobre todo lo relacionado con los resultados, me sentí muy segura de lo que estaba haciendo. También me satisface poder ayudar a mis compañeros en el aula y en la casa de estudio, esto me ayuda a prepararme mejor.

Nisbeth: Hubo más orientación, me sentí segura de lo que estaba haciendo, sobre todo en la clase de matemática, que es donde más dificultades tengo. Me gusta la forma en que la maestra nos evaluó, eso ayuda a los niños a resolver los problemas de ortografía y lo relacionado con hacer valoraciones y caracterizar personajes en las clases de Historia.

Jorge: Me sentí útil ayudando a mis compañeros con las dificultades de expresión oral, además, comprendí mejor mis dificultades, sobre todo los problemas que tengo de ortografía, concordancia, tratar esto con los demás me ayuda, también conozco mejor las dificultades del grupo.

Tatiana: Es la primera vez que me siento tranquila en el aula cuando se hace una evaluación, me agradó que la maestra me diera la responsabilidad de registradora de

algunas partes de la clase, porque después pude contribuir a la evaluación de los demás.

José: Otras veces dábamos opiniones sobre lo que hacía otro compañero, pero nunca llegamos a evaluarlo junto con la maestra, y esto es muy bueno porque me enseña a fijar lo que yo estudio. Además, creo que nos va a servir para la secundaria.

Aprovecho la intervención de José para referirme a la secundaria básica, como propósitos y expectativas que tienen estos alumnos para el próximo curso, al respecto abordo lo relacionado con la complejidad de las tareas, las particularidades del proceso de enseñanza, la relativa independencia y su compromiso con seguir siendo buenos estudiantes, todos fueron muy atentos a la par de mi explicación, pero acto seguido José volvió a pedir la palabra.

José: Mire profesor, a mi me preocupa lo de la secundaria, porque yo tengo un primo que me contó que las clases son todas por la TV, y eso no me gustaría; es muy bueno que todos los días las maestras te digan algo nuevo. Por eso yo quisiera que las maestras MJ y Ramona siguieran con nosotros. –Concluye- (En el aula se aprecian gestos de aprobación en la mayoría)

Es bueno aclarar, que José, es uno de los alumnos más aventajados del aula, es integral, ya de eso me había percatado desde las observaciones iniciales y así quedó registrado en mis anotaciones; hago esta aclaración, porque él volvió a intervenir y me dice:

José: Mire profesor, yo le digo lo de la secundaria, porque la de nosotros es la “Carlos Marx”, que está al frente y varias veces han venido profesores de allá a buscar a las maestras por problemas de alumnos que estaban aquí el curso pasado y no eran malos.

Ariannis: Me gusta mucho saber los aspectos que me exige la maestra para evaluarme, porque así, se lo que tengo que estudiar y cómo hacerlo, sobre todo cuando hay que ir al laboratorio de computación para trabajar con un software.

Dayana: Estoy de acuerdo con Ariannis, lo más importante es estudiar lo que nos hace falta y hacerlo bien, y también me gusta que la ayuda que se le da a los compañeros es otra cosa por la que me evalúan.

Rosa Flor: Me gusta mucho la idea del intercambio del “borrador” con el compañero para autoevaluarnos, por eso me gustaría conservarlo siempre.

Saillén: A mi, me daba mucha pena pedir permiso para que alguien me ayudara, ahora es algo que se exige para una buena evaluación, y creo que eso es bueno porque así uno aprende más.

Leydis: Me he sentido muy bien en estas clases, por la forma en que nos han evaluado, las maestras, le brindan ayuda a todos, pero hay que tratar -insiste- de que algunos compañeros del aula participen más. Además maestra –prosigue- yo creo que se debe aplicar más esta forma de evaluar y no las pruebas por períodos, esto nos prepara todos los días y las pruebas en algunas etapas del curso.

Las reflexiones acerca de las opiniones de los alumnos sobre las situaciones de aprendizaje para la evaluación, me revelan que la metodología sustentada en la concepción didáctica sigue siendo factible por las transformaciones que en estos momentos ellos demuestran en la ejecución de las tareas y la integración al colectivo para ofrecer ayuda al compañero que lo necesite.

Desde los inicios de la investigación, el contacto con los padres de los alumnos se había limitado a algunas observaciones y entrevistas, pero por la repercusión del problema y las manifestaciones trascendentes del campo en el objeto, decidí, de conjunto con el equipo, registrar sus opiniones sobre las situaciones evaluativas desarrolladas en las clases.

3.8. La construcción del caso con los padres, dirigido a reflexionar sobre sus criterios acerca de los nuevos indicadores y las situaciones de aprendizaje de evaluación. Registro de sus criterios fundamentales

Desde el diseño de la tesis, admití la presencia de los padres, más bien limitada a sus acciones de controladores formales de las casas de estudio, sin embargo, llegado a este punto de la valoración de la factibilidad de la metodología sustentada en la concepción didáctica, considero que es necesario tener en cuenta sus criterios, relacionados con las actividades que últimamente su hijo desarrolla en la escuela o en la casa de estudio. A continuación relaciono, básicamente las valoraciones de los padres y familiares de sexto grado:

Padre de Coralina: Veo a la niña más orientada y menos ansiosa cuando hace las tareas, es muy sociable con sus compañeros de la casa de estudio, está más dispuesta a pedir ayuda a sus compañeros en los ejercicios; dice que ahora le gusta más la matemática y que comprende mejor lo que explica la maestra. –concluye-

Tía de Jorge: El niño lo noto más preocupado por las tareas de la escuela, va más al detalle de lo que tiene que lograr en cada ejercicio, constantemente hace preguntas antes de dar por terminado cada ejercicio.

Tía de Leydis: Últimamente, cuando la niña hace las tareas, se preocupa mucho por lo que hacen los demás en la casa de estudio, se comporta más sociable y dispuesta a ayudar a los demás.

Padre de Tatiana: Noto que Tatiana está más preocupada por hacer las tareas, cuando llega de la escuela constantemente habla de lo que tiene que hacer en la casa de estudio y de la ayuda que tiene que dar una de sus compañeras.

Madre de Dayana: Siempre he oído a la niña decir que le va a hacer preguntas a la maestra sobre algunas dudas en las tareas, pero en los últimos días me percaté que en la casa de estudio le hace preguntas a varios niños sobre problemas que se le presentan en los ejercicios y demuestran disposición de ayudarse entre todos.

Padre de Neilier: A Neilier no le gustaba mucho ir a la casa de estudios, por el horario de la programación para niños en la TV, pero en esta etapa del curso está más preocupado y siempre que llega de la escuela me dice que le recuerde la hora para la casa de estudio. También creo que nos deben orientar más sobre el trabajo con las adecuaciones curriculares y qué hacer para ayudar a nuestros hijos en la casa de estudio.

Padre de Rosa Flor: A ella siempre le gusta la escuela, pero en estos días la encuentro más motivada y se preocupa mucho por hacer bien las tareas.

Madre de Nisbeth: La niña demuestra conocimientos en Historia, tiene muy buena ortografía, escribe bien, pero sus problemas se manifiestan a la hora de enfrentarse a la matemática, sin embargo, en la última reunión de padres de este curso, me puse muy contenta porque la maestra me dijo que la observó más preocupada en el estudio de la asignatura y alcanzó “mejor nota” que en la prueba anterior.

Al finalizar, todos los padres manifestaron consenso en cuanto a la preparación que necesitan para enfrentar el proceso de evaluación de sus hijos, y muy especialmente el contenido que concierne a las adecuaciones curriculares.

Las experiencias hasta aquí descritas, me orientaron a considerar algunos aspectos que se configuran como criterios anticipatorios de la factibilidad que ofrece la metodología sustentada en la concepción didáctica de la evaluación del aprendizaje, sobre la base de nuevos indicadores, que declaro desde el capítulo II:

El abordaje del estudio teórico de las dos versiones del Modelo de la Escuela Primaria, es condición básica para que los maestros de este nivel comprendan la evolución de sus exigencias y la influencia que en el orden instructivo y formativo, tienen sobre los

alumnos como aspiración más mediata, lo que se expresa desde la comprensión del fin de la Escuela Primaria hasta los objetivos por grados y momentos del desarrollo.

La reconsideración de las dimensiones e indicadores para la evaluación del desempeño cognitivo-intelectual, determinó la construcción de nuevos indicadores para la evaluación, por los componentes de la actividad de aprendizaje en el tercer momento del desarrollo.

Es evidente que la presentación, análisis e implementación de los nuevos indicadores propició un cambio de actitud, de carácter cualitativo, hacia la evaluación por parte de directivos, maestras, alumnos y algunos familiares.

En las primeras fases de implementación de la metodología sustentada en la concepción didáctica se evidenció que los alumnos estaban habituados a ser evaluados por sus maestras y no se implicaban en la valoración crítica de los resultados del otro, ni en su autoevaluación; la situación se tornó más favorable en la medida que avanzamos en su implementación y orienté el trabajo sobre la base de la variedad de situaciones de aprendizaje.

La evaluación de los alumnos, a partir de los nuevos indicadores y rangos de la escala valorativa, le posibilita a maestros e investigadores, registrar un seguimiento sistemático de la evolución del alumno por los componentes de la actividad de aprendizaje y los niveles de desempeño para lograr una adecuada relación entre lo cuantitativo y la expresión de su fundamentación en lo cualitativo.

En mi condición de autor e investigador principal, constantemente realicé apuntes e integré otros criterios de cuantas manifestaciones consideraba que podían ofrecerme información acerca de la repercusión de la concepción didáctica en directivos, maestras, alumnos y familiares. En este sentido, me resultó revelador el diálogo que entre una alumna de sexto grado y su tía, se establecía en el horario de receso:

La alumna *Leydis* le decía a la tía con cierta motivación: -la maestra MJ nos enseñó una serie de aspectos, a través de los cuales nos podemos evaluar mutuamente, o dar opiniones sobre lo hizo algún compañero del grupo cuando realiza la tarea. Yo quisiera que tu nos ayudaras –continúa- en la casa para evaluarnos cuando los demás vayan a estudiar conmigo” (Registrado textualmente de la conversación)

Sobre lo anterior, en principio, la tía se negó por el poco tiempo del que disponía, pero como la maestra MJ fue testigo en parte, la insté a que la asesorara para que cumpliera con la petición de la alumna en la casa de estudio. A la semana siguiente la tía

sorprendió a la maestra MJ, con una serie de elementos valorativos del desempeño de cada uno en la casa de estudio.

Ese mismo día la maestra MJ reconoció en el aula la labor de la tía de Leidys en la casa de estudio y refirió una vez más la importancia de considerar esos aspectos en todas las actividades evaluativas, no solo para dar una calificación, sino para valorar qué hemos aprendido, qué nos falta y en qué podemos ayudar a nuestro compañero. –concluye-.

Estos aspectos también fueron abordados por la maestra en las reuniones de padres de los alumnos de quinto y sexto grados.

Aclaro, que situaciones similares no se promovieron con otros alumnos porque no disponíamos del tiempo suficiente.

El haber llegado a esta etapa de la investigación, me revela, una vez más, la factibilidad de la concepción didáctica y su metodología; a través de la cual se evalúan todos los alumnos, coligadamente con los maestros por los diferentes componentes de la actividad de aprendizaje.

El carácter reflexivo y participativo, me demuestran su esencia desarrolladora, que declaro desde el capítulo II de la tesis y que se manifiesta en el propio proceso de evaluación, lo que se corresponde con las exigencias para una concepción didáctica desarrolladora, planteadas por M. Silvestre (1999:24), y se conjugan con los criterios del equipo de investigación.

Llegado este momento de la investigación, estamos en condiciones de explorar los criterios del equipo de investigadores sobre la implementación de la metodología sustentada en la concepción didáctica.

En una reunión del equipo, en la que participan algunos investigadores del Proyecto, que más se vincularon con la escuela en la que se implementó la metodología sustentada en la concepción didáctica, determiné explorar y registrar los criterios de las maestras de quinto y sexto grados y otros miembros del equipo sobre la metodología aplicada con los alumnos de sus grupos.

Ramona: (maestra de quinto grado) Me percaté de algunas transformaciones que se dieron en mis alumnos a partir de las primeras reuniones para explicar los propósitos de la concepción didáctica. Desde que se les mencionó la palabra “evaluación” –acota- mejoró la puntualidad, lo que se debe, en buena medida a la concepción inadecuada de este proceso por la influencia negativa de nosotras las maestras en otras etapas y grados precedentes, pero en la medida que le fuimos tratando los diferentes momentos

de las situaciones evaluativas se mejoró considerablemente la actitud de los alumnos hacia la evaluación en las clases.

No se por qué –continúa- se le da tanta importancia a las pruebas por períodos, cuando estas se hacen, los alumnos se manifiestan tensos, piensan más en la nota para quedar bien que en lo que puedan aprender, además –destaca- el estilo de la evaluación en las pruebas periódicas, no se corresponde con el de los operativos ni con la evaluación sistemática.

Dora: (maestra de Humanidades, sexto grado) Estoy de acuerdo con Ramona, pero hay que decir, además, que el tiempo del que disponemos para revisar las pruebas parciales es mínimo, y esas condiciones son las que no nos permiten reflexionar con los alumnos sobre la esencia del contenido de la prueba y el sentido didáctico que la revisión debe tener, es por eso –señala- que les interesa más la puntuación que lo que puedan aprender a partir de los errores cometidos.

Debía valorarse –prosigue- la posibilidad de que se eliminaran las pruebas por períodos, porque es una forma de evaluación que lejos de promover la reflexión para el aprendizaje, estimula el estudio reproductivo del contenido, con el único interés de obtener una buena nota.

María Julia: Considero valioso todo lo que se hemos hecho y se aprecia la influencia positiva en el aprendizaje de los alumnos, la mayoría de ellos logra identificar a la evaluación con la necesidad de mejorar su aprendizaje cuestión muy provechosa para su desarrollo y estabilidad emocional durante la realización de las tareas docentes. Hemos apreciado transformaciones importantes en algunos alumnos con dificultades para establecer relaciones con sus compañeros en la ejecución de diferentes tareas de aprendizaje.

Resulta positivo –prosigue- la repercusión de la concepción didáctica y sobre todo el trabajo con los indicadores para evaluar las actividades que se desarrollaban en la casas de estudio, trabajo en el que también se implicaron algunos padres. También fue significativo el nivel de comprensión que logran los alumnos del trabajo con el “borrador” y la forma en que socializaron las anotaciones realizadas como una vía para la autoevaluación.

Comparto el criterio de las maestras que me precedieron, –continúa- con respecto a las controvertidas pruebas parciales, considero que son formas de evaluar que no se corresponden con las exigencias del Modelo de la Escuela Primaria para el desarrollo de los alumnos, porque no son integradoras, solo se considera el contenido de un

período lectivo del curso, lo que estimula un estudio reproductivo de las asignaturas por parte de los alumnos, además, no están en correspondencia con las exigencias metodológicas que para el aprendizaje ofrecen los operativos por la calidad de la educación. –concluye-.

Iris: (Maestra primaria, profesora de ISP, colaboradora del Proyecto y miembro del equipo de investigación) para mi es una gran experiencia el participar en la implementación de la concepción didáctica como propósito fundamental de la tesis del profesor Danilo. Son evidentes las transformaciones logradas, sobre todo las relacionadas con el proceso de autorregulación de la conducta de la mayoría de los alumnos, las que han sido más significativas en los que manifiestan problemas de aprendizaje y de socializar las dificultades presentadas cuando se ejecutan las tareas docentes dentro o fuera del aula.

Coincido con las maestras de la escuela, en que la consideración de los indicadores para la evaluación por los diferentes componentes de la actividad de aprendizaje repercutió positivamente en todos los órdenes: en el nivel de preparación de los maestros para enfrentar la dirección de la evaluación, la socialización de los alumnos desde la orientación hasta el control, la espontaneidad en los niveles de ayuda recíprocos, la influencia positiva que se ha logrado en las casas de estudio y el apoyo que voluntariamente ofrecen algunas familias. –concluye-

Derivado de un momento importante de reflexión de trabajo en equipo, determino como regularidades de la investigación las siguientes:

- La evaluación es inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, forma parte de él y es potenciadora del desarrollo de los alumnos como sus principales protagonistas.
- Los nuevos indicadores facilitan las relaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la evaluación, de las que se derivan nuevas cualidades, dirigidas a comprometer a maestros, alumnos y familiares con la calidad de la ejecución y la evolución ascendente de los alumnos en el aprendizaje, lo que se concreta en una escala de valores, como expresión de la relación entre lo medible y lo cualificable.
- La evaluación trasciende el seguimiento a la evolución del alumno que se inicia en la escuela y se complementa con las acciones de los familiares y/o alumnos designados, para darle continuidad a las tareas de aprendizaje en la casa de estudio, las que se derivan de las adecuaciones curriculares.

Las valoraciones y criterios aportados me corroboran la factibilidad de la implementación de la metodología sustentada en la concepción didáctica, la que es significativa para las

maestras, en cuanto a su superación en aspectos relativos a la dirección del proceso evaluativo de los alumnos; ellos demostraron transformaciones reveladoras en la autorregulación de su conducta en el aprendizaje de las asignaturas y en los modos de actuación, también fue evidente su incidencia en otros alumnos con problemas de conducta y dificultades en el aprendizaje.

Lo anterior se manifiesta en indicadores tales como:

- Ø Las maestras demostraron mayor precisión y diferenciación en el seguimiento a la evolución de los alumnos durante el proceso de evaluación en la clase y la casa de estudio.
- Ø Los alumnos manifestaron mayor nivel de socialización en la ejecución de las tareas; todos sienten la necesidad de preguntar a la maestra y ayudar a otros alumnos cuando hacen los ejercicios.
- Ø Es favorable la orientación de los alumnos hacia las tareas de aprendizaje a partir de los indicadores para la evaluación.
- Ø Mayor disposición de los padres y familiares hacia el control cualitativo de las tareas en las casas de estudio, se aprecia la tendencia hacia la fundamentación de los resultados.
- Ø La manifestación de respuestas y criterios positivos del 96,96% de los alumnos con respecto a los indicadores para la evaluación del aprendizaje.
- Ø Igual porcentaje expresó su satisfacción por las formas de evaluación en las clases de Lengua Española, Historia y Matemática.
- Ø La puntualidad a las actividades docentes mejoró en un 96,96%, una sola alumna presentó irregularidades.
- Ø La participación activa, voluntaria y más reflexiva de los alumnos en las clases, se logró en un 96,96%, la misma alumna presentó dificultades.
- Ø La consideración de la sistematicidad por parte de maestros y familiares, como condición básica para el éxito de la concepción didáctica en estos grados de la Escuela Primaria.
- Ø El criterio favorable de directivos, maestras, familiares y otros investigadores del equipo sobre la implementación de la metodología sustentada en la concepción didáctica para la evaluación de los alumnos de quinto y sexto grados dirigida a potenciar su aprendizaje a través de los diferentes componentes de esta actividad en todas las asignaturas.

Estas valoraciones me permiten arribar a la siguiente:

CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO III

- Ø La metodología de investigación que asumo, a través de la IAP, me permitió implicar en un proceso único y contextual a los maestros, alumnos y familiares, donde además de transformar la realidad de la escuela seleccionada, posibilitó la preparación de los maestros y directivos de la escuela para garantizar la continuidad de este proceso.
- Ø Las fortalezas del actual Modelo de la Escuela Primaria me permitieron implementar la metodología sustentada en la concepción didáctica de evaluación, por lo que fue posible contar con el concurso y la plena incorporación de alumnos, maestros y familiares en la ejecución y valoración de sus fases.
- Ø Con la implementación de la metodología sustentada en la concepción didáctica elaborada, pude apreciar un cambio de actitud de algunos padres hacia los rigores de la evaluación del aprendizaje de sus hijos, lo que fue evolucionando desde el control formal de hacer o no hacer la tarea hasta la preocupación por la calidad de su ejecución y la ayuda a ofrecer y solicitar en el grupo o en la casa de estudio.
- Ø La valoración crítica de la implementación de la metodología sustentada en la concepción didáctica de evaluación del aprendizaje a través del estudio de casos, me demostró la pertinencia y factibilidad de su aplicación, en tanto se corrobora la importancia de concebir a la evaluación como un acto de aprendizaje gradado y sistemático por los diferentes componentes de esta actividad, en la que se manifiestan las relaciones de colaboración maestro-alumno, alumno-alumno, maestro-alumno-grupo, familia-alumno y maestro-alumno-grupo-familia, derivado desde la contradicción, que presupone por una parte, actuar en función de lograr que el maestro, desde un proceso compartido y de consenso de relaciones propicie la reflexión, colaboración y niveles de ayuda en la evaluación, como expresión de la relación dialéctica entre centralización-descentralización.

CONCLUSIONES

- Ø Las primeras manifestaciones del problema científico, tienen sus antecedentes en los resultados del Proyecto de investigación, la contrastación de diferentes fuentes de información, las experiencias de la práctica docente en sus diferentes modalidades y los operativos por la calidad de la educación realizados en algunas escuelas de la provincia Las Tunas, a partir de los cuales determiné las relaciones causales que lo sustentan, los factores que lo potencian y la metodología general asumida a través de la IAP, dirigida a transformar esa realidad y a la producción del conocimiento científico necesario que de ella emana, lo que perspectivamente, se configura como proceso continuo de transformación sistemática y de exploración de la práctica en las escuelas primarias, con énfasis en la seleccionada.
- Ø El estudio histórico-tendencial del proceso de enseñanza-aprendizaje con énfasis en la evaluación, me permitió revelar las transformaciones del campo en el objeto y las cualidades que en este último se fueron experimentando por las cuatro etapas de su periodización histórica, donde pude apreciar que la contradicción entre la centralización –descentralización, es la fuente del nuevo conocimiento como núcleo de la concepción didáctica y que el tránsito hacia su solución dialéctica se expresa en las transformaciones logradas en las relaciones maestra-alumno, alumno-alumno, maestra-alumno-grupo, familia-alumno y maestra-alumno-grupo-familia en el proceso de evaluación a través de las situaciones de aprendizaje.
- Ø El estudio y sistematización teórica, además del análisis histórico de la evolución del problema abren una brecha para la continuidad y profundización de las prioridades relacionadas con el perfeccionamiento del Modelo de la Escuela Primaria, sobre todo lo referente al tratamiento de las adecuaciones curriculares y su evaluación, como uno de los problemas epistemológicos de la Didáctica para este nivel.
- Ø La evaluación es un proceso de interacción, un espacio para la reflexión entre maestros y alumnos sobre las particularidades del contenido, los métodos y formas más adecuados para su ejecución, desde las diferentes situaciones de aprendizaje, donde cada uno opina, de los resultados del otro, sobre la base de

los niveles de ayuda, como una vía para potenciar el aprendizaje y no solo controlar un determinado resultado.

- Ø La nueva concepción didáctica que se configura como aporte de la tesis, concibe a la evaluación como parte intrínseca del proceso de enseñanza-aprendizaje y no como un momento aislado, derivado de su excesiva centralización que por años lastró este proceso, por lo que la nueva propuesta concibe a los maestros, alumnos y familiares implicados coligadamente en el proceso de evaluación, donde la utilización de nuevos indicadores para este fin facilita la relaciones entre los sujetos a través de la orientación de la autoevaluación y la coevaluación en la dinámica de las situaciones de aprendizaje en cada una de las asignaturas.
- Ø Defiendo la idea de que la determinación de los indicadores para la evaluación de los alumnos y su tratamiento en la concepción didáctica a través del estudio de casos, se configuran como metas para su desarrollo y se gradan desde la orientación hasta el control, lo que le permitirá al alumno un análisis más cualitativo integrador y contextual de sus tareas de aprendizaje y las del otro, en virtud de resolver la contradicción entre el carácter centralizado y unilateral de la evaluación del aprendizaje y las necesidades cada vez más crecientes que tienen estos alumnos de implicarse coligadamente en su ejecución y control para contribuir al aprendizaje de los otros.
- Ø La implementación de la metodología sustentada en la concepción didáctica, constituye un proceso aglutinador de exigencias y requerimientos psicopedagógicos, en el que se materializa la articulación entre todos los componentes del proceso del proceso de enseñanza-aprendizaje, con énfasis en la relación maestro-alumno, alumno-alumno, maestro-alumno-grupo, familia-alumno y maestro-alumno-grupo-familia, de las que se derivan nuevas cualidades que emergen del proceso de evaluación en el tercer momento del desarrollo.
- Ø La implementación de la metodología, sustentada en la concepción didáctica, me demostró su factibilidad por las transformaciones que durante su desarrollo evidenciaron los alumnos en cuanto la independencia, niveles de ayuda, socialización de lo aprendido, la valoración de sus resultados y los del otro, que los prepara para enfrentar nuevos retos y exigencias de la evaluación del aprendizaje en la secundaria básica.

RECOMENDACIONES

- Ø La continuidad y profundización de los estudios para determinar nuevos indicadores dirigidos a la evaluación del aprendizaje de los alumnos del segundo momento del desarrollo, como una preparación previa para enfrentar las exigencias de la evaluación en los grados 5to y 6to.
- Ø La construcción e implementación de una metodología sustentada en la concepción didáctica dirigida a la superación de la familia en el tratamiento y evaluación de las adecuaciones curriculares para la escuela primaria.
- Ø Los nuevos enfoques del perfeccionamiento del Modelo de la Escuela Primaria, auspiciados por el ICCP, deben reconsiderar la operacionalización de nuevas dimensiones e indicadores por los momentos del desarrollo, que comprometa a las familias con la evaluación del aprendizaje de sus hijos desde las casas de estudio.
- Ø Diseñar acciones de seguimiento a la concepción didáctica y su metodología, durante la etapa de nivelación en el séptimo grado.
- Ø Diseñar una concepción didáctica e implementar su metodología con los mismos propósitos para la escuela de grado múltiple en algunas de sus combinaciones.
- Ø Diseñar una concepción didáctica e implementar su metodología con los mismos propósitos para la evaluación del aprendizaje en los espacios no áulicos de la escuela primaria.

BIBLIOGRAFÍA

1. ACEBO RIVERA, M. (2005) La formación del valor identidad latinoamericana en los adolescentes de la Educación Secundaria Básica desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de América. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas.
2. ADDINE F. Fátima. [et al] (1998) Didáctica y optimización del proceso de enseñanza – aprendizaje. La Habana: IPLAC. Pueblo y Educación.

3. _____ y otros (2001) Didáctica General. ISPEJV. En soporte electrónico.
4. AGUIAR, M. (1979) La asimilación del contenido de la enseñanza. La Habana. Editorial de Libros para la Educación.
5. ALONSO TAPIA, J. (1991) Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Madrid: Santillana, Aula XXI.
6. ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos M. (1993) La escuela en la vida. La Habana. Editorial Félix Varela.
7. _____ (1998) Pedagogía como ciencia o Epistemología de la educación. La Habana: Félix Varela.
8. _____ (2003) La investigación científica en la sociedad del conocimiento. /Virginia Sierra Lombardía/ En soporte electrónico.
9. ÁLVAREZ DE ZAYAS, R.M (1997) Hacia un currículum integral y contextualizado. Tegucigalpa: Ed. Universitaria.
10. ÁLVAREZ GARCÍA, O. [et al] (1983) En Seminario Nacional a dirigentes metodólogos e inspectores de las direcciones municipales y provinciales de educación. (Documentos normativos y metodológicos) Primera Parte. Págs. 101-142
11. ANDER-EGG, EZEQUIEL (1990) Repensando la investigación-acción-participativa. México. El Ateneo.
12. ANDRÉIEV, I. (1984) Problemas lógicos del conocimiento científico. Moscú. Editorial Progreso.
13. ARTEAGA PUPO, F. (2002) Propuesta didáctica para su empleo en las aulas martianas de noveno grado en la enseñanza media básica. Tesis presentada en opción al título académico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
14. AUSUBEL, D; J. D. NOVAK Y H. HANESIAN (1978) Psicología cognitiva. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
15. AYUSTE, ANA [et al] (1994) Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar. Barcelona. Graó.
16. BAO PAVÓN, L. (2004) Una concepción didáctica dirigida a desarrollar los intereses cognoscitivos, profesionales y sociales de los estudiantes para el estudio de la Historia de Cuba en la Educación Superior. Tesis

presentada en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Holguín. Cuba.

17. BARANOV, S.P. (1984) Didáctica de escuela primaria. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
18. BARABTARLO Y ZEDANSKY, ANITA (1995) Investigación-acción. Una didáctica para la formación de profesores. México. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos Universidad Autónoma de México.
19. BARRERAS HERNÁNDEZ, F. (1995) Reflexiones acerca del Constructivismo y la Escuela Cubana como tendencias pedagógicas: similitudes y diferencias.
20. BARRIOS OSUNA, I. (2000) Una investigación en busca de la transformación grupal. Edición: Asociación de Pedagogos de Cuba. CIE "Graciela Bustillos". La Habana.
21. BAXTER, ESTER. (1994) La escuela y el problema de la formación del hombre. /Amelia Amador y Mirtha Bonet/ La Habana. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
22. BÉLAIR, LOUISE M. (2000) La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos. España. Díada Editorial S.L, Sevilla.
23. BERMÚDEZ MORRIS, R. (2004) Aprendizaje formativo y crecimiento personal/Lorenzo Miguel Pérez Martín/ La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
24. _____ (2002) [et al] Dinámica de grupo en educación: su facilitación. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
25. BERNAL ALEMAÑY, R. [et al] (1977) Metodología para la evaluación de la eficiencia del trabajo en la escuela. En Seminario Nacional a dirigentes metodólogos e inspectores de las direcciones municipales y provinciales de educación. (Documentos normativos y metodológicos) Segunda Parte. Págs. 63-100.
26. BLANCO PÉREZ, A. [et al] (2003) Filosofía de la educación. Selección de lecturas. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
27. _____ (2002) La educación como factor de la práctica social. En Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. Págs. 237-247.

28. _____ (2001) Introducción a la Sociología de la Educación. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
29. BIXIO, C. (1999) Enseñar a aprender. Rosario, Argentina. Homo Sapiens.
30. BOGGINO, N. (1998) ¿Problemas de aprendizaje o aprendizaje problemático? Estrategias didácticas para prevenir dificultades en el aprendizaje. Rosario: Homo Sapiens.
31. BORDAS ALSINA, M.I. (2001) Estrategias de evaluación del aprendizaje centradas en el proceso /Flor Cabrera Rodríguez/. En Revista Española de Pedagogía. Año LIX. No 218. Enero-abril; págs 25-48.
32. BOZHOVICH, L.I. (1976) La personalidad y su formación en la edad infantil. Investigaciones psicológicas. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
33. CABALLERO DELGADO, E. [et al] (2002) Didáctica de la escuela primaria. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. (Compilación)
34. _____ (2002) Diagnóstico y diversidad. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. (compilación)
35. _____ (2002) Preguntas y respuestas para evaluar la calidad del trabajo en la escuela/Gilberto García Batista/ La Habana. Pueblo y Educación.
36. CARMEN, Luis del (1996) El análisis y secuenciación de los contenidos educativos. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona / Horsori.
37. CARRETERO, M. (1998) Procesos de enseñanza y aprendizaje. Buenos Aires, Argentina. Editorial. Aique.
38. CASTELLANOS SIMONS, B. [et al] (2005) Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
39. _____ (1999) Perspectivas contemporáneas en torno al aprendizaje. La Habana. Centro de Estudios Educativos (en soporte electrónico)
40. CASTELLANOS SIMONS, D. [et al] (2001) Aprender y enseñar en la escuela. Una Concepción desarrolladora. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

41. _____ [et al] (2003) Talento: estrategias para su desarrollo. La Habana. Cuba. Pueblo y Educación.
42. _____ (2001) Educación, aprendizaje y desarrollo /Beatriz Castellanos y Miguel J. Llivina/ Curso 16. Congreso Internacional Pedagogía 2001. La Habana. Cuba. Pueblo y Educación.
43. _____ (1999) La comprensión de los procesos de aprendizaje: apuntes para un marco conceptual. La Habana. ISP Varona (Soporte electrónico)
44. _____ (1999) Enseñanza y estrategias de aprendizaje: los caminos del aprendizaje autorregulado. /Irene Grueiro Cruz/ Curso 48. Congreso Internacional Pedagogía, 99.
45. _____ (2006) Herramientas psicopedagógicas para la dirección del aprendizaje escolar. Material básico. En Fundamentos de las Ciencias de la Educación. Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. Segunda Parte.
46. CASTRO DÍAZ-BALART, F. (2003) Ciencia, tecnología y sociedad. Hacia un desarrollo sostenible en la era de la globalización. La Habana. Editorial Ciencia y Técnica.
47. CASTRO DÍAZ-BALART, F. (2001) Ciencia Innovación y futuro. Instituto Cubano del libro. Ediciones Especiales. La Habana. Cuba. 501.p
48. CASTRO PIMIENTA, O.D. (1999) Evaluación y excelencia educativa personalizada. En soporte electrónico.
49. CHÁVEZ RODRÍGUEZ, J. (2005) Acercamiento necesario a la Pedagogía. /Amparo Suárez Lorenzo y Luis Daniel Permuy González/ La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
50. _____ (1999) Actualidad de las tendencias educativas. ICCP. MINED. La Habana.
51. CHAVALLARD, Yves (1991) La transposición didáctica. Del saber sabio, al saber enseñado. Aike. Argentina.
52. CLARK, Jonathan (2005) La colaboración en el liderazgo basado en la cooperación. En Revista Internacional "Magisterio" No 17, Octubre-noviembre. Págs: 38-41
53. COLÁS BRAVO, M.P. (1994) Investigación Educativa. Editorial ALFAR. Sevilla. España.

54. COLECTIVO DE AUTORES. (2002) La labor educativa en la escuela. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
55. COLECTIVO DE AUTORES. (1991) Lecciones de Filosofía Marxista-Leninista. En dos tomos. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
56. COLECTIVO DE AUTORES. (1999) Introducción al estudio de casos en educación. Grupo L.A.C.E. (Laboratorio para el análisis del cambio educativo). Facultad de Ciencias de la Educación. Impresión ligera. Universidad de Cádiz. España.
57. COLECTIVO DE AUTORES. (2004) Reflexiones teórico-prácticas desde las ciencias de la educación. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
58. COLECTIVO DE AUTORES CUBANOS: (1984) Pedagogía. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
59. COLECTIVO DE AUTORES. MES-CEPES-UH. (1999) La Educación Superior Cubana desde la perspectiva de las Tendencias Internacionales de la Universidad Contemporánea. Impresión ligera.
60. COLLAZO DELGADO, B. (2001) La orientación en la actividad pedagógica. ¿El maestro, un orientador? /María Puente Albá/ La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
61. COMBARIZA ECHEVERRI, J. (2005) Reflexiones sobre la facilitación del aprendizaje experiencial. En Revista Internacional "Magisterio" No 17, Octubre-noviembre. Págs. 50-53.
62. CONTRERAS, DOMINGO JOSÉ (1994) ¿Qué es investigación en la acción? En Cuadernos de Pedagogía No. 224, abril, España.
63. CÓRDOVA MARTÍNEZ, C. (2005) Consideraciones sobre metodología de la investigación. En soporte electrónico.
64. DANILOV, M.A. (1978) El proceso de enseñanza en la escuela. La Habana Editorial Pueblo y Educación.
65. DAVIDOV, VV. (1988) La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscú. Editorial Progreso.
66. DE LA TORRE, SATURNINO. (1993) Aprender de los errores. Madrid. Editorial Escuela Española.
67. DELORS, JACQUES. (1996) La educación encierra un tesoro. Madrid. Santillana, Ediciones UNESCO.

68. DELVAL, Juan. (2001) Aprender en la vida y en la escuela. Madrid: Morata. 2001.
69. _____ (1994) El desarrollo humano. Madrid / México: Editorial. Siglo XXI
70. _____ (2000) Tesis sobre el Constructivismo. Universidad Autónoma de Madrid.
71. _____ (2000) Las ideas de Jean Piaget: El conocimiento, un proceso de creación. En Cuadernos de Pedagogía. Edición Especial 25 años. Pedagogías del siglo XX. Págs 108-110.
72. _____ (2000) La práctica de Jean Piaget: Algunos desencuentros. En Cuadernos de Pedagogía. Edición Especial 25 años. Pedagogías del siglo XX. Págs 112-113.
73. DÍAZ BARRIGA, F. (1998) El desarrollo de habilidades cognitivas para promover el trabajo independiente /Irene Muriá Vila/ En Revista Tecnología y Comunicación Educativa No 27. Págs. 17-27
74. DÍAZ CELIS, F. (2004) La evaluación integral del aprendizaje: Criterios y conceptos. /Amanda Medina Bocanegra y Alfonso Peña Saldaña/. En Revista Internacional Magisterio. No 10. Agosto-Septiembre de 2004. Colombia, Págs. 40-43.
75. DÍAZ PENDÁS, H. (S/F) Acerca de los principios didácticos en la educación. En soporte electrónico.
76. ELLIOTT, J (1990) La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
77. _____ (2000) La docencia como aprendizaje. Las ideas de L. Stenhouse. En Cuadernos de Pedagogía. Edición Especial 25 años. Pedagogías del siglo XX. Págs 144-147.
78. ENGELS, F. (1976) El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. En Obras Escogidas Tomo Único. Marx y Engels. Moscú. Editorial Progreso.
79. _____ (1975) Introducción a la dialéctica de la naturaleza. En Obras Escogidas Tomo Único. Marx y Engels. Moscú. Editorial Progreso.
80. _____ (1976) Anti-Dühring. Moscú. Editorial Progreso.

81. ESTEVA BORONAT, M. (S/F) Las tendencias pedagógicas contemporáneas. Valoración desde la perspectiva del Proyecto Pedagogía Cubana del ICCP. /Orlando Varela Alfonso, Ariel Ruiz Aguilera/ Impresión ligera ICCP.
82. FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, A.M. (1994) Teoría y práctica de la comunicación en la escuela. La Habana. Serie Varona.
83. FERNÁNDEZ PACHECO, O [et al] (1996) La comunicación: una herramienta imprescindible en el trabajo diario para la vida. La Habana: Pueblo y Educación.
84. FERREIRO, R. (1998) El ABC del aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la educación tradicional. Apoyo a la tarea docente # 8. México.
85. FEURESTEIN, R. (2004) El potencial de aprendizaje: Una mirada desde la modificabilidad estructural cognitiva. En Revista Internacional "Magisterio" No 12. Diciembre 2004-Enero 2005. Págs. 7-11.
86. FUENTE, M. (1996) El aula vista como grupo socio – psicológico. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
87. FUENTES GONZÁLEZ, H. (1997) Fundamentos didácticos de un proceso de enseñanza-aprendizaje participativo. /Ulises Mestre Gómez, Faustino Repilado Ramírez/. En soporte electrónico.
88. _____ (2001) La teoría holístico configuracional. /Ilsa Álvarez/ Material mimeografiado. Centro de Estudios Manuel F. Gran. Santiago de Cuba.
89. _____ (2001) Didáctica de la Educación Superior. Santiago de Cuba. Centro de Estudios Manuel F. Gran (En soporte electrónico).
90. GARCÍA DE LEÓN, M (1993) Sociología de la educación / Gloria de la Fuente y Félix Ortega. Barcelona. Editorial Barcanova, S.A.
91. GARCÍA DEL PORTAL, J. (s/f) Tendencias de la Educación Superior. CEPES-Universidad de La Habana. Impresión ligera.
92. GARCÍA GUTIÉRREZ, A. (2001) Programa de Orientación Familiar para la educación de la sexualidad en adolescentes de secundaria básica. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas.

93. GARCÍA, NELLY, H. (2004) Modificabilidad estructural cognitiva. Una experiencia educativa para vivirla toda la vida. En Revista Internacional Magisterio No 12. Diciembre 2004-Enero 2005. Págs. 51-55
94. GARCÍA RAMIS, Lisardo. (1996) Los retos del cambio educativo. La Habana. Pueblo y Educación.
95. GONZÁLEZ MAURA, Viviana [et al] (1993) Psicología para educadores. La Habana, Cuba. Pueblo y Educación.
96. GONZÁLEZ QUIJANO. B. [et al] (2005) ¿Cuáles son los beneficios de la educación experiencial en los procesos de cambio? En Revista Internacional "Magisterio" No. 17. Octubre-Noviembre. Págs. 46-49.
97. GONZÁLEZ REY, F. (1997) Epistemología cualitativa y subjetividad. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
98. _____ (1989) La personalidad: Su educación y desarrollo. /Albertina Mitjans Martínez/ La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
99. _____ (1995) Comunicación, personalidad y desarrollo. La Habana: Pueblo y Educación.
100. _____ (2003) La categoría sentido subjetivo y su significación en la construcción del sujeto psicológico. Impresión ligera. 2003.
101. GONZÁLEZ SERRA, D. (2004) [et al] Psicología Educativa/Miguel Rodríguez García y Nerys Imbert Estable/ La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
102. GONZÁLEZ VALDÉS, A. (2004) Creatividad y métodos de indagación. Aplicaciones en ciencias y humanidades. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
103. GONZÁLEZ SOCA, Ana, M. (2002) Nociones de sociología, psicología y pedagogía /Carmen Reinoso Cápiro/ La Habana. Editorial y Educación.
104. GORDILLO, H. (2004) Los procesos de evaluación de aprendizajes: contraposiciones entre la teoría y la práctica. En Revista Internacional Magisterio. No 10. Agosto-Septiembre del 2004. Págs. 26-29
105. GUADARRAMA GONZÁLEZ, P. (2006) Cultura y Educación para la integración latinoamericana en tiempos de globalización posmoderna.

En Revista Internacional "Magisterio" No 20. Abril-Mayo de 2006. Págs. 16-18.

106. GUILARTE COLUMBIÉ, H. (2003) Concepción didáctica para la preparación multigrado de los estudiantes de la Carrera Educación Primaria desde la disciplina Estudios de la Naturaleza. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba.
107. HAFEEZ, MAIN (2005) Communicative Approaches to Evaluation in Foreign Languages Teaching. A joint project with the National Union of Education, Science & Sports Workers of Cuba (SNTECD), the Cuban Ministry of Education, and the British Columbia Teachers' Federation.
108. HERNÁNDEZ NODARSE, M. (2006) La evaluación del aprendizaje: ¿estímulo o amenaza? En Revista Iberoamericana de Educación. Versión Digital. No. 38/1. En Sitio: <http://www.rieoei.org/1170Hernández.pdf>
109. _____(2006) Indicadores del aprendizaje al centro de la mira. En Revista Iberoamericana de Educación. Versión Digital. No. 37/6. En Sitio: <http://www.rieoei.org/1176Hernández.pdf>
110. HERRERA, M. (2001) La autoevaluación en las prácticas pedagógicas de los alumnos del profesorado de la enseñanza primaria. En Revista Iberoamericana de Educación. Versión Digital. En Sitio: <http://www.rieoei.org/Herrera.PDF>
111. HILGARD, E. (1963) Teorías del aprendizaje. La Habana. Edición Revolucionaria. Instituto Cubano del Libro.
112. HOUSE, E.R. (1994) Evaluación, ética y poder. Morata. Madrid.
113. HUGHES, ARTHUR. (1998) Testing for Language Teachers. Cambridge. University Press.
114. IBAR ALBIÑANA, Mariano. G. (2002) Manual general de evaluación. Madrid. España. Ediciones Octaedro. 2002.
115. IBARRA RUSSI, O. (2004) La evaluación en la construcción social del sujeto. En Revista Internacional "Magisterio" No 10. Agosto-Septiembre de 2004. Págs. 38-39.
116. JIMÉNEZ VALVERDE, G. (2006) Obtención de notas individuales a partir de una nota de grupo mediante una evaluación cooperativa. En Revista Iberoamericana de Educación. Versión Digital. Sitio:

<http://www.rieoei.org/deloslectores/jimenez.pdf> Última consulta: 11-9-2006.

117. KLINGBERG, L. (1974) Introducción a la Didáctica General. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
118. KRUGER ARMÍN. (2005) Formación vivencial: Más allá de la moda. En Revista Internacional "Magisterio" No 17. Octubre-Noviembre/2005. Págs. 32-36
119. LABARRERE REYES G. (1988) Pedagogía. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
120. LABARRERE SARDUY, A. (1996) Pensamiento. Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
121. LABARRERE SARDUY, ALBERTO. La ayuda prematura: causas y consecuencias. En soporte electrónico. ISP.
122. LATORRE BELTRÁN, A. (1997) Bases metodológicas de la investigación educativa. /Delio del Rincón Igea y Justo Arnal Agustín/. Barcelona. Nurtado Ediciones.
123. LENIN, V.I. (1975) Materialismo y Empiriocriticismo. Editorial Progreso. Moscú.
124. LENIN, V.I. (1986) Cuadernos Filosóficos. En Obras Completas. Tomo 29. Moscú. Editorial Progreso.
125. LEONTIEV, A.N. (1975) Actividad, conciencia, personalidad. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
126. LEÓN FOURQUEMÍN, R. [et al] (1979) Algunos problemas fundamentales del desarrollo y perfeccionamiento de la educación en Cuba en el quinquenio 1981-1985. En Seminario Nacional a dirigentes metodólogos e inspectores de las direcciones municipales y provinciales de educación. (Documentos normativos y metodológicos) Cuarta Parte. Págs. 85-131.
127. LOMPSCHER, J. (1987) Formación de la actividad docente de los escolares /A.K. Markova y V.V. Davidov/ La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

128. LÓPEZ URTADO, JOSEFINA. (2003) Un enfoque histórico-cultural del desarrollo infantil y su aplicación en la práctica pedagógica”. Conferencia impartida en el CELEP.
129. LÓPEZ-BARAJAS, EMILIO y JOSEFA M. MONTOYA (1994) La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas. Madrid: UNED.
130. MACDONALD, B. (2000) El diálogo, base de un ambicioso proyecto. La práctica de L. Stenhouse. En Cuadernos de Pedagogía. Edición Especial 25 años. Pedagogías del siglo XX. Págs 148-149.
131. MACEDA, PIO. (1994) La educación ante los grandes cambios culturales. Euroliceo. Madrid.
132. MAJMUTOV, M.I. (1983) La enseñanza problémica. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
133. MALLART, JOAN (2000) Didáctica: del curriculum a las estrategias de aprendizaje. En Revista Española de Pedagogía Año LVIII, No 217, septiembre – diciembre.
134. MARTÍ Y PÉREZ, J. (1976) Escritos sobre educación. La Habana. Editorial Ciencias Sociales.
135. MARTÍNEZ CHACÓN, O. (2004) Principios del desarrollo de la creatividad desde el enfoque histórico cultural. En Revista Varona No 39. Págs. 40-49
136. MARTÍNEZ LLANTADA, MARTA (1998) Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad. La Habana: Academia.
137. MARTÍNEZ, MIGUEL (1994) La investigación cualitativa. Etnografía en educación. México. Trillas.
138. MARX, C Y F. ENGELS (1976) Obras Escogidas en dos tomos. Tomo I. Moscú. Editorial Progreso.
139. McCORMIKC, SH. (1991) Estructuras. México. D.F. Edición Libros del Rincón.
140. MELO, CELIA. (2004) Modificabilidad: modificar, modificándose /Ana Gramacho y Aída Varela Varela/ En Revista Internacional Magisterio No 12. Diciembre 2004-Enero 2005. Págs. 29-32.
141. MERCHÁN IGLESIAS, F. J. (1994) Una metodología basada en la idea de la investigación. /Francisco F. García/. En Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires. Paidós.

142. MESTRE GÓMEZ, ULISES. (1999) Convertir al estudiante en protagonista de su aprendizaje: una tarea actual. —En Revista Con Luz Propia No 7. Septiembre-Diciembre. Pág. 55-67
143. MINED. (1989) Resolución Ministerial 216/1989, sobre la evaluación escolar. Curso escolar: 1989-1990.
144. MINED. (1990) Resolución Ministerial 292/1990, para la evaluación del aprendizaje en la Enseñanza General.
145. MINED (2005) X Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad en la Escuela Primaria. Resultados cualitativos y cuantitativos de la provincia de Las Tunas. (soporte electrónico).
146. MIYARES GONZÁLEZ, M. (2005) Estrategia didáctica para la construcción de estrategias de aprendizaje de la naturaleza por los escolares de 5° - 6° grados de la escuela multigrado. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
147. MITJANS MARTÍNEZ, A (1995) Creatividad, personalidad y educación. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
148. _____ [et al] (1995) Pensar y crear. Estrategia, métodos y programas. La Habana. Academia.
149. MONTERO – SIEBURTH, M. (1993) Corrientes, enfoques e influencias de la investigación cualitativa para Latinoamérica. En Educación, No. 116.
150. MORALES, Mario (2005) La evaluación dinámica desde la perspectiva de Reuven Feurestein. En Revista Internacional “Magisterio” No 12. Diciembre 2004-Enero 2005. Págs 24-28.
151. MORENZA, LILIANA (1990) La psicología cognitiva contemporánea y el desarrollo de las capacidades intelectuales. Curso pre-reunión Congreso Internacional Pedagogía ´90.
152. MORENZA, LILIANA (1995) Paradigmas contemporáneos de aprendizaje: de L.S. Vigotsky y Piaget al procesamiento de la información. Curso pre-reunión Congreso Internacional Pedagogía 95.
153. MÜLLER DE CABALLOS, INGRID. (1995) Temas escogidos de Pedagogía Contemporánea. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.

154. MÜLLER DE FIDEL, ELBA, E. (1999) Abordaje hermenéutico de la investigación en educación. En Revista Desafío Escolar. Pág. 19-35
155. NOCEDO DE LEÓN, I. (2002) [et al] Metodología de la investigación educacional. Segunda parte. La Habana. Pueblo y Educación.
156. NORRIS, M. JOHN. (2000) Purposeful Language Assessment. Selecting the Right Alternative Test. En English Teaching Forum, January 2000. Págs 19-23
157. OJALVO M. VICTORIA (1995) Castellanos, N. A. El trabajo en grupo en la educación. Universidad de La Habana. CEPES.
158. ORDÓÑEZ CASTRO, S.P. (2005) Didáctica de la matemática (Entrevista realizada a Bruno D' Amore) /Faberth Díaz/ En Revista Internacional "Magisterio" No 17. Págs. 10-13
159. ORDÓÑEZ CASTRO, S.P. (2006) El contrato didáctico. Un modelo de enseñanza basado en la investigación desde la perspectiva de Pedro Cañal de León. /Amanda Medina B/. En revista Internacional "Magisterio" No 21. Colombia. Junio-julio. Págs 64-67.
160. PANSZA GONZÁLEZ, MARGARITA [et al] (1988) Fundamentación de la Didáctica, Tomo 1. México: Guernika, S.A.
161. _____ (1988) Operatividad de la Didáctica, Tomo 2. México: Guernika, S.A.
162. PARK, PETER (1998) La investigación orientada a la acción. Coloquio desarrollado en la Universidad de La Habana, 16 al 18 de febrero.
163. PÉREZ CABANÉ, MARÍA LUISA (Coord) (1997) La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum. Barcelona. Horsori.
164. PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL (1992) Los procesos de enseñanza – aprendizaje. Análisis didáctico de las principales teorías de aprendizaje. (soporte electrónico)
165. _____ (1998) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid. Ediciones Morata, S.L.
166. PÉREZ GONZÁLEZ, O. L. (2005) La dirección del proceso educativo y la evaluación del aprendizaje. En Revista Iberoamericana de

Educación. Versión Digital. No. 36/4. En Sitio:
<http://www.rieoei.org/1054Pérez.pdf>

167. POZO, JUAN IGNACIO (1989) Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid. Morata.
168. PÉREZ RODRÍGUEZ, G. (2002) Metodología de la investigación educacional. Primera parte. /Gilberto García Batista, Irma Nocedo de León y Lucy García Inza/ La Habana. Pueblo y Educación.
169. PILONIETA P. G. (2004) La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva y su influencia en el desarrollo de las pedagogías de la esperanza. En Revista Internacional Magisterio No 12. Diciembre 2004-Enero 2005. Págs. 21-23.
170. PORRAS BÁEZ, E. (2004) La evolución de los paradigmas y modelos educativos. Visión histórica. En Revista Internacional Magisterio. No 10, agosto-septiembre. Págs. 44-47.
171. PUPO PUPO, R. (1990) La actividad como categoría filosófica. Editorial Ciencias Sociales. La Habana. Cuba.
172. QUIÑONES REYNA, D. (2002) Una propuesta metodológica de trabajo independiente para la Carrera Educación Primaria. Tesis presentada en opción al título académico de Master en Educación.
173. QUIÑONES REYNA, D. [et al] (2003) Un procedimiento metodológico para el diagnóstico y caracterización de los alumnos de algunas escuelas primarias del municipio Majibacoa, provincia Las Tunas. Resultado del Proyecto de Investigación.
174. QUIÑONES REYNA, D. [et al] (2003) Estudio diagnóstico integral del proceso de dirección del aprendizaje de los alumnos de las escuelas primarias seleccionadas del Municipio Tunas. Material de consulta para directivos y maestros. Resultado del Proyecto de Investigación.
175. QUIÑONES REYNA, D. (2003) El trabajo independiente en La Educación Superior: Alternativas para su orientación y control. Ponencia Evento Provincial. Pedagogía.
176. QUIÑONES REYNA, D. (2003) Para un aprendizaje más cualitativo en el contexto de Ciencia, Tecnología y Sociedad. En soporte electrónico. Universidad Pedagógica "Pepito Tey". Las Tunas, Cuba.

177. QUIÑONES REYNA, D. [et al] (2004) Programa de curso de postgrado sobre dirección del aprendizaje para directivos y maestros de las escuelas primarias de Las Tunas. Resultado del Proyecto de investigación.
178. QUIÑONES REYNA, D. [et al] (2004) Una propuesta de sistemas de ejercicios teórico-prácticos de Lengua Española, Matemática, Historia y El Mundo en que Vivimos, para los tres momentos del desarrollo de la escuela primaria. Documento para la docencia. Resultado del Proyecto de investigación.
179. QUIÑONES REYNA, D. [et al] (2005) Estudio diagnóstico de la situación del aprendizaje en las aulas de grado múltiple del municipio Tunas. Resultado del Proyecto de investigación.
180. QUIÑONES REYNA, D. [et al] (2005) Estudio diagnóstico de la preparación de los maestros. Material de consulta para directivos y maestros. Resultado del Proyecto de investigación.
181. QUIÑONES REYNA, D. [et al] (2005) Estudio tendencial del aprendizaje de los escolares primarios a partir de los resultados de la evaluación del conjunto de ejercicios integrales de Lengua Española, Historia de Cuba y Matemática. Documento para la docencia. Resultado del Proyecto de investigación.
182. QUIÑONES REYNA, D (2004) Evaluar... para que aprendan más. En Revista Iberoamericana de Educación (versión digital) Sitio: <http://www.rieoei.org/deloslectores/649Quinones.PDF>
183. _____ (2005) Algunas consideraciones sobre el autoaprendizaje de los estudiantes de las carreras pedagógicas durante el primer año intensivo y la universalización. /José Ignacio Reyes González/ En soporte digital. Biblioteca Virtual de la Universidad Pedagógica "Pepito Tey", Las Tunas.
184. _____ (2004) Ciencia, tecnología, epistemología de la complejidad y aprendizaje escolar. Algunas reflexiones en la escuela primaria. Revista Iberoamericana de Educación. (versión digital) Sitio: <http://www.rieoei.org/deloslectores/800Quinones.PDF>

185. _____ (2005) El contenido de la enseñanza y la tarea docente: Una propuesta desarrolladora. Revista Iberoamericana de Educación. (versión digital) Sitio: <http://www.rieoei.org/experiencias98.htm>
186. _____ (2006) La evaluación por competencias en la formación pedagógica superior. Una vía para la orientación profesional educativa. En CDROOM, II Foro Iberoamericano de Orientación Educativa (FIDOE), Las Tunas, 2006. ISBN: 959-16-0423-8.
187. _____ (2005) Las ediciones digitales en la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Materna. /Zenaida Ávila Pérez e Iris Rodríguez Zaldívar/ Ponencia presentada en Evento Internacional IBERCOM 2005. Academia de Ciencias de Cuba. Julio 4-7.
188. _____ (2007) La evaluación por competencias en la formación pedagógica superior. Una propuesta para la Carrera de Educación Primaria. CD. Pedagogía 2007.
189. REA-DICKINS, P. (1992) Evaluation. /Kevin Germaine/ Oxford University Press. UK.
190. RAMÍREZ RAMÍREZ, I.J. (S/F) Paradigmas fundamentales de la Investigación Educativa. /Margarita González González, Enrique Soto Ramírez/. Universidad Pedagógica "Juan Marinello". En soporte electrónico.
191. RECARTE, LUCILA Y OTROS. (2001) La enseñanza como investigación. Ideas de L. Stenhouse.. En Cuadernos de Pedagogía. Edición Especial. Editorial CISSPRAXIS, S.A. Barcelona. Pág. 143-153.
192. REQUEJO OSORIO, AGUSTÍN. (2000) Conocer para transformar. (Ideas de Paulo Freire).. En Cuadernos de Pedagogía. Edición Especial. Editorial CISSPRAXIS. S.A. Barcelona. Págs. 132-135.
193. REY GONZÁLEZ, S.A. (2006) El poder de la palabra en la escuela. En Revista Internacional "Magisterio" No 23. Colombia. Octubre-noviembre. Págs 52-55.
194. REYES GONZÁLEZ, J.I. (2000) Estrategias de aprendizaje para la escuela actual. Curso Preevento Congreso Provincial de Pedagogía 2001.

195. _____ (2000). Los objetivos, categoría rectora del proceso docente-educativo. En soporte electrónico.
196. RICO, P. (1990) ¿Cómo desarrollar en los alumnos las habilidades para el control y la valoración de su trabajo docente? La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
197. RICO, P. (1996) Reflexión y aprendizaje en el aula. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
198. RICO, P. [et al] (2002) Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
199. _____ (2003) La zona de Desarrollo Próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
200. _____ (2004) Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica. /Edith Miriam Santos Palma y Virginia Martí-Viaña Cuervo/La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
201. _____ (2004) Algunas exigencias para el desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria. /Edith Miriam Santos Palma y Virginia Martí-Viaña Cuervo/. ICCP. La Habana. Save the Children.
202. RIVAS GUTIÉRREZ, J. (2003) Las calificaciones: ¿control, castigo o premio?/José Ruíz Ortega/ En Revista Iberoamericana de Educación. Versión Digital. En Sitio: <http://www.rieoei.org/540Rivas.PDF>
203. RIZO CABRERA, C. [et al] (1989) Libro de texto: Matemática 5. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
204. _____ [et al] (1989) Orientaciones metodológicas. Sexto grado. Ciencias. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
205. _____ [et al] (1989) Orientaciones metodológicas. Quinto grado. Ciencias. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
206. RODRÍGUEZ LAMAS, R. (2002) [et al] Introducción a la informática educativa. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
207. RODRÍGUEZ ROJO, MARTÍN (1997) Hacia una didáctica crítica. __ Madrid: La Muralla, S.A.

208. RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. Y OTROS. (2002) Metodología de la investigación cualitativa. Editorial PROGRAF. Santiago de Cuba.
209. ROMERO ESPINOSA, T (2006) Modelo organizativo metodológico para mejorar la calidad del aprendizaje desde las actividades no formales del proceso educativo en la escuela primaria. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas.
210. ROMERO IBAÑEZ, P. (2004) Evaluación y procesos de pensamiento para el aprendizaje significativo. En Revista Internacional Magisterio. No 10, agosto-septiembre. Págs. 30-33
211. ROMERO OCHOA, C. (2000) La relación método-medio en la formación de habilidades de trabajo independiente. En Educación No 99. Enero-Abril Págs. 20-24.
212. ROSALES, CARLOS (1988) Didáctica: núcleos fundamentales. Madrid. Narcea, S.A.
213. RUEDA BELTRÁN, M. (Compilación) (1992) Investigación etnográfica en educación. /Miguel A. Campos/ México. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos / Universidad Nacional Autónoma de México.
214. RUIZ OLABUENAGA, J. I. (1989) La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa. /María Antonia Ispizua/ Bilbao: Universidad de Duesto.
215. RUBINSTEIN, SL. (1977) Principios de Psicología General. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
216. RUÍZ ORTEGA, J. (2006) Minucias y sutilezas del examen en educación. Impacto sociopsicopedagógico. En Revista Iberoamericana de Educación. Versión Digital. No. 36/6. En Sitio: <http://www.rieoei.org/991.Ruíz.pdf>
217. SACRISTÁN GIMENO, J. (1985) La enseñanza: Su teoría y práctica. /Ángel Pérez Gómez/ Madrid. Akal Editor.
218. SÁNCHEZ-TOLEDO RODRÍGUEZ, M.E. (2004) Acerca de las tendencias, las corrientes y los enfoques del pensamiento educacional contemporáneo. En Revista Varona No 39. Julio-Diciembre 2004. Págs. 8-13.

219. SANTOS GUERRA, Miguel. (1993): La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga Granada, Ediciones Aljibe, España.
220. SANTOS PALMA, E.M. (1989) Perfeccionamiento de la enseñanza de los conocimientos citológicos en la escuela primaria cubana. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de la Habana.
221. SAPYA, SILVIA (2000) Alumnos que enseñan a alumnos. En Aula Hoy No 21 Noviembre – Diciembre. Rosario: Homo Sapiens.
222. SAVATER, FERNANDO (1997) El valor de educar. Barcelona. Ariel.
223. SELLITIZ, CLAIRE (1971) [et al] Métodos de investigación en las relaciones sociales. Madrid: Ediciones Rialp, S.A.
224. SEGURA SUÁREZ, M.E. (2005) [et al] Teorías psicológicas y su influencia en la educación. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
225. SHOROJOVA, E.V. (1980) [et, al] Problemas teóricos de la psicología de la personalidad. La Habana. Editorial Orbe.
226. SILVESTRE, M. (1985) Perfeccionamiento de la enseñanza de los conocimientos evolutivos en la Escuela Cubana. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de la Habana.
227. SILVESTRE, M. (1996) El proceso de enseñanza-aprendizaje. /Pilar Rico Montero/ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
228. SILVESTRE, M. (1997) [et al] Informe del estudio del Laboratorio Latinoamericano de Calidad de la Educación (LLECE) Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. (ICCP) La Habana.
229. SILVESTRE, M. (1998) [et al] Informe de investigación del Grupo Pedagogía del ICCP. La Habana.
230. SILVESTRE ORAMAS, M. (1999) Aprendizaje, educación y desarrollo. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
231. SILVESTRE, M. (1999) ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? /José Zilberstein T. / México: CEIDE.

232. SIRVENT, MARÍA T. (1990) Investigación participativa aplicada a la renovación curricular. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Impresión ligera.
233. STERNBERG ROBERT, J. (2000) Enseñar a pensar. /Louise Spear-Swerling/ Madrid, Aula XXI. Santillana.
234. TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2000) Estrategias didácticas para adquirir conocimientos. En Revista española de Pedagogía. Año LVIII. No 217. Septiembre-diciembre, Págs. 491-514.
235. TILINCA, M. (2000) Assessment of young learners: A workshop. /Donard Britten/ . University of Timisoara. En Together The Romanian Language. Journal for Teachers Educators. Vol. 5/2000. Págs 14-16.
236. TORRE PUENTE, J.C. (1995) Las estrategias de aprendizaje en el aula. Universidad Pontificia de Comillas. España.
237. TORRE PUENTE, JUAN CARLO (1992) Aprender a pensar y pensar para aprender. Estrategias de aprendizaje. Madrid: Narcea.
238. TORROELLA GONÁLEZ-MORA, G. (2001) Aprender a vivir. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
239. _____ (2002) Aprender a convivir. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
240. TORT, LLUIS (2000) Estrategias didácticas para la adquisición de valores. En Revista Española de Pedagogía Año LVIII, No 217, septiembre – diciembre.
241. URÍAS ARBOLAES, G. (2000) La investigación-acción: Una alternativa investigativa en las Ciencias de la Educación. /Ricardo Enrique Pino Torrens/ En Revista Educación No 3. Págs. 9-13
242. VALDÉS CUERVO, A. (2006) Estudio comparativo de los conocimientos de los alumnos de sexto grado de primaria que estudian o no con el Programa Escuelas de Calidad. En Revista Iberoamericana de Educación. Versión Digital. No. 38/6. En Sitio: <http://www.rieoei.org/1259Valdés.pdf>
243. VALDÉS VELOZ, H, (1999) Calidad de la Educación Básica y su Evaluación. /Francisco Pérez Álvarez/ La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

244. _____ (2003) Evaluación del desempeño docente. La Habana. ICCP. Save the Children. Reino Unido.
245. VARELA ALFONSO, R. (1995) El debate teórico en torno a la Pedagogía. Impresión ligera.
246. VALERA, ORLANDO (1995) Estudio crítico de las principales corrientes de la Psicología Contemporánea. México.
247. _____ (1999) Debate Teórico en torno a la Pedagogía. Impresión ligera. ISP. "Félix Varela". Villa Clara.
248. _____ (1998) Las categorías fundamentales de la Pedagogía como ciencia. Impresión ligera.
249. VENET MUÑOZ, R. (2003) Estrategia educativa para la formación ciudadana de los escolares del primer ciclo desde la relación escuela comunidad. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas.
250. VICIEDO, CONSUELO (1996) Metodología de la investigación educativa. Potosí. Bolivia.
251. VIDAL ARAYA, L. (2003) Evaluación organizacional de la excelencia docente. En Revista Iberoamericana de Educación. Versión Digital. Sitio: <http://www.rieoei.org/deloslectores/600vidal.PDF>
252. VIGOTSKY, LEV, S. (1982) Pensamiento y lenguaje. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
253. VILLARRUEL FUENTES, M. (2003) Evaluación educativa. Elementos para su diseño dentro del aula. En Revista Iberoamericana de Educación. Versión Digital. En Sitio: <http://www.rieoei.org/473Villarruel.pdf>
254. WITTRUCK, MERLIN C. (1989) La investigación en la enseñanza. En tres tomos. Buenos Aires: Paidós.
255. WONG GARCÍA, E. [et al] (1979) El sistema de conocimientos, hábitos y habilidades de los alumnos. Su comprobación. En Seminario Nacional a dirigentes metodólogos e inspectores de las direcciones municipales y provinciales de educación. (Documentos normativos y metodológicos) Segunda Parte. Págs. 81-110.
256. _____ (1984) La concepción de la evaluación y los problemas de su aplicación en la práctica escolar. En

Seminario Nacional a dirigentes metodólogos e inspectores de las direcciones municipales y provinciales de educación. (Documentos normativos y metodológicos) Primera Parte. Págs. 65-124.

257. WOODS, PETER (1998) Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación. Barcelona: Paidós, primera edición.
258. YACOLIEV, N. (1979) Metodología y técnica de la clase. La Habana. Editorial de Libros para la Educación.
259. ZABALZA, MIGUEL (2000) Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. En Revista Española de Pedagogía Año LVIII, No 217, septiembre – diciembre
260. ZILBERSTEIN, J. (1999) Aprendizaje escolar, diagnóstico y calidad educativa /Héctor Valdés Veloz/. CEIDE. México.
261. ZILBERSTEIN, J. (1999) Didáctica integradora vs Didáctica tradicional. /R. Portela y M. Macpherson/ La Habana: Editorial Academia.
262. ZILBERSTEIN, JOSÉ (2000) ¿Cómo hacer que el trabajo cotidiano del docente permita diagnosticar el aprendizaje de los alumnos? En Desafío escolar Año 4 Vol. 10 enero – marzo. México : CEIDE
263. ZILBERSTEIN, JOSÉ (1998) ¿Diagnosticamos el aprendizaje de nuestros alumnos? En Desafío escolar Primera edición especial. México. CEIDE
264. ZILBERSTEIN, JOSÉ (1997) ¿Enseñamos a nuestros alumnos a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje? En Desafío escolar Año I Vol 3 noviembre - diciembre. México. CEIDE