

Centro Universitario de Sancti Spiritus
“José Martí Pérez”

Tesis en opción al título académico de
Máster en Educación Superior
Mención: Docencia Universitaria

La autoevaluación de la producción escrita
en la formación inicial de los
Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica

Autora: Lic. Ana María Abreu González
(Prof. Auxiliar y Consultante)

Tutora: Dra C. María de los Ángeles García Valero (Prof. Auxiliar)

Consultante: Lic. Gladys M^{ta} Betancourt Rguez. (Prof. Auxiliar)

Sancti Spiritus

2009

Dedicatoria:

A mis hijos Eugene y Katiana, quienes desde chicos creyeron en mí y nunca dejaron de apoyar mi entrega a la enseñanza del Español y a la Educación Cubana.

A los que ya no están, y que tanto he amado. Ellos sufrieron mi ausencia para que llegara a ser yo: mami Odalina; papi Laureano; y mi tía Duvy.

A Eugenito, por haberme traído a estas tierras espirituanas.

Y por encima de todo a mi comandante en jefe, Fidel Castro Ruz, a Raúl y a la Revolución Cubana, por permitirme crecer como mujer y como profesional.

Ana María

Agradecimientos:

A mis queridos hijos: Euge, por regalarme todo su tiempo; Katy y Jose, por ofrecerme las condiciones para hacer esta investigación.

A Cary, por darme la oportunidad de compartir con los artífices de mi tema: las Dras C Pilar Rico y Rosa Adela Glez., para ellas mi agradecimiento también.

A Gladys y a Ramón Luis, por su colaboración incondicional en la revisión de la tesis.

A Marucha y a Martica por su estimulante apoyo y tutoría; pero también por legarme parte de su experiencia, y por abrirme el camino a la investigación.

A Madelyn y a Andel, mis queridos jóvenes compañeros, por compartir conmigo sus conocimientos científicos.

A Mayelín, Carmen, Omara y Maritza, profesoras de Español, por permitirme compartir con ellos mis ideas.

A los estudiantes del grupo 1^o 3 del pasado curso, por su implicación consciente en el tema de investigación.

A todos los que han contribuido con su optimismo a que siguiera adelante con la elaboración del informe: Duniésky, y las chicas de la Facultad (Mayelín, Ineisy, Adita y Barbarita).

Y también al Comité Académico de la Maestría, a los profesores que impartieron los diplomados; al Dr C José Ignacio Herrera, por su empeño para que este proyecto llegue a su fin.

¡Gracias a todos!

“La educación ha de ir a donde va la vida. Es insensato que la educación ocupe el único tiempo de preparación que tiene el hombre, en no prepararlo. La educación ha de dar los medios de resolver los problemas que la vida ha de presentar...”

José Martí

ÍNDICE

CONTENIDO	Páginas
Síntesis.	
Introducción	1
Capítulo I: Concepciones teóricas acerca del proceso de autoevaluación de textos escritos.....	13
1.1 Breve reseña histórica sobre las fundamentales tendencias en la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.	13
1.1.1 Funciones fundamentales de la evaluación.	22
1.2 La evaluación como eslabón y técnica del proceso evaluativo.	25
1.3 Fundamentos teóricos acerca de la evaluación en el proceso de construcción escrita.	27
1.3.1 La autoevaluación del texto definitivo.	30
Capítulo II: Valoración de la situación actual del proceso de autoevaluación de textos escritos de los estudiantes de primer año de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica.....	36
2.1 Fundamentación.	36
2.2 Resultados de la aplicación de instrumentos.	36
• Análisis de los programas de las diferentes asignaturas.	36
• Análisis de las orientaciones metodológicas vigentes en todas las asignaturas.	36
• Análisis de la entrevista a los profesores.	40
• Análisis del sistema de clases plantificado por los maestros.	43
a) Análisis de la encuesta a los PGISB.	44
b) Resultados de la aplicación de la prueba pedagógica.	45
2.3 Regularidades derivadas del diagnóstico aplicado.	47
2.4 Procederes didácticos para orientar el proceso de autoevaluación de la producción escrita de los estudiantes que cursan el primer año de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica.	47
• Fundamentación.	48
• Procederes didácticos para la autoevaluación de la producción escrita de los Profesores Generales Integrales en formación inicial.	51
a) Indicadores para la autoevaluación de la construcción de textos en todas las asignaturas del currículo.	53
2.5 Resultados obtenidos en la validación a través del Criterio de Especialistas, sobre la aplicabilidad en la práctica pedagógica de los procederes didácticos para la autoevaluación de la producción escrita de los estudiantes de primer año de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica.	60
Conclusiones	66
Recomendaciones	68
Bibliografía	69
Anexos.	

Síntesis

Los procedimientos didácticos que se proponen aplicar en la formación inicial de los estudiantes de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica están sustentados en la concepción pedagógica de la escuela histórico-cultural. Con ellos se proporciona la forma de llevar a vías de hecho los niveles de ayuda que requieren los estudiantes para realizar la autoevaluación de sus textos escritos en las diferentes asignaturas del currículum de estudio.

Esta propuesta constituye una novedad científica, pues integra en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje la autoevaluación del texto escrito como proceso de crecimiento personal y profesional. De igual forma, privilegia la interrelación dialéctica de los diferentes eslabones del proceso de evaluación y del proceso constructivo de textos escritos.

En la investigación se emplearon diferentes métodos y técnicas como el análisis histórico-lógico, el analítico-sintético, la consulta de documentos, la observación, la entrevista, la encuesta, la prueba pedagógica, así como métodos estadísticos y de procesamiento matemático.

Su aplicación práctica se concibe por orientaciones que deben llegar al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La efectividad de los procedimientos didácticos, que se proponen, se validó mediante el criterio de expertos, los que coincidieron en que con su aplicación se obtendrían buenos resultados.

Introducción

Desde los años ochenta del pasado siglo XX, foros y reuniones de organismos internacionales han tenido como punto central de su agenda el riesgo a que se halla expuesta la especie humana con el creciente desarrollo de la ciencia y la técnica. Sin embargo, en medio de sus análisis, avizoraron una solución a los momentos de crisis que vive la Humanidad: la formación de profesionales capaces de preparar al hombre para enfrentar este mundo cambiante y diverso, en el que ese desarrollo científico-técnico tienda a satisfacer los intereses de clase de las grandes minorías.

En medio de tan importantes debates, ha sido objeto de análisis la necesidad de desarrollar en las nuevas generaciones una cultura de paz y armonía, salvaguarda del ser humano y de todo el planeta.

La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, celebrada del 5 al 9 de octubre de 1998 en la Sede de la UNESCO, en París, resultó cierre de ese período de análisis que le precedió. Los allí presentes proclamaron las misiones y funciones de la universidad del siglo XXI en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. En ella promulgaron que a la universidad le corresponde disponer de una organización que posibilite incorporar los avances científicos y, al mismo tiempo, satisfacer las necesidades que implican los procesos de cambio social.

En el terreno docente, esta idea se traduce en la obligación universitaria de proporcionar una formación capaz de favorecer procesos de adaptación permanente a las exigencias imperantes en el mundo del trabajo, que concuerde con los avances de la ciencia, la tecnología y el pensamiento crítico sobre la sociedad y la cultura. Además de su comprometimiento con los procesos de formación permanente y actualización de su planta académica, está obligada a la educación continua de sus egresados.

Los tres primeros incisos del Artículo 9 de la Declaración Mundial sobre Educación Superior, precisan la *“necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, centrado en el estudiante”*, con el fin de *“formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales”*.

Sugiere, además, *“utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas”*, así como facilitar y fomentar *“el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos para propiciar la adquisición de*

conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia”.

Los análisis realizados en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior y en los foros que la antecedieron sentaron las bases para que a escala internacional se produjeran cambios en la formación del profesional de la educación, con énfasis en los finales de la segunda mitad del pasado siglo.

De común acuerdo, el Ministerio de Educación Superior (MES) y el Ministerio de Educación (MINED), de Cuba, han venido trabajando en la preparación científica y metodológica del profesorado para cumplir con las misiones y las funciones que corresponden a las universidades de ciencias pedagógicas. Los elevados índices alcanzados por los claustros de estos centros de enseñanza superior mediante los cambios de categoría docente, los estudios de Maestría y Doctorado, no sólo satisfacen las demandas sociales, sino que permiten dar cumplimiento a los compromisos establecidos con América y el resto del mundo.

El acceso a las universidades de ciencias pedagógicas desde una perspectiva más amplia, dentro de este proceso de universalización de la enseñanza superior, ha posibilitado que se produzcan nuevos e importantes incrementos de matrícula, con un enfoque de alta sostenibilidad bajo el principio de la equivalencia con los de esa misma carrera en Cursos Regulares Diurnos.

A pesar de ser Cuba un país subdesarrollado, se ha colocado a la vanguardia de todos los países al mostrar sus logros en los diferentes niveles de la esfera educacional. Su crecimiento en los últimos lustros ha generado transformaciones curriculares y metodológicas en la enseñanza universitaria, así como el diseño de nuevos perfiles de carreras para, de esa forma, satisfacer las actuales demandas sociales.

Cancio López C (2007) se refiere a las características fundamentales del cambio educativo que se está produciendo en nuestro país en cuanto a la formación de maestros y profesores. Y cita a Fernández A.M (2003) quien precisa que ese cambio debe satisfacer las demandas de la ciencia y del contexto sociohistórico, que se oriente al desarrollo pleno del hombre, a su desarrollo profesional y humano, que *“aprenda en el mismo proceso de aprender”*, y no en los contenidos, vinculados a la práctica y a la investigación del conocimiento de carácter interactivo y mediadas por un vínculo

comunicativo que asegure el enfoque humanista propio de las tradiciones pedagógicas cubanas.

Por ello, a partir de todas las premisas, en el contexto actual de Cuba se han sucedido grandes cambios educativos en la formación de los nuevos profesionales de la educación.

El 2003 es un año que marca un hito en la historia de la formación de profesores. Es el año en que una nueva figura aparece en el escenario educativo de Cuba: el Profesor General Integral de Secundaria Básica (PGISB), un profesor *“revolucionario, sensible y comprometido con el mejoramiento humano, con una cultura y dominio del proceso de enseñanza aprendizaje, que oriente y guíe la educación de los adolescentes, potenciándola a través de la instrucción, que transite con sus estudiantes por todos los grados de la Secundaria Básica, que explique todos los contenidos con un enfoque interdisciplinar y el empleo de los medios, en especial de la TV y la computación”*. (MINED: 2003)

El actual modelo de formación de profesores para Secundaria Básica responde a las características de la nueva universidad cubana. Cuenta con los mismos componentes del aprendizaje y funciones didácticas, los que han sido adecuados a las necesidades de estos jóvenes profesionales con el fin de que culminen sus estudios universitarios, y se desempeñen, a la vez, como docentes.

Considerando que el proceso de enseñanza aprendizaje, por su carácter comunicativo, se hace a través de discursos orales o escritos que ponen de manifiesto el dominio de los contenidos, la cultura y la correcta enseñanza de la lengua española, el cuarto de los dieciséis objetivos del Modelo del Profesional de Secundaria Básica responde a la Tesis Sobre Política Lingüística, aprobada por el V Congreso del PCC, y en él se encierran las habilidades lingüísticas básicas del proceso de comunicación: *“Dominar la lengua materna como soporte básico de comunicación, que se manifieste en la comprensión de lo que lee o escucha, en hablar correctamente y en escribir con buena ortografía, caligrafía y redacción y le permita servir de modelo lingüístico en su quehacer profesional”*.

A su vez, el décimo objetivo de este modelo expresa que el profesional en formación debe *“dominar estrategias de aprendizaje que favorezcan su crecimiento personal y profesional, que le posibilite enseñar a aprender a sus alumnos, a partir de una adecuada planificación, orientación y control del trabajo independiente”*. (MINED, 2003)

Como parte del constante perfeccionamiento del sistema educacional, investigadores del Ministerio de Educación, del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) y de las Universidades de Ciencias Pedagógicas (UCP), han encaminado sus estudios a la búsqueda de las insuficiencias en el dominio de la lengua materna que manifiestan los profesores en formación, con el fin de contribuir a dar solución a las mismas.

Desde la Antigüedad, la producción verbal era objeto de atención por parte de filósofos y políticos, pues veían en ello el instrumento de comprensión del mundo y el arte para persuadir a las grandes masas. La inclusión de la Gramática y la Retórica como materias para la preparación de los jóvenes que se formaban en la política, la guerra y las artes poseían sustentos didácticos que potenciaban el aprendizaje.

Juan Amos Comenius (1592-1670), padre de la Didáctica, dejó explícitas en su obra importantes reflexiones sobre el particular, las que han sido enriquecidas por investigadores que le sucedieron.

En la búsqueda de criterios acerca del tema, en todos sus aspectos, fueron consultados autores que, de una forma u otra, han formado parte de la preparación del profesor para asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje del Español en Cuba: Ricardo Martín Vivaldi (1978), Casado Velarde (1993), Teun A. van Dijk (1980), así como Marina Parra (1990), Emilia Ferreiro (1994), María Hortensia Lacau (1996), Daniel Cassany (1994), Ana Teberosky (1993) y Liliana Tolchinsky (1993). No obstante, han sido los cubanos Herminio Almendros (1974), Ernesto García Alzola (1978), Delfina García Pers (1983), Georgina Arias Leyva (2003), Angelina Roméu Escobar (1987, 1994, 1997, 1999, 2000, 2004), Montaña Calcines (2004), quienes con el resultado de sus estudios han estado más cerca de la formación de profesores de Español-Literatura, así como de los que hoy se forman como Maestros Primarios, Profesores Integrales de Secundaria Básica y Profesores de Humanidades.

Estos autores han enriquecido la didáctica de la escritura al abordar en sus estudios las etapas de construcción del texto; sin embargo, sus criterios acerca del proceso de evaluación aún exige de enriquecimiento.

García Valero (2005) defiende la tesis de que el proceso de aprendizaje de la lengua materna compete a todos y a todas las asignaturas que reciben los estudiantes desde edades tempranas.

Domínguez García (2006) abunda en las particularidades del proceso de enseñanza de la construcción de textos, del estado actual que presenta el tratamiento a este

componente de la lengua que integra lo cognitivo y lo actitudinal en el proceso de realización y de aprendizaje de los estudiantes de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica; la investigadora aporta, un modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos.

Otras experiencias llevadas a cabo por diferentes universidades de España y Latinoamérica acerca de la enseñanza del lenguaje, también han servido al tema que ocupa, tal es el caso de J. Simón Sánchez Hernández y M^a del Carmen Ortega Salas (s/f), ambos profesores de la Universidad Pedagógica Nacional de México, quienes investigan, y ya han presentado resultados sobre la formación de docentes en estrategias de composición de textos escritos, una experiencia basada en el modelo de escritor experto “transformar conocimientos”, con énfasis en la etapa de control de los resultados.

El estudio piloto del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2006) ha devenido en Manual para la Evaluación de las Pruebas de Escritura. El resultado del estudio exploratorio, que llevó a cabo, no sólo profundiza en los resultados obtenidos, sino además en las causas cognitivas y didácticas que los originan.

Dicho manual aborda los dos aspectos generales, complementarios y relacionados, que deben considerarse al valorar la capacidad de la expresión escrita de los estudiantes, independientemente del tipo de evaluación que se considere y de los objetivos con que esta se pueda efectuar:

- el producto escrito o los discursos que un estudiante es capaz de redactar,
- el proceso de escritura o los procedimientos de trabajo
- y las estrategias que el estudiante utiliza para producir esos discursos.

Además de la bibliografía general y especializada, de carácter nacional e internacional, fue revisada aquella en que, investigadores del Ministerio de Educación, del ICCP, del Instituto de Lingüística y Literatura, y de las diferentes estructuras de dirección de la Universidad de Ciencias Pedagógicas (UCP), hacen referencia a la didáctica para la enseñanza de la producción de textos escritos, con el fin de profundizar en la evaluación de este componente de la lengua que integra al resto, de forma tal que mediante los eslabones que lo constituyen pudiera prestarse atención a los problemas que los estudiantes presentan. En esta búsqueda se constató que, aunque muchos se han referido a este tema, no profundizan en el proceso de evaluación del texto definitivo, y menos aún en la autoevaluación.

Roméu Escobar (1987), Rico Montero (1987) y Domínguez García (2006) ofrecen procedimientos didácticos al profesor para la revisión y la valoración de la producción escrita de los estudiantes; sin embargo no pormenorizan en la autoevaluación, a partir de dimensiones e indicadores propios del texto escrito, con el fin de adiestrarlos en el reconocimiento e identificación de sus errores, lo que equivale a evaluar su producción escrita. De igual forma se manifiestan García Alzola (1975, 1978), Garriga Valiente (2003).

Los resultados, que se han venido obteniendo desde hace más de dos cursos de investigaciones dirigidas a la determinación de insuficiencias en el dominio de lengua materna de los estudiantes que se forman como profesores, revelan que la producción verbal escrita es el componente más afectado en el primer año de las carreras pedagógicas. Y aunque la carrera de Profesor General Integral de Secundaria Básica, en la UCP “Cap. Silverio Blanco Núñez” de la provincia de Sancti Spiritus no se halla dentro de los más bajos resultados en los dos últimos Operativos Nacionales realizados, tampoco se sitúa entre los que muestran un dominio adecuado de la lengua española: 63,1 % R/C en el primer Operativo del SECE, y 57 % en el segundo. (MINED-ICCP: 2007)

En ambos operativos, la mayor dificultad estuvo en la construcción de textos, por ser la redacción el acto de escribir donde el estudiante hace uso de múltiples saberes: culturales, discursivos, lingüísticos, estratégicos, etc. Y según refiere el informe de análisis de los resultados del XI Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación, existen serios problemas en la delimitación de oraciones y párrafos, por mal uso de los signos de puntuación, dificultades para plantear las ideas esenciales y secundarias en cada uno de los párrafos, incorrecto uso de los conectores (pronombres, conjunciones, preposiciones y frases conectoras); la ortografía tiende a ser anárquica y no se presta atención a la caligrafía. La cantidad y calidad de ideas muestran que el estudiante rehúsa escribir, y que tiene pobreza de vocabulario. Otra limitación se manifiesta en la presentación del texto.

En cuanto al proceso de evaluación de la producción escrita del profesor en formación, se ha podido constatar la correspondencia existente entre los resultados de los Operativos de la Calidad de la Educación y otras formas de control al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antes de finalizar el curso escolar 2008-2009, el Ministerio de Educación Superior (MES), diagnosticó 150 655 estudiantes en los años terminales de las carreras

universitarias; 20 000 no aprobaron, y dentro de ellos, 7 900 correspondían al último año. Los resultados corroboraron que el estado de opinión que se venía manifestando por parte de instituciones y entidades laborales, así como de la población en general, en cuanto al dominio de la lengua escrita por parte de los estudiantes que egresaban de la educación superior, era cierto.

A partir de que todo profesional universitario debe dominar su lengua materna como rasgo de su identidad y herramienta para el aprendizaje, y considerando los deficientes resultados que se han venido alcanzando con el egresado, el Ministerio de Educación Superior (MES) emitió la Instrucción #1, el 17 de junio del actual año. En la misma establece su obligatorio cumplimiento en todos los centros de educación superior del país, desde el presente curso escolar 2009-2010.

En este documento, el MES ofrece a todos los docentes universitarios indicaciones que precisan errores que pudieran presentar los estudiantes, fundamentalmente, en la producción de textos escritos. Suma, además, indicaciones sobre la evaluación y la calificación, para el otorgamiento de la categoría de aprobado.

Con la Instrucción #1 del 2009 se exige del necesario y constante perfeccionamiento en la formación del profesional universitario, de ahí que todas las asignaturas del plan de estudio de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica deben preparar a los estudiantes en el dominio de la lengua materna, que lo demostrarán a través de la producción escrita.

Toda la búsqueda de información converge en que los profesores, conductores del proceso de enseñanza-aprendizaje, obvian momentos o etapas del mismo, y en la práctica continúan viendo la producción verbal escrita sólo como un resultado y no como un proceso donde el papel fundamental lo juega el estudiante, al planificar, elaborar y autocontrolar su trabajo, porque, si bien el profesor puede obviar en el proceso de construcción textual la etapa de **invención**, favoreciéndola con su propuesta orientadora, incurre en ineficiencias didácticas cuando abrevia o no presta niveles de ayuda a **la planificación**, a **la ejecución**, y aún más cuando limita **el control** a verificar quién lo realizó o a emitir sus criterios valorativos, y no hace partícipe de su aprendizaje a los estudiantes mediante la autoevaluación de su texto escrito.

Este estudio bibliográfico, unido a la experiencia acumulada por la autora, quien se ha desempeñado como Profesora Principal de la Asignatura en las facultades de Humanidades y de Secundaria Básica, en la Universidad de Ciencias Pedagógicas

“Cap. Silverio Blanco Núñez” de la provincia de Sancti Spiritus, además de profesora para la formación y superación de docentes, y Responsable Provincial de la Asignatura Español, por más ocho años consecutivos, a la par de ser colaboradora del Grupo Provincial de la Calidad de la Educación, le permitieron concluir que una de las causas principales de la insuficiente calidad en la producción escrita de los profesores en formación inicial radica en el desconocimiento de procederes didácticos que promuevan la autoevaluación de sus textos.

Todo lo anteriormente expuesto, permite abordar como **problema científico**: *¿Cómo favorecer la autoevaluación de la producción escrita de los estudiantes de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica en el primer año de su formación?*

Esta investigación considera como **objeto de estudio** la evaluación en el proceso de producción de textos escritos y como **campo de acción** la autoevaluación de la producción escrita.

Constituye, entonces, el **objetivo** de esta investigación proponer procederes didácticos que contribuyan a la autoevaluación de la producción escrita de los estudiantes de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica, en su formación inicial.

Con el fin de dar cumplimiento al objetivo de esta investigación, se formularon las siguientes **interrogantes científicas**:

- 1.- ¿Cuáles son las concepciones teóricas acerca de la evaluación en el proceso de construcción escrita con énfasis en la autoevaluación?
- 2.- ¿Cuál es el estado actual del proceso de evaluación de textos escritos en la formación inicial de los estudiantes de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica?
- 3.- ¿Qué procederes didácticos posibilitan la autoevaluación de su producción escrita a los estudiantes de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica en formación inicial?
- 4.- ¿Cómo validar los procederes didácticos que permiten la autoevaluación de la producción escrita de los estudiantes de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica en su formación inicial?

Para alcanzar el objetivo propuesto se dio cumplimiento a las siguientes **tareas de investigación:**

- 1.- Determinación y orientación de los fundamentos teóricos acerca de la evaluación en el proceso de construcción de textos escritos con énfasis en la autoevaluación.
- 2.- Caracterización del estado actual del proceso de evaluación de textos escritos en la formación inicial de los estudiantes de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica.
- 3.- Determinación de procederes didácticos para la autoevaluación de la producción escrita de los estudiantes de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica en formación inicial.
- 4.- Valoración de la propuesta de los procederes didácticos por criterio de expertos.

Se declara como **variable independiente:** los procederes didácticos para la autoevaluación de la producción verbal de textos escritos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y como **variable dependiente:** la autoevaluación de la producción escrita en la formación inicial de los estudiantes de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica.

Se consideraron como dimensiones e indicadores las siguientes:

Dimensiones	Indicadores
Cognitiva	a) Dominio de conocimientos básicos de la lengua materna: <ul style="list-style-type: none">▪ Ajuste al tema,▪ Calidad y suficiencia de ideas,▪ Coherencia del texto (relación entre las ideas),▪ Delimitación correcta de oraciones y párrafos,▪ Uso de conectores, signos de puntuación,▪ Concordancia entre palabras,▪ Adecuado léxico,▪ Ajuste al tipo de texto,▪ Adecuada ortografía, caligrafía, legibilidad, presentación...

Procedimental	a) Desarrollo de habilidades para autoevaluar los textos escritos, b) Desarrollo de habilidades profesionales para el trabajo con la producción de textos escritos.
Actitudinal	a) Disposición y/o responsabilidad para autoevaluar el texto concluido, b) Comunicación abierta y flexible.

Durante el desarrollo de la investigación se asumió el método dialéctico como método general de la ciencia; y con el objetivo de dar cumplimiento a las tareas se asumieron métodos específicos de la investigación educativa, tanto del nivel teórico como del empírico.

Entre los **métodos del nivel teórico** se destacan: ***el analítico-sintético***, y ***el inductivo-deductivo***, los que permitieron la argumentación de la tesis, la interpretación de los datos, el procesamiento de la información bibliográfica y estadística, la determinación y formulación de los principios en que se sustenta la propuesta de procedimientos didácticos para la autoevaluación de textos escritos, así como el arribo a conclusiones parciales y finales en la investigación.

El ***histórico-lógico*** permitió analizar el decursar de la evaluación de la producción escrita y sus diferentes formas, que anteceden a la propuesta, así como los enfoques asumidos y las nuevas tendencias para su aplicación.

El ***sistémico-estructural*** posibilitó la articulación de todos aquellos elementos de la realidad que, de conformidad con los más avanzados planteamientos científicos, se deben tener en cuenta al diseñar procedimientos didácticos para la autoevaluación de la producción escrita.

Los **métodos del nivel empírico** que se utilizaron fueron:

- La **encuesta**: Se aplicó para conocer la valoración de los estudiantes acerca del control que se realiza a la producción de textos escritos en la carrera de Profesor General Integral de Secundaria Básica en formación inicial, y la orientación que reciben al respecto a través de la asignatura Español-Literatura para Secundaria Básica y su Metodología.
- La **entrevista**: Se aplicó con el fin de conocer criterios de los profesores acerca del proceso de evaluación de la producción del texto escrito.

- El **análisis documental**: Permitió la consulta a la bibliografía científica, a los documentos normativos e informes elaborados por las diferentes direcciones del aprendizaje de los estudiantes de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica de primer año, así como el estudio de programas, orientaciones metodológicas, resoluciones y circulares vigentes, con el objetivo de constatar el estado real del problema.
- La **observación**: Estuvo encaminada a comprobar las regularidades que se aprecian en la autoevaluación de los estudiantes de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica en formación inicial.
- La **prueba pedagógica**: Su utilización se dirigió a precisar las necesidades en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes sobre la autoevaluación de la producción escrita, como un contenido esencial de la preparación de los estudiantes de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica en formación inicial. Se elaboró un test que fue aplicado en el diagnóstico exploratorio.
- El **criterio de expertos**: Permitió la valoración de la calidad de la propuesta de procedes didácticos dirigidos a la autoevaluación de la producción escrita.

Dentro de los **métodos estadísticos y /o procedimientos matemáticos** se utilizó la **estadística descriptiva** para la elaboración de tablas y gráficos y el **análisis porcentual** de los datos obtenidos en las etapas correspondientes al diagnóstico y a la validación de la propuesta por los expertos.

Población y muestra:

La muestra seleccionada es intencionalmente heterogénea para recoger información por diversas vías que permitan llegar a conclusiones acerca del proceso:

De los 66 estudiantes matriculados en el primer año de la carrera de Profesor General Integral de Secundaria Básica, agrupados según su municipio de residencia, fueron seleccionados como muestra intencionada 13 estudiantes (19.69% de la población), pertenecientes al Grupo #3 que cursaron su enseñanza general en los municipios de Sancti Spiritus y Fomento; 4 profesores de Español, de los 6 con que cuenta la carrera, y quienes representan el 66% de dicha población; 5 profesores especialistas de otras asignaturas con experiencia en el tema.

Esta investigación ofrece su contribución a la Didáctica General, en particular a la Didáctica de la Escritura, al exponer las relaciones esenciales entre los procederes

didácticos para el perfeccionamiento de la autoevaluación de textos escritos, y su orientación en la práctica educativa.

Asimismo, desde una perspectiva evaluadora, el trabajo propone procedimientos didácticos que potencian estrategias cognitivas y metacognitivas que se activan en este proceso y que resultan imprescindibles para el control consciente de la actividad de redacción.

Como resultado de la producción científica intelectual, su novedad radica en la concepción de una propuesta de procedimientos didácticos para la autoevaluación de la producción escrita de los estudiantes de primer año de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica, en la UCP “Cap. Silverio Blanco Núñez”, conducente a un mayor desarrollo de su competencia discursiva.

Esta propuesta constituye una posible vía de solución a un problema de actualidad, pues, también aporta instrumentos valiosos para el trabajo de los profesores de esta universidad de ciencias pedagógicas con el nivel textual de la lengua.

El mayor aporte práctico del trabajo consiste en la posibilidad real de aplicarlo inmediatamente, y de forma generalizada, en todos los años de las carreras pedagógicas.

La tesis consta de introducción, dos capítulos, conclusiones, recomendaciones, referencias, bibliografía y anexos.

En el **Capítulo I**, “*Concepciones teóricas que rigen el proceso de evaluación y de autoevaluación de textos escritos*”, se expone una breve reseña histórica sobre las manifestaciones de las fundamentales tendencias en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como una explicación acerca de los procedimientos didácticos que tradicionalmente se han seguido para evaluar el texto definitivo en cada uno de los eslabones que forman el proceso de evaluación.

El **Capítulo II** se centra en una valoración acerca de la situación actual del proceso de autoevaluación de textos escritos de los estudiantes que cursan el primer año de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica.

En este capítulo se muestran los resultados de los instrumentos aplicados y se proponen los procedimientos didácticos que posibilitarán la autoevaluación de la producción escrita de los estudiantes.

Capítulo I

CONCEPCIONES TEÓRICAS ACERCA DEL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN DE TEXTOS ESCRITOS.

1.1- Breve reseña histórica sobre las fundamentales tendencias en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los historiadores ubican las prácticas evaluativas en el siglo III a.n.e. de la China Imperial, cuando para combatir el nepotismo se introdujeron varias pruebas de habilidades prácticas y académicas en la selección de los funcionarios del Estado.

Los siglos XVIII y XIX marcaron pautas en el creciente desarrollo de las teorías pedagógicas. La movilidad social provocada por el desarrollo económico de los siglos XVIII y XIX originó una evaluación basada en los méritos que permitiera el acceso a la educación superior, al servicio civil o al funcionariado.

Estas teorías han explicado la evaluación del aprendizaje según su punto de vista y base filosófica, lo que sustenta la formación del hombre que persigue. Diversas tendencias psicológicas no marxistas también dieron diferentes enfoques para mejorar el acto educativo y, en específico, la evaluación del aprendizaje. Elementos conductuales, afectivos, cognoscitivos o sociales se pusieron de relieve en cada una de ellas.

Una evaluación centrada en la tendencia conductista compara la actuación de una persona consigo misma y no con otras, o con respecto a una norma, tal como lo hacen las pruebas estandarizadas, y así plantean que es imprescindible utilizar instrumentos para constatar el logro de los objetivos conductuales en todos y cada uno de los estudiantes.

Para los conductistas, el aprendizaje es la manifestación externa de una conducta sin importar los procesos internos del sujeto objeto del mismo. El sentido de la evaluación se centra en el producto, y no da cabida a la reflexión sobre la conducta ejecutada.

En contraposición con el paradigma conductista, el cognitivismo se basa en el desarrollo de teorías psicológicas de la personalidad y la inteligencia, con un enfoque caracterizado por el procesamiento de la información y una didáctica centrada en procesos con un currículum más abierto y flexible.

El modelo de enseñanza se centra en los procesos de aprendizaje del sujeto que aprende, por lo tanto, se debe partir de las habilidades y estrategias básicas que el alumno domina y de los modelos conceptuales que posee. El profesor cumple un papel de mediador y el alumno posee un potencial de aprendizaje que puede desarrollar por medio de la interacción profesor-alumno.

La planificación de las actividades es abierta y flexible; los objetivos que se persiguen en la actividad de enseñanza-aprendizaje se formulan en términos amplios y vienen a actuar como orientadores de la acción pedagógica, de ahí que el modelo didáctico debe estimular la participación activa del estudiante en su propio aprendizaje. Enfatiza en la trascendencia de evaluar las habilidades del pensamiento y de reforzamiento del alumno, porque considera que una buena evaluación es aquella que da una comprobación objetiva de los logros y deficiencias de los estudiantes.

El humanismo comparte con la filosofía existencialista. Da una visión del hombre como un ser creativo, libre y consciente. Plantea que el objetivo de la educación es promover la autorrealización, estimular las potencialidades del individuo para que lleguen a lo máximo, de ahí que sus seguidores consideren que “la única evaluación válida es la autoevaluación del alumno”, pues los agentes externos están incapacitados para juzgar al estudiante, a partir de que los cambios integrales e internos, no sólo son difíciles sino imposibles de medir y valorar.

Los humanistas emplean criterios externos a la propia persona. Plantean que los criterios de calificación los establece el propio alumno, quien decide en última instancia lo que aprendió y lo que le hace falta aprender. Explican formas para incorporar la autoevaluación en clase, y los criterios que frecuentemente toman los estudiantes para realizarla desde el punto de vista de su satisfacción personal y en comparación con su pasado.

Finalmente exponen, que la evaluación como recurso, fomenta la creatividad, la autocrítica y la autoconfianza de los estudiantes. Tratan de predecir al individuo sobre la base de rasgos establecidos, niegan las potencialidades de este como sujeto consciente y reflexivo.

Los psicoanalistas propugnan una evaluación que dé más prioridad al proceso que al resultado educativo, prefiriendo una evaluación general, decidiendo cuáles fueron los objetivos logrados e identificando qué elementos no esperados

sucedieron para, finalmente, realizar la autoevaluación personal y en colectivos decidir la nota de cada estudiante.

La *teoría genética o Piagetiana*, de Jean Piaget, que se revitaliza en la década del 60 en Norteamérica; describe cómo es que se conocen y aprenden los sujetos de la enseñanza. Hace énfasis en la evaluación del estudio de los procesos cognoscitivos y en la utilización del método crítico-clínico. Critican los exámenes tradicionales porque fomentan la memorización, y alegan que estos no se preocupan por la formación de la inteligencia y de los buenos métodos de trabajo en los estudiantes.

El *construccionismo*, en particular el construccionismo actual o neopiagetiano, ha procurado dar respuesta al aprendizaje como hecho personal. Se caracteriza por la construcción conjunta del conocimiento en el contexto grupal y como resultado de las relaciones grupo-individuo, atendándose la necesidad de implicar al alumno en el aprendizaje, que descubra sus potencialidades, motivándose para actuar como verdadero sujeto.

Una limitación de esta teoría lo constituye la acción negativa del conocimiento espontáneo, lo que se atenúa o elimina con una orientación clara hacia el objetivo de la actividad. Orienta la acción del maestro hacia la dirección del aprendizaje del alumno, dando una estructura coherente a la actividad. La evaluación resulta más integral al vincular lo instructivo y lo educativo, se reduce el papel de las calificaciones y se incrementa la función innovadora de la evaluación. El alumno participa en el control y autoevaluación de su aprendizaje. Estos aspectos no son declarados o reconocidos explícitamente, pero están implícitos teórica y prácticamente. (Castro Pimienta, 1996: 5).

Por otra parte, la *Teoría Socio-Cultural*, desarrollada en sus inicios por L.S. Vigotsky y sus seguidores A.N. Leontiev, P.Y. Zinchenko, P. Ya Galperin y otros, plantea que la evaluación debe dirigirse a determinar el nivel de desarrollo potencial, además de verificar el nivel de desarrollo real de los estudiantes, es decir, evaluar los productos, pero especialmente los procesos en desarrollo y que no exista alejamiento entre el estudiante y el profesor en las pruebas. Para lograr la objetividad de la evaluación: el profesor puede y debe prestar ayuda en una intervención continua entre ellos, con lo que diagnostica el potencial de aprendizaje y la zona de desarrollo próximo, como le llamara Vigotsky.

Sus fundamentos teóricos están en la teoría de la actividad del marxismo - leninismo y a diferencia de las anteriores, promueven el desarrollo sociocultural e integral del alumno. Es la única que concibe al hombre como un ente producto de procesos culturales y sociales, pues el conductivismo, el humanismo, los psicoanalistas y la psicogenética conciben a una persona aislada, individual, lo que implica que enfoquen la evaluación con esta misma concepción. (Pérez González y Portuondo Padrón, 1997:7).

Otras teorías gnoseológicas (asociacionismo, constructivismo, funcionalismo) surgidas a la par o posteriormente a las ya referidas, que sirven de base metodológica a las concepciones pedagógicas, en especial a las teorías de aprendizaje, las cuales aportan los elementos esenciales acerca de cómo debe transcurrir el proceso de aprendizaje, también han marcado las concepciones sobre evaluación.

Cada teoría hace su aporte enriqueciendo la concepción científica del aprendizaje, así como de la evaluación; sin embargo es necesaria la caracterización teórica y didáctica de esta, al igual que la determinación de sus principios y su dialéctica, con un estudio integral desde el punto de vista gnoseológico, psicológico, y didáctico, porque aún los investigadores coinciden en señalar la evaluación del aprendizaje en su manifestación fenoménica, y no en lo conceptual. No se tiene una metodología de diseño de sistemas de evaluación del aprendizaje en la enseñanza, de forma general, y, a pesar de los intentos de los especialistas en las diferentes didácticas, tampoco se enfatiza en las formas que puede adoptar la evaluación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje como un componente más del mismo.

Aunque su influencia en las investigaciones educativas fue amplia, estas teorías analizaron la evaluación sólo desde el punto de vista psicológico, sin basarse en cada aspecto del proceso de asimilación de los conocimientos y de la formación integral de los estudiantes, sin llegar a establecer todas sus regularidades y principios.

La evaluación como categoría pedagógica se halla presente o implícita en cada teoría de aprendizaje, y resulta imprescindible como paso o momento en cualquier estructura que adopte dicho proceso. Incluso los que declaran la negación de la evaluación entran en contradicción al explicar la eficiencia o el éxito de uno u otro

sistema teórico referido al aprendizaje dando elementos cualitativos o cuantitativos que refuerzan el papel de la evaluación.

En Cuba las tendencias evaluativas datan del siglo XVIII y XIX, época en que comienza a fraguarse la nacionalidad cubana. Se aprecian desde la inauguración y funcionamiento de la Universidad de La Habana (1721 ó 1728), cuando sus aulas se convierten en escenarios de las disertaciones de estudiantes frente a catedráticos de esta alta casa de estudios.

La enseñanza en Cuba se distinguía por ser netamente verbalista, anticientífica, y ajena a la vida, rasgos que, de una forma u otra, repercutían en la evaluación, la cual estaba totalmente alejada de los objetivos planteados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y respondía totalmente a los intereses de clase en el poder. Sin embargo, el triunfo revolucionario conduce a un cambio radical en la educación.

En la primera mitad de la década del 60, el éxodo de profesores de la Educación Superior originó un déficit de experiencia pedagógica a transmitir a quienes se incorporaron como docentes de este nivel de enseñanza. Y, aunque en 1966 se comienzan a ofrecer lineamientos generales mediante resoluciones y reglamentos que orientaban acerca de las categorías pedagógicas, en particular de la evaluación, esta etapa se caracterizó por ser un período de preparación docente espontánea y empírica. Así, de igual forma se concebía la evaluación del aprendizaje. Estos fueron años de escaso desarrollo de las investigaciones pedagógicas en Cuba.

Como país de profundas tradiciones pedagógicas, la educación cubana no escapó a la influencia de los estudios realizados a escala internacional sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes subsistemas de educación.

Diversos puntos de vista han marcado las tendencias en el estudio de esta temática hasta nuestros días. Artículos y libros pedagógicos de las escuelas alemana y soviética, fundamentalmente, publicados en Cuba, tuvieron una notable aceptación para el ejercicio de la labor docente.

Es una etapa de crecimiento de la labor del profesor al incorporar a su docencia otra concepción en la evaluación del aprendizaje: su rasgo transformador del sujeto del proceso.

A partir de los estudios realizados en los diferentes niveles de enseñanza, se hicieron otros dirigidos a la necesidad de realizar innovaciones en la evaluación del aprendizaje, analizándola como un todo y designándola como una categoría didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje que interactúa con el resto de los componentes del proceso.

Investigadores a escala internacional se han destacado en esos estudios y reclaman un consolidado perfeccionamiento de la enseñanza cuando se reflejan transformaciones en la evaluación, con innovaciones en momentos específicos, con criterios e instrumentos a utilizar en la misma, y proponiéndose formas concretas para realizarlas.

Otros, como Talízina N. (1988), Rodríguez Hung (1991) y Álvarez de Zayas (1992, 1996), que tienen como objeto de estudio el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación superior, hacen un enfoque sistemático en la dirección de la asimilación de los conceptos básicos de la disciplina, el perfeccionamiento de la enseñanza de la educación superior, la dirección de los centros de educación superior, el trabajo independiente, los sistemas didácticos de asignaturas.

Como el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso dinámico en el que convergen *componentes personales* (el profesor, el alumno y el grupo) y *no personales* (el objetivo, el problema, los contenidos, los métodos, los medios, las formas de organización y la evaluación), permite al sujeto la adquisición de los conocimientos, de las habilidades y de las capacidades para realizar aprendizajes durante toda su vida; potencia el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación; y promueve el desarrollo integral de la personalidad.

Al respecto, Álvarez de Zayas (1992) resalta la importancia y la necesidad del control dirigido a valorar el grado de asimilación de los conocimientos, el grado de dominio de la habilidad rectora, el cumplimiento de las etapas de asimilación, las características de las acciones que se forman, destacando sus funciones instructiva, educativa, de diagnóstico y de desarrollo, además la relación de la evaluación con las leyes de la didáctica, con la instrucción y la educación.

Precisamente como la evaluación es una de las categorías didácticas dentro del nuevo proyecto educativo de formación de profesores, no tenerla en cuenta resultaría un grave error, con consecuencias lamentables para el estudiante.

La reconceptualización que ha tenido la evaluación en la nueva universidad, que entienda que cualquier estrategia de evaluación sólo es sustentable si se basa en un modelo que se acerque a la naturaleza misma del proceso de enseñanza-aprendizaje, que no deje el proceso de evaluación sólo a su manifestación externa.

Como concepto, la evaluación tiene extensión y contenido específicos, en el ámbito pedagógico, que involucran a profesores y estudiantes como protagonistas, y se presenta en dos direcciones básicas:

- La evaluación del trabajo pedagógico.
- La evaluación del aprendizaje, que implica el desarrollo de la personalidad.

Al valorar el criterio de Scrive (1999) acerca de evaluación se aprecia que está centrada en la evaluación del trabajo pedagógico, pues la considera como *"...un proceso sistémico de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permita obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios se utilizarán en la toma de decisiones con el objetivo de mejorar la actividad educativa valorada"*.

Mientras la Resolución Ministerial 210/2007 emitida por el Ministerio de Educación Superior expresa en su Artículo 135 que *"la evaluación del aprendizaje le permite al profesor indagar sobre el grado de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes en su proceso de formación, así como la capacidad que poseen para aplicar los contenidos en la resolución de problemas de la profesión"*. Como puede leerse, este concepto de evaluación se centra más en la evaluación donde los sujetos que intervienen están mediados por otros componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las anteriores concepciones denotan la unidad entre lo educativo y lo instructivo de la evaluación, lo cual no sólo presta atención al rendimiento académico (dominio del saber y el poder), sino que se extiende a todas las cualidades de la personalidad que deben formarse y desarrollarse en los estudiantes.

La evaluación que, sobre el aprendizaje cognitivo, hace el profesor, determina los niveles de asimilación que ha logrado el estudiante en relación con los objetivos propuestos. Sin embargo, esto ha devenido en un proceso generador de criterios diversos: *¿qué evaluar?, ¿es evaluar sinónimo de medir?* Las consideraciones han partido de la semántica de estos verbos con los que se designa el *"proceso consustancial al desarrollo del proceso educativo"*. (MES - MINED: 2007).

Según la Real Academia de la Lengua Española, se *evalúa* cuando se estima, aprecia, calcula el valor de algo; cuando se estiman los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos. Pero se *mide* cuando se compara una cantidad con su respectiva unidad, con el fin de averiguar cuantas veces la segunda está contenida en la primera; cuando se compara algo no material con otra cosa; cuando se determina la longitud, extensión, volumen o capacidad de alguna cosa.

Como puede apreciarse, el término *evaluar* se refiere más específicamente a la designación que pueda hacer un sujeto sobre algún objeto distinto de él, a partir de una *apreciación o cálculo* de dicho objeto o acción realizada; mientras que *medir* se emplea para determinar con mayor precisión longitudes, extensiones, volúmenes, superficies o dimensiones. El aprendizaje puede evaluarse y también medirse.

La primera acepción se dirige a lo cualitativo; y la segunda es inexistente sin la cantidad que se expresa a través de los sistemas de mediciones, lo que no sucede en cuestiones subjetivas como lo son las capacidades para las que no existe un sistema de medición de tal naturaleza como los anteriores, debido a su propia esencia subjetiva.

A partir de las consideraciones anteriores, los pedagogos cubanos apuntan que la evaluación es un proceso sistemático, que presupone la emisión de un juicio de valor, que se sustenta en la información rigurosa, fiable, válida, que *se caracteriza por un proceso sistemático en el que se evidencian dos elementos fundamentales los objetivos y el contenido de la evaluación*. Precisan que sin juicio de valor no hay evaluación. Ella permite el mejoramiento y la elevación de los niveles de desarrollo de la institución y de los sujetos que la integran.

Históricamente se ha visto al profesor como el único capacitado para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, la evaluación no es prerrogativa exclusiva de los profesores. Las investigaciones al respecto así lo han demostrado.

En los marcos de esta concepción de enseñanza–aprendizaje donde el estudiante es considerado como centro y protagonista activo, y los métodos como entes conductores de su participación consciente y autorregulada en el proceso, resulta esencial pensar en la necesidad de cambios en la concepción del control y la evaluación. Los estudiantes participan en su evaluación como vía para la

autorregulación de su aprendizaje, así aprenden a autoevaluarse objetivamente y, de la misma forma, a evaluar a sus compañeros.

En este sentido, otro elemento de la concepción de enseñanza–aprendizaje planteada que corrobora la necesidad de asumir vías diferentes que incluya la participación de los estudiantes en el control y la evaluación, es el relacionado con la importancia asignada a la metacognición. Resulta indispensable reconocer, como señalan Rico Montero e Hidalgo (1992), que “el poder orientarse, ejecutar de forma consciente y controlar los resultados de su actividad, resulta difícil si no se ha aprendido como parte de la actividad cognoscitiva que el alumno realiza en el proceso”. (Rico Montero y Hidalgo, 1992:4).

Sin embargo, psicólogos e investigadores han demostrado que el conocimiento se construye en procesos críticos y reflexivos en torno al cuerpo de conocimientos, lo que se traduce en un aprendizaje eficaz, donde el alumno maneja o controla sus propios procesos.

No puede considerarse activo en el proceso de aprendizaje quien no es capaz de enjuiciar de forma objetiva y crítica los resultados que obtiene, o no domine de forma consciente las exigencias que ha de cumplir en las tareas que realiza.

En la teoría pedagógica y didáctica existe una concepción teórica perfilada sobre los procedimientos didácticos y / o metodológicos que lo consideran como una operación encaminada al logro de una tarea metodológica, a través del correspondiente sistema de medios que emplea la persona para la consecución de la misma. El procedimiento por tanto está como operación supeditada a la tarea en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los procedimientos y operaciones lógicas del proceso del pensamiento, como la deducción, la inducción, el análisis, la síntesis, la abstracción, la concreción y la generalización, pertenecen a la lógica intrínseca de la ciencia, así como también a sus métodos de trabajo. Esto debe reflejarse a su vez en nuestros métodos y procedimientos de enseñanza, adaptándose éstas a las formas de enseñanza y tienen cierta tendencia de semejarse al proceso de investigación de la ciencia. (García García, s/f: 3).

Los procederes o procedimientos didácticos deben concebirse a partir de un diagnóstico y del conocimiento de los estilos de aprendizaje que predominan en los estudiantes. Son acciones que complementan el sistema de acciones

encaminadas al logro del objetivo y que *propician el desarrollo individual del estudiante, estimulando su pensamiento lógico, su pensamiento teórico y su independencia cognoscitiva, motivándolo a "pensar" en un "clima favorable de aprendizaje.* (Silvestre Oramas y Zilberstein Toruncha, 1987).

El desarrollo de la independencia cognoscitiva y de las capacidades creadoras será posible solo si la enseñanza propicia que el alumno sea centro de su propio aprendizaje, lográndose a través del descubrimiento por sí mismo, de proposiciones y técnicas de trabajo que le estimule la resolución independiente de problemas y desarrolle su independencia creativa, en fin que logre un aprendizaje productivo. Por ello se hace necesario que el profesor le trasmita al estudiante no sólo los criterios o exigencias para el control, sino también el procedimiento para efectuarlo.

Lo último supone enseñarlo a realizar la correspondencia entre el proceso y el resultado del trabajo docente como un modelo o conjunto de exigencias. Sobre la base de este control el estudiante podrá determinar la calidad de la tarea realizada y ofrecer una u otra valoración de sus resultados, teniendo en cuenta en qué medida estos se acercan a las exigencias que debe cumplir la tarea en cuestión. Se parte del presupuesto, de que si no hay aplicación, no hay aprendizaje.

1.1.1 Funciones fundamentales de la evaluación.

La evaluación se concibe como un proceso de autorreflexión y de producción de conocimiento que realizan los participantes sobre la teoría y la práctica de su propia acción. Su interés no es solo reflexionar, sino promover cambios tanto en las personas como en lo evaluado, de forma que los conocimientos producidos mediante la evaluación se reviertan en los propios actores del proceso.

Esta debe orientarse hacia las invariantes del contenido, hacia su filogenia (evolución), su estructura y ontogenia (origen), de manera que el estudiante comprenda su esencia, ya que si bien no es suficiente con comprender, como resultado de la comprensión se inicia el tránsito del estado de objeto al de sujeto en el estudiante.

Variados criterios sobre las funciones de la evaluación aparecen en los estudios realizados acerca de la misma en el proceso de enseñanza–aprendizaje; no obstante coinciden en que permite conocer el estado actual del sujeto evaluado

para calificarlo en contraste con su estado ideal, como también implica a dicho sujeto en su perfeccionamiento, en la toma de decisiones.

Considerando lo expuesto anteriormente, la clasificación que ofrece Castro Pimienta (1996: 20-30) responde a las exigencias de la educación superior:

Función pedagógica: Puede ser considerada la función rectora de la evaluación. Se caracteriza por producir tres efectos importantes e interrelacionados, el efecto instructivo, el educativo y el de resonancia.

El *efecto instructivo* se logra adecuadamente cuando se establece con precisión la relación objetivos-evaluación, cuando el alumno es orientado adecuadamente hacia esos objetivos, tiene clara conciencia de qué se espera de él, qué camino ha de seguir y cómo debe comprobar el grado de eficiencia de su actividad. El estudiante verifica lo que sabe, ordena y clasifica sus conocimientos, emplea sus habilidades, jerarquizándolas, diferencia lo que sabe de lo que no sabe.

Al precisar la utilidad de los contenidos estimula su asimilación consciente, su solidez y posible transferencia, con lo que los optimiza.

El *efecto instructivo* facilita la finalidad de orientar y reorientar al estudiante en cuanto a lo acertado o no de los métodos empleados para la asimilación, lo que contribuye al perfeccionamiento de la actividad de estudio, en especial a su trabajo y su estudio independiente.

La elaboración de los conocimientos, la precisión en las habilidades, la efectividad de los métodos utilizados se favorecen, complementan y verifican mediante el *efecto instructivo*, el cual alcanza su expresión más plena en **la autoevaluación**.

Función innovadora: Se evidencia cuando se enriquece la reproducción mecánica de un contenido cuando el alumno lo dice con "sus palabras", cuando se ofrece la lógica de solución de un problema y se pide encontrar otra; cuando el estudiante elabora un nuevo problema, se grafica una idea propia o del grupo o se aceptan otros puntos de vista.

Función de control: Es la función más reconocida y estudiada en la literatura pedagógica y psicológica, así como en la práctica escolar. Se basa en una estructura que se puede identificar con las formas y métodos que se utilicen para obtener la información que suministra los datos para la evaluación. La estructura es variable y la función se expresa en la unidad de objetivos.

Evaluar en el individuo su desarrollo intelectual a través de la evaluación del desarrollo de habilidades cognitivas, es tener en cuenta el dominio de las habilidades generales y las habilidades específicas que permiten “aprender a aprender”: las habilidades "metacognocitivas".

Las habilidades metacognitivas incluyen habilidades de planificación, de evaluación, de organización y de autorregulación, que se hallan en la base de:

- las habilidades para el razonamiento: inductivo, deductivo, analógico, la capacidad de argumentación y contraargumentación (análisis profundo unido a la síntesis, comparaciones, interpretaciones y establecimiento de conclusiones, etc.)
- las habilidades de solución de problemas, incluso, las que se refieren a la selección de información relevante, identificación de la meta, planificación y elección de la estrategia más adecuada, ejecución de la estrategia elegida y evaluación de la solución propuesta; también, las estrategias de aprendizaje, ya sean de repaso, de elaboración, de organización o los hábitos y técnicas de estudio, y las habilidades de observar, interpretar, inferir, generalizar, entre otras.

El profesor evalúa cuando se informa al estudiante sobre sus errores, confusiones, carencias y limitaciones, lo que es una importante contribución a su mejoramiento personal, académico y profesional.

La acción evaluativa debe ser objeto de comunicación y de reflexión por parte del profesor y los estudiantes. Así se conduce a que el primero enriquezca su docencia, mientras que los segundos colaboran y construyen su aprendizaje. No obstante, a veces escapan en este proceso las formas que puede adoptar la evaluación de manera tal, que a la vez que contribuyen a la solución de los problemas educativos o de aprendizaje, favorezcan la aprehensión de modos de actuación o de herramientas de trabajo para su desempeño profesional.

La evaluación, presente a todo lo largo del proceso, ha de ser dinámica, transformándose en la misma medida en que el estudiante desarrolle su aprendizaje en la comunicación que se establece en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje que se construye mediante significados, razón por lo que debe ser ampliamente participativo. (Miliam Licea, Fuentes Glez. y De la Peña Silva, 2004: 49).

En estos momentos de perfeccionamiento educacional, la nueva universidad cubana revierte el concepto de evaluación, a partir de la nueva concepción de esta como proceso indivisible del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, que posibilite la autorregulación de los aprendizajes, para que la misma llegue a ser un ejercicio estratégico que conduzca al estudiante a querer aprender, a la vez que le permita saber para poderse enfrentar a situaciones diversas relacionadas con el contexto de aprendizaje: el proceso de evaluación conduce al estudiante al desarrollo de una mayor independencia y control sobre sus propios aprendizajes.

1.2.- La autoevaluación como eslabón y técnica del proceso evaluativo.

La autoevaluación, como uno de los eslabones del proceso de evaluación, es un componente esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, capaz de dinamizarlo. Contribuye a la formación de valores morales y metacognitivos. Sus funciones pedagógica, innovadora y de control sirven de retroalimentación, y permiten al sujeto, la toma de decisiones que orientan y facilitan el mejoramiento de su autorregulación. Es una vía de superación en sí misma. (Castro Pimienta, 1996:16).

La evaluación es instructiva sólo si se concreta en que el estudiante sea verdadero sujeto protagonista del proceso, en particular de su evaluación. Aunque no llega a ser suficiente, porque de igual forma tiene que evidenciar la fundamentalización y profesionalización de los contenidos de aprendizaje, es decir, tiene que llamar la atención del estudiante sobre lo esencial, las invariantes, las ideas rectoras, etc, las formas en que se asimilan, las habilidades intelectuales, docentes y prácticas que deben poseer.

Tanto la evaluación interna como la externa están presentes, en mayor o menor grado, en cada uno de los eslabones de la evaluación. Si bien la heteroevaluación, esencialmente externa, constituye un primer peldaño en el proceso evaluativo, este tiene que conducir a una coevaluación para que se construya el patrón socializado; pero, de quedarse en este eslabón, lo convierte en estático y no permite que constituya un nivel de referencia dinámico y ascendente.

Con la autoevaluación el patrón socializado entra en contradicción con los

patrones individuales del profesor y de los estudiantes, por lo que la autoevaluación pasa a ser un proceso donde el razonamiento desarrollado por cada sujeto, a partir de los juicios alcanzados hasta ese momento, permita reconocer en cada uno la transformación que tiene que hacer, las nuevas metas que se debe trazar, y ello necesariamente conduce a elevar el patrón de los sujetos y a que el profesor precise cómo elevar el patrón socializado. La autoevaluación es, por tanto, la que propicia este ascenso.

A partir de la autoevaluación de cada sujeto, se conduce, además, a una heteroevaluación; pero ahora desde un patrón más alto, más riguroso, más cercano a los propósitos trazados por el profesor, repitiéndose así el ciclo de coevaluación, autoevaluación. Es el momento en que la autoevaluación se desarrolla a un nivel cualitativamente superior, pero para que sea eficaz, el profesor debe preparar al estudiante y ofrecer situaciones que la favorezcan (Miliam Licea, Fuentes Glez. y De la Peña Silva, 2004: 6-11).

Factores diversos originan que la autoevaluación, como técnica, generalmente no sea tomada en cuenta por los sistemas evaluativos (normativos), que los maestros/los profesores no la propicien, ni dirijan adecuadamente, y por lo tanto, los estudiantes no la utilizan.

Investigaciones realizadas al efecto reflejan que entre las limitaciones para llevar a vías de hecho la autoevaluación se hallan: (Castro Pimienta, 1996: 15-17).

- La no preparación de profesores y estudiantes,
- El no reconocimiento de la autoevaluación como técnica en los documentos normativos de la evaluación,
- El hecho de considerar la edad de los alumnos como una limitante para autoevaluarse, e insisten en la necesidad de lograr la preparación de los profesores y estudiantes para la utilización de la autoevaluación, a partir de diferentes procedimientos algorítmicos y no algorítmicos.

La idea anterior no es la que ha predominado en las instituciones educacionales, ni en las teorías psicopedagógicas, aunque posiciones afines han sido defendidas por muchos pedagogos. No obstante, cualquiera que sea la técnica evaluativa seleccionada debe ser válida y confiable, cumplir las funciones de la evaluación, ser una ayuda para el aprendizaje, ajustarse al tipo de contenido que se necesita

evaluar, ser practicable y aplicable en las condiciones y tiempo disponible, y ser diferenciada.

Es importante entrenar a los alumnos en la autovaloración del proceso de realización de la tarea y del resultado propiamente dicho, así como de la calificación, para que paulatinamente aumente su objetividad, reduciendo con ello la sobrevaloración o subvaloración, características de las fases iniciales de la utilización de la técnica de autoevaluación. El empleo de un lenguaje asequible y accesible a la hora de orientar a los estudiantes en la utilización de la técnica autoevaluativa es de suma importancia para la debida comprensión de su proceder.

1.3.-Fundamentos teóricos acerca de la evaluación en el proceso de construcción escrita.

La evaluación del aprendizaje escolar ha devenido un proceso generador de criterios diversos, son disímiles las tendencias que se manifiestan y no pocas las polémicas que se conciertan en el cruce de variadas concepciones sobre el tema. Estas valoraciones tienen también su lógica resonancia en la asignatura Español, la cual se fundamenta en la elaboración de significados y sentidos en el proceso de comprensión, análisis y producción de textos; proceso donde disfrute y reflexión constituyen unidad indisoluble. (Hernández Sánchez, 2006: 1).

La construcción de textos forma parte del quehacer social y académico, sin embargo, es la macrohabilidad en la que menos competentes se muestran profesores y estudiantes. A diferencia de otras, en ella, el protagonista activo es el estudiante, por su doble dimensión: receptiva y productiva en el proceso de comunicación.

En este contexto educativo tiene una gran importancia el uso de la lengua como instrumento para el aprendizaje de las distintas áreas, es decir, como mediador didáctico, pues en todas las áreas se aprende lengua al realizar sus aprendizajes específicos. El desarrollo de su capacidad lingüística depende en gran medida del intercambio comunicativo con los compañeros y con el profesor.

García Valero (2005), Domínguez García (2006) y Cancio López (2007) sostienen que el dominio del discurso adecuado a las situaciones de aprendizaje es una responsabilidad de la escuela en las diferentes áreas, ya que desde todas ellas se

ha de colaborar en el desarrollo de la capacidad de utilización del lenguaje como instrumento de representación y de conocimiento.

García Domínguez (2006) apunta a investigadores de estos temas que hablan sobre la importancia del respeto al proceso cognitivo de cada estudiante, y de la posibilidad de desarrollarlo cuando se le proponen actividades interesantes, se desechan trabajos de tipo mecánico, se estimula el intercambio de opiniones y se evita propiciar la competencia de los alumnos entre sí. (Flower y Hayes, 1981; Cassany, 1997; Didactext, 2003; E. Ferreiro, 2002).

El caudal de información que emana a través de las diferentes vías de aprendizaje exige que el sistema educativo dote al estudiante de capacidades para organizar la información y, a la vez, interpretarla; pero cuando de “escribir” se trata, las habilidades productivas de expresión no van más allá que de simples apuntes que apenas son atendidos por los profesores o profesores-tutores, quienes no evalúan la estructura externa (forma) y se descuidan en la interna (contenido); resalta entonces el tradicionalismo, la falta de originalidad y, por tanto, la interpretación de la información escrita no es suficiente.

Cuando se construyen significados por escrito se presentan una serie de obstáculos cognitivos, comunicativos y hasta organizativos que deben vencerse para lograr la tarea de escritura, de ahí que los profesores deban prepararse para ello.

La teoría del aprendizaje significativo es uno de los fundamentos psicopedagógicos de la actual didáctica de la escritura, la cual aboga por el “saber hacer” y el “aprender a aprender”: hace del estudiante un ser eminentemente activo y, por tanto, consciente de lo que aprende.

Esta nueva didáctica que considera un aprendizaje desarrollador “garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social”. (Castellanos, s/f).

Complementan, además, esta didáctica, la teoría del enfoque histórico cultural, de Vigotsky, con las concepciones desarrolladas sobre el pensamiento, el lenguaje, y la relación entre aprendizaje y desarrollo con la concepción de la zona de desarrollo próximo (ZDP) y los procesos de interacción y desarrollo que allí tienen

lugar entre el profesor y el estudiante, y el enfoque comunicativo como metodología particular para la enseñanza de la lengua.

Precisamente, a partir de las teorías en que se sustenta la actual didáctica de la escritura, y del enfoque metodológico al que se adscribe, el proceso de construcción de textos requiere de una sistemática evaluación en la que cada uno de los eslabones que la componen sea relevante en la adquisición del aprendizaje.

Cairney Trevor H (2005) coincide con otros estudiosos de la metodología de la lengua al señalar que *la producción de textos es uno de los apartados del componente escritura que más niveles de ayuda exige al maestro para que el alumno alcance su nivel de desarrollo “potencial” en la expresión escrita*, lo que está dado por la complejidad de este proceso de comunicación, ya que integra un conjunto de habilidades y contenidos que deben llevar al estudiante a una integración de los mismos

Aunque en Cuba, se ha profundizado en la elaboración de programas para la enseñanza de la lengua y la literatura, de libros y materiales auxiliares para los docentes, que orientan hacia la interdisciplinariedad y hacia la formación de profesores integrales, capaces de asumir el lenguaje como macroeje transversal del currículo y abarcar contenidos de diferentes áreas, se requiere del conocimiento de la lengua como medio de cognición y de comunicación, así como del dominio de estrategias cognitivas y metacognitivas, indispensables en todas las clases y en todas las asignaturas que potencien la evaluación del aprendizaje.

Los especialistas en el tema coinciden en defender la existencia de tres etapas en el proceso de construcción de textos, al igual que para cualquier tarea de aprendizaje: *orientación, ejecución y control / revisión*. Sin embargo, aunque el control está presente en todo el proceso, hay un último momento didáctico, de cierre, en el que se concluye la actividad, bien escuchando algunos textos definitivos, o las inquietudes que manifestaron los estudiantes durante el proceso, o bien orientando cómo continuar.

Por otra parte, en esas etapas se manifiestan tres operaciones o subprocesos del proceso de construcción escrita: *planeación, textualización y autorrevisión*; las que, por ser cíclicas y recursivas, llevan en sí la evaluación; de ahí que el subproceso de autorrevisión se active desde que el estudiante relee lo que planea, revisa su plan, arregla lo escrito, borra y vuelve a escribir durante todo el

proceso, pero tiene un momento cierre cuando el texto queda finalmente escrito. En fin, la evaluación de la puesta del texto puede ir dirigida al proceso de escritura o al producto final.

La autora de esta tesis comparte las consideraciones expuestas anteriormente acerca del proceso de evaluación en las etapas y subprocesos de la construcción de textos; pero no excluye la diversidad de enfoques dados por los clásicos en el tema, y de igual forma, considera los textos intermedios o borradores, susceptibles para autovalorar. No obstante, encaminará su propuesta a la autoevaluación del texto definitivo, dado el marcado interés que tiene el mismo para la evaluación de la calidad del aprendizaje en todas las áreas del saber.

1.3.1.- La autoevaluación del texto definitivo.

La tradición escolar siempre ha considerado que la construcción de textos escritos, como objeto de aprendizaje, es responsabilidad de la asignatura Español-Literatura, y, por tanto, el profesor era el único poseedor de las competencias para corregir y evaluar el aprendizaje de sus estudiantes, de ahí que siempre tuviera a su cargo esa tarea.

Durante muchos años, la enseñanza general en Cuba y los centros formadores de Maestros Primarios y Profesores en la especialidad de Español-Literatura conocieron de la revisión de la “composición” a partir de procedimientos didácticos establecidos para ello: revisión *individual* del texto de cada estudiante con el fin de señalar los errores ortográficos correspondientes y, a la vez, seleccionar uno como modelo para la revisión *colectiva* en una clase asignada en el fondo de tiempo de la asignatura. El escritor aprendiz siempre estaba a la expectativa de lo que el profesor le señalara, por lo que no era partícipe de su aprendizaje.

La revisión colectiva se limitaba al pizarrón. Y estaba adscripta a procedimientos didácticos ofrecidos por especialistas del Ministerio de Educación o por las Orientaciones Metodológicas que, a finales de la década del pasado siglo XX, acompañaron los programas de la asignatura.

Este proceder didáctico recomendaba, dividir el pizarrón en dos partes, mediante una línea vertical. A la izquierda se escribía toda la composición seleccionada o fragmentos de ella, que fuesen de interés revisar, con los señalamientos en las

correcciones donde hubo errores ortográficos, pues la observación constante podía afectar su memoria ortográfica.

Una de las exigencias de la revisión siempre fue, y ha sido, respetar las ideas y el estilo del escritor. Con la participación de los estudiantes se iba reescribiendo en la parte derecha, haciendo las correcciones sintácticas derivadas de las sugerencias estudiantiles o de respuestas a preguntas inductivas formuladas por el profesor.

Si bien, la interacción constructiva entre el estudiante y el objeto de conocimiento posibilitaba hacer la autorrevisión empírica y espontánea del texto, cada uno esperaba ser corregido, por lo que le resultaba imposible asumir su responsabilidad ante el error y el aprendizaje, no desarrollaba su autonomía, no se consideraba protagonista del trabajo de producción escrita.

A esta forma de revisión/autorrevisión escrita, más tarde, se le sumó la oral, dirigida a dar tratamiento al ajuste al tema, la calidad y suficiencia de ideas, fundamentalmente; la sintaxis era tratada a grandes rasgos. La generalidad de las composiciones de los estudiantes quedaba al margen del proceso. De esta tarea docente se derivaban otras, de corte creativo, que les permitían retomar su texto y enriquecerlo.

La revisión de libretas u otro tipo de instrumento evaluativo escrito, vino a cubrir el espacio que dejaban abierto a la revisión de la producción escrita de los estudiantes en otras áreas; pero la poca preparación de los profesores en la didáctica de la escritura, le restó calidad a esta vía de evaluación y prevalecieron los intereses cognitivos de estos. Aún hoy esta macrohabilidad es desatendida a sabiendas de que la adquisición de un aprendizaje de calidad depende, en gran medida, del dominio de la lengua escrita.

Las anteriores formas de revisión descubren la evaluación externa o heteroevaluación, en menor medida la coevaluación y, prácticamente ausente, la autoevaluación, forma que posibilita el avance en el aprendizaje, pues de ella se retorna a la heteroevaluación, a la coevaluación, con un mayor nivel de exigencia, y de estas, nuevamente, a la autoevaluación.

Estudios psicopedagógicos que se han venido realizando a partir del perfeccionamiento constante de la educación en Cuba, vinieron a demostrar que

el estudiante puede ser partícipe de su propio aprendizaje en la medida en que le es significativo.

Rico Montero (1990) en la búsqueda de vías para enseñar a los estudiantes a desarrollar habilidades en el control y la autovaloración de sus textos escritos, corrobora que estas hacen una contribución al aprendizaje elevando el nivel de conciencia del estudiante en dicho proceso. Propone formas que facilitan el control, cuya razón es la evaluación y sus diversas formas (Rico Montero, 1990):

- El propio texto: Al alumno interactuar con su producción escrita se autocontrola con el asesoramiento del docente, mediante la ayuda de los indicadores y la guía de observación. El maestro circula por el aula con el fin de ofrecer los niveles de ayuda individuales. Esta forma de control favorece la autovaloración en los alumnos. A partir del autocontrol escriben correctamente el texto.
- Intercambio de textos entre dos compañeros: Con esta forma el docente propicia acciones de socialización y de reflexión. El procedimiento que debe seguir es similar al anterior, con la única diferencia de que se ejecuta por parejas. También debe utilizar el control según “los indicadores o la guía de revisión” y seguir el mismo proceder del docente. Concluido el proceso los alumnos escriben nuevamente el texto de manera correcta.
- Control por equipos: Luego de dividido el salón de clase en tres equipos, el docente sugiere la revisión de una producción textual seleccionada en el grupo o elaborada por él que responda a regularidades contextualizadas a su grupo. Se procede al control según los indicadores o la guía de revisión. El profesor circulará por los equipos para ofrecer los niveles de ayuda que cada uno requiera: hace señalamientos, preguntas, observaciones, recomendaciones, todas de manera reflexiva con la implicación de los alumnos. Concluido el proceso, cada equipo expone; y con este proceder se favorecen las acciones de valoración y autovaloración por parte de los alumnos.

Con esta forma de control se pueden alcanzar otros niveles de complejidad que estarán en función del desarrollo del grupo: distribuir diferentes tareas de aprendizaje para cada equipo con textos similares; es decir, la misma producción escrita, con diferentes elementos del conocimiento afectados.

Por otra parte, Zilberstein y Oramas (2005) encaminan sus estudios a unificar los esfuerzos de los educadores en torno al uso y creación de aquellos métodos y procedimientos más generales, más productivos, que complementen los diferentes métodos y que de forma coherente integren la acción de las diversas asignaturas que influyen sobre el alumno, en pro de lograr su mayor participación colectiva y consciente, el desarrollo de su pensamiento, de su imaginación, la formación de valores, de su creatividad.

Especialistas en el tema (García Alzola, 1975, 1978; Roméu Escobar, 1987; Garriga Valiente, 2003; Domínguez García, 2006) ponen énfasis en que el trabajo escrito debe ser previamente revisado por el profesor, quien hará anotaciones, no rectificaciones, sobre las que deberá reflexionar el estudiante en el proceso de autorrevisión de su texto. Es evidente que esta forma es la más instructiva, pero que más exige de él; habrá errores que no pueda decodificar o “ver”; entonces el docente irá en su ayuda.

La evaluación de la escritura que se centra en el proceso resulta siempre formativa, pues tiene como propósito mejorar el desarrollo de las tareas durante su transcurso y no está destinada a determinar el grado de éxito del resultado final. Es formativa, evidentemente, porque se adecua a la individualidad del proceso de aprendizaje.

Aceptar, como sostiene el constructivismo, que quien aprende es *“un individuo con características particulares”*, la evaluación del proceso de escritura será informativa en la medida en que actúe para que cada aprendiz vaya recibiendo la ayuda adecuada a las necesidades comunicativas que se le presenten. (Torresi, 2005: 14).

Actualmente, se sabe que la revisión y la autocorrección son procesos fundamentales en la composición del texto. En efecto, si son convenientemente orientados, los estudiantes resultan capaces de autocorregirse de la misma manera que de generar ideas. Las investigaciones actuales han comprobado que la autocorrección da resultados positivos entre los estudiantes sobre todo cuando, previamente, éstos, los aprendices o “novatos”, han sido formados en la habilidad de corregirse por un docente. (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2006).

El Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE), en coordinación con el Ministerio de Educación ha realizado doce operativos desde

1997 hasta la fecha y cuenta con instrumentos para evaluar la producción escrita, en diferentes grados de la enseñanza general y universidades pedagógicas, estructurados en dimensiones e indicadores, que permiten determinar dónde radican las mayores insuficiencias de los estudiantes.

Sin embargo, Jiménez Rivero (s/f), especialista e investigadora del Instituto de Ciencias Pedagógicas (ICCP), refiere que aún no se ha podido tener en cuenta los contenidos procedimentales y actitudinales, sólo se ha trabajado sobre la base del reconocimiento de los conceptuales y su aplicación. A pesar de los intentos, tampoco se evalúa el desarrollo de la competencia cognitivo, comunicativa y sociocultural de los estudiantes.

Lo anterior se traduce en que el efecto de resonancia de la función pedagógica de la evaluación, junto al control, son en las que se enfatiza. Y en el análisis de los resultados se ha pretendido enunciar los logros y las carencias evidenciadas en los desempeños de los estudiantes para que los profesores reorienten las acciones del proceso de dirección de enseñanza y aprendizaje, lo que ha permitido redimensionar el método y las actividades que se han empleado para la enseñanza y el aprendizaje de la construcción de textos escritos.

Tampoco se logra que en la formación inicial de los profesores, estos se autoevalúen, ya que tienen muy pocas oportunidades de autocontrolar y de autocorregir sus escritos. Aprender a hacerlo y conquistar autonomía como escritores resulta muy difícil, de ahí que requiera de una correcta orientación.

El hecho de que en la enseñanza y en la evaluación de la construcción de textos sólo interese el producto y no los subprocesos, que debe acometer el estudiante para lograr un texto que pueda ser leído por otro, tiene relación con lo que se ha venido exponiendo.

Sin embargo, en los subprocesos de la construcción bien pueden tomarse como textos definitivos los ya elaborados, e irse evaluando por el estudiante, pues el proceso de autoevaluación es recursivo: el estudiante revisa, valora, evalúa su texto, aunque necesita de una adecuada orientación.

Precisamente en este proceso se ponen en juego *estrategias metacognitivas*, es decir, operaciones mentales de las que se es consciente y que sabe cómo, cuándo y para qué usar, que contribuyen a la adquisición de habilidades mentales duraderas.

A partir de lo anteriormente expuesto, y bajo la debida orientación del profesor, la autoevaluación se traduce en técnica de aprendizaje para la producción de textos escritos. Con ella el estudiante aprende a establecer de forma independiente la correspondencia de sus resultados con un modelo o conjunto de exigencias, a encontrar sus insuficiencias y a eliminarlas.

Estas dimensiones e indicadores para la autorrevisión, debidamente orientados, llegan a convertirse en procedimientos didácticos, y permitirán, ante nuevas ejecuciones, evitar errores identificados anteriormente.

Permitir el diálogo, el intercambio, sugerir ideas, ejemplificar, crear actividades productivas que ayuden a los profesores en formación a mejorar su texto escrito, es también una manera de concluir el proceso, y que quede abierto a una nueva tarea de escritura que también pueda ser autoevaluada.

Todo lo expuesto en el capítulo conduce a las siguientes consideraciones:

- El estudio de la tradición pedagógica cubana ha permitido comprobar que el proceso de evaluación ha estado determinado por la influencia de las teorías sobre el aprendizaje.
- Los eslabones del proceso de evaluación son inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje y resultan imprescindibles para el mejoramiento personal, académico y profesional.
- La elaboración de los conocimientos, la precisión en las habilidades, la efectividad de los métodos utilizados se favorecen, complementan y verifican mediante el efecto instructivo de la función pedagógica de la evaluación, el cual alcanza su expresión más plena en **la autoevaluación**.
- El proceso de construcción de textos escritos incluye en sus diferentes etapas y subprocesos los eslabones del proceso evaluativo. Sin embargo, es la autoevaluación el más recursivo de estos: desde que el estudiante planifica, activa las estrategias metacognitivas ya adquiridas, por lo que siempre “vuelve” al texto, lo autorrevisa, lo autovalora, lo autocorriga a partir de sus conocimientos, motivos, intereses, intencionalidad...., pero necesita una debida orientación del profesor para enfrentar el proceso de autoevaluación que se revierte en un aprendizaje reflexivo, significativo, autorregulado, y por tanto lo conduce a mejorar la calidad de sus textos escritos.

Capítulo II

VALORACIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL DEL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN DE TEXTOS ESCRITOS DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA CARRERA PROFESOR GENERAL INTEGRAL DE SECUNDARIA BÁSICA.

2.1 Fundamentación:

El análisis del estado actual del proceso de autoevaluación de textos escritos por los estudiantes que cursan el primer año de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica se realizó a partir de la aplicación de un conjunto de técnicas e instrumentos que abarcó la revisión de programas, orientaciones metodológicas, informes de operativos nacionales del SECE, un conjunto de sistemas de clases planificadas por los profesores, informes de análisis de las observaciones a clases; además, también hicieron posible determinar regularidades en la situación real de la autoevaluación de la producción escrita la prueba pedagógica, las encuestas y las entrevistas.

Para dar claridad al análisis, a continuación se presentan los fundamentales resultados obtenidos con la aplicación de las técnicas e instrumentos seleccionados.

2.2 Resultados de la aplicación de instrumentos.

Análisis de los programas de las diferentes asignaturas: (Ver anexo 1 y 2)

El análisis de los programas de asignaturas, que conforman la disciplina Programas Escolares para el primer año de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica, se encaminó a determinar cómo ha quedado explícito en los objetivos y en el sistema de evaluación el tratamiento al proceso de construcción y evaluación de la producción escrita.

Español- Literatura para la Secundaria Básica y su Metodología

La estructuración del programa para el primer año de la carrera no sólo posibilita la preparación de los estudiantes para el ejercicio de sus funciones profesionales, sino que les brinda la oportunidad de desarrollar las habilidades comunicativas de la

lengua: hablar, escuchar, leer y escribir. Ello queda expresado en los objetivos generales de la disciplina.

- Dominar la lengua materna como soporte básico de la comunicación, lo que se manifiesta en la comprensión de lo que lee o escucha, en hablar correctamente y escribir con buena ortografía, caligrafía y redacción, y a la vez le permite servir de modelo lingüístico en su quehacer profesional.
- Favorecer la comprensión, el análisis y la producción textual que respondan a diversas formas elocutivas, en función de las potencialidades reales de los alumnos, para propiciar el desarrollo del gusto estético mediante el análisis del lenguaje.
- Usar de manera correctiva los diferentes tipos de normas (prosódicas, ortológicas, caligráficas, ortográficas, gramaticales y textuales), cuyo dominio garantiza el uso de la lengua, de acuerdo con las exigencias del contexto y responde a las necesidades del desarrollo personalógico de los estudiantes, a partir de los resultados del diagnóstico.
- Propiciar el *control y la autoevaluación* de la expresión oral y escrita.

Los objetivos anteriores se adecuan a las características del tema que corresponda y su derivación está en dependencia del componente de la lengua que se halle priorizado por la asignatura.

A todo lo largo del curso, los profesores en formación tienen que construir textos y el nivel de exigencia está en dependencia de los conocimientos adquiridos.

El sistema de evaluación establece los tipos de textos a evaluar en la producción escrita.

Matemática y su Metodología para la Secundaria Básica

Aunque es una asignatura de las ciencias exactas, concibe un objetivo general que se halla muy bien relacionado con la construcción de textos; sin embargo, su intencionalidad se dirige más al lenguaje matemático en la profesión:

- Comunicarse de forma clara y precisa con la ayuda de la terminología y simbología matemáticas de manera oral, escrita o visual, como condición indispensable para el ejercicio de la profesión.

En este programa no aparece referencia alguna a la evaluación/autoevaluación de la producción oral o escrita.

Historia y su Metodología para la Secundaria Básica

Esta es una de las asignaturas que más favorece el desarrollo de la producción de textos escritos, y a pesar de que las habilidades (explicar, describir, resumir, valorar, argumentar...) que prevé potencian este trabajo, el noveno objetivo que lo expresa no declara qué habilidades de la lengua pretende desarrollar en las habilidades de trabajo con las diferentes fuentes del conocimiento histórico propias del año,

Desarrollar habilidades en el trabajo con las fuentes del conocimiento histórico propias del año: Libro de texto y otra bibliografía de contenido histórico cultural, textos de José Martí, Ernesto Guevara y Fidel Castro, periódicos y revistas, textos literarios, obras de arte, exposición del profesor, notas de clases, elaboración de resúmenes, fichas de contenido, cuadros sinópticos, llaves, esquemas lógicos, dibujos, tablas cronológicas, comparativas y sincrónicas, líneas del tiempo, mapas, soporte tecnológico (videos, software, videoclases, etc).

El décimo objetivo sí precisa “utilizar la información histórica obtenida de las distintas fuentes para exponerlas de forma oral y escrita”.

Es evidente que la asignatura potencia la construcción textual, y a pesar de ello no hay referencia al proceso de evaluación de este componente en sus objetivos. El sistema evaluativo expresa que la disciplina es *predominantemente de proceso, cualitativo, con énfasis en la evaluación sistemática y a partir de ejercicios de forma oral, escrita, gráfica y práctica, con empleo de técnicas como el interrogatorio y el trabajo independiente, desde las vías de observación pedagógica y observación.*

Y aunque manifiesta que pueden desarrollarse actividades individuales y en pequeños equipos (2 ó 3 estudiantes), no expresa cómo.

Física

Al analizar los objetivos generales y específicos de este programa de asignatura se aprecia que “fuerza” el uso de la lengua materna:

Argumentar la concepción científica acerca de la naturaleza, la sociedad, el pensamiento y los modos de actuar, utilizando métodos generales y formas de trabajo que distinguen la actividad investigadora contemporánea (resolución de problemas, trabajo en equipos, búsqueda de información, uso de las nuevas tecnologías de la información, elaboración de modelos y comunicación de resultados empleando correctamente la lengua materna)

sobre la base del sistema de conocimientos físicos adquiridos en el nivel y, (...):

El programa no hace referencia alguna a la evaluación/autoevaluación de textos escritos.

Ciencias Naturales

La disciplina está conformada por tres asignaturas que se imparten unas con independencia de las otras. Aparecen objetivos concebidos para el desarrollo de habilidades que se corresponden con algunas de la expresión verbal (oral o escrita), sin embargo no se observa cómo ha de llevarse a cabo.

a) Geografía y su Metodología para la Secundaria Básica:

Los objetivos generales no hacen referencia a ningún componente de la lengua, todos se encaminan al conocimiento que habrán de adquirir con la asignatura.

Los objetivos específicos incluyen las habilidades de caracterizar, explicar, describir, valorar fenómenos de la Naturaleza. Sin embargo, estas habilidades sólo pueden materializarse a través de la palabra, de la construcción de textos, sean orales o escritos.

El sistema de evaluación indica la realización de *preguntas escritas sobre asuntos determinados* y no ofrece orientaciones acerca del proceso de evaluación.

b) Biología y su Metodología para la Secundaria Básica:

De igual forma, este programa no posee ningún objetivo dirigido a la construcción textual; sin embargo, las habilidades intelectuales que deben desarrollar con los conocimientos que adquieren, así lo exigen. Entre ellas resaltan: explicar, describir, valorar, argumentar.

Las tareas docentes establecidas en el programa requieren que el resultado de las mismas se materialice en un texto escrito y la evaluación no establece cómo proceder en el proceso de construcción y, por ende, en la autoevaluación.

c) Química y su Metodología para la Secundaria Básica:

Carece de objetivos encaminados al desarrollo de habilidades en el proceso de construcción de textos. De igual forma la evaluación ignora el proceso que se habrá de seguir, a pesar de que están concebidos como trabajos prácticos, la preparación de preguntas interdisciplinarias a partir de la Química en cada

grado, y también en los diferentes niveles de desempeño con el empleo de distractores, acto que requiere de una constante recursividad evaluativa en el proceso constructivo.

Luego de realizado el estudio de los programas de asignatura que forman parte de la disciplina Programas Escolares se pudo apreciar que:

- Solamente Español-Literatura y su Metodología declara objetivos generales y específicos relacionados con la construcción de textos, a diferencia del resto de las asignaturas que, aunque expresan el trabajo con habilidades intelectuales expresivas, no hacen alusión a cómo proceder con la evaluación de los textos escritos.
- A pesar de que esta asignatura rectorea el trabajo con la lengua materna y cuenta en todos sus temas con objetivos específicos relacionados con el proceso de evaluación, sólo declara la evaluación de textos escritos en el tema en que este componente es objeto de estudio.
- El sistema de evaluación de las asignaturas está enfocado a qué evaluar y no a cómo evaluar.

Análisis de las orientaciones metodológicas vigentes en todas las asignaturas. (Ver anexo 3)

Este aspecto está íntimamente relacionado con los objetivos, contenidos y sistema de evaluación de cada uno de los programas de disciplinas y asignaturas, por lo que el estudio realizado se expone casuísticamente.

Español- Literatura para la Secundaria Básica y su Metodología

Este programa de disciplina, por su carácter interdisciplinario, tiene concebidas las Orientaciones Metodológicas para que el tratamiento del componente funcional construcción de textos, así como la comprensión y el análisis, exija de una atención priorizada, debido a su importancia para la adquisición del aprendizaje.

Según lo que se consigna en estas, los dos primeros módulos dirigen su atención a otros componentes del Español sin obviar la construcción de textos, y por tanto a su proceso de evaluación. Sin embargo, el enfoque del tercer módulo es eminentemente práctico al profundizar en el tema de la construcción de textos

orales y escritos, y al propiciar el desarrollo de las habilidades para la construcción escrita en los profesores en formación.

Se aclara que la atención a los profesores en formación debe ser preventivo-correctiva, diferenciada y sistemática, atendiendo a la importancia de la competencia comunicativa que se aspira lograr en los programas correspondientes a la Secundaria Básica.

La explicación que brindan sobre el proceso de producción de textos, de los rasgos que distinguen a cada estilo funcional, muestra lo inevitable que resulta separar el proceso de evaluación de cada una de las etapas y subprocesos que lo constituyen.

Para ello enfatizan en que la actividad práctica de construcción textual, el docente debe proponer al profesor en formación ejercicios que lo obliguen a operar con las tres fases del proceso de construcción de textos: preescritura, escritura y reescritura (autorrevisión); con el uso del borrador en sus diversas variantes: en forma de preguntas y respuestas, de enunciados y de esquema y con los indicadores que le posibiliten en la revisión y autorrevisión de textos reconocer los principales errores y corregirlos adecuadamente.

Se insiste en que la práctica sistemática, flexible y creadora es indispensable en la apropiación de estos conocimientos, desde la variedad y la funcionalidad de las propuestas.

También se explica cómo proceder en cada una de las etapas y se profundiza en el proceso de evaluación por parte del docente. Se le ofrecen alternativas, formas e indicadores, para que lleve a vías de hecho este proceso, a diferencia de la autoevaluación del texto escrito que la dirigen a la actitud reflexiva del estudiante a partir de sus conocimientos.

Muy importante resulta la orientación hacia la revisión/evaluación de las actividades docentes que diseñen los estudiantes para el ejercicio de su profesión.

Matemática y su Metodología para la Secundaria Básica

Las orientaciones metodológicas sólo aluden a la evaluación como profesor de Matemática, no así al proceso de construcción y evaluación de textos escritos en la asignatura, a pesar de que el contenido elaboración de problemas matemáticos exige de una adecuada construcción de textos.

Historia y su Metodología para la Secundaria Básica

Las orientaciones metodológicas de este programa no hacen referencia al proceso de evaluación de los textos que habrán de elaborar los profesores en formación, a pesar de que reconocen en ellas que es fundamental que los estudiantes “*entreguen*” las tareas orientadas.

Por otra parte apuntan a que las actividades deben tener una tendencia desarrolladora y contribuir al despliegue de modos de actuación profesional, además de favorecer que los estudiantes expresen lo aprendido desde su propia perspectiva y puedan desarrollar su autocontrol; sin embargo, en ninguno de los casos hacen alusión al proceso evaluativo, y aún menos, a la autoevaluación.

Física

Al igual que otras asignaturas, la Física no tiene orientaciones referidas a la construcción y evaluación textual. Todo apunta a contenidos específicos de los temas.

Ciencias Naturales

a) **Geografía y su Metodología para la Secundaria Básica:**

Carece de orientaciones para la construcción y evaluación de los textos, tanto orales como escritos.

b) **Biología y su Metodología para la Secundaria Básica:**

Esta es otra de las asignaturas de Ciencias Naturales cuyas orientaciones metodológicas son ajenas al proceso de construcción y evaluación de textos escritos.

c) **Química y su Metodología para la Secundaria Básica:**

No cuenta con orientaciones metodológicas.

Del análisis de las orientaciones metodológicas se deriva que:

- Las orientaciones metodológicas de la asignatura Español-Literatura y su Metodología abundan en procedimientos didácticos para la construcción; no obstante se orienta el proceso de evaluación del texto escrito para el ejercicio o

funciones del profesor, y enfatizan en la necesidad de que el estudiante autorrevisé, autovalore, autoevalúe su producción verbal escrita.

- En el resto de las asignaturas no se ofrece orientación alguna para la construcción de textos ni para la evaluación, a pesar de que declaran en su sistema de evaluación la elaboración de trabajos y tareas docentes escritas.

Análisis de la entrevista a los profesores. (Ver anexo 4)

De los nueve profesores entrevistados, el 44.4%, (4) manifestó que, como profesores de Español-Literatura, evalúan la producción escrita a partir de lo que está establecido en las orientaciones metodológicas de la asignatura Español-Literatura y su Metodología; pero que carecen de horas/clase para orientar la autorrevisión/autoevaluación a los estudiantes.

Los 5 profesores restantes, quienes imparten Matemática, Historia, Química, Biología y Física, plantearon sólo tener en cuenta, para cualquier forma de evaluación de los textos escritos, el ajuste al tema y la calidad de las ideas del contenido que se trate, aparte de la identificación de los problemas de ortografía.

Señalaron, además, que lo hacen sin orientación ni preparación alguna, sólo por la intuición que da la experiencia en la profesión. Obvian la forma externa del texto y otros aspectos que aparecen en las orientaciones metodológicas de la asignatura Español-Literatura.

Expresaron que cuando evalúan hacen valoraciones y califican, pero con prioridad en los contenidos de la asignatura que imparten; no consideran las dificultades ortográficas y sintácticas para la valoración y calificación que se haga de sus estudiantes. De igual forma no estimulan la autoevaluación del texto escrito.

Análisis de los sistemas de clases planificados por los maestros. (Ver anexo 5)

El análisis de los sistemas de clases se realizó con el objetivo de constatar si se planifica la evaluación de la producción escrita dirigida a dar tratamiento individualizado a las dificultades. Para esto, se tomaron como muestra sistemas de clases del primer módulo de una unidad de cada profesor entrevistado.

Los sistemas de clase no correspondieron a la misma semana lectiva, se fueron

alternando por asignaturas; y el análisis comenzó a partir de la planificación de la cuarta semana del primer módulo.

Una síntesis de los resultados más importantes derivados de este análisis se expone a continuación:

1. Los planes de clases revisados son, en sentido general, muy breves y expresan las acciones generales que el profesor de cada una de las asignaturas, correspondientes al programa de la disciplina Programas Escolares, realiza en las clases.
2. La práctica de preparar casi a diario la clase a impartir limita la concepción de sistema que debe tener el proceso de construcción de textos y las formas de su evaluación.
3. En todos los sistemas de clases que se revisaron se pudo comprobar que los profesores planifican actividades de desarrollo de la producción verbal oral y escrita.
4. Se aprecia una labor encaminada al trabajo para que el estudiante escriba, fundamentalmente notas de clase, respuestas a tareas docentes en el aula o de estudio independiente.
5. A excepción de las clases de Español-Literatura y su Metodología, el resto no planifica ningún tipo de acción evaluativa que lleve al estudiante a mejorar su texto escrito.
6. Los 4 profesores de Español-Literatura, desde su posición como docentes, consideran el control, la revisión, la valoración y la evaluación de algunas tareas docentes realizadas por estudiantes. Esto significa que no le conceden espacio a todos los eslabones del proceso evaluativo y a las formas en que lo pueden llevar a cabo.
7. En los sistemas analizados tampoco se planifican indicadores que posibiliten la evaluación, y con ello la autoevaluación de los textos escritos por los profesores en formación.

Análisis de la encuesta a los PGI. (Ver anexo 6)

Otro elemento importante dirigido a valorar la situación inicial con el proceso de evaluación de textos escritos en el primer año de formación de los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica lo constituyó la realización de encuestas.

Estas fueron concebidas con el objetivo de comprobar las opiniones de los estudiantes en relación con el proceso evaluativo de la producción verbal de textos escritos en todas las asignaturas que reciben. Para su aplicación se seleccionó uno de los cuatro grupos de la Facultad de Secundaria Básica: el grupo 3.

De sus 15 estudiantes, fueron tomados 13 que sistemáticamente asisten a las clases.

Estos 13 profesores en formación inicial constituyen el 19,69% de la matrícula de la Facultad.

Los resultados más relevantes en la aplicación de este instrumento fueron:

a) Las asignaturas que orientan tareas docentes, cuyo resultado es la producción escrita, en rango descendente, son:

Español	13	100%
Historia	13	100%
Geografía	9	69,2%
Biología	9	69,2%
Física	8	61,5%
Matemática	4	30,7%
Química	2	15,3%

b) Todas las asignaturas revisan y evalúan el contenido de los textos.

- Español-Literatura y su Metodología además hace señalamientos para que determinen sus errores.

c) Los estudiantes en formación manifestaron no haber trabajado con indicadores que los ayude a autorrevisarse/autoevaluarse.

d) Los estudiantes estiman que si todos los profesores les orientaran cómo proceder para autoevaluarse en los textos que han construir en cada asignatura, alcanzarían mejores resultados.

Resultados de la aplicación de la prueba pedagógica. (Ver anexo 9, 10)

Después de haberse hecho el análisis del XII Operativo de la Calidad de la Educación, se procedió a la aplicación de una prueba pedagógica en la semana 34 del curso, con el objetivo de constatar el estado real de los estudiantes en la producción escrita. (Ver anexo 7)

Esta prueba consistió en evaluar un texto escrito por 13 profesores en formación de los 66 matriculados en el primer año de la carrera Profesor General Integral de

Secundaria Básica, en la UCP "Cap. Silverio Blanco Núñez" de Sancti Spiritus, lo que representa el 45,4% de la población

Para evaluar el resultado de la producción escrita, se consideraron las dimensiones e indicadores que orienta el Instituto de Ciencias Pedagógicas (ICCP) para los operativos provinciales que aplica el Grupo de la Calidad de la Educación (GECA). Se evaluó determinando las posibles respuestas correctas que pudieran corresponderse con cada indicador de los establecidos. (Ver anexo 8)

Para arribar a resultados más generales se tuvo en cuenta que el 70% es el índice que marca el aprobado en la Enseñanza Superior.

El indicador que mayor dificultades presentó fue el **4.5 (D4: ortografía)**, con un **0%** de la muestra aprobada. Sólo 4 estudiantes aprobaron el **1.3 (D1: calidad de ideas)** y el **4.4 (D4: extensión exigida)**, para un **30,7%** cada uno. Con **38,4%** el indicador **5.1**.

El indicador **4.3 (D4: empleo adecuado del margen y la sangría)**, comporta el **53,8%** de aprobados. Le siguen 8 estudiantes (**61,5%**) en los indicadores **1.4 (D1: coherencia)**, **2.5 (D2: ajuste al tipo de texto)**, **3.2 (D3: cohesión)**, **3.5 (D3: adecuado léxico)**. Mientras que 9 (**69,2%**) tienen aprobados los indicadores **1.2 (D1: suficiencia de ideas)**, **2.3 (D2: propósito o intencionalidad comunicativa)**, **3.1 (D3: delimitación de oraciones y párrafos)** y **3.3 (D3: concordancia)**.

El **76,9%** de la muestra, o sea, 10 profesores en formación, se comportan adecuadamente en los indicadores **1.5 (D1: jerarquización de la información)**, **2.4 (D2: uso del registro adecuado)** y **4.2 (D2: limpieza)**.

Con mejores resultados hay 11 estudiantes (**84,6%**) en el indicador **3.4 (D3: correctas estructuras gramaticales)**; 12 (**92,3%**) en el **2.2 (destinatario o receptor)**; y el **100%** en **1.1 (D1: ajuste al tema)** y el **2.1 (D2: ajuste al contexto o situación comunicativa)**. (Ver anexo 9 y 10)

Como resultado del análisis de los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba pedagógica se aprecia que:

1. Los indicadores más deprimidos corresponden a las dimensiones lingüística y formal: ortografía y gramática, lo que unido a la pobreza de vocabulario afecta la calidad y suficiencia de ideas, la coherencia, la cohesión;

2. Una marcada tendencia al verbalismo distingue la producción de textos. Estos no son eficaces, ni eficientes, ni adecuados, pues la macroestructura (plano del contenido) y la superestructura (plano formal del texto) son los más afectados.

2.3 Regularidades derivadas del diagnóstico aplicado.

Las regularidades que se obtuvieron al procesar la información suministrada por los instrumentos aplicados fueron las siguientes:

- No se contempla la formación de habilidades y hábitos de trabajo con el texto escrito en Historia, Matemática, Física y Ciencias Naturales (Geografía, Biología, Química), asignaturas, en las que, a la par de Español-Literatura, los estudiantes producen textos durante el curso escolar.
- En las diferentes asignaturas que conforman el plan de estudio, no se valora suficientemente la importancia de la relación entre la forma y el contenido de lo que se escribe.
- Los profesores investigados presentan deficiencias en la correcta aplicación de los fundamentos básicos que rigen el proceso de evaluación de la producción verbal escrita.
- Todo lo anterior trae consigo que los estudiantes desconozcan cómo proceder con los indicadores para autoevaluar sus textos escritos.
- Los indicadores de mayores dificultades son los que mejor pueden expresar las ideas (estructura y significado).

2.4 Procederes didácticos para orientar el proceso de autoevaluación de la producción escrita de los estudiantes que cursan el primer año de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica.

Ante las nuevas demandas sociales, la evaluación, que ha cumplido una función selectiva o capacitadora fundamentalmente en la educación, debe convertirse ahora en un instrumento más de aprendizaje. Si el fin del currículo es promover una mayor autonomía y control de los alumnos sobre sus propios aprendizajes, será necesario que alcancen esa autonomía también en la evaluación.

La reflexión sobre los propios aprendizajes es también el criterio que subyace en la propuesta sobre procedimientos didácticos para la autoevaluación de la producción escrita en la formación inicial de los Profesores Generales Integrales de Secundaria. Y los mismos van encaminados a dar solución al problema científico enunciado en la introducción.

Un aspecto valioso de estos procedimientos consiste en subrayar el carácter activo que tiene el sujeto en la obtención del conocimiento, en enfatizar que la enseñanza debe propiciar las condiciones para que por sí mismo, el estudiante construya los conocimientos, evitando ofrecérselo como algo terminado. Su limitación fundamental reside, en no comprender suficientemente el carácter desarrollador y no sólo facilitador del proceso de enseñanza, lo que reduce su rol de vía esencial para el desarrollo de sus procesos intelectuales.

Fundamentación:

Como resultado del aprendizaje, los seres humanos se apropian de hechos, conceptos, hábitos y habilidades, conductas, sentimientos, actitudes, normas y valores, es decir, de todo aquello que se resume bajo los rubros de contenidos *cognoscitivos, procedimentales y valorativos*.

Llegar a *aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser* (Informe Delors, 1997) constituyen núcleos o pilares básicos del aprendizaje que los estudiantes están llamados a realizar, y que la educación debe potenciar.

El desarrollo de la independencia cognoscitiva y de las capacidades creadoras sólo será posible si la enseñanza propicia que el alumno sea centro de su propio aprendizaje, a través del descubrimiento por sí mismo, de proposiciones y técnicas de trabajo que le estimule la resolución independiente de problemas y desarrolle su independencia creativa, en fin que logre un aprendizaje productivo.

El profesor asume las funciones de orientador, guía o facilitador del aprendizaje, ya que a partir del conocimiento de las características psicológicas del individuo en cada período del desarrollo, debe crear las condiciones óptimas para que se produzca una interacción constructiva entre el alumno y el objeto de conocimiento.

El estudiante debe comprender que no sólo puede llegar a conocer a través de otros (maestros, libros), sino también por sí mismo, observando, experimentando, combinando los razonamientos, porque si no hay aplicación, no hay aprendizaje.

La construcción de textos orales y escritos es el fundamental instrumento de comunicación que le permite al ser humano alcanzar los fines previstos para su formación integral.

En la enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos se realizan de manera simultánea y recursiva tres tipos de procesos: planificación, textualización y revisión, los que coinciden con las etapas de la actividad docente: orientación, ejecución y control, de ahí que haya que verlos desde una doble perspectiva: como aprendizaje en sí mismo de un contenido procedimental, y como medios metalingüísticos de adquisición del aprendizaje, que le permitan al estudiante las reflexiones sobre la lengua.

Una tendencia a la ejecución gravita en todo el proceso de construcción textual y se evitan las prácticas de reflexión sobre su propia lengua, lo que trae consigo que los estudiantes transiten de un año a otro con dificultades en la producción escrita.

Al respecto García Valero (2005:76) se refiere a que el tratamiento de la producción verbal escrita debe partir del análisis de la estructura del tipo de texto que debe escribirse, del reconocimiento en él del empleo adecuado, de las estructuras lingüísticas para que puedan hacer reflexiones y descubrir la escritura como recurso para organizar y reorganizar el propio pensamiento y no del tratamiento en el plano oral de las ideas para escribir.

Esto debe lograrse a través de la planificación de tareas que tengan un enfoque sistémico en el sistema de clases. García Valero (2005:76) insiste en que estas acciones deberán repetirse, adoptando diferentes variantes, en todos los sistemas de clases que el maestro planifique de manera que los alumnos se apropien de las habilidades procedimentales de la escritura.

Para que el estudiante avance en la producción escrita necesita reflexionar acerca de la lingüística del texto (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad, intertextualidad), en función de la calidad y cantidad de ideas que emplea en la puesta del texto, y en tal sentido exige de la debida orientación por parte del docente.

Este componente “constituye un ejercicio de obligada atención por parte del profesor, lo que requiere una definición conceptual clara y precisa en cuanto a metas y objetivos que permitan desarrollar una cultura evaluativa más amplia y pertinente para la formación del futuro profesional. (Pérez García, s/f: 6).

Dado el nivel de complejidad que tiene la autoevaluación, un tratamiento metodológico por parte del profesor, que oriente debidamente al estudiante, resulta imprescindible, teniendo en cuenta su base didáctica, la creación de un clima afectivo adecuado, y la disposición de estos para la realización sistemática de ejercicios y técnicas que les permitan la ejecución de roles activos que los lleven a revisar, valorar, evaluar su texto escrito, haciendo uso de las formas e indicadores que el profesor emplea para la evaluación.

Los procedimientos didácticos deben constituir un sistema, junto a los métodos de enseñanza, en correspondencia con los objetivos que el docente se proponga. Su aplicación debe ser creadora, nunca "esquemática" o aislada del contexto en el cual se desarrolla, deben atender al contenido de enseñanza; es decir, no utilizar los "procedimientos, por los procedimientos en sí", sino por su necesidad real en el proceso de enseñanza aprendizaje, velando por que siempre se manifieste la unidad entre instrucción y educación

La propuesta de procederes didácticos para llevar a vías de hecho la autoevaluación de la producción escrita de los estudiantes, están considerados como la acción concreta o conjunto de acciones que complementan el sistema de acciones encaminadas al logro del objetivo. De ahí que en su cuerpo se consideren las orientaciones metodológicas dadas por especialistas en el tema, así como lo establecido en los documentos rectores del Ministerio de Educación en Cuba para la enseñanza de esta asignatura, y adecua al efecto los instrumentos elaborados por el Instituto Cubano de Ciencias Pedagógicas con vista a evaluar la calidad de la educativa, los cuales se han empleado en los diferentes operativos desde 2004 para la evaluación de los textos escritos.

El objetivo de esta propuesta va dirigido, precisamente, a elevar la calidad de la producción escrita *de los estudiantes que cursan la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica* a partir de un adecuado y sistemático proceso de *autoevaluación*.

Procederes didácticos para la autoevaluación de la producción escrita de los Profesores Generales Integrales en formación inicial.

La revisión/valoración/evaluación de los textos escritos presupone el empleo de formas que tradicionalmente se han utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso encaminado a corregir los errores de construcción puede ser colectivo o individual, pero actualmente adquiere nuevos rasgos que lo caracterizan a partir de la necesidad de que se revierta en un aprendizaje desarrollador (carácter social, individual, activo, de colaboración, significativo y consciente), reflexivo, regulado y significativo, que hace al estudiante partícipe de su propio aprendizaje.

En la **revisión colectiva** se ponen de manifiesto procederes didácticos para el profesor y para el alumno:

- a) Oral: Permite conocer el contenido y la forma de manera superficial, pues con la sola audición escapan al análisis detalles que son apreciados cuando se revisa el trabajo escrito.
- b) Revisión del trabajo de un alumno con el auxilio de los símbolos, sin hacer las correcciones, para que él determine cuáles fueron sus dificultades.
- c) Revisión del trabajo con el auxilio de una guía que responde a indicadores a considerar en la autoevaluación del texto escrito. Esta, al igual que los símbolos, enseña a los educandos a analizar y a revisar el texto.
- d) Revisión del trabajo por equipos con el auxilio de una guía estructurada por indicadores o preguntas.
- e) Revisión del trabajo en forma independiente sin apoyo externo. Supone un nivel superior en el desarrollo de la habilidad y podrá realizarse por todo el grupo organizado por equipos.

La revisión individual podrá realizarse primero con apoyo y después en forma independiente. Puede ser de diferentes tipos y en ellos se emplean las técnicas de la evaluación colectiva:

- a) Revisión individual a partir de los errores indicados, con el auxilio de símbolos, con el auxilio de una guía o de preguntas y en forma independiente (autorrevisión).

b) Los estudiantes podrán revisar sus propios trabajos (autoevaluación) o intercambiarlos y revisar entonces el de un compañero (coevaluación).

Marcar aciertos y errores: (Roméu Escobar: 1987)

La aplicación de este procedimiento inicia con la revisión/evaluación que realice el profesor que imparte la asignatura, haciendo uso de símbolos cuya significación deberá descubrir el estudiante en su texto. La simbología utilizada se basa en los anteriores indicadores.

Despierta la curiosidad de los estudiantes por hallar el significado de los símbolos en el texto, lo que contribuye en gran medida a la reflexión sobre su aprendizaje

Se recomienda:

- *Subrayar* las expresiones más logradas con un color (puede ser el azul) y los desaciertos con otro (puede ser el rojo). Se referirán al ajuste, al tema y calidad en las ideas.
- *Señalar* errores de concordancia, el hipérbaton y otros vicios de construcción.
- *Circular* las palabras en las que aparezcan errores ortográficos o de acentuación, así como la presencia incorrecta o la ausencia de signos de puntuación.

Podrán emplear símbolos como:

- **Contenido**
- S** **Expresión**
- F** **Formato**
- P** **Presentación**
- O** **Ortografía**

Cada profesor puede elaborar su propia simbología, pero antes deberá ser convenida con el sujeto de la autoevaluación.

Realizar primero la revisión colectiva contribuirá a demostrar cómo operar con las guías de autoevaluación que a continuación se ofrecen.

Indicadores para la autoevaluación de la construcción de textos escritos en todas las asignaturas del currículo:

Los indicadores que a continuación se relacionan constituyen procedimientos didácticos para el desempeño profesional de maestros y profesores en los diferentes niveles de enseñanza. Y han devenido herramientas de trabajo que posibilitan la revisión y la evaluación de los textos escritos de los estudiantes en cualquiera de los grados y asignaturas del plan de estudio. Sirven también para orientar la autoevaluación de la producción escrita.

Las guías, contentivas de indicadores para evaluar/coevaluar, autoevaluar el texto escrito, han pasado a ser procedimientos didácticos que orientan al estudiante al ejercicio de la autoevaluación de sus textos escritos.

Los indicadores que se declaran en las dos primeras guías se hallan relacionados con la forma externa del texto, y enfatizan en habilidades/hábitos generales a desarrollar en toda construcción escrita.

Se proponen otras guías cuyos indicadores para la autoevaluación están estructurados en forma de preguntas. Su estilo interactivo, conduce a que el estudiante reflexione sobre el producto concluido/texto final.

Como resultado de este proceso, el estudiante podrá determinar en qué aspectos cognitivos de la lengua escrita presenta insuficiencias. Ello redundará en la concientización de sus dificultades y se proyectará hacia la solución de las mismas.

El profesor, como figura cimera en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, conocedor de las necesidades del colectivo de estudiantes, y de cada uno de ellos, seleccionará la guía de autoevaluación que mejor se corresponda con el diagnóstico, la asignatura y el año que cursa.

La profundidad en el análisis, por parte de cada alumno, dependerá del nivel de conocimientos que posea, y del desarrollo de las habilidades alcanzadas en su etapa de estudio.

Guía #1:

- a) Margen y sangría;
- b) Letra legible con trazos correctos;
- c) Limpieza en el trabajo;

- d) Ajuste a la estructura del tipo de texto;
- e) Amplitud en las ideas;
- f) Extensión adecuada del texto;
- g) Ajuste o relación con el tema;
- h) Claridad en la expresión de las ideas;
- i) Uso adecuado de los signos de puntuación;
- j) Ortografía;
- k) Concordancia entre sujeto y verbo, sustantivos y adjetivos.

Guía #2:

Aspectos a considerar:

- 1.- ¿El texto es legible?
- 2.- ¿Observó margen y sangría?
- 3.- ¿Hay limpieza en el texto?
- 4.- ¿Se ajusta a la estructura del tipo de texto?
- 5.- ¿Las ideas son suficientes para la situación que se plantea?
- 6.- ¿Se logra una extensión adecuada? ¿Todas las ideas se relacionan con el tema general?
- 7.- ¿Están bien expresadas?
- 8.- ¿Utiliza correctamente los signos de puntuación?
- 9.- ¿Utiliza correctamente los signos de interrogación y de exclamación?
- 10.- ¿La ortografía es correcta?
- 11.- ¿Se observan errores de concordancia entre sujetos y verbos, sustantivos y adjetivos?

Guía #3:

- 1.- ¿Trabajó previamente con el borrador?
- 2.- ¿El texto se ajusta al esquema del borrador, al tema y al tipo de texto? ¿Por qué?
- 3.- ¿Son suficientes las ideas planificadas? Exponga su criterio.
- 4.- ¿Realiza una correcta distribución de las ideas? ¿Cómo lo hizo?
- 5.- ¿Se corresponde el título con el tema?

- 6.- ¿Hay repeticiones? ¿Cómo se pueden evitar?
- 7.- ¿Emplea sinónimos? Ponga ejemplos.
- 8.- ¿Las oraciones y los párrafos están debidamente delimitados? ¿Por qué?
- 9.- ¿Qué otros usos dio a los signos de puntuación?
- 10.- ¿Las preposiciones y las conjunciones se hallan bien empleadas?
- 11.- ¿Se presentan errores de concordancia entre el sujeto y el verbo, o el sustantivo y el adjetivo? Explique su respuesta.
- 12.- ¿Qué opina del uso del léxico (vocabulario)?
- 13.- ¿Hay adiciones de letras, sílabas o palabras? Señálelas.
- 14.- ¿Hay omisiones de letras, sílabas o palabras? Identifíquelas.
- 15.- ¿Ocurren errores de segmentación? ¿Cuáles?
- 16.- ¿A qué le atribuye los errores de segmentación?
- 17.- ¿Qué opina sobre la acentuación de las palabras que aparecen en el texto?
- 18.- ¿Qué reglas de acentuación no fueron cumplidas?
- 19.- ¿Cómo valora la caligrafía? ¿Legible o ilegible? ¿Por qué?
- 20.- ¿Se ajusta el texto a las normas de presentación? ¿Por qué?

Guía #4: (Mined. Cuadernos Complementarios. Español 7º grado . pág 8).

- a) Ajuste al tema.
- b) Calidad y suficiencia de las ideas expresadas.
- c) Adecuada delimitación de los párrafos y las oraciones.
- d) Establecimiento de los debidos nexos de relación entre las palabras y las oraciones que integran cada párrafo (preposiciones, conjunciones).
- e) Ajuste a las normas: concordancia, uso correcto del gerundio y de las restantes categorías gramaticales
- f) Ortografía.
- g) La originalidad de las ideas.
- h) La presentación, legibilidad y limpieza del texto (márgenes a ambos lados, sangría, trazos y enlaces de los grafemas,...).

Indicadores de operativos del Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE) para la evaluación del texto escrito, mediante interrogaciones.

Estas guías de autopreguntas permiten la debida orientación para que el estudiante realice la autoevaluación de su texto escrito. Las mismas pueden ser enriquecidas con otras interrogantes que hagan más minucioso el proceso, y dependerán del dominio que ha ido alcanzando el estudiante en la construcción de textos escritos, así como de la tarea docente que oriente el profesor de la asignatura.

Guía #5

- 1.- ¿Mantuve y amplié de forma adecuada las ideas planificadas en el borrador?
 - 1.1 ¿Las ideas son suficientes de acuerdo con la situación comunicativa?
 - 1.2 ¿Realicé una correcta distribución de las ideas?
- 2.- ¿Evité las reiteraciones innecesarias?
- 3.- ¿Delimité correctamente las oraciones y párrafos?
- 4.- ¿Utilicé acertadamente:
 - 4.1- los conectores (preposiciones, conjunciones, frases prepositivas o frases conjuntivas),
 - 4.2- las categorías gramaticales (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, pronombres.),
 - 4.3- la concordancia entre las palabras?
- 5.- ¿Hice un uso adecuado del léxico?
- 6.- ¿Escribí un título que se ajuste al tema y al tipo de texto?
- 7.- De la situación comunicativa, ¿tuve en cuenta:
 - 7.1- el tema,
 - 7.2- la finalidad,
 - 7.3- el tipo de texto,
 - 7.4- el destinatario?
- 8.- ¿Cometí errores ortográficos?
- 9.- ¿Logré una caligrafía adecuada?
- 10.- ¿Me ajusté a las normas de presentación?

Guía #6

1.- Dimensión semántica:

- 1.1- ¿Me ajusté al tema propuesto?
- 1.2- ¿Las ideas son suficientes y necesarias?
- 1.3- ¿Expresé las ideas con calidad? (claras, originales, profundas)
- 1.4- ¿Logré la coherencia del texto? (relación entre las diferentes ideas)
- 1.5- ¿Jerarqué adecuadamente la información?

2.- Dimensión pragmática:

- 2.1- ¿Me adecuó al contexto o situación comunicativa?
- 2.2- ¿Tuve en cuenta al destinatario o receptor?
- 2.3- ¿Logré el propósito o intención comunicativa?
- 2.4- ¿Empleé el registro adecuado?
- 2.5- ¿Me ajusté a la estructura del tipo de texto?

3.- Dimensión lingüística:

- 3.1- ¿Delimité correctamente las oraciones y párrafos?
- 3.2- ¿Logré la cohesión del texto? (uso de conectores)
- 3.3- ¿Logré establecer adecuadamente la concordancia entre las palabras?
- 3.4- ¿Empleé de forma correcta las diferentes estructuras gramaticales?
- 3.5- ¿Hice un uso adecuado del léxico? (vocabulario)

4.- Dimensión formal o externa:

- 4.1- ¿Logré una caligrafía adecuada? (legibilidad)
- 4.2- ¿Se aprecia limpieza?
- 4.3- ¿Se percibe margen y sangría?
- 4.4- ¿Me ajusté a la extensión exigida?
- 4.5- ¿Mi desempeño ortográfico es de seguro o experto? (hasta 6 errores, según Instrucción #1-09).

Guía #7

1. Sobre el referente o tema del texto.

- 1.1 ¿Acumulé previamente la suficiente información sobre el tema?
- 1.2 ¿Utilicé la necesaria, de acuerdo con los requerimientos de la situación comunicativa planteada?

- 1.3 ¿Necesito suprimir o añadir alguna idea, o reajustar algún matiz en las ideas expuestas?
- 1.4 ¿Fue necesario un título para mi trabajo? Si lo fue, ¿el texto da lo que el título promete? Si no, ¿qué cambios tendría que introducir en el título o en el texto para acercarlos y ganar con ello mayor coherencia en lo escrito?
- 1.5 ¿Es mi título suficientemente sugerente? ¿Qué habría que transformar en él para mejorarlo?

2. Sobre el emisor o autor del texto.

- 2.1 ¿Es adecuado el tipo de texto que seleccioné, de acuerdo con la situación?
- 2.2 ¿Consigue el texto mi propósito? ¿Queda clara mi intención?
- 2.3 ¿Logré revelar las circunstancias que motivan el escrito?
- 2.4 ¿Entiendo todo lo que he escrito? ¿Qué debo mejorar?

3. Sobre el receptor o destinatario del texto.

- 3.1 ¿He tenido en cuenta quién o quiénes serán mis lectores, sus conocimientos previos sobre el tema y lo que esperan conocer?
- 3.2 ¿Me dirijo a él (ellos) con el tratamiento adecuado (tú o usted, masculino o femenino, singular o plural, perspectiva impersonal sin establecer vínculos) según el caso?
- 3.3 ¿Reaccionará(n) tal como espero al leer el texto? ¿Atraerá su interés?
- 3.4 ¿Entenderá(n) todo lo que he escrito? ¿Qué debo ajustar?

4. Sobre el mensaje o texto en sí mismo.

- 4.1 ¿La estructura que adopté ayuda a entender el mensaje? ¿Hay introducción, desarrollo y conclusiones, si son necesarios? ¿Incorporo preguntas, comparaciones, ejemplos, si hacen falta?
- 4.2 ¿La información relevante está bien situada, se percibe claramente?
- 4.3 ¿Cada párrafo trata un subtema o aspecto distinto? ¿Tienen la extensión adecuada? ¿En cada uno se percibe su idea central?
- 4.4 ¿La información avanza coherentemente de uno a otro párrafo?
- 4.5 ¿Los sintagmas y oraciones dentro de cada párrafo son variados en extensión, orden o estilo? ¿He abusado de algún tipo de oración en particular, de modo que produce un mal efecto? ¿Logro una adecuada cohesión dentro del párrafo?
- 4.6 ¿En cuanto a las palabras, he usado un léxico apropiado?

- 4.7 ¿Hay repeticiones innecesarias que deba sustituir por sinónimos? ¿Alguna resulta inconveniente, de acuerdo con el contexto? ¿Su distribución en la frase produce buen efecto sonoro? ¿Necesito consultar el diccionario para precisar el significado de alguna palabra?
- 4.8 ¿He utilizado adecuadamente las preposiciones, conjunciones, pronombres y otros medios de cohesión?
- 4.9 Sobre la puntuación, ¿he revisado todos los signos? ¿Están bien situados? ¿He abusado de alguno que merezca ser sustituido?
- 4.10 En general, ¿he manejado el lenguaje con originalidad? ¿Muestro un estilo personal al expresarme?

5. Sobre el código (ortografía del texto).

- 5.1 ¿He revisado cuidadosamente la ortografía de todo el texto?
- 5.2 ¿No se me escapará alguna tilde o aparecerá fuera de lugar; alguna palabra mal escrita, de acuerdo con las reglas ortográficas; alguna mayúscula de más o de menos; algún signo de entonación?
- 5.3 ¿Reviso nuevamente?

6. Sobre el canal (Presentación del texto).

- 6.1 ¿El efecto visual del escrito es apropiado?
- 6.2 ¿El título (si procede) se destaca?
- 6.3 ¿Los párrafos se distinguen bien unos de otros?
- 6.4 ¿He respetado los márgenes y la sangría?
- 6.5 ¿Mi caligrafía resulta legible y es la correcta en sus trazos y enlaces?
- 6.6 ¿Qué puedo y debo mejorar?
- 6.7 ¿Doy por concluido mi trabajo de revisión? ¿He quedado satisfecho o leo una vez más?

Previo al empleo de la técnica seleccionada por el profesor para que el estudiante se autoevalúe, este deberá precisar el tipo de texto a emplear en la construcción, así como sus características. A seguidas leerá en silencio, y cuantas veces sea necesario, el texto escrito, así podrá determinar si a partir del estilo funcional y de la idea a desarrollar, se ajustó al tema, si la calidad y suficiencia de las ideas fue la adecuada... En fin para desentrañar los elementos del conocimiento donde pueda presentar dificultades, siempre tendrá que acudir a la lectura.

Después que el estudiante determine cuáles fueron sus dificultades en la producción del texto escrito, podrá anotar en la tabla que se anexa (Ver anexo 13) los elementos del conocimiento más afectados. Ello le dará la medida del dominio que ha ido alcanzando en la producción de textos escritos. Pudiera suceder que no pueda determinar los elementos del conocimiento más afectados pues presenta dificultades en su dominio.

Esta tabla es susceptible a ser modificada, por el profesor o el estudiante, con el fin de registrar con mayor exactitud (diagnóstico fino) los elementos del conocimiento.

Finalizado el proceso de autoevaluación, el estudiante deberá reescribir su texto sin ningún tipo de error con el objetivo de construir uno mejor, para que por sí mismo aprecie que ha alcanzado estadios superiores en el proceso de producción verbal escrita.

En los procederes didácticos propuestos se reiteran, de una u otra forma, los siguientes elementos del conocimiento:

- El ajuste al tema.
- La calidad y la suficiencia de las ideas: uso adecuado de palabras, riqueza de vocabulario, coherencia y cohesión de las ideas.
- La calidad de la redacción: concordancia, empleo de los tiempos verbales; uso del gerundio, de preposiciones y conjunciones; empleo de los signos de puntuación; ortografía.
- Presentación: limpieza, caligrafía, margen y sangría.

Lo anterior significa que, aunque el empleo de los procederes didácticos para la autoevaluación estén sujetos a la elección del profesor, el estudiante siempre habrá de considerar, en cualquiera de ellos, los elementos del conocimiento relacionados anteriormente.

2.5 Resultados obtenidos en la validación a través del criterio de especialistas, sobre la aplicabilidad en la práctica pedagógica de los procederes didácticos para la autoevaluación de la producción escrita de los estudiantes de primer año de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica.

Con el objetivo de dar respuesta a la pregunta científica *¿Cómo validar los procedimientos didácticos que permiten la autoevaluación de la producción escrita de los estudiantes de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica en su formación inicial?*, se aplicó el método criterio de experto.

Teniendo en cuenta que la propuesta de solución al problema planteado es la propuesta de procedimientos didácticos, se sometió a la valoración por el criterio de expertos, método de amplia utilización en las Ciencias Sociales, el cual se basa esencialmente en el criterio de especialistas, cuyo dominio en el tema, les permiten ser considerados expertos en el mismo (Campistrous, L. y Rizo, C. 1998:19).

Dentro de los diferentes procedimientos de este método que hacen objetiva la selección de expertos: Procedimiento fundamentado en la autovaloración de los expertos, Procedimiento fundamentado en la valoración realizada por un grupo, Procedimiento fundamentado en alguna evaluación de las capacidades de los expertos, se seleccionó el primer tipo porque, como plantean estos autores, Campistrous, L. y Rizo, C. (1998) el propio experto es la persona más indicada para evaluar su competencia en un tema a partir de los indicadores siguientes:

- Determinación del coeficiente de competencia de cada miembro de la población escogida (K_c).
- Determinación del coeficiente de argumentación de cada sujeto (k_a).
- Cálculo del coeficiente de cada sujeto (k).
- Valoración de resultados

El procedimiento comparación por pares, correspondiente al método de expertos, tiene como característica esencial que la medición de cada indicador resulta de las opiniones de todos los profesores (expertos) y contempla el uso de las tablas de frecuencias según plantean Campistrous y Rizo (2000) y Ruiz (2005).

Para la evaluación de la propuesta de procedimientos didácticos por el criterio de expertos, se dieron los siguientes pasos:

- Determinación de los criterios para evaluar algunos elementos componentes de la propuesta para la autoevaluación de la producción de textos escritos por parte de los estudiantes de primer año de la carrera de PGISB a partir de la revisión bibliográfica, el análisis documental y el criterio de especialistas.
- Selección de los expertos.

- Recopilación del criterio de los expertos sobre la contribución del modelo al mejoramiento de la competencia comunicativa profesional de los estudiantes de primer año de la carrera de PGISB.

La selección de los expertos se inició con la aplicación de una encuesta (Ver anexos 11 y 12 y 15) en la que el coeficiente de conocimiento de cada profesor se medía a partir de su valoración sobre el conocimiento del tema en una escala creciente del 1 al 10. Con esto, de los 16 posibles expertos, se identificaron 12, con un nivel de competencia entre 0,67 y 0,89. (Ver anexo 19).

Independientemente de las funciones de dirección en que se desempeña el 41,6% de los 12 especialistas seleccionados, todos imparten docencia, y se distinguen por su experiencia en la formación de los docentes en Cuba.

En cuanto a la categoría docente de los expertos es destacable el por ciento de cada una: 41,6% (5), Profesor Asistente; 50% (6), Profesores Auxiliares; y un Profesor Titular para un 8,3%. 5 (41,6%) tienen el grado académico de Máster, 3 (25%) son Doctores en Ciencias; y los cuatro restantes (33%) cursan la Maestría en Enseñanza Superior.

En la misma encuesta se midió el coeficiente de argumentación, calculado a partir de la autovaloración de cada profesor acerca de el grado de influencia (alto, medio y bajo) que, en su criterio, tenían los siguientes elementos: análisis teóricos realizados, su experiencia, los trabajos de autores nacionales o extranjeros que ha consultado, su conocimiento sobre el estado del problema en el extranjero y su intuición. (Ver anexo 16, 18 y 19).

Para la determinación del coeficiente de argumentación de los especialistas encuestados se le asignó un número a la categoría dada (alto, medio y bajo) a cada uno de los indicadores anteriores, los que posteriormente se sumaron. Al analizar la información recopilada se constató que el 25% (3) de los expertos tienen un nivel alto de competencia; mientras que los 9 restantes poseen un nivel medio, para un 75%. (Ver anexo 19).

Por otra parte, el objeto de valoración para los expertos seleccionados lo constituyó la pertinencia, factibilidad y aplicabilidad de la propuesta de los procederes didácticos para la autoevaluación de los textos escritos por parte de los estudiantes que cursan la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica, y para ello se

determinaron los siguientes indicadores en los que se presta especial atención a los declarados para la evaluación de las dimensiones de la investigación: (Ver anexo 12)

1. El conocimiento del proceso de evaluación y de las formas que adquiere en la autoevaluación de textos escritos.
2. El conocimiento de técnicas para la autoevaluación del aprendizaje.
3. La propuesta didáctica puede propiciar el conocimiento de aspectos e indicadores para autoevaluar los textos escritos.
4. La propuesta de procederes didácticos puede propiciar la motivación para desarrollar hábitos y habilidades de autoevaluación de textos escritos.
5. Los procederes didácticos puede propiciar una actitud responsable para asumir la orientación dirigida a autoevaluar los textos escritos.
6. El análisis de las dificultades en la producción de textos escritos puede propiciar una comunicación abierta y flexible.
7. El empleo de los procederes didácticos para la autoevaluación de textos escritos propicia la implicación en el tratamiento de los elementos del conocimiento que presentan dificultades, a partir de la autorregulación del aprendizaje.
8. Las posibilidades de aplicación de la propuesta de los procederes didácticos como vía de solución al problema científico planteado.

Para efectuar la medición de los indicadores anteriores se asoció cada uno de ellos con una variable estadística, cuyo dominio está compuesto por los números 1, 2, 3, 4, y 5 que representan las categorías: inadecuado (I), poco adecuado (PA), adecuado (A), bastante adecuado (BA) y muy adecuado (MA), respectivamente. (Anexo 17). La medición colectiva de cada indicador a partir de las mediciones individuales ejecutadas por los expertos, se realizó por el procedimiento estadístico propio de la comparación por pares que propone Ruiz (2006).

Sobre la base de los criterios que, a partir de la encuesta, ofrecieron los expertos, se realizaron las modificaciones correspondientes a los procederes didácticos propuestos las que no fueron sustanciales, pues el análisis de la tabla de puntos de corte y escala de cada indicador, durante el procesamiento de la información obtenida, indicó el punto de corte en la categoría de muy adecuado (MA) en 4 de los

indicadores propuestos para un 50%, y de bastante adecuado (BA) en los 4 restantes, también para un 50%. (Ver anexo 22).

Al analizar la tabla de frecuencias acumuladas por indicador (Anexo 21), se observa que el 50% de los expertos considera que el conocimiento del proceso de evaluación y de las formas que esta asume son muy adecuados (MA); 16,6% evalúa este indicador como bastante adecuado (BA), y el 33,3% de adecuado (A).

El 50% de los expertos evalúa como muy adecuadas (MA) las técnicas para la autoevaluación del aprendizaje; por ciento que se comparte con los 6 que estiman que son bastante adecuados.

El 33,3% de los especialistas evalúa la propuesta didáctica como muy adecuada (MA) para propiciar el conocimiento de aspectos e indicadores dirigidos a autoevaluar los textos escritos, al igual que otro 33,3% la estima bastante adecuada (BA). 4 expertos (33,3%) evalúan la propuesta de adecuada (A).

El 33,3% considera que son muy adecuados (MA) los procederes didácticos propuestos para propiciar la motivación en el desarrollo de hábitos y habilidades de autoevaluación de textos escritos; 41,6% manifiesta que son bastante adecuados (BA), mientras que 33,3% estima que son adecuados (A) y el 8,3% los considera poco adecuados (PA).

Según la actitud responsable que pudieran asumir los estudiantes en la orientación dirigida a la autoevaluación de los textos escritos, el 33,3% estima que es muy adecuada (MA), al igual que otros 4 expertos (33,3%) considera que son bastante adecuados (BA); mientras que 3 (25%) la evalúan como adecuada (A) y uno (8,3%) como poco adecuada (PA) para ello.

Si el análisis de las dificultades en la producción de textos escritos puede propiciar una comunicación abierta y flexible, 2 (16,6%) estiman que es muy adecuada (MA); 8 (66,6%) lo evalúan como bastante adecuada (BA), mientras que 1 (8,3%) como adecuada (A) al igual que 1 (8,3%) las considera como poco adecuadas (PA).

Según el 41,6% (5) de los expertos, el empleo de los procederes didácticos para la autoevaluación de textos escritos, propicia la implicación en el tratamiento de los elementos del conocimiento que presentan dificultades, a partir de la autorregulación del aprendizaje. El 25% (3) los evalúa como bastante adecuados (BA); otro 25% (3), como adecuados (A) y 1 (8,3%) como poco adecuados (PA).

En cuanto a las posibilidades de aplicación de la propuesta de los procedimientos didácticos como vía de solución al problema científico planteado, el 100% estima que es muy adecuado (MA), porque dinamiza la actuación profesoral en función de la orientación para la autoevaluación.

Los principales juicios aportados estuvieron asociados a la necesidad de preparación del colectivo de profesores que imparten las asignaturas del año, para resolver las dificultades que presentan, y lograr una aplicación interdisciplinaria, de forma tal que le posibilite al estudiante el desarrollo de hábitos y habilidades propias de su modelo, así como las herramientas para su trabajo profesional.

Como conclusiones del capítulo se puede señalar que:

- El diagnóstico realizado reveló fortalezas y debilidades en relación con el proceso de evaluación de la producción escrita de los estudiantes de primer año de la carrera profesor General Integral de Secundaria Básica, con énfasis en la autoevaluación.
- Los procedimientos didácticos, que se proponen como vía de solución al problema que se investiga, se han diseñado teniendo como punto de partida el enfoque histórico cultural, y se caracterizan por el enfoque profesional pedagógico. Esta propuesta tiene en cuenta las principales exigencias para diferentes niveles de desarrollo de la producción escrita.
- La aplicación del método de expertos indica que los profesores consultados están a favor de la aplicabilidad de los procedimientos didácticos propuestos.

CONCLUSIONES

1. El estudio de las concepciones teóricas y didácticas acerca de la evaluación en el proceso de construcción escrita, con énfasis en la autoevaluación, permitió corroborar que:
 - La literatura consultada coincide en la importancia de la revisión de los textos escritos, y se explica por todos los autores cómo hacerla.
 - Los procedimientos didácticos que pueden llegar a convertirse en niveles de ayuda para la autocorrección no aparecen registrados en toda la bibliografía especializada.
 - Una adecuada orientación didáctica posibilita la participación consciente del estudiante en el proceso de autoevaluación de sus textos escritos, a la vez que desarrolla hábitos y habilidades para el perfeccionamiento de su producción escrita.

2. La dirección del proceso evaluativo, con énfasis en la autoevaluación, presenta insuficiencias en la práctica pedagógica, y se manifiesta en que:
 - Los programas de las diferentes asignaturas que conforman el plan de estudio del primer año, no expresan objetivos, ni contenidos relacionados con la formación de hábitos de trabajo y el desarrollo de habilidades con los textos escritos.
 - En los planes de clase no se conciben tareas docentes encaminadas a la evaluación del texto escrito como resultado de las habilidades productivas del estudiante.
 - Se obvian los eslabones que estructuran el proceso de evaluación, y los procedimientos que pudieran orientarse para la autoevaluación del texto definitivo producido en todas las asignaturas del plan de estudio.
 - Prevalece en la producción escrita la falta de originalidad, la limitada amplitud léxica, la tendencia al verbalismo la poca extensión de los textos, el empleo de un lenguaje estereotipado, y las inadecuaciones estructurales y formales.

3. La propuesta de procedimientos didácticos, dirigida a *favorecer la autoevaluación de la producción escrita de los estudiantes de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica en el primer año de su formación*, se revela tanto en la teoría como en la práctica y puede contribuir a la orientación del proceso de evaluación, con énfasis en la autoevaluación de la producción escrita, al considerar:

- Que el ámbito cultural del estudiante que construye en contextos específicos de producción requiere, desde posiciones desarrolladoras, la adquisición de hábitos y habilidades autoevaluativas a partir de la instrumentación práctica de procedimientos didácticos.
- Que aprovecha la posibilidad de los procedimientos para la autoevaluación de los textos escritos como herramienta didáctica de uso permanente, en el aula y fuera de esta, para el trabajo interdisciplinario con una proyección coherente según la etapa del curso.
- Los resultados obtenidos a través del Criterio de Expertos dan cuenta de la valoración positiva de los aspectos esenciales de los procedimientos didácticos propuestos y de su posibilidad de aplicación en las condiciones actuales.

RECOMENDACIONES

1. Divulgar los fundamentos teóricos que sirven de base a la concepción de la evaluación como proceso y que orientan las concepciones didácticas acerca de la autoevaluación de la escritura.
2. Capacitar a los docentes de la Facultad de Secundaria Básica de la UCP “Cap. Silverio Blanco Núñez” para su actualización en la concepción que esta tesis propone.
3. Incluir la propuesta de procedimientos didácticos para la autoevaluación de los textos escritos desde la asignatura Español-Literatura para la Secundaria Básica y su Metodología en la formación inicial de los estudiantes de la carrera Profesor General Integral, para que primeramente los empleen como usuarios de la lengua y luego como orientadores del proceso.
4. Incluir la propuesta en la superación de los profesores que se desempeñan en la facultad y en el territorio.
5. Experimentar los procedimientos didácticos, ajustados a las necesidades de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

1. Abreu Glez. Ana M^a (2004): *Fomento a la lectoescritura*. En Antología “Fomento a la Lectoescritura”. Escuela Normal Superior de Querétaro. México.
2. _____ y Cristina Palma (2007): *La reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una vía para favorecer el desarrollo de la producción oral y escrita*. En Libro Proyecto MECE-OAX. Oaxaca, México.
3. Addine Fernández, F. e Ignacio Sálamo. (2004). “La interdisciplinariedad: reto para las disciplinas en el currículo. Alternativa metodológica interdisciplinaria con el vocabulario en la Secundaria Básica”. En *Didáctica teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
4. Alvarez de Zayas, Carlos (1992): *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana*. Instituto Cultural y de Amistad Cubano-Boliviano. La Paz. Bolivia.
5. _____ (1999): *La Escuela en la Vida*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
6. Arias Leyva, Georgina (2003). *Hablemos de comunicación escrita*. Colección Pedagógica. ICCP Cuba.
7. Báxter, E. (1999). *Promueves o facilitas la comunicación entre tus alumnos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
8. Campistrous, L. y Rizo, C. (2000). *Indicadores e investigación educativa (segunda parte)*. *Ciencias Pedagógicas*, 1 (3). Disponible en <http://cied.rimed.cu/revista/13/portada/laportada1r3.html>
9. Cancio López Caridad (2007): *El desarrollo de la competencia comunicativa profesional de los estudiantes de primer año de la carrera de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica*. Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. ISP. “Cap. Silverio Blanco Núñez”. Sancti Spiritus.

10. Cairney Trevor H (s/f): *La conversación sobre el texto: cómo ayudar a los estudiantes a aprender lengua*. En "Enseñanza de la comprensión lectora". Ediciones Morata, S.L. Madrid. IV Edición. S/A
11. Cárdenas Morejón, Norma (s/f): *La formación de alumnos activos y reflexivos en el proceso docente educativo*. Universidad Pedagógica "Juan Marinello", Matanzas, Cuba. Material digitalizado.
12. Cárdenas, G. (1986) *Algunos recursos para expresar la coherencia textual*. En *Anuario L/L No. 17*, Academia de Ciencias de Cuba. La Habana: Instituto de Lingüística y Literatura.
13. Casado Velarde, M. (1993). *Introducción a la gramática del texto español*. Madrid. España: Editorial Arco Libro.
14. Castellanos Simons, Doris y colectivo de autores (2001): *Libro Aprendizaje Desarrollador*. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.
15. _____ (2003): *Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar*. Curso 16. Evento Internacional de Pedagogía. La Habana.
16. Cassany, Daniel. (1997). *Reposar la escritura*. En "Didáctica de la corrección de lo escrito". Editorial de Servicio Pedagógico Barcelona. España.
17. _____. (1987): *Describir el escribir*. En "¿Cómo se aprende a escribir?". Barcelona, Piados.
18. _____. (1990): *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. En "Comunicación, Lenguaje y Educación". Barcelona, Piados.
19. _____. (1993): *Los procesos de redacción*, Cuadernos de pedagogía, 216, 82-84.
20. _____. (1999): *La cocina de la escritura*. Barcelona: Ed. Anagrama.
21. _____. Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar Lengua*. Barcelona, Editorial Graó.
22. Castro Pimienta, Orestes D. (1996): *Evaluación en la escuela actual: ¿Reduccionismo o desarrollo?* Instituto Superior Politécnico "José A. Echeverría". Centro de Referencia para la Educación Avanzada. C.R.E.A. La Habana.

23. Castro Pimienta Orestes y López Miari Carmen (s/f): *Técnicas de evaluación educativa*. Instituto Superior Politécnico “José A. Echeverría”. Centro de Referencia para la Educación Avanzada. C.R.E.A. La Habana. Material digitalizado.
24. Comenius, J. (1983). *Didáctica Magna*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Edición príncipe: 1632.
25. Coseriu, E. (1967). “Sistema norma y habla”. En *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Editorial Gredos.
26. Danilov, M. A. y M. N. Skatkin (1978): *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Editorial Libros para la Educación.
27. Domínguez García, Ileana R. (2006): *Reflexiones acerca de la construcción de textos escritos*. Material digitalizado. ISP. “Enrique J. Varona”. La Habana.
28. _____: *Modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos*. Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. ISP “Enrique J. Varona “. La Habana.
29. DIDACTEXT. (2003): *Modelo sociocognitivo y pragmalingüístico para la producción de textos escritos*. Universidad Complutense de Madrid.
30. Fernández González, A. y otros. (1995). *Comunicación educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
31. Fiallo, J. (1996). *Las relaciones intermaterias, una vía para incrementar la calidad de la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
32. Galdós Sotolongo Sol Ángel, Paul Torres Fdez y Héctor Valdés Veloz (2007): Presupuestos teórico-metodológicos del sistema Cubano de Evaluación de la Calidad de la Educación. ICCP, Grupo de la Calidad de la Educación. La Habana.
33. García Alzola, Ernesto (1975) *Lengua y Literatura*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
34. _____, Angelina Roméu Escobar y otros autores (1978). *Metodología de la enseñanza de la lengua*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
35. García García, M^a del Carmen (s/f): *Procedimientos didácticos para un aprendizaje productivo*. ISP “José de la Luz y Caballero. Material digitalizado. La Habana.

36. García M^a del C.: *Vías y procedimientos para desarrollar la capacidad de aprender por sí mismo*. Revista Pedagogía Cubana. Año I, N^o 2. Cuba, 1989.
37. García Valero, M^a de los Ángeles (2005): *Estrategia metodológica para el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos para los escolares primarios*. Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. ISP: Cap. Silverio Blanco” Sancti Spiritus. Cuba.
38. Garriga Valiente, Ezequiel Armando (2003): *Tratamiento de los componentes funcionales: comprensión, análisis y construcción de textos*. En “Acerca de la Enseñanza del Español y la Literatura”. Pueblo y Educación. La Habana.
39. Gutiérrez Oscar B. (2004): *Tendencias en la evaluación de los aprendizajes*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. Enero-diciembre No.9.
40. Jiménez Rivero, Maytée (2007): *La evaluación de la construcción de textos escritos como proceso: Un instrumento necesario para la dirección de su enseñanza y aprendizaje*. Material digitalizado. ICCP. La Habana.
41. Lomas, Carlos (2001): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. II. Ed. Paidós. Barcelona.
42. Martín Vivaldi, Gonzalo: *Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y el estilo*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 1970.
43. MES – MINED (2007): Resolución Ministerial 210.
44. Miliam Licea M^a Rosa, Homero C. Fuentes Glez. y Raúl de la Peña Silva (2004): *La evaluación como un proceso participativo*. Revista Pedagogía Universitaria. Vol. 9 N^o 4.
45. MINED (2003): *Modelo de formación del profesional para Secundaria Básica*.
46. ____: *Español-Literatura y su Metodología para Secundaria Básica*. Programa de Disciplina. La Habana, 2007-2008
47. ____: *Matemática y su Metodología para Secundaria Básica*. Programa de Disciplina. La Habana.
48. ____: *Historia y su Metodología para Secundaria Básica*. La Habana.
49. ____: *Física y su Metodología para Secundaria Básica*. La Habana.
50. ____: *Geografía y su Metodología para Secundaria Básica*. La Habana.

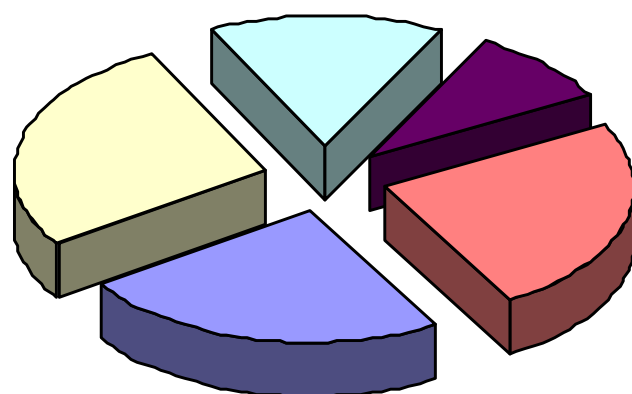
51. ____: *Biología y su Metodología para Secundaria Básica*. La Habana.
52. ____: *Química y su Metodología para Secundaria Básica*. La Habana.
53. ____-ICCP (2207): *Informe de análisis de los resultados del XI Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación*. Informe III. Dirección Metodológica General. La Habana.
54. Montañó Calcines, Juan R. (2006): *Reflexiones sobre los niveles de comprensión de textos*. Material digitalizado. La Habana.
55. _____ (2004). *V Seminario Nacional para Educadores*. Folleto impreso. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
56. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2006): *Manual de evaluación para las pruebas de escritura*. Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Estudio Piloto.
57. Pérez García, Caridad (s/f): *La autoevaluación como componente del proceso evaluativo: un estilo de dirección pedagógica participativo*. Dpto. Formación Pedagógica Profesional. ISPETP. Material digitalizado, (s/f).
58. RAE: *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*.
59. Repilado, Ricardo (1987): *Dos temas de redacción*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
60. Rico Montero, Pilar (1990): *¿Cómo desarrollar en los escolares las habilidades para el control y la valoración de sus trabajos docentes?* Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
61. _____ y Bárbara Hidalgo (1992): *La actividad de control del alumno: el autocontrol y la autoevaluación*. Impresión Ligera, Nueva Gerona.
62. _____. (1996). *Reflexión y aprendizaje en el aula*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
63. Roméu Escobar, A. (1987): *Metodología de la enseñanza del Español II*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
64. Ruiz de Ugarrío Bassetti, Mario. (1977): *Redacción y correspondencia*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

65. Ruiz, A. M. (2005): *Software para la aplicación del procedimiento de comparación por pares en la investigación pedagógica*. ISP "Cap. Silverio Blanco Núñez". Sancti Spíritus. Versión electrónica.
66. Sánchez Hernández, J. Simón y M^a. del Carmen Ortega Salas (s/f): *Formación de docentes en estrategias de composición de textos escritos: una experiencia basada en el modelo de escritor experto "transformar conocimientos"*. Material digitalizado. Universidad Pedagógica Nacional, Dirección de Docencia, Academia de Psicología Educativa, México, D. F.
67. Scriven, M. N. (1999): *"The methodology of evaluation"*. En *Calidad de la Educación Básica y su Evaluación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
68. Silvestre Oramas, M. (1999): *Aprendizaje, educación y desarrollo*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
69. Talizina, N. F. (1988): *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso.
70. Torres, Paul y otros (2009): *Sistema Cubano de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE)*. En *"III Seminario on line"*. La Habana.
71. Valdés Veloz, Héctor y Francisco Pérez Álvarez (1999): *Calidad de la Educación Básica y su Evaluación*. La Habana.
72. Van Dijk. (1980): *Estructuras y funciones del discurso*. México: Editorial Siglo XXI.
73. Martín Vivaldi, Gonzalo (1973): *Curso de Redacción del Pensamiento a la Palabra*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
74. Vigotsky, Lev S (1981): *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
75. Zilberstein Toruncha, José y Margarita Silvestre Oramas (1987): *Procedimientos didácticos para la estimulación de un aprendizaje desarrollador*. En *Antología MECE*. ICCP. La Habana.
76. _____ y otros: *Didáctica Integradora vs. Didáctica Tradicional*. Edición Especial para el I Congreso Internacional Didáctica de las Ciencias. Cuba, 1999

Ameas

ANEXO 1

Programas Escolares: 1 081 h/c



■ *Español-Liter*
259 = 24%

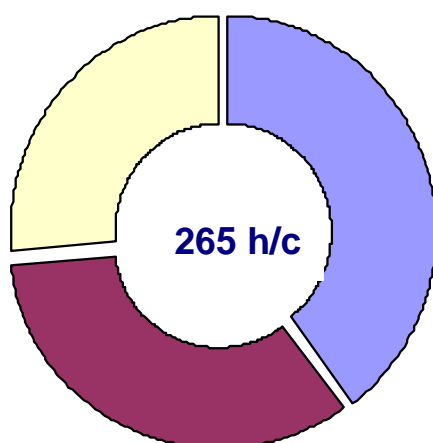
■ *Matemática*
291 = 27%

■ *Historia*
165 = 15%

■ *Física*
101 = 9%

■ *Ciencias Naturales*
265 = 25%

Ciencias Naturales h/c



■ *Química*
105 = 40%

■ *Biología*
90 = 34%

■ *Geografía*
70 = 26%

ANEXO 2

GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE LAS DIFERENTES ASIGNATURAS

Objetivo: Constatar en los programas de asignaturas cómo se organiza en los objetivos generales y en el sistema de evaluación la evaluación de la producción escrita de los estudiantes de la carrera Profesor General Integral en su formación inicial.

Aspectos a tener en cuenta en el análisis.

- Formulación de objetivos generales y específicos relacionados con el proceso de evaluación de la producción de textos escritos de los estudiantes de la carrera Profesor General Integral, en su formación inicial
- Formulación de objetivos relacionados con la formación de hábitos y/o habilidades para la autoevaluación de la producción escrita por parte de los estudiantes de la carrera Profesor General Integral en su formación inicial
- Concepción del sistema de evaluación en cuanto a la producción escrita de los estudiantes.

ANEXO 3

GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE LAS ORIENTACIONES METODOLÓGICAS DE LAS DIFERENTES ASIGNATURAS

Objetivo: Constatar cómo se orienta en los programas de las diferentes asignaturas el tratamiento metodológico al proceso de evaluación de la producción de textos escritos de los estudiantes que cursan el primer año de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica.

Aspectos a tener en cuenta en el análisis:

- Referencia a las orientaciones metodológicas de los Programas Escolares sobre la producción de los textos.
- Orientaciones metodológicas para la evaluación y/o autoevaluación de los textos que los objetivos de los programas de asignaturas indican producir.

ANEXO 4

ENTREVISTA A PROFESORES. Dpto #2 (8)

Objetivo: Conocer a través del criterio personal de los docentes cómo se produce el proceso de evaluación de la producción escrita de los estudiantes de primer año de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica.

- ¿Qué tratamiento usted le da a la producción verbal escrita y su evaluación en la formación de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica?
- ¿Cuáles son, en su criterio, los problemas o limitaciones que más presentan los docentes al abordar el proceso de evaluación de los textos escritos por sus estudiantes?
- ¿Qué aspectos considera al revisar/evaluar/calificar los textos escritos por los profesores en formación inicial?
- ¿Qué importancia le concede a la autoevaluación de los textos escritos por los estudiantes?

ANEXO 5

GUÍA PARA EL ANÁLISIS DEL SISTEMA DE CLASES PLANIFICADAS POR LOS PROFESORES

Objetivo: Comprobar el tratamiento metodológico, que se planifica en el sistema de clases de la unidad de estudio, para el cumplimiento de los objetivos que permiten la evaluación de la producción escrita de los estudiantes que cursan la carrera Profesor General Integral.

Aspectos que deben analizarse:

- Si la unidad está planificada en forma de sistema que permita darle un tratamiento integrador a los diferentes componentes de la lengua, con el objetivo de perfeccionar la producción escrita de los estudiantes.
- Si el profesor planifica tareas docentes dedicadas al desarrollo de la producción verbal oral o escrita.
- Si el profesor concibe actividades dirigidas al desarrollo de los diferentes eslabones del proceso de evaluación de los textos escritos, en particular la autoevaluación.

ANEXO 6

CUESTIONARIO A ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA CARRERA PROFESOR GENERAL INTEGRAL DE SECUNDARIA BÁSICA.

Objetivo: Conocer cómo los estudiantes de primer año de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica identifican el proceso de evaluación en las diferentes asignaturas que reciben y si autoevalúan sus textos escritos.

1.- Los profesores de las asignaturas de primer año que orientan tareas docentes cuyo resultado es la producción de textos escritos son los que imparten:

- | | |
|---|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Español-Literatura | <input type="checkbox"/> Geografía |
| <input type="checkbox"/> Matemática | <input type="checkbox"/> Biología |
| <input type="checkbox"/> Historia | <input type="checkbox"/> Química |
| <input type="checkbox"/> Física | |

2.- Los profesores que únicamente revisan tu producción escrita son los de:

- | | |
|---|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Español-Literatura | <input type="checkbox"/> Geografía |
| <input type="checkbox"/> Matemática | <input type="checkbox"/> Biología |
| <input type="checkbox"/> Historia | <input type="checkbox"/> Química |
| <input type="checkbox"/> Física | |

3.- Cuando te revisan un texto escrito, te:

- a) hacen señalamientos al texto;
- b) lo evalúan;
- c) lo califican.

4.- Si realizan señalamientos a tus textos escritos, marca cuáles hacen:

- | | |
|--|--------------------------------------|
| a) <input type="checkbox"/> contenido | c) <input type="checkbox"/> sintaxis |
| b) <input type="checkbox"/> ortografía | d) <input type="checkbox"/> otros |
- ¿Cuáles?

5.- Autorrevisas/autoevalúas tus textos después que el profesor los evaluó:

- a) sí b) a veces c) no

6.- Luego de tu autoevaluación, ¿has repetido en otros textos escritos los mismos errores antes señalados?

7.- ¿Conoces qué aspectos debes tener en cuenta cuando autoevalúas tu texto escrito?

- a) sí b) no * Si respondiste Sí, escríbelos al dorso de la hoja.

8.- ¿Qué importancia le concedes a la autoevaluación como forma de evaluación para tu desarrollo humano y profesional? (Responde en el espacio que resta a esta página).

Anexo 7

Prueba Pedagógica

Imagina que desde que culminaste el duodécimo grado no te comunicas con el amigo/la amiga más cercano(a) a ti a lo largo de tus estudios preuniversitarios. Escríbele una carta donde le cuentes el curso que ha tomado tu vida.

Al escribir ten en cuenta:

- Revisar cuidadosamente todo lo que vayas escribiendo.
- Mantener limpieza y claridad en la letra y buena ortografía

Anexo 8

Dimensiones e indicadores para la evaluación de la prueba pedagógica

1.- Dimensión semántica:

- 1.1- ¿Se ajustó al tema propuesto?
- 1.2- ¿Las ideas son suficientes y necesarias?
- 1.3- ¿Las ideas se expresan con calidad? (claras, originales, profundas)
- 1.4- ¿Logró la coherencia del texto? (relación entre las diferentes ideas)
- 1.5- ¿Se jerarquiza adecuadamente la información?

2.- Dimensión pragmática:

- 2.1- ¿Se adecuó al contexto o situación comunicativa?
- 2.2- ¿Tuvo en cuenta al destinatario o receptor?
- 2.3- ¿Logró el propósito o intención comunicativa?
- 2.4- ¿Empleó el registro adecuado?
- 2.5- ¿Se ajustó a la estructura del tipo de texto?

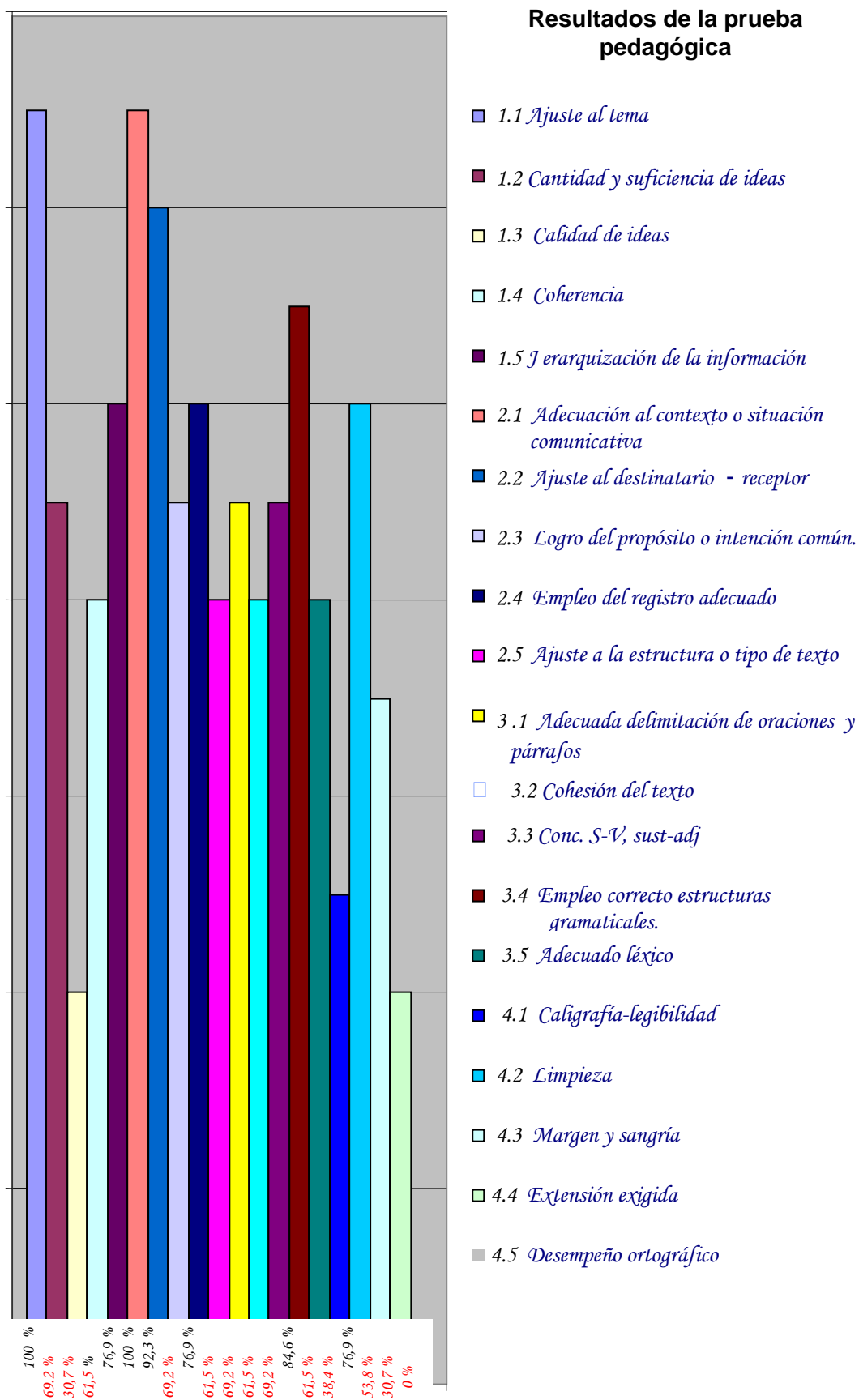
3.- Dimensión lingüística:

- 3.1- ¿Delimitó correctamente las oraciones y párrafos?
- 3.2- ¿Logró la cohesión del texto? (uso de conectores)
- 3.3- ¿Logró establecer adecuadamente la concordancia entre las palabras?
- 3.4- ¿Empleó de forma correcta las diferentes estructuras gramaticales?
- 3.5- ¿Hizo un uso adecuado del léxico? (vocabulario)

4.- Dimensión formal o externa:

- 4.1- ¿Logró una caligrafía adecuada? (legibilidad)
- 4.2- ¿Se aprecia limpieza?
- 4.3- ¿Se percibe margen y sangría?
- 4.4- ¿Se ajustó a la extensión exigida?
- 4.5- ¿Su desempeño ortográfico es de seguro o experto? (hasta 3 errores en Secundaria Básica).

Anexo 9



Anexo 10

Resultados : Prueba pedagógica

Dimensión	Indicador	%	Significado
Semántica	1.1	100%	Ajuste al tema
“	1.2	69,2%	Suficiencia de ideas
“	1.3	30,7%	Calidad de las ideas
“	1.4	61,5%	Coherencia
“	1.5	76,9%	Jerarquización de la información
Pragmática	2.1	92,3%	Adecuación al contexto
“	2.2	92,3%	Ajuste al destinatario o receptor
“	2.3	69,2%	Propósito o intencionalidad comunicativa
“	2.4	76,9%	Uso del registro adecuado
“	2.5	61,5%	Ajuste a la estructura del tipo de texto
Lingüística	3.1	69,2%	Delimitación de oraciones y párrafos
“	3.2	61,5%	Cohesión del texto
“	3.3	69,2%	Concordancia entre palabras
“	3.4	84,6%	Correctas estructuras gramaticales
“	3.5	61,5%	Adecuado léxico
Formal	4.1	38, 4%	Caligrafía - legibilidad
“	4.2	76,9%	Limpieza
“	4.3	53,8%	Margen y sangría
“	4.4	30,7%	Extensión exigida
“	4.5	0%	Desempeño ortográfico

Anexo 11

Criterio de expertos

Compañero(a).

En la UCP "Cap. Silverio Blanco Núñez" de la provincia de Sancti Spiritus se está realizando la tesis de maestría **La autoevaluación de la producción escrita de los estudiantes de primer año de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica**, con el fin de perfeccionar el proceso de formación de este profesional desde sus inicios. Esta se halla encaminada a proponer procederes didácticos que permitan al estudiante revisar, valorar, y evaluar su texto escrito haciendo uso de las formas e indicadores que el profesor emplea para la evaluación de sus estudiantes.

Y atendiendo a que usted ha sido seleccionado(a) como posible experto(a), para la validación de esta propuesta, se le solicita que responda si está en condiciones de ofrecer sus criterios sobre el referido tema.

Marque con una X: Sí ____ No ____

Si su respuesta es afirmativa, por favor, llene los datos siguientes:

Nombre y apellidos _____

Institución en la que labora _____

Cargo que ocupa _____

Años de experiencia _____

Nivel académico o científico _____

Categoría docente _____

1-Marque con una equis (**x**), en la escala creciente del 0 al 10, el valor que se corresponde con el grado de conocimiento e información que tiene sobre el tema objeto de investigación.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Se adjunta la propuesta de **los procederes didácticos para la autoevaluación de la producción escrita en la formación inicial de los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica**.

Se le solicita su valoración de la propuesta atendiendo a:

Lo que modificaría, incluiría o eliminaría de la selección realizada.

Nivel de aplicabilidad en la práctica pedagógica.

Necesidad de su introducción en la práctica pedagógica.

Actualidad y nivel científico.

Muchas gracias

2- Marque con una equis (x) el nivel que posee sobre las fuentes que han favorecido su conocimiento acerca del tema objeto de investigación, teniendo en cuenta los siguientes planteamientos:

No	Fuentes que han favorecido su conocimiento sobre el tema objeto de investigación	Grado de influencia de cada una de las fuentes en sus criterios		
		Alto(A)	Medio(M)	Bajo(B)
1	Por la consulta de bibliografía extranjera			
2	Por la consulta de bibliografía nacional			
3	Por los estudios realizados por usted			
4	Por su experiencia como profesional			
5	Grado de conocimiento sobre el tema en el país			
6	Grado de conocimiento sobre el tema en el ámbito internacional.			

Anexo 12

Encuesta a expertos

Compañero experto:

Con la presente encuesta se pretende validar la factibilidad, pertinencia y aplicabilidad de procedimientos didácticos que incluyen formas, dimensiones e indicadores sugeridos por especialistas para el proceso de evaluación que lleva a cabo el docente, dirigidos a perfeccionar la autoevaluación de la producción escrita de los estudiantes que cursan la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica.

Marque con una equis (x) según su criterio, sobre las dimensiones e indicadores que se proponen atendiendo a la siguiente escala.

-Muy alto (MA)

-Bastante adecuado (BA)

-Adecuado (A)

-Poco adecuado (PA)

-Inadecuado (I)

1.- El conocimiento del proceso de evaluación y de las formas que adquiere en la autoevaluación de textos escritos es:

___ MA ___ BA ___ A ___ PA ___ I

2.- El conocimiento de técnicas para la autoevaluación del aprendizaje es:

___ MA ___ BA ___ A ___ PA ___ I

3.- La propuesta didáctica puede propiciar el conocimiento de aspectos e indicadores para autoevaluar los textos escritos con un nivel:

___ MA ___ BA ___ A ___ PA ___ I

4.- La propuesta de procedimientos didácticos puede propiciar la motivación para desarrollar hábitos y habilidades de autoevaluación de textos escritos:

___ MA ___ BA ___ A ___ PA ___ I

5.- Los procedimientos didácticos puede propiciar una actitud responsable para asumir la orientación dirigida a autoevaluar los textos escritos:

___ MA ___ BA ___ A ___ PA ___ I

6.- El análisis de las dificultades en la producción de textos escritos puede propiciar una comunicación abierta y flexible:

___ MA ___ BA ___ A ___ PA ___ I

7.- El empleo de los procederes didácticos para la autoevaluación de textos escritos propicia la implicación en el tratamiento de los elementos del conocimiento que presentan dificultades, a partir de la autorregulación del aprendizaje.

___ MA ___ BA ___ A ___ PA ___ I

8.- Las posibilidades de aplicación de la propuesta de los procederes didácticos como vía de solución al problema científico planteado son:

___ MA ___ BA ___ A ___ PA ___ I

Se le agradece cualquier sugerencia o recomendación. Por favor, refiéralas a continuación.

Muchas gracias.

Anexo 14

CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LOS ESPECIALISTAS QUE HICIERON LA VALORACIÓN DE LOS PROCEDERES DIDÁCTICOS PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE LOS TEXTOS ESCRITOS

Nombres y apellidos		Inst.	Exp.	Programa que imparte	Nivel académico o científico	Cat. Doc.
1	Caridad Cancio López Rectora UCP	UCP SSP	34	Español-Literatura y su metodología para la enseñanza media	Dra.C. Pedagógicas	Auxiliar
2	Mª de los A. García Valero Decana Fac. Educ. Infantil	UCP SSP	33	Lengua española y su metodología para la enseñanza primaria	Dra.C. Pedagógicas	Auxiliar
3	Gladys Mª Betancourt Rguez. Decana Fac. Sec. Básica	UCP SSP	28	Español-Literatura y su metodología para secundaria básica	-----	Auxiliar
4	Dulce Mª Echemendía Arcia Vice-rectora Pre-grado	UCP SSP	31	Literatura General	MSc.	Auxiliar
5	Dignorah Montano Perdomo Vice-rectora Ext. Univ.	UCP SSP	37	Estudios lingüísticos: Sintaxis	MSc.	Auxiliar
6	Ana Margarita Velazco Prof. Maestros Primarios	UCP SSP	33	Lengua española y su metodología para la enseñanza primaria	MSc.	Auxiliar
7	Mayelín Bagué Antigua Prof. Fac. Sec. Básica	UCP SSP	15	Español-Literatura y su metodología para secundaria básica	MSc.	Asistente
8	Maritza Águila Consuegra Prof. Fac. Sec. Básica	UCP SSP	18	Español-Literatura y su metodología para secundaria básica	MSc.	Asistente
9	Angel R. Glez. Águila	UCP		Español-Literatura y su	-----	Asistente

	Prof. Fac. Media Superior	SSP	35	metodología para la enseñanza media		
10	Omara Duarte Gandaria Prof. Fac. Media Superior	UCP SSP	14	Práctica Integral del Idioma Español	-----	Asist
11	Lilia Monteagudo García Prof. Fac. Media Superior	UCP SSP	35	Español-Literatura y su metodología para la enseñanza media	-----	Asist
12	Ramón L. Herrera Rojas Director de Posgrado	UCP SSP	35	Literatura Latinoamericana	Dr.C.	Titular

RESUMEN

Nivel Científ/Académico		Categoría docente			Funciones	
DrC	MSc	Titular	Aux.	Asist.	Prof.	Direc.
3	5	1	6	5	7	5
25%	41,6%	0,08%	50%	41,6%	58,3%	41,6%

Anexo 16

Nivel de conocimientos aportados por las fuentes bibliográficas a los expertos sobre el tema objeto de investigación

EXPERTO:		GRADO DE INFLUENCIA POR:																	
		la consulta de bibliografía extranjera			la consulta de bibliografía nacional			los estudios realizados por usted			su experiencia como profesional			el grado de conocimiento sobre el tema en el país			el grado de conocimiento sobre el tema en el ámbito internacional		
		A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B
1	Caridad Cancio López		X		X			X				X			X			X	
2	Mª de los A. García Valero		X		X			X			X			X			X		X
3	Gladys Mª Betancourt Rgez.			X		X			X			X			X			X	
4	Dulce Mª Echemendía Arcia			X		X			X				X		X			X	
5	Dignorah Montano			X		X			X			X			X			X	
6	Ana Margarita Velazco			X	X				X		X			X			X		X
7	Mayelín Bagué Antigua			X		X			X			X			X				X
8	Maritza Aguila Consuegra			X		X			X			X			X				X
9	Angel R. Glez. Águila			X	X				X			X			X			X	
10	Omara Duarte Gandaria			X		X			X			X			X				X
11	Lilia Monteaguado García			X		X			X			X			X				X
12	Ramón L. Herrera Rojas		X			X			X		X			X			X		X

Anexo 17

Criterios de expertos sobre dimensiones e indicadores propuestos

EXPERTOS	1					2					3					4					5					6					7					8				
	Conocimiento del proceso de evaluación y de las formas que adquiere en el proceso de autoevaluación de textos escritos					Conocimiento de técnicas para la autoevaluación del aprendizaje.					Conocimiento de indicadores para autoevaluar los textos escritos.					Motivación para desarrollar hábitos y habilidades de autoevaluación de textos escritos.					Actitud responsable para asumir la orientación dirigida a autoevaluar los textos escritos.					Comunicación abierta y flexible ante el análisis de las dificultades de la producción de textos escritos					Implicación en el tratamiento de los elementos del conocimiento que presentan dificultades, a partir de la autorregulación de su aprendizaje.					Posibilidades de aplicación de la propuesta de los procederes didácticos como vía de solución al problema científico planteado				
	M	B	A	P	I	M	B	A	P	I	M	B	A	P	I	M	B	A	P	I	M	B	A	P	I	M	B	A	P	I	M	B	A	P	I	M	B	A	P	I
1	X					x						x				x					x					x					x					X				
2	x					X					X					X					X					X					X					X				
3	x					x					x					x					x						x				x					X				
4	x					x						x					x				x						x				x					X				
5		x					x						x				x					x					x				x					X				
6	x					x					x						x					x						x				x				X				
7			x				x						x					x					x					x					x			X				
8			x				x						x					x					x					x					x			X				
9		x					x					x					x					x					x					x				X				
10			X			X					X					X						X				X					X					X				
11			x				x						x					x					x					x					x			X				
12	x					x					x								x					x					x					x		x				

Anexo # 18

Información obtenida en la encuesta inicial a los expertos.

Experto	Kc	Análisis teórico	Experiencia	Trabajos nacionales consultados	Trabajos extranjeros consultados	Conocimiento del estado del problema en el extranjero	Intuición
1	9	M	A	A	M	M	M
2	9	M	A	A	A	M	M
3	8	B	M	M	M	M	M
4	7	B	M	M	B	M	M
5	7	B	M	M	M	M	M
6	8	B	A	M	A	M	M
7	7	B	M	M	M	M	M
8	6	M	A	M	B	B	A
9	8	B	A	M	M	M	M
10	8	B	M	M	B	M	M
11	7	B	M	M	B	M	M
12	10	M	M	M	A	M	M

Anexo # 19

Tabla: Determinación del coeficiente de competencia de los expertos.

Experto	Análisis teórico	Exp.	Trabajos nacionales consultados	Trabajos extranjeros consultados	Conocimiento estado del problema en el extranjero	Intuición	Ka	Kc	K	Competencia del experto
1	0,2	0,5	0,05	0,04	0,04	0,04	1	1	0,89	ALTA
2	0,2	0,5	0,05	0,05	0,04	0,04	1	1	0,89	ALTA
3	0,1	0,4	0,04	0,04	0,04	0,04	1	1	0,73	MEDIA
4	0,1	0,4	0,04	0,02	0,04	0,04	1	1	0,67	MEDIA
5	0,1	0,4	0,04	0,04	0,04	0,04	1	1	0,68	MEDIA
6	0,1	0,5	0,04	0,05	0,04	0,04	1	1	0,79	MEDIA
7	0,1	0,4	0,04	0,04	0,04	0,04	1	1	0,68	MEDIA
8	0,2	0,5	0,04	0,02	0,02	0,05	1	1	0,72	MEDIA
9	0,1	0,5	0,04	0,04	0,04	0,04	1	1	0,78	MEDIA
10	0,1	0,4	0,04	0,02	0,04	0,04	1	1	0,72	MEDIA
11	0,1	0,4	0,04	0,02	0,04	0,04	1	1	0,67	MEDIA
12	0,2	0,4	0,04	0,05	0,04	0,04	1	1	0,89	ALTA

Anexo # 20

Tabla: Frecuencia absoluta por indicador.

Indicadores	Categorías						Total
	MA	BA	A	PA	I	NR	
1	6	2	4	0	0	0	12
2	6	6	0	0	0	0	12
3	4	4	4	0	0	0	12
4	3	5	3	1	0	0	12
5	4	4	3	1	0	0	12
6	2	8	1	1	0	0	12
7	5	3	3	1	0	0	12
8	12	0	0	0	0	0	12

Anexo # 21

Tabla: Frecuencia acumulada de categoría por indicador.

Indicadores	Categorías				
	MA	BA	A	PA	I
1	6	2	4	0	0
2	6	6	0	0	0
3	4	4	4	0	0
4	3	5	3	1	0
5	4	4	3	1	0
6	2	8	1	1	0
7	5	3	3	1	0
8	12	0	0	0	0

Anexo # 22

Tabla: Puntos de corte y escala.

Ind.	Categorías				Promedio	N- Promedio	Todos iguales	Categoría
	MA	BA	A	PA				
1	0,00	0,43	100,00	100,00	50,11	-10,61		MA
2	0,00	100,00	100,00	100,00	75,00	-35,50		MA
3	-0,43	0,43	100,00	100,00	50,00	-10,50		MA
4	-0,67	0,43	1,38	100,00	25,28	14,21		BA
5	-0,43	0,43	1,38	100,00	25,35	14,15		BA
6	-0,97	0,97	1,38	100,00	25,35	14,15		BA
7	-0,21	0,43	1,38	100,00	25,40	14,10		BA
8	100,00	100,00	100,00	100,00			MA	MA