



De Klinberg a la educación superior actual, exigencias a la evaluación

From Klinberg to date: higher education and the demands on evaluation

Modesta Moreno Iglesias¹ <http://orcid.org/0000-0002-1859-3399>

María de la Caridad Casanova Moreno² <http://orcid.org/0000-0002-4778-5269>

Mirtza Martell Socarrás¹ <http://orcid.org/0000-0002-3205-0294>

Blanca Isabel Álvarez García¹ <http://orcid.org/0000-0002-9312-3389>

Francisco Machado Reyes³ <http://orcid.org/0000-0002-2144-2348>

¹Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca. Pinar del Río, Cuba.

²Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río. Pinar del Río, Cuba.

³Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río. Policlínico Universitario Hermanos Cruz. Pinar del Río, Cuba.

*Autor para la correspondencia: modesta.moreno@upr.edu.cu

Recibido: 2 abril 2019

Aceptado: 10 abril 2019

Publicado: 1 de mayo 2019

Citar como: Moreno Iglesias M, Casanova Moreno MC, Martell Socarrás MM, Álvarez García BI, Machado Reyes F. De Klinberg a la educación superior actual, exigencias a la evaluación. Rev Ciencias Médicas [Internet]. 2019 [citado: fecha de acceso]; 23(3): 407-417. Disponible en: <http://www.revcmpinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view/3992>

RESUMEN

Introducción: en el proceso de evaluación de los aprendizajes, ha estado implícita la necesidad del carácter desarrollador e integrador tanto en el ámbito internacional como en el nacional.

Objetivo: establecer recomendaciones metodológicas a partir de una concepción integradora de la evaluación de los aprendizajes desde la disciplina Formación Pedagógica General.

Desarrollo: para ir hacia la excelencia en la dirección del Proceso Pedagógico Áulico, es necesario que creación sea un incentivo en todos los factores que intervienen en el sistema educacional. Los profesores y estudiantes son protagonistas directos del proceso de evaluación, otros evaluadores externos están más alejados del proceso y muchas veces la teoría prima sobre la práctica y viceversa, de lo que se trata es de cumplimentar este principio (unidad teoría práctica) y que el acto de evaluación del aprendizaje constituya un potenciador

de procesos pedagógicos de excelencia, de calidad, lo que tributará a instituciones y sistemas educativos eficaces.

Conclusiones: la imbricación de la evaluación de los aprendizajes en el trabajo metodológico, es una necesidad de evaluados y evaluadores, que debe partir de redimensionar las funciones de la enseñanza en pos de una concepción integradora que conduzca al cumplimiento de las recomendaciones metodológicas desde sus dimensiones e indicadores y que manifiesten la unidad de lo afectivo-cognitivo-valorativo en el accionar de los evaluados.

DeCS: EDUCACIÓN SUPERIOR; COMPETENCIAS; EVALUACIÓN, ENSEÑANZA; APRENDIZAJE.

ABSTRACT

Introduction: in the process of evaluation of learning, the need for a developing and integrating character has been implicit in both the international and national spheres.

Objective: to establish methodological recommendations based on an integrative conception of the evaluation of learning from the discipline of General Pedagogical Formation.

Development: in order to move towards excellence in the direction of the Aulic Pedagogical Process, it is necessary that creation be an incentive

comprise all the factors that intervene in the educational system. Professors and students are direct protagonists of the evaluation process, other external evaluators are farther away from the process, and many times theory takes precedence over practice and vice versa. The idea is to fulfill this principle (theory-practical unit), and that the act of evaluating learning process constitutes an enhancer of the pedagogical processes of excellence, and its quality, which will contribute to the effective educational institutions and systems

Conclusions: the bridging of evaluation of the teaching-learning process in the methodological work is a need for the evaluators and for those assessed, who must begin by resizing the functions of teaching to search for an integrative conception that leads to the fulfillment of the methodological recommendations from their dimensions and indicators, as well as making evident the unity of the affective-cognitive-value in the actions of those assessed.

DeCS: EDUCATION, HIGHER; COMPETENCY; EVALUATION; TEACHING; LEARNING.

INTRODUCCIÓN

Cuando se dialoga sobre "enseñar", no se puede limitar el concepto a la "instrucción" con medios verbales, pues la enseñanza comprende todas las acciones provenientes del maestro, para el desarrollo y conducción de los procesos de aprendizaje. Desde el punto de vista teórico, si se analizan las funciones de la enseñanza que plantea Klingberg, L,⁽¹⁾ se tendría tres funciones esenciales en la enseñanza que son: enseñar es impartir; enseñar es ayudar al aprendizaje, y enseñar es dirigir el proceso de aprendizaje.

Esto facilitaría en una mirada contextualizada, objetiva y dinámica en la universidad pedagógica, quedar planteadas las funciones con un estilo más desarrollador: función enseñar a aprender, función enseñar a aprender aprendiendo, y función enseñar a construir aprendizaje significativo.⁽¹⁾

En el instante en que enseñar es impartir, el maestro no es quien imparte la materia, sino quien pone al alumno en contacto con la materia, de manera que el alumno se enfrenta a la materia y viceversa. El maestro determina la materia para el alumno y el alumno para la materia, pero una determinación sobre base afectiva y no impositiva. Por lo tanto, impartir una enseñanza no es solo una "trasmisión" superficial, mecánica, es producir y dirigir las

actividades y acciones necesarias para que los alumnos asimilen una determinada materia, pues el proceso de asimilación tiene que desarrollarse por parte del alumno mismo.⁽¹⁾

En este sentido, basar la concepción de la competencia en la comprensión de las palabras de González Rey⁽²⁾ se presenta como alternativa:

"La personalización de un determinado contenido presupone su integración en el sistema de la personalidad, lo cual representa la acción activa del individuo en el proceso de configuración individualizada de este contenido, proceso mediante el que dicho contenido se integra en sistemas individualizados de información, configuración funcional y estructural, pasando a ser un elemento en autodesarrollo dentro del sistema de la personalidad".

El maestro se debe preguntar cómo unir el alumno y la materia, de manera que las acciones de aprendizaje (orientadas a un objetivo y adaptadas a la materia), sean ejecutadas por el alumno, o sea, sean actividades de aprendizaje significativo. Con ello se alcanza la segunda función de la enseñanza: ayudar al aprendizaje o enseñar a aprender aprendiendo. El maestro no puede reemplazar a los alumnos en el aprendizaje, pero puede y debe ayudarlos en el proceso de asimilación, ejercitándolos en la forma de aprender racional y exitosa. Esto exige que el alumno se familiarice con los medios y métodos de trabajo y aprendizajes necesarios, hacer y trabajar, al apoyarse en sus conocimientos y capacidades.⁽²⁾

La contextualización de las funciones de la enseñanza, en pos de una concepción integral y desarrolladora de la evaluación de los aprendizajes, es oportuna. Con este propósito las autoras se plantean establecer recomendaciones metodológicas a partir de una concepción integradora de la evaluación de los aprendizajes, desde la disciplina Formación Pedagógica General (FPG), en la provincia Pinar del Río.

DESARROLLO

"(...) el cómo se generan nuevas reflexiones por el joven, cómo trasciende lo que acumula para desarrollar búsquedas personales creativas, y cómo esto se relaciona con indicadores de personalidad que trascienden la situación de enseñanza, es algo que permanece fuera de la atención de los investigadores".⁽³⁾

El maestro no solo debe enseñar a aprender, sino enseñarle al alumno a aprender aprendiendo. La enseñanza es algo más que una ayuda para aprender, es también cómo el alumno trazó su estrategia de aprendizaje y en este sentido cómo lo orientó, para no caer en el extremo de interpretar de manera psicológica, la enseñanza (en el sentido de la teoría "a partir del niño"). El aprendizaje debe ser dirigido y conducido mediante la enseñanza.^(4,5)

La función conductora de la enseñanza en la construcción del estudiante, de sus propios "mapas conceptuales", es el punto decisivo para una determinación didáctica de la función de la misma. El papel conductor del maestro en la clase se basa en esta función conductora de la enseñanza frente al aprendizaje.⁽¹⁾

Solo si el maestro ve en el alumno algo más que un objeto de instrucción podrá conducir el proceso de aprendizaje, pues se apoya en la independencia de los alumnos. En este aspecto descansa la relación didáctica (y dialéctica) entre el papel conductor del maestro y la actividad consciente y cada vez más creadora de los alumnos en la clase.

El papel conductor del maestro es más que una ayuda para aprender-aprendiendo. Este papel no se agota en la impartición de las técnicas de aprendizaje, una conducción de la clase que

presupone al alumno espontáneo, fomenta y estimula su auto-actividad, es de suma importante para el logro de un aprendizaje significativo.

El aspecto conductor de la enseñanza es, por tanto, el decisivo, porque a través de la conducción didáctica el aprendizaje se une con el objetivo educativo y con las exigencias sociales planteadas a la enseñanza. La enseñanza está orientada hacia el aprendizaje, pero sus orientaciones decisivas las reciben gracias a la relación objetivo-contenido de la clase.

El papel del maestro en todos los tiempos ha tenido un valor singular. Hoy más que nunca su labor tiene un gran significado, toda vez que, en las difíciles condiciones de desarrollo de la nación, él es el máximo responsable de la enseñanza y la educación de los alumnos.

La calidad y perfeccionamiento de todo el trabajo escolar requiere ante todo, del maestro, de su nivel cultural, del grado de conocimientos científicos, de su capacidad pedagógica y su preparación político ideológico. Por lo tanto, para que su trabajo sea eficiente él debe ser capaz de cumplir los objetivos sociales de la educación, para ello su preparación pedagógica debe ser constante.

Entre las características esenciales de un maestro, señaladas por ellos mismo y por la práctica pedagógica, se encuentran: el amor y el interés tanto por su trabajo como por los alumnos, la capacidad para entender o comprender, una elevada cultura general, conocimientos sólidos de los programas escolares, habilidades para desarrollar la asignatura, destreza y capacidades para hacer que los alumnos hagan suyos los conocimientos, capacidades para enseñar a aprender aprendiendo; entre otros.

Sin embargo, la habilidad más general e importante que debe poseer un maestro es la de dirigir el Proceso Pedagógico Áulico (PPA) en correspondencia con el fin que persigue la sociedad y el estado en la formación de nuevos pilares. Conocimientos sólidos, unidos a elementos fundamentales de la Psicología y la Pedagogía, dan la posibilidad de que el contenido docente se convierta en un verdadero patrimonio para el educando.

De la significación del grado de preparación del maestro en busca de su maestría, Makarenko A⁽⁶⁾ apunta que "la maestría del educador es una especialidad que hay que estudiar".

Existen diferentes vías para la preparación y superación de los maestros, dentro de ellas merecen destacarse (utilizadas en Cuba): pregrado, la autosuperación, la preparación y superación metodológica, los encuentros e intercambios de experiencias, el estudio de la experiencia pedagógica de avanzada, el estudio de las orientaciones metodológicas, la superación que brindan los medios de difusión masiva, los seminarios, talleres metodológicos y científicos y posgrados.

Si bien es cierto que la metodología de las asignaturas orienta a los maestros y le proporciona procedimientos y forma de utilizarlos, la tarea del maestro no es fácil, pues sobre los parámetros aprendidos él debe aplicarlos según las condiciones concretas del alumno y lograr despertar el interés por el trabajo intelectual en los mismos, dirigir el trabajo a la búsqueda del material docente, su análisis y comprensión de las relaciones entre los fenómenos, la generalización y transferencia.

De ahí la necesidad de una maestría pedagógica, se entiende esto por esto un elevado arte para enseñar y educar, en constante dinamismo y perfeccionamiento y que es dado a aquellos pedagogos que trabajan por vocación y que aman a los alumnos. Un rasgo característico de la maestría pedagógica es la capacidad para orientar, siempre con el sello del maestro.

La maestría pedagógica se adquiere en la práctica, pues, aunque el maestro se prepare en una escuela pedagógica y utilice todas las vías de superación antes mencionadas, la dirección del proceso docente educativo de forma acertada y eficiente, la habilidad para aplicar de forma creadora los métodos y procedimientos, la habilidad para penetrar en el mundo espiritual de sus alumnos, solo se obtienen por vía del trabajo individual.

Esto reafirma la importancia que tiene para todo maestro la autosuperación, perfeccionamiento, comprensión científica del proceso escolar y el conocimiento psicológico de los niños y adolescentes.

La práctica pedagógica contemporánea exige cada vez más la alta preparación del docente, tanto teórica como científica. Si los maestros se motivaran por el estudio de temas científicos sobre Pedagogía, Psicología, Higiene Escolar, Teoría y Metodología de las asignaturas, entre otras, se tuviera ganada la primera parte de la batalla por lograr la excelencia en la calidad de la educación.

Pero se necesita que esta labor autoeducadora tenga una dirección, en este sentido los cuadros de dirección de los centros, metodólogos e inspectores deben proporcionar condiciones.

Para ir hacia la excelencia en la dirección del PPA, es necesario que creación sea un incentivo para todos los factores que intervienen en el sistema educacional. Se entiende así, el desarrollo humano como transformación gradual, ordenada y continua del ser humano, no solo como organismo, sino como ser consciente y social, expresado en lo biológico, lo psicológico y lo social.⁽⁷⁾

El dispositivo social que la sociedad genera para optimizar y normalizar con carácter universal este desarrollo, es el PPA pues la sociedad utiliza múltiples dispositivos, pero se concretiza, de manera especial dado su carácter organizado y planificado en consecución con los objetivos sociales, en este proceso.⁽⁸⁾

Una enseñanza "desarrolladora" que provoque aprendizaje "desarrollador" y el término aquí, de acuerdo al paradigma pedagógico que lo sustenta "Aprender a Aprender", aborda los métodos y recursos que se empleen para enseñar, la funcionabilidad práctica (socio práctica) de lo apropiado por el individuo (aprendizaje).

Un PPA eficaz debe propiciar el desarrollo del alumno, pues le permite encarar la tarea de su propio autodesarrollo. Por lo tanto, un papel significativo en este proceso lo juega el profesor como componente personal, el alumno como sujeto que aprende y el resto de los elementos no personales que de manera articulada, como sistema, integran las variables para abordar el cómo evaluar la eficacia del PPA, al adicionarle la comunicación y la motivación por su significado en el trabajo de colaboración para la obtención de aprendizaje de los sujetos actuales.

Se enfatiza en la enseñanza problémica y sus categorías fundamentales (situación problémica, problema, tarea, pregunta) por las características que debe poseer el tipo de tarea que mejor integre a estos componentes.

El Problema como tarea, contenido de aprendizaje, elemento del sistema, proceso que permite las relaciones entre alumnos y profesores y que han mantenido como invariante a lo largo de todo el proceso.⁽⁹⁾

El PPA eficaz siempre será el que posea una significación sociofuncional más amplia, tanto a escala de los objetivos sociales de la educación como a escala de las necesidades y experiencias del individuo.

Las significaciones sociofuncionales deben ser normadas por las autoridades educacionales, documentos normativos, modelos curriculares, entre otros. Al maestro le corresponde dirigir el proceso de su adquisición a partir de la interpretación dada por su preparación científico pedagógica, cultural general, metodológica y psicológica, entre otras, para llevar a las diferentes formas de organización del PPA diseñado, la maquinaria de forma articulada de las significaciones que los estudiantes, a partir de sus necesidades e intereses, internalicen.

La enseñanza problémica es un tipo de enseñanza que tiende al desarrollo. Un análisis de los rasgos distintivos o particularidades de la enseñanza problémica, reafirmaría tal aseveración; la actividad intelectual del alumno en el proceso de asimilación independiente, mediante la solución de problemas docentes, permite el desarrollo del pensamiento, la intuición, la necesidad de operar con conocimientos, ordenarlos, buscar diferentes vías de manera individual y dinámica condicionada por la situación problémica o el propio problema lo lleva a una actividad mental activa. En la enseñanza problémica la actividad cognoscitiva y creativa de los alumnos se eleva, y esto se relaciona con la esfera emotiva sensorial. Todo está condicionado por sus categorías fundamentales: la situación problémica y el problema docente, la tarea, la pregunta problémica.⁽¹⁰⁾

Es evidente que la enseñanza problémica a partir de sus rasgos distintivos es una enseñanza desarrolladora:

"(...) donde se combinan la actividad sistemática de búsqueda de los alumnos, con la asimilación de las conclusiones ya preparadas de la ciencia, y el sistema de métodos, se estructura tomando en consideración la suposición del objetivo y el principio de problemicidad, el aprendizaje orientado a la formación de la concepción comunista del mundo en los alumnos, su independencia cognoscitiva, motivos estables de estudio y capacidades mentales (incluyendo los creativos) durante la asimilación de conceptos científicos y modos de actividad, que están determinados por el sistema de situaciones problémicas".⁽¹¹⁾

Los propios rasgos distintivos de la enseñanza problémica se presentan como potenciadores de la actividad cognoscitiva-afectiva en el PPA. Las actividades de enseñanza y de aprendizaje con su estructura funcional, independiente, se dan en la enseñanza problémica como un proceso de interacción e interrelación a partir del principio de la problemicidad.

La estructuración de los métodos, al considerar la suposición del objetivo, propicia la interacción con el problema docente. Las condiciones de una situación problémica, el planteamiento de suposiciones e hipótesis, su fundamentación y demostración es un trabajo mental que bajo la dirección del maestro, garantiza la formación de un intelecto activo y una conciencia comunista.

Toda actividad cognoscitiva está imbricada en la esfera motivacional afectiva de la personalidad y la categoría problema, presente en la enseñanza problémica, se encarga de brindarle un matiz especial a esta unidad.

El proceso de formación de esta personalidad enfatiza en la formación de una concepción del mundo, que no es más que el sistema de convicciones que debe garantizar el aprendizaje problémico, además de los conceptos y representaciones, esto enlaza con las ideas de Rubinstein:⁽¹¹⁾ *"Las convicciones además de conocimientos, son también sentimientos y*

emociones y más exactamente la unidad de los conocimientos, y una actitud particular hacia ellos como un reflejo indiscutible de la realidad”

Las autoras, al tomar como referente el contexto actual de las funciones de la enseñanza y el redimensionamiento realizado por ellas, derivan una propuesta metodológica en la que se manifiestan la operatividad de una concepción integradora de la evaluación de los aprendizajes desde una concepción pedagógica para la evaluación de competencia didáctica del profesional de la educación.

Recomendaciones metodológicas a partir de una concepción integradora de la evaluación de los aprendizajes desde la disciplina FPG.⁽¹²⁾ ¿Qué se evaluará? es la interrogante del profesional docente, que ocupa a estos autores:

1- Precisar las fases y dimensiones de la evaluación de los aprendizajes, sus dimensiones e indicadores. Se propone una fase proyectiva, al entenderse esta como la fase en que supervisor y supervisado planifican y prevén las acciones a desarrollar por ambos, para que se produzca la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje (EPPA) antes, durante y después, en estrecha correspondencia con los fines para la formación de los educandos.

Se determinó una fase ejecutiva que consiste en el despliegue de las acciones previstas en la fase proyectiva a partir del interaccionar de las categorías psico-didácticas en un proceso de interrelación de los elementos personales, la cual está caracterizada por un grupo de indicadores. Una fase de control que se establece a partir de valorar lo proyectado y lo ejecutado en función del perfeccionamiento del proceso y del auto-crecimiento de los sujetos que intervienen en la supervisión.

La determinación de las dimensiones e indicadores precisos en cada una de las fases, constituyen un paso esencial de esta propuesta. Puede suceder que por el carácter dinámico y dialéctico de la funcionabilidad de estas fases, acciones de una pueden ser también de otras, aunque cada una de ellas, tiene su propia identidad con indicadores concretos (aparecen explicitadas en la sexta recomendación)

2- Utilizar vías de la investigación científica para evaluar los aprendizajes: responde al ¿cómo?, lo cual constituye el centro de esta propuesta, pero sería asistemática y fragmentada sino se partiera del para qué y el qué, para llegar al cómo y más tarde redundar el sistema con quiénes y cuándo. Si se quiere evaluar los aprendizajes centrado en el accionar del maestro y del alumno como ya lo indica el qué (contenido en dimensiones e indicadores) donde se integran todos los componentes del mismo que se proyectan desde el objetivo; las vías, formas, técnicas, deben ser abarcadoras, flexibles, en términos de adecuación.

Hasta ahora las ayudas metodológicas, las inspecciones especializadas o integrales, son viables para la aplicación de la propuesta. Utilizar vías de la investigación científica para evaluar los aprendizajes al determinar problemas reales de la evaluación, plantear hipótesis y diferentes alternativas que lleven a la solución de los mismos. El uso de métodos científicos (por su rigurosidad y precisión), la reflexión y la criticidad como cualidades del pensamiento del supervisor y el supervisado, respeto, flexibilidad, uso de la lógica del pensamiento científico, son elementos esenciales en cualquier accionar para evaluar la eficacia y la competencia

Dentro de las técnicas o instrumentos pueden utilizarse: coloquio, paneles, fórum, mesas redondas, debates y seminarios, dinámica grupal (análisis crítico de dicha participación), actividades prácticas, cuestionarios para evaluar estado de los sentimientos, motivaciones, satisfacción personal, entrevistas proyecciones ideopolíticas, para el estudio, para su proyecto

de vida, pruebas mixtas (preguntas cerradas y abiertas), realización de concursos de conocimientos, realización de competencias y olimpiadas del saber (preguntas, ejercicios o problemas elaborados por los alumnos bajo la dirección y ayuda del maestro), confección de diarios por alumnos y maestros donde se registren los progresos alcanzados y dificultades en cada uno de los aspectos desarrollados, exposición de trabajos realizados por alumnos y maestros sobre determinados asuntos, ejercicios de revisión del trabajo de los compañeros realizados por maestros y alumnos a partir de la revisión colectiva que lleve a ejercicios de autorevisión y reflexiones sobre la calidad y relación con el esfuerzo realizado proyectos. De esta manera, se potenciarán las fases menos evaluadas del PPA (antes y después).

3- Estudiar y adecuar criterios del contexto en que se van a evaluar los aprendizajes (contextualización), responde a la pregunta dónde. Resulta significativo en cualquier contexto el estudio de las particularidades donde se va a someter a valoración el estado de algo, máxime si se acota el proceso de evaluación de los aprendizajes de un estudiante con su historia, cultura y en especial una cultura de la evaluación. El diagnóstico institucional del claustro pedagógico y de los alumnos será un elemento importante que permitirá una adecuación de los criterios para evaluar los aprendizajes El acto de planificación de la evaluación debe prever espacios abiertos que permitan incorporar nuevas variantes o alternativas en la evaluación de la eficacia.

4- Reducir al máximo la incidencia de factores subjetivos socio-personales en la evaluación de los aprendizajes (carácter multifactorial), responde a la pregunta quiénes y tiene que ver con las características del evaluador y del evaluado. Es importante conocer en qué momento se evalúan los aprendizajes, el grado de aceptación o rechazo, la disposición o no para consumir el acto de evaluación.

Las implicaciones para el evaluado, para la obtención de recompensas o castigos, son elementos esenciales que exigen una preparación del evaluador, poder de convencimiento, flexibilidad, persuasión, humanismo, intransigencia; combinados de manera tal que se reduzca al máximo la incidencia de factores subjetivos socio-personales en la evaluación de los aprendizajes, ayudado por la acción que rige esta propuesta (la utilización de vías científicas).

5- Establecer los nexos de las evaluaciones de los aprendizajes realizada por la disciplina FPG (entre las asignaturas y las carreras) (carácter de sistema) responde a la pregunta cuándo y tiene que ver con la periodicidad o frecuencia de las evaluaciones realizadas por la disciplina FPG (colectivo de año, carrera y asignaturas) y los tipos de control realizados.

El determinar las principales fortalezas o debilidades de la evaluación realizadas con anterioridad a los aprendizajes, para diseñar la evaluación actual de este proceso, constatar el seguimiento dado, descubrir los tipos de relaciones entre las variadas evaluaciones de los aprendizajes realizados (de subordinación, lineal, biunívocas) y las que se dan entre las formas de evaluación a realizar (orales, escritas, prácticas, corporal o combinadas).

6- Valoración de la correspondencia entre las fases de proyección, ejecución y control de la evaluación de los aprendizajes, permite la retroalimentación del proceso en tanto se valora el comportamiento de la evaluación en cada una de las fases y de manera integral. Compara lo ejecutado con lo proyectado y determina el sistema de medidas correctivas.

Los profesores y estudiantes son protagonistas directos del proceso de evaluación, otros evaluadores externos están más alejados del proceso y muchas veces la teoría prima sobre la práctica y viceversa. El contenido principal es cumplimentar este principio (unidad teoría práctica) y que el acto de evaluación de los aprendizajes constituya un potenciador de

procesos pedagógicos de excelencia, de calidad, lo que tributará a instituciones y sistemas educativos eficaces.

A raíz de lo expuesto, quedan establecidas las siguientes categorías e indicadores para la evaluación de los aprendizajes, de forma integral y desarrolladora (según sus tres fases).

Dimensión 1: disposición ante las tareas a realizar.

Fase preparatoria:

Indicadores: nivel de compromiso con la actividad que realizan, expectativa de satisfacción, dominio de pre-requisitos conceptuales.

Dimensión 2: cualidades personales.

Fase preparatoria:

Indicadores: capacidad de comunicación con los demás, conocimiento de sí y del colectivo, significación de los contenidos para su desarrollo personal, capacidad de autorregulación de su desempeño.

Dimensión 3: perspectiva de la posible eficacia de las categorías psico-didácticas.

Fase preparatoria:

Indicadores: direccionamiento hacia la orientación y comprensión del objetivo, proyección del contenido a partir de tareas problémicas, proyección de métodos y procedimientos de enseñanza que lleven aprender a aprender, evaluación proyectiva hacia la coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación.

Dimensión 4: calidad del despliegue de la eficacia en la ejecución.

Fase ejecutora:

Indicadores: cualidades personales, niveles de comunicación entre los miembros, niveles de satisfacción con las expectativas de los objetivos de la actividad, niveles de satisfacción con las expectativas de los objetivos de la actividad, disposición en la ejecución de las tareas, expresiones de niveles altos de autoestima, grado de conciencia manifiesto del rol que desempeñan en su accionar, despliegue eficaz de las categorías psicodidácticas, la orientación y comprensión del objetivo, tratamiento del contenido, utilización de medios en función de los restantes componentes (vídeo-clase, software educativo, libro de texto, programa libertad, medios gráficos, entre otros). Las formas de organización de la actividad propicia relaciones afectivas entre los miembros.

Dimensión 5: reflexiones de correspondencia entre lo propuesto y lo hecho.

Fase de control o retroalimentación:

Indicadores: carácter funcional de la correlación de lo proyectivo y ejecutivo, niveles de control de la tarea y perspectivas de uso, niveles de autoevaluación, según los métodos empleados para obtener información.

Dimensión 6: empleo de métodos científicos investigativos para la obtención de información.

Indicadores: presencia de los métodos idóneos para la obtención de información, utilización de procesamientos acorde a los métodos empleados, determinación de los resultados al tomar en cuenta los pasos para evaluar la eficacia.

Dimensión 7: existencia de un algoritmo para la evaluación de los aprendizajes.

Indicadores: evaluación por fases de los aprendizajes. Se establecen categorías e indicadores para la evaluación de los aprendizajes, se utilizan diferentes métodos para la obtención de información, atiende al contexto para evaluar los aprendizajes, controlan factores objetivos y subjetivos que influyen en la evaluación de la eficacia de los aprendizajes, establecen vínculos

entre las evaluaciones realizadas a los aprendizajes, se valora a partir de la comparación entre lo proyectivo y lo ejecutivo de manera que permita la retroalimentación del proceso.

CONCLUSIONES

En el proceso de evaluación de los aprendizajes, desde su historia, ha estado implícita la necesidad del carácter desarrollador e integrador tanto en el ámbito internacional como en el cubano, pero con diferentes matices al resaltar el protagonismo de los estudiantes, en la que los conceptos de metacognición, aprendizaje desarrollador y cooperativo se toman como puntos de referencia. La imbricación de la evaluación de los aprendizajes en el trabajo metodológico es una necesidad de evaluados y evaluadores, que debe partir de redimensionar las funciones de la enseñanza en pos de una concepción integradora que conduzca al cumplimiento de las recomendaciones metodológicas, desde sus dimensiones e indicadores y que manifiesten la unidad de lo afectivo-cognitivo-valorativo en el accionar de los evaluados. La contextualización de las funciones de la enseñanza en pos de una concepción integral y desarrolladora de la evaluación de los aprendizajes es pertinente, competente y válida, al considerar las recomendaciones metodológicas para su implementación, al constatar en los instrumentos y métodos utilizados, así como el impacto de la misma en la evaluación de los aprendizajes.

Conflicto de interés

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de interés.

Contribución de los autores

Los autores contribuyeron de igual medida en la confección del estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. López Miari CL. El aprendiz^o en el punto de mira. RevMendive Científico Pedagógica [Internet]. 2013 [citado 02/07/2018]; 41(2012): [aprox. 5p.]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6320228.pdf>
2. Cruz-Palacios Y. La comunicación: incidencia en la formación del profesional de la educación. Ciencias Holguín [Internet]. 2013 [citado 02/07/2018]; XIX(2): [aprox. 12p.]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181527530010>
3. de la Herrán A. Enfoque radical e inclusivo de la formación REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [Internet]. 2014 [citado 02/07/2018]; 12(2): [aprox. 2p.]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55130462008.pdf>
<https://revistas.uam.es/index.php/reice/issue/archive>
4. Rodríguez Ramírez AM. Estilos de enseñanza- aprendizaje para mejorar la práctica docente con alumnos del nivel secundaria. [Tesis]. México: UNIVERSIDAD TECVIRTUAL ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN; 2012. Disponible en: <https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/619670/TESIS%20Ana%20M%20Rodr%C3%ADguez%20R.pdf?sequence=1>
5. Bonilla García C, Medina Zárate J. Sentidos otorgados a las estrategias pedagógicas para incentivar la motivación en un proceso de aprendizaje de matemáticas en quinto de primaria del Colegio Unidad Pedagógica. [Tesis]. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana; 2014. Disponible en: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19075/BonillaGarciaCamilo2014.pdf?sequence=1>



6. Largo Arenas E A, García Navarro X, Bermúdez López IL. LA PREPARACIÓN DEL DOCENTE DE LA ZONA RURAL, PREMISA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA. Rev Universidad Sociedad. [Internet]. 2018 [citado 02/07/2018]; 10(3): [aprox. 4p.]. Disponible en: <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/905/993>
7. Durán Palacio NM. Psicología y Desarrollo Humano: Razones para una Nueva Manera de Pensar. Revista De Psicología GEPU [Internet]. 2014 [citado 02/07/2018]; 5(2): [aprox. 8p.]. Disponible en: <https://revistadepsicologiagepu.es.tl/Psicolog%EDa-y-desarrollo-humano-d--Razones-para-una-nueva-manera-de-pensar.htm>
8. SANDOVAL GANOZA RY. Entre la conciencia y la existencia: La hermenéutica como "crítica inmanente" a la fenomenología trascendental [Tesis]. Lima, Perú: UNIVERSIDAD Jesuita Antonio Ruiz de Montoya: Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas; 2015. Disponible en: <http://repositorio.uarm.edu.pe/bitstream/UNIARM/17/1/Sandoval%20Ganoza%2c%20Rodri%20go%20Yllaric%20Tesis%20Licentura%202015.pdf>
9. González Cruz M. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA LA REALIZACIÓN DEL TRABAJO INDEPENDIENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. TENDENCIAS PEDAGÓGICAS [Internet]. 2014 [citado 02/07/2018]; 24: [aprox. 20p.]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5236978.pdf>
10. González González C. Papel del método de enseñanza y sus procedimientos en la formación de docentes creativos. Revista Electrónica EduSol [Internet]. 2014 [citado 02/07/2018]; 14(49): [aprox. 12p.]. Disponible en: http://edusol.cug.co.cu/index.php/EduSol/article/view/37/pdf_20
11. Paolinelli Schulz C. Verdad e historia del ser en el pensamiento de Martin Heidegger. [Tesis]. Universidad de Chile Facultad de Filosofía y Humanidades; 2016. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/141634/Verdad-e-historia-del-ser-en-el-pensamiento-de-Martin-Heidegger.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
12. Moreno Iglesias M. Propuesta metodológica para evaluar la eficacia del proceso pedagógico áulico en Secundaria Básica. [Tesis]. La Habana. Cuba. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas; 2005. Disponible en: http://rc.upr.edu.cu/bitstream/DICT/1853/1/Moreno_05.pdf

