

LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA SUPERIOR. UNA PROPUESTA PARA LA CARRERA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA SUPERIOR

AUTORES: Danilo A. Quiñones Reyna¹

Zenaida Ávila Pérez²

Iris Rodríguez Zaldívar³

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: Universidad de Ciencias Pedagógicas Pepito Tey de Las Tunas. Ave. 30 de noviembre s/n. Las Tunas. CP 75500. Cuba. E-mail: daniloquinonez@ucp.lt.rimed.cu

RESUMEN

En la formación de profesionales de nivel superior es necesario que docentes y estudiantes se impliquen en un proceso dirigido a la contrastación de propósitos contra resultados y de comprensión coligada de lo que se espera (saber hacer) y lo que se puede definir como niveles de logros, en correspondencia con las metas establecidas. En el trabajo se expone el procedimiento y las experiencias obtenidas en un proceso de seguimiento a la evaluación por competencias en la formación pedagógica superior, además, se configura como una problemática para darle tratamiento a través de la formación postgraduada de la Maestría en Educación.

INTRODUCCIÓN

La evaluación se ha concebido como el acto que generalmente, es utilizado para determinar un juicio de valor a los resultados del que aprende, sin prestar mucha atención al proceso por el cual transitó para adquirirlos, por otra parte, aunque en las mentes de la mayoría de los docentes esta el propósito de que la evaluación debe ponderar procesos de aprendizaje, sin embargo, los procedimientos que se aplican solo están dirigidos a medir el conocimiento del que aprende.

Son muchos los factores que inciden en este complejo proceso, y que revelan matices objetivos y subjetivos: con respecto a la objetividad podemos citar en primer lugar las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, los recursos con cuenta el docente para objetivar el contenido de la

¹ Doctor en Ciencias Pedagógicas. Miembro del Centro de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Las Tunas. Cuba.

² Master en Educación Superior. Docente de la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Las Tunas. Cuba.

³ Licenciada en Educación. Docente de la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Las Tunas. Cuba.

enseñanza y entre los subjetivos están las características del grupo de estudiantes, la preparación de los docentes, las relaciones con la familia y la comunidad, entre otros.

En recientes investigaciones se ha demostrado que en el contexto latinoamericano es una realidad las contradicciones que se dan entre los proyectos educativos de diferentes niveles y las intenciones de la evaluación del aprendizaje, o sea, que mientras los nuevos programas y los constantes procesos de validación a los que se someten por expertos de un buen número de países están orientados a la evaluación por competencias, las didácticas especiales no siempre encuentran el método más adecuado para materializar estos propósitos, por lo que se persiste en desarrollar estrategias evaluativas que aunque no son eficaces en su totalidad, por lo menos estimulan la confrontación y el cuestionamiento de cómo hacer más eficiente el proceso de aprendizaje.

En este sentido, una buena parte de los instrumentos de evaluación que aún se aplican no reflejan la integralidad de los saberes que ha adquirido el sujeto evaluado, ni favorece la adquisición de estrategias proyectivas de cómo estudiar sistemática e independientemente para logra ser más competentes ante los retos de la vida actual y que sean capaces de aplicar lo aprendido en su vida profesional futura.

DESARROLLO

La experiencia de más de veinte años en la formación de profesionales para la escuela primaria, los resultados de los trabajos de tesis de maestría del autor principal y una de las coautoras de la ponencia, además de los saldos del Proyecto de investigación: Dirección del aprendizaje de los niños de la escuela primaria, nos demuestran que aunque en el currículo de la carrera de Educación Primaria se declaran las habilidades que deben alcanzar los estudiantes, no se hace referencia a las competencias profesionales propias de este perfil, con las perspectivas de lograr un mejor desempeño de los futuros egresados para que puedan responder a las exigencias cada vez más crecientes del desarrollo social del que forman parte.

De lo anterior se infiere que no puede existir concepción alguna de la evaluación por competencias que les propicie a profesores, directivos y tutores de este nivel una estrategia para constatar el desempeño profesional de los futuros egresados de esta Carrera y poder determinar con sólidos fundamentos científicos en qué estadio de desarrollo se encuentran los estudiantes en correspondencia con las exigencias curriculares para enfrentar nuevos retos en la dirección del aprendizaje de su práctica laboral y en su vida profesional, sin que esto forme parte de la concepción curricular de cada carrera.

Algunas disquisiciones acerca de los procedimientos de evaluación para potenciar las competencias.

La evaluación tradicional casi nunca refleja las denominadas competencias que como regularidades de transformaciones conductuales son la muestra de la adquisición de una determinada competencia. Los motivos son variados, pero en general ello se debe a que existe poca claridad con respecto a qué evaluar y cómo hacerlo, sin embargo, reiteradamente el mercado del trabajo o laboral, es cada vez más demandante a los centros formadores de profesionales de nivel superior de recursos humanos íntegros, con valores, de conductas proactivas, dispuestos a colaborar y trabajar en equipos, habilitados para asumir posiciones de liderazgo, asertivos, entre otros.

Nada de esto es evaluado en ningún proceso educativo, es evidente que de las instituciones formadoras, incluso, las de más alto nivel, egresan profesionales de los más disímiles niveles de conocimiento, aunque en el plano de las habilidades los resultados pueden ser más mensurables, en el alcance de las dimensiones si es más reducido, por ser lo que está estrechamente relacionado con las competencias individuales y sociales para la vida y que son, en definitiva, las que más se necesitan en cualquier centro de trabajo de estos tiempos. Así, en los Estados Unidos se han hecho estudios dirigidos a tratar de equilibrar los diferentes tipos de competencias, de manera que las de carácter individual y social se incorporen en plenitud a los diseños educacionales, con el claro objetivo de formar a los estudiantes de una manera integral y apropiada a los requerimientos laborales de la diversidad y descentralización estatal de este país.

Por otra parte en Indonesia, se estudia con profundidad la necesidad de incorporar a la actividad laboral a la mayor parte de los sujetos aptos para este proceso de manera que puedan potenciar aún más el desarrollo de ese país. La comparación evidencia diferentes estrategias con propósitos y contextos también totalmente diferentes.

En el contexto latinoamericano existe consenso respecto a que la producción del conocimiento ocupa un lugar central en el desarrollo de los modelos económicos y sociales.

En este sentido el papel de la educación está dirigido a lograr mayores niveles de competencia que busca tanto el crecimiento económico como el desarrollo de una ciudadanía capaz de sostener un proyecto de vida progresista para cada país.

Por lo anteriormente expuesto, para producir transformaciones en el sector cuyo objetivo fundamental es lograr un sistema educativo de calidad para todos, se necesita imperiosamente proponer modelos de evaluación que permitan cambiar la concepción en torno al desarrollo de las competencias, a los indicadores para su constatación y el adecuado procesamiento de la información obtenida liberada del lastre del subjetivismo para que nos oriente hacia un diagnóstico integral y acertado.

Desde la década de los ochenta del pasado siglo comienza a utilizarse con fuerza lo referente a la competencia profesional en el campo gerencial, estos

trabajos se hacen con la intención de realizar predicciones e implementar acciones anticipatorias acerca de la ejecución del sujeto en su desempeño laboral, lo que ha estado muy vinculado a su caracterización psicológica para lograr niveles superiores de desempeño profesional. Algunos autores, siguiendo esta intención, definen la competencia laboral:

“Conjunto de características de una persona que están relacionadas directamente con una buena ejecución en una determinada tarea o puesto de trabajo” (Boyatzis 1982, Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XXII No 1. 2002, pp 45-53.

“Una característica subyacente de un individuo que está casualmente relacionada con un rendimiento afectivo o superior en una situación de trabajo definido en términos de criterios. (Spencer y Spencer, 1993:9). Citado por González Maura, V.

Vargas, J. (2001), señala que las competencias, desde una perspectiva psicológica se caracterizan por:

- Son características inherentes a la persona.
- Se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o trabajo.
- Están relacionadas con la realización exitosa de una actividad.
- Tienen una relación causal con el rendimiento laboral, es decir no están asociadas con el éxito sino que se asume que realmente lo causan.
- Pueden ser generalizadas a más de una actividad.
- Combina lo afectivo, lo cognitivo, lo conductual.

El problema de la conceptualización de la competencia laboral desde la perspectiva empresarial es abordado por Martens, L. (1997, 2000) a partir de dos enfoques que los considera complementarios y que pueden ser combinados en su aplicación; ellos son el estructural y el dinámico.

Lo estructural, requiere de la consideración de los atributos personales y/o cualidades tales como: conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes, que son necesarias para la adquisición de niveles de logros, o un desempeño efectivo según Martens; de esta forma la competencia deviene en capacidad real cuando las condiciones en las que se desarrolla el proceso de formación de una determinada habilidad, exigen al sujeto un resultado destacado en función de las necesidades de la empresa o centro de trabajo.

El enfoque dinámico es la contextualización del proceso de formación de la competencia, que el ámbito de la evolución del mercado se más complejo, dinámico, exigente y diferenciado. Con respecto al contexto pedagógico, existe analogía en cuanto al enfoque estructural, sin embargo, lo dinámico está muy relacionado con los procesos de validación de planes de estudio de las diferentes carreras, las adecuaciones curriculares y el perfeccionamiento de los diferentes niveles de educación.

La esencia de la necesaria relación dialéctica se manifiesta, en que lo dinámico, por su esencia de cambio, transformación y evolución propenda a la potenciación de los atributos personales que comprende la perspectiva estructural; así, esta relación es la génesis para la determinación y estudio de las competencias pedagógicas en un determinado contexto curricular.

En las investigaciones precedentes, relativas a la formación de competencias profesionales, se parte del carácter histórico-social de la educación de los profesionales como criterio básico para la comprensión de la competencia profesional y que es el resultado precedente de todo un todo un proceso de formación de la personalidad dirigido a “lograr el desempeño profesional eficiente y responsable que no culmina con el egreso del estudiante de un centro de formación profesional, sino que lo acompaña durante el proceso de su desarrollo profesional en el ejercicio de la profesión” (González Maura, V. 2000, 2001 y 2002)

Así, la competencia profesional al tener un marcado carácter individual, emerge como una configuración psicológica de la personalidad, la cual expresa los matices de la calidad de su actuación en el proceso de formación y desarrollo profesional. En todos los contextos de la formación profesional, estos criterios adquieren un marcado carácter metodológico, aunque para la formación pedagógica cobran significativa importancia por las siguientes razones:

1. El hecho de constituir una configuración psicológica compleja, demanda de una atención y seguimiento esmerado para lograr los niveles deseados de su construcción en las diferentes etapas del desarrollo de los futuros profesionales en formación. Es aquí donde los docentes, tutores y demás directivos, en virtud de un diagnóstico integral y acertado, deben profundizar en los antecedentes personales de los estudiantes, determinar indicadores y registrar manifestaciones por rangos en escalas valorativas para definir los componentes innatos, las aptitudes y manifestaciones temperamentales, que son presupuestos sobre los cuales los sujetos erigen su competencia profesional, independientemente, de la marcada influencia social que reciben en su grupo de estudio-trabajo.
2. En este sentido, y en las nuevas condiciones extensionistas e innovadoras que asume el currículo del futuro profesional de la educación, los docentes, tutores, directivos de las sedes y microuniversidades deben considerarse orientadores por excelencia de esos sujetos en formación.
3. Los nuevos escenarios de desempeño profesional, propenden a que los actores se conviertan en sujetos protagónicos para la construcción de sus propias competencias a partir de una “metodología participativa” estructurada sobre la base de la reflexión, la empatía en la comunicación, los niveles de ayuda, la necesidad de conocer las carencias del otro para aportar a su desarrollo, a través de la coevaluación y la autoevaluación en el ejercicio de la profesión.

En el proceso de formación del profesional de corte pedagógico, se considera como habilidad rectora, de más largo alcance la de dirigir el proceso docente-educativo de los alumnos del nivel en cuestión. Sin embargo, la experiencia en este trabajo, los resultados del Proyecto de investigación de dirección del aprendizaje y los estudios de la eficiencia en el ciclo de formación de maestros, nos demuestran que es necesario considerar como competencias en la formación pedagógica superior, las siguientes: (Quiñones Reyna, D. 2005)

- Diagnosticar de manera integral y acertada el grupo de alumnos.
- Caracterizar lo más acertada y diferenciadamente posible a todos los alumnos del grupo.
- Dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en correspondencia con los componentes básicos de esta actividad.
- Evaluar sistemáticamente el proceso y resultado del aprendizaje de sus alumnos a partir del diagnóstico inicial como un vía expedita para su seguimiento.
- Identificar problemas de investigación para darle tratamiento a través de la culminación de estudios y de las formas de superación postgraduada.

La evaluación es un proceso sistemático, permanente y omnipresente, está dirigida a la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes.

En el caso de la evaluación por competencias se hace necesario constatar la calidad del desempeño en su práctica profesional, el avance, rendimiento o logro del estudiante y la cualidad de los procesos empleados por los docentes, el procesamiento de la información como criterio de diagnóstico, la determinación de su importancia y pertinencia de conformidad con los objetivos que se esperan alcanzar, todo ello con el propósito de tomar decisiones que orienten el aprendizaje y los esfuerzos de los futuros profesionales para lograr ser más competentes en la dirección de este proceso con sus alumnos y en su preparación postgraduada.

Entre los principales conceptos relativos a la evaluación por competencias se encuentran: (Díaz Celis, F; Medina Bocanegra, A; Peña Saldaña, A. Revista Internacional Magisterio No 10 agosto-septiembre de 2004)

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, sin dejar de considerar el proceso a través del cual se adquirió. Son metas conceptuales y/o procedimentales establecidas como exigencias académicas para el desarrollo del estudiante.

INDICADOR: Es una señal, un instrumento de estimación, un criterio, requisito o norma que sirve para identificar o valorar la bondad de una acción. El indicador ayuda qué tan cercano o distante se está del logro. O sea, el sitio en donde estamos con respecto al lugar donde queremos llegar. Son el punto de referencia que se toma para juzgar el estado en que se encuentra el proceso.

Son acciones manifiestas del estudiante que sirven como referencia para determinar el nivel de aprendizaje con respecto a un logro. Para el investigador es una declaración medible de los objetivos que se desean lograr, estos solo se pueden definir una vez que se han determinado los objetivos de la actividad.

CRITERIO: Referente valorativo que establece el tipo y el grado de aprendizaje que se espera que los estudiantes hayan alcanzado con respecto a las capacidades expresadas en los logros y los indicadores de logro y debe estar construido en términos de lo que se espera que el estudiante realice para obtener un logro.

Se expresan a través de parámetros de evaluación, los cuales son códigos o términos que señalan los momentos del proceso, haciendo uso de expresiones lingüísticas claras para determinar categóricamente el grado de desarrollo del estudiante, acorde con los criterios establecidos a partir de los logros esperados. Es el dato mediante el cual se expresa el estado académico de un estudiante en cada uno de los períodos o etapas de seguimiento al diagnóstico.

Es necesario comprender que para lograr índices adecuados de calidad de aprendizaje, los docentes tienen que hacer un seguimiento de carácter cualitativo y registrar las transformaciones que se manifiestan en el proceso de aprendizaje del futuro docente en formación. Es por ello que la propuesta exige algunas precisiones en cuanto al concepto de calidad, que es lo que nos permiten la derivación de algunos indicadores para evaluar el aprendizaje.

La calidad se atribuye a la acción de los factores cualitativos, es decir, de aquellos elementos que no pueden expresarse cuantitativamente, o presentan serias dificultades para la cuantificación y que están relacionados con los elementos que en la formación curricular del estudiante están relacionados con la eficacia o eficiencia del sistema.

Para comprender la secuenciación del seguimiento a algunos indicadores de calidad a través de una escala valorativa, a continuación determinamos algunos aspectos que deben tenerse en cuenta:

NIVEL DE COMPETENCIA: Comprende la calidad de la consecución de los logros y/o indicadores propuestos durante un período académico o el año de estudio. Para ello se consideran tanto los contenidos como los procedimientos propios de cada área. La escala para este aspecto está dividida en tres ítems:

ALTO: Cuando el estudiante supera el logro y adquiere las habilidades, destrezas, métodos y los saberes que le permiten desarrollar un alto grado de autonomía.

NORMAL: Cuando el estudiante alcanza el logro con las habilidades, métodos y saberes esperados dentro del área y nivel de pensamiento que se espera.

BAJO: Cuando el estudiante no alcanza el logro con las habilidades, métodos y saberes esperados para el grado y nivel de desarrollo.

Para el proceso de diagnóstico y caracterización del estudiante, uno de los

principales aportes de la psicología ha sido lo referente a la “disposición y el ritmo”, de lo que se infiere que lo aprendido y su evaluación presuponen el sentido de la oportunidad para que cada sujeto que aprende tome parte activa en el proceso, además del docente considerar las adecuaciones a tener en cuenta de acuerdo con las particularidades de cada uno de ellos.

Además, para la constatación del nivel de competencia en el proceso de aprendizaje del estudiante en formación es necesario considerar la transferencia del conocimiento, la colaboración, los niveles de ayuda, el intercambio, entre otros.

RITMO DEL PROCESO: En este aspecto se tiene en cuenta si el estudiante alcanzó los logros y/o indicadores propuestos sin registrar ninguna dificultad o mediante trabajos de acompañamiento y refuerzo. La escala para este aspecto está dividida en dos ítems:

Con dificultad: Cuando presenta dificultades en habilidades básicas para comprender los logros.

Sin dificultad: Cuando no presenta dificultad para construir y desarrollar el logro propuesto.

ACTITUD: Se refiere a la disposición que tiene el estudiante para las actividades de la clase, se define en dos categorías: positiva y negativa.

PARÁMETROS Y/O INDICADORES: Se corresponden con las competencias antes enunciadas, pero se tendrán en cuenta, por los docentes y tutores los componentes de la actividad de aprendizaje, que son válidos para la competencia: DIRIGIR.

- Orientación: (actitud que maestros y alumnos asumen ante las exigencias de la base orientadora de la acción, ver recomendaciones anteriores)
- Ejecución: (principales manifestaciones en esta etapa de todos los sujetos implicados, ver recomendaciones anteriores en detalles)
- Evaluación y control: (valorar principales manifestaciones, estilos y tendencias para la evaluación del aprendizaje, implicación de los sujetos que aprenden en este proceso; profundizar en las orientaciones anteriores)

A continuación se ofrece una escala valorativa para constatar a través de la observación sistemática el desempeño profesional de los futuros maestros y/o profesores del nivel que se trate. En este sentido, es necesario, que investigadores, maestros, directivos y tutores de las microuniversidades se enfrenten a este proceso de observación con elementos suficientes de seguimiento al diagnóstico de los futuros egresados para llegar a conclusiones más integrales y acertadas del nivel de desempeño por competencias que cada uno de ellos logre alcanzar.

Tabla 1. Propuesta de escala valorativa para la evaluación por competencias.

PARÁMETROS (competencias)	NIVELES DE COMPETENCIA			RITMOS DEL PROCESO		ACTITUDES	
	ALTO	MEDIO	BAJO	S/D	C/D	POSITIVA	NEGATIVA
DIAGNOSTICAR Orientación perspectiva							
Niveles de ayuda							
Independencia							
Anticipación							
CARACTERIZAR Transferencia del saber							
Niveles de ayuda							
Dominio del contenido							
Independencia							
Valoración de los resultados individuales y colectivos							
Autovaloración							
DIRIGIR EL PROCESO Orientación							
Ejecución							
Control							
EVALUAR Coevaluación							
Autoevaluación							
IDENTIFICAR PROBLEMAS Determinación y formulación							
Socialización							
Propuesta de intervención							

NOTA: Escala valorativa reelaborada por D. Quiñones Reyna, a partir de los criterios de F. Díaz Celis y otros; en el artículo: La evaluación integral del aprendizaje: Criterios y conceptos. En Revista Internacional Magisterio No 10, bimestre agosto-septiembre de 2004, pág 40-43.

LEYENDA:

S/D: Sin dificultad.

C/D: Con dificultad.

IMPORTANTE: La escala valorativa debe instrumentarse sistemáticamente, registrando fecha y hora de cada observación. Se deben registrar al detalle las manifestaciones y procederes de todos los sujetos implicados e interpretar adecuadamente cada uno de los parámetros por la manifestación que corresponde al nivel de competencias, ritmos del proceso y actitudes. Siempre que sea necesario pueden extenderse las observaciones hasta determinar lo más acertadamente posible las causas de una manifestación. Se deben reproducir tantas escalas como observaciones sean necesarias.

ANÁLISIS PRELIMINAR DE LOS RESULTADOS.

La experiencia se desarrolla en las Escuelas Primarias “Tony Alomá” del poblado de Yariguá en el Municipio Las Tunas, el Centro Escolar del mismo nombre, de la ciudad cabecera, la escuela primaria “Rosendo Arteaga” y el Semi Internado “Israel Santos Santos”, de la ciudad de Las Tunas, todas funcionan como microuniversidades.

Después de un trabajo de preparación previa con los directivos y tutores de las escuelas seleccionadas, se procedió a la realización de un diagnóstico inicial para constatar el nivel de conocimientos que tienen los futuros profesionales de la Carrera de Educación Primaria acerca de la formación por competencias para el perfeccionamiento de su futura labor profesional.

En este proceso se implicaron investigadores y tutores, los que a partir de la escala valorativa creada al efecto, evaluaron el comportamiento de los indicadores en los diferentes rangos de manifestación, en todos los casos se diferencian las fechas en que se realiza cada observación.

En las escuelas antes señaladas, la muestra se distribuyó de la siguiente forma:

- Semi-Internado “Israel Santos Santos” 4 (Uno de segundo, dos de tercero y uno de quinto)
- Escuela “Tony Alomá” (poblado de Yariguá. Las Tunas) (Uno de cuarto)
- Centro Escolar “Tony Alomá” 4 (Uno de primero, uno de tercero y dos de cuarto)
- Escuela “Rosendo Arteaga” 3 (Uno de segundo, tercero y quinto)

El 100% de la muestra, los 12 estudiantes, evidenciaron un bajo nivel de competencia para diagnosticar lo referente a los niveles de ayuda, la independencia y la anticipación en la clase, sin embargo, saben cuáles son los problemas, aunque no siempre identifican sus causas, por lo que el parámetro de valoración de los resultados se cataloga como alto en todas las clases observadas.

Lo referente al ritmo del proceso se aprecia con dificultades (C/D) en la competencia de DIAGNOSTICAR, sin embargo, la valoración de los resultados que es inherente a este parámetro se manifiesta sin dificultades (S/D)

Con respecto a la competencia CARACTERIZAR, en las 27 clases observadas se

pudo constatar que predominan las acciones del maestro (estudiante en ejercicio de la profesión) y aunque por su parte se la da participación al alumno si se aprecia que se limita su independencia para preguntar al propio maestro y a sus compañeros de aula, lo que presupone, que de igual forma, lo referente a la transferencia del saber entre los alumnos también se exprese a un nivel bajo, solo manifiestan alguna iniciativa de intercambiar con sus compañeros un promedio de tres alumnos por aula y los maestros no logran estimular estos procederes.

En cuanto a la autovaloración de su trabajo como maestros en ejercicio, es evidente que no lo hacen con precisión porque no conocen hacia donde orientarse con respecto a sus competencias profesionales, tampoco logran irradiar estos modos de actuación a sus alumnos, por lo que este parámetro se manifiesta a un nivel bajo y con dificultades en cuanto a ritmo del proceso.

La competencia DIRIGIR el proceso, esencialmente en el marco de la clase, se presenta a un nivel medio porque en lo que concierne a la ejecución, todavía los maestros muestreados no han alcanzado el suficiente nivel de independencia para fundamentar los resultados de las tareas de sus alumnos y promover un análisis colectivo de sus logros y deficiencias de forma crítica y constructiva. Por otra parte no propicia que los alumnos en la ejecución de las tareas, por lo que no se promueven los niveles de ayuda. El control lo realiza y promueve algunas valoraciones solo a partir de resultados tangibles (la nota o calificación), no se hacen inferencias que orienten a los alumnos a reflexionar sobre los métodos empleados para la realización de la tarea.

El ritmo del proceso en la ejecución y el control se presentó con dificultades (C/D).

La EVALUACIÓN, como proceso que él tiene que “saber hacer” de conjunto con sus alumnos, se manifestó a un nivel bajo, porque los alumnos no son capaces de implicarse en un proceso coligado de evaluación para opinar sobre los logros o dificultades de sus compañeros de aula, además los maestros (la muestra) tampoco potencian estas acciones. Situación similar se da con la autoevaluación, ya que la mayoría de los alumnos, aunque si saben reconocer sus dificultades no las fundamentan, ni explican cómo las van a resolver. Es evidente que el ritmo del proceso se presentó con dificultades por la poca reciprocidad e implicación de todos los sujetos en su evaluación.

La IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS se manifiesta a un nivel medio, porque el maestro, aunque los conoce, no los fundamenta y en ocasiones no los explica bien. El ritmo del proceso de evidencia sin dificultades.

Independientemente a las insuficiencias constatadas, en todos los parámetros relativos a las competencias y ritmos del proceso, las ACTITUDES fueron positivas.

CONCLUSIONES

La complejidad y riqueza del proceso docente-educativo irradia a la evaluación este mismo carácter, por lo que constantemente es susceptible de perfección para hacer más eficiente la labor de docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y del perfeccionamiento de las habilidades profesionales, muy especialmente cuando estamos en presencia de la evaluación por competencias profesionales para hacer más eficiente la labor de nuestros futuros egresados.

Las nuevas y cambiantes condiciones del desarrollo social, los nuevos escenarios de formación y autoformación docente en la Educación Superior y las eminentes exigencias del mercado laboral demandan de profesionales cada vez más capaces y competentes para garantizar la continuidad de la formación profesional e investigación científica y social, así, nuestros centros formadores se acreditan como emisores de una fuerza laboral de alta calificación.

Profundizar sistemáticamente en la evaluación de los niveles de competencia profesional nos lleva a reflexionar sobre los matices personalógicos del aprendizaje, qué nuevas experiencias deben registrarse por los profesores y estudiantes para reorientar el trabajo hacia la evaluación en todas sus modalidades, implicar y comprometer conscientemente a los segundos con los resultados individuales y grupales, que a partir de las acciones de autovaloración y valoración del otro se eliminen las asperezas que puedan surgir en este proceso, persuadir a los de menos posibilidades de aprendizaje de cuáles son las causas de sus resultados y estimular a los que han alcanzado más calidad para que continúen evolucionando hacia niveles de excelencia.

Evaluar por competencia presupone en gran medida la forma en que se utilice la información, la capacidad de los que aprenden para introducirla en su autoestudio y socializar el resultado en un franco proceso de reflexión y comunicación dialógica. Es un trabajo sistemático de orientación por parte de los profesores, directivos y tutores y de intensa preparación de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

ADDINE F, Fátima. (1998): *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza – aprendizaje*. __ : La Habana: IPLAC. Pueblo y Educación. Junio, 1998.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos M. (1993): *La escuela en la vida*.__ La Habana: Editorial Félix Varela. 1993.

____ (1998): *Pedagogía como ciencia o Epistemología de la educación*. __ La Habana: Félix Varela. 1998.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, Rita Marina. (1990): *El desarrollo de las habilidades en la enseñanza de la Historia*.__ La Habana: Pueblo y Educación. 1998.

____ (1997): *Hacia un currículum integral y contextualizado*.__ Tegucigalpa: Ed. Universitaria. 1997.

DE LA TORRE, Saturnino. (1993): *Aprender de los errores*. Madrid. Editorial Escuela

Española. 1993.

DELORS, Jacques. (1996): *La educación encierra un tesoro.*__ Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO. 1996.

DELVAL, Juan. (2001): *Aprender en la vida y en la escuela.* __ Madrid: Morata. 2001.

DÍAZ CELIS, F. 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. Cooperativa Internacional Magisterio. Colombia, Págs. 40-43.

GARCÍA RAMIS, Lisardo. (1996): *Los retos del cambio educativo.*__ La Habana: Pueblo y Educación. 1996.

GONZÁLEZ MAURA, V. ¿Qué significa ser un profesional competente desde una perspectiva psicológica? En Revista Iberoamericana de Educación. Versión digital. <http://www.campus-oei.org/revista/>

IBAR, G. Mariano. (2002): *Manual general de evaluación.* Madrid. España. Ediciones Octaedro. 2002.

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.

QUIÑONES REYNA, D. Evaluar... para que aprendan más. En Revista Iberoamericana de Educación (versión digital) Sitio: <http://www.campus-ei.org/revista/deloslectores/649Quinones.PDF>

QUIÑONES REYNA, D. 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.

QUIÑONES REYNA, D. Ciencia, tecnología, epistemología de la complejidad y aprendizaje escolar. Algunas reflexiones en la escuela primaria. Revista Iberoamericana de Educación. (versión digital) Sitio: <http://www.campus-ei.org/revista/deloslectores/800Quinones.PDF>

QUIÑONES REYNA, D. El contenido de la enseñanza y la tarea docente: Una propuesta desarrolladora. Revista Iberoamericana de Educación. (versión digital) Sitio: <http://www.campus-oei.org/revista/boletín36-5.htm>

RICO, Pilar y Otros. (2002): *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria.* La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 2002.

