

**Universidad  
José Martí Pérez  
Sancti Spíritus**

**Tesis Presentada en Opción al Título Académico de  
Máster en Educación Superior.**

**Mención: Docencia Universitaria**

**TÍTULO: Propuesta de talleres de superación  
para la preparación de los profesores de inglés  
en la autoevaluación de las clases.**

**Autora: Lic. Aimée Mencía Pentón**

**Tutora: DrC Mercedes Fernández Escanaverino**

**2010**

## **SÍNTESIS.**

La autoevaluación es un proceso que se vincula al desempeño profesional. En los últimos años ha cobrado importancia debido al impacto que tiene no solo en el crecimiento personal de los docentes sino en la mejora de los procesos que ejecutan los profesores. La autoevaluación es un instrumento de perfeccionamiento de la práctica docente y en las clases de inglés es una vía que favorece su dinámica. El presente trabajo contiene una propuesta de talleres dirigidos a la preparación de los docentes de inglés en ejercicio que contribuirán a perfeccionar la autoevaluación de sus clases. El diseño de la propuesta responde al conjunto de métodos, técnicas e instrumentos de la ciencia que posibilitara que los profesores eleven la efectividad del proceso de evaluativo. Esta intención, fomenta y favorece el autoperfeccionamiento. La aplicación de métodos empíricos y el criterio de especialistas han permitido determinar la pertinencia de la misma en función del objetivo propuesto. La instrumentación en la práctica demostró además su efectividad.

---

***Dedico esta obra a todos los que a lo largo de mi existencia han sabido confiar en mí, y juntos hemos compartido sueños, esperanzas, realidades y desilusiones, y hoy seguimos labrando el porvenir.***

---

## **AGRADECIMIENTOS**

---

**A mis padres, en su desvelo por mi presente y futuro.**

**A mis hermanos, por su constante e incondicional apoyo.**

**A mis hijos William y Amanda porque representan centro de mi vida.**

**A mis amigos de cada momento y de todos los días.**

**A mi tutora DrC Mercedes Fernández Escanaverino por su**

**acertada conducción en este proceso.**

**A su discípula MSc Hilda Rosa Castillo por sus oportunos**

**señalamientos, recomendaciones y críticas.**

**A todos los que me brindaron apoyo incondicional, espiritual y  
material.**

<b>INDICE</b>	<b>Pág.</b>
• <b>Introducción.</b>	1
<b>Capítulo 1 Reflexiones teóricas sobre la preparación del docente de inglés en ejercicio para la autoevaluación de las clases.</b>	9
1.1 La preparación de los docentes en ejercicio. Breve reseña histórica.	9
1.2 La superación como vía para la preparación del docente.	12
1.3 La autoevaluación del profesor de inglés en ejercicio como contenido para el perfeccionamiento de su realidad educativa.	17
<b>Capítulo 2: La preparación de los profesores de inglés para la autoevaluación de sus clases desde un sistema de talleres.</b>	25
2.1. Resultados del diagnóstico de la preparación de los profesores de inglés en ejercicio en la autoevaluación de sus clases.	25
2.2 Los talleres de superación para la preparación de los profesores de inglés en ejercicio en la autoevaluación de sus clases.	31
2.2.1 Explicación necesaria.	31
2.2.2 Consideraciones metodológicas para la implementación de los talleres en función de la preparación de los profesores de inglés en ejercicio hacia la autoevaluación de sus clases.	32
2.2.3 Validación del sistema de talleres por consulta a especialistas	51
• <b>CONCLUSIONES.</b>	55
• <b>RECOMENDACIONES.</b>	56
• <b>BIBLIOGRAFÍA.</b>	57

## **Introducción**

En el transcurso de los últimos años, el tema de la evaluación y la autoevaluación ha alcanzado un protagonismo evidente hasta convertirse en uno de los aspectos centrales de discusiones, reflexiones y debates pedagógicos. Pocas tareas provocan tantas dudas, y contradicciones a los docentes, como las relacionadas con la evaluación y las actuaciones o decisiones asociadas a ella.

Cuando se habla de evaluación se piensa, de forma prioritaria e incluso exclusiva, en los resultados obtenidos por los alumnos (evaluación del aprendizaje). Hoy día éste sigue siendo el principal punto de mira de cualquier aproximación al hecho evaluador. El profesorado, los padres, los propios alumnos y el propio sistema, se refieren a la evaluación como el instrumento calificador, en el cual el sujeto de la evaluación es el alumno y sólo él, y el objeto de la evaluación son los aprendizajes realizados según objetivos mínimos para todos.

En el último decenio los sistemas educativos latinoamericanos han privilegiado los esfuerzos encaminados al mejoramiento de la calidad de la educación y en este empeño se ha identificado a la variable “desempeño profesional del maestro” como muy influyente, determinante, para el logro del salto cualitativo de la gestión escolar.

Hoy se aprecia cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo proceso educativo dependen fundamentalmente del éxito del desempeño de sus docentes. Actualmente, algunas de estas cuestiones y errores descritos se evidencian en que el sistema educativo obedece fundamentalmente a la calidad del ejercicio de sus docentes. Podrán perfeccionarse los planes de estudio, los programas, los textos escolares; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes medios de enseñanza, pero sin docentes debidamente preparados eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación.

Entre las múltiples acciones que pueden realizarse para ello, la autoevaluación del maestro de los procesos a su cargo, juega un papel de primer orden, pues permite caracterizar su desempeño y por lo tanto propicia su desarrollo futuro al propio tiempo que constituye una vía fundamental para su atención y estimulación.

Investigadores latinoamericanos consideran que para que se generen necesidades de auto-perfeccionamiento continuo de su gestión en el personal docente, resulta imprescindible que este se someta conciente y periódicamente a un proceso de evaluación de su desempeño. Otros actores educativos, sin embargo, obstaculizan todo esfuerzo porque se instauren políticas de este tipo en sus sistemas educativos, a partir de posiciones básicamente gremiales que, tratando de “proteger al docente”, olvidan el derecho de los alumnos a recibir una educación cualitativamente superior e incluso no reflexionan en el derecho que tienen los docentes a recibir acciones de asesoramiento y control que contribuyan al mejoramiento de su trabajo.

En Cuba, donde se cuenta con un sistema educativo que tiene carácter universal y se ha logrado el máximo de masividad, aparece como una contradicción propia del desarrollo cómo evaluar la calidad de la educación, destacándose en este sentido la labor desempeñada por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas que ha posibilitado que se cuente en la actualidad con una propuesta de sistema para evaluar la calidad de la Educación Básica (SECE). Los investigadores Héctor Valdés y Francisco Pérez (1999) consideran que la evaluación profesoral no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor en las distintas funciones a él asignadas y, a partir de ahí, generar políticas educativas que coadyuven a su generalización.

En la realidad cubana; muchas son las investigaciones que se han destacado en esta temática, entre ellos Héctor Valdés (2000), quien ha construido un modelo de evaluación del desempeño profesional que sirve como marco referencial a este estudio. Este autor argumenta que se hace necesario un sistema de evaluación que haga justo y racional ese proceso, que permita valorar el desempeño con objetividad, profundidad, e imparcialidad y que atienda todas las facetas.

La evaluación puede utilizarse para impulsar la realización profesional, la autonomía y la colaboración entre los docentes, o bien puede invertirse y promover recelos, miedos y rechazo expreso del profesorado debido a las desviaciones de que pueda ser objeto la evaluación y sus consecuencias para los docentes.

La evaluación, en sí misma, ha de ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, pero su oportunidad y sentido de repercusión tanto en la personalidad del evaluado, como en su entorno y en el equipo del que forma parte, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes. (79: p. 3)

Hoy es posible llegar a nuevos conceptos sobre el papel de la escuela, y entiéndase como tal a los diferentes centros docentes de todas las enseñanzas, en el proceso formativo de futuros educadores, por la vasta experiencia acumulada ya que, en los diferentes procesos de perfeccionamiento se fue transitando progresivamente desde las llamadas escuelas anexas de los centros pedagógicos, con períodos de práctica previstos en momentos específicos de los planes de estudio hasta conformar un sistema de formación práctico docente que es el antecedente más inmediato de la actual concepción, en el que se fue adelantando e incrementando progresivamente el tiempo y complejidad de las actividades prácticas en la escuela y su vínculo con las actividades académicas pero, particularmente con las actividades investigativas en lo que podemos considerar fundamentalmente como un componente práctico-investigativo de la formación docente y desempeño profesional del docente que se desee implementar.

La autoevaluación reflejará el proceso de desarrollo profesional partiendo de la narración de la tarea educativa, profundizando en el contraste entre la historia vivida, críticamente asumida y la transformación de la acción futura, mediante el autoanálisis de la práctica pasada más cercana.

La clase de inglés es el escenario más propicio para que cada profesor cualifique su ejercicio docente pero para que el maestro pueda cumplir con esta hermosa misión es necesario que la actividad que realice tenga éxito, lo cual exige una dirección sobre bases científicas, que requiere de un proceso de formación permanente orientado al fortalecimiento de sus saberes psicopedagógicos, sociológicos y didácticos.

“El objetivo esencial de una formación permanente es responder a las necesidades de la sociedad actual relacionada con la calidad de la formación profesional incentivando la creatividad pedagógica en función de conseguir que el proceso docente–educativo se ajuste a las crecientes demandas de esta sociedad”. (65,12)



Según lo expresado por Ruiz Iglesias, la propia evolución de la realidad educacional es muestra fidedigna de cómo la formación continua y permanente del personal docente ha transformado sus prioridades y propósitos en dependencia de las condiciones concretas en que se ha desarrollado el país después del triunfo de la Revolución. De lo anterior se infiere la pertinencia del análisis de la superación en el espacio de la evaluación y la autoevaluación.

La superación se entiende como un conjunto de procesos de enseñanza aprendizaje que posibilita a los graduados universitarios la adquisición y el perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades básicas y especializadas requeridas para el desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales así como para su desarrollo general integral.

Desde los inicios de la Revolución se ha intensificado progresivamente la voluntad política de preparar a los maestros en ejercicio para garantizar que se cumplan los objetivos de nuestro sistema educacional. Así surgieron en diferentes momentos instituciones como los ISE y los IPE los cuales jugaron un papel decisivo en la superación de los profesores , responsabilizándose con la realización de cursos, cursillos, seminarios, la titulación, la atención al trabajo metodológico de los docentes, así como la organización de jornadas científicas que estimulaban la investigación entre los educadores.

A los especialistas de lengua inglesa les correspondió en este sentido elevar su preparación en el desarrollo de las habilidades de la lengua objeto de estudio. Por tanto se involucraron en las diferentes actividades vinculadas a la superación y en el período de perfeccionamiento asumieron junto a los asesores este importante reto.

El perfeccionamiento continuo de nuestro Sistema Nacional de Educación dispuso, desde la década de los 90 del pasado siglo, que los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) fueran los encargados no solo de la formación, sino también de la superación de los profesores, así como de la dirección científica y metodológica de los distintos subsistemas, lo que ha sido ampliamente legislado.

El conocimiento más profundo de la realidad, el constante intercambio con profesores, los instrumentos aplicados, las visitas a clases, el análisis de evaluaciones y de las

estrategias de superación de los profesores y centros, la valoración de los planes de trabajo metodológico y de superación el análisis de informes de fin de curso escolar, etc. motivaron el fortalecimiento del trabajo de integración en lo concerniente a la superación.

Numerosas investigaciones han demostrado que romper con los viejos esquemas instructivos por los que se rigen los educadores en la actividad docente, no constituye una tarea fácil. Muchas de las insuficiencias que hoy se manifiestan son consecuencia de la limitada atención a las necesidades de maestros como parte de su preparación metodológica, de ahí que los intentos por perfeccionar el proceso educativo desde la preparación didáctica y metodología de los profesores, constituya un paso importante.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés se han detectado dificultades por parte de los profesores en ejercicio, al momento de autoevaluar sus clases. Ellos plantean:

- Poseer insuficiente preparación sobre las bases teóricas de la autoevaluación de su desempeño.
- Sienten que se puede poner en peligro su supervivencia profesional.

El análisis ulterior de sus clases es muy limitado y no permite que se identifiquen las carencias de su propia dirección pedagógica e investigativa.

En los resultados de las visitas a clases se constató que poseen carencias en la autoevaluación de sus clases .La estructura municipal ha presentado insuficiencias con la preparación y asesoría en aspectos relacionados con la autoevaluación, no se ha garantizado una vigilancia sistemática dada por la limitada sistematicidad en el control e irregularidades en el mismo debido a la inestabilidad de los funcionarios en cada enseñanza y específicamente en las enseñanzas secundarias y preuniversitarias. El desempeño de los docentes no ha sido controlado, y evaluado con la profundidad requerida.

La implementación de la autoevaluación por parte del profesor de inglés revela carencias en el orden teórico y práctico lo que no permite que este se responsabilice de forma conciente con la utilización de esta técnica para medir su desempeño y garantizar el autodesarrollo profesional y personal y la mejora de la calidad de los procesos.

La literatura revisada permite considerar que durante el proceso de autoevaluación del desempeño de los docentes de inglés en ejercicio no se propician espacios para la autovaloración y la autorreflexión sobre su práctica. Ello resulta esencial en la actividad que desarrollan. En la superación se han desarrollado interesantes estudios que revelan el carácter científico de esta actividad pedagógica, al igual que sobre la evaluación del desempeño; sin embargo la convergencia de estos dos elementos no ha tenido igual atención. . Estos aspectos ayudan a asegurar la identidad profesional, aspecto este donde el profesor juega un importante rol, es una situación no resuelta hasta nuestros días por lo que en esta dirección se enmarca el problema científico de la investigación.

El análisis de esta contradicción evidenció la necesaria mediación por el camino científico para contribuir en la búsqueda de soluciones a esta problemática por lo cual se planteó el **problema científico**: ¿Cómo perfeccionar la preparación de los docentes de inglés en ejercicio para la autoevaluación de sus clases?

La proyección para la solución del problema, se ubicó en su **objeto de estudio** como núcleo esencial: el proceso de preparación de los profesores de inglés en ejercicio.

En correspondencia con el problema científico y teniendo en cuenta el objeto de la investigación se precisa como **campo de acción** la preparación de los profesores de inglés en ejercicio en la autoevaluación de sus clases.

Se determinó como **objetivo** de la tesis proponer talleres de superación de los profesores de inglés en ejercicio en la autoevaluación de sus clases.

Para guiar la actividad investigativa se plantearon las siguientes preguntas científicas:

- ¿Qué fundamentos teóricos y metodológicos sustentan los talleres de superación sobre la preparación de los profesores de inglés en ejercicio para la autoevaluación de sus clases?
- ¿Cuál es el estado actual de la preparación de los profesores de inglés en ejercicio para la autoevaluación de sus clases?
- ¿Qué características deben tener los talleres de superación para la preparación de los profesores de inglés en ejercicio sobre la autoevaluación de sus clases?
- ¿Cómo validar los talleres de superación para la preparación de los profesores de inglés en ejercicio en la autoevaluación de sus clases?

En el proceso de investigación se desarrollaron las **tareas científicas siguientes**:

- Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan los talleres de superación sobre la preparación de los profesores de inglés en ejercicio en la autoevaluación de sus clases.
- Caracterización del estado actual que presenta la preparación de los profesores de inglés en ejercicio sobre la autoevaluación de sus clases.
- Diseño de talleres de superación para la preparación de los profesores de inglés en ejercicio sobre la autoevaluación de sus clases.
- Validación de los talleres de superación para la preparación de los profesores de inglés en ejercicio sobre la autoevaluación de sus clases.

Para realizar la investigación se pone en práctica el método dialéctico materialista que permite el conocimiento de leyes, principios y categorías universales que operan en la realidad objetiva y posibilita la aplicación de los métodos empíricos y teóricos que fueron utilizados.

#### **Métodos Teóricos:**

Análisis Histórico-Lógico: Permitió estudiar el desarrollo y evolución de la autoevaluación y otros elementos teóricos y metodológicos asumidos en la tesis.

Análisis y Síntesis: Permitió descomponer la información teórica acerca de la problemática abordada.

Inducción y Deducción: Permitió sustentar la investigación al penetrar en la esencia del problema científico e inferir en el desarrollo del proceso de su solución.

#### **Métodos Empíricos**

Observación: Permitió percibir en la etapa inicial de la investigación el grado de valoración de los profesores de inglés en ejercicio sobre sus clases.

Análisis de documentos: Proporcionó la apropiación de información de carácter científico contenida en documentos lo que facilitó la investigación.

Entrevista: Favoreció el enriquecimiento del diagnóstico de los profesores de inglés en ejercicio sobre la autoevaluación de sus clases.

Encuesta: Permitió constatar el nivel de conocimientos de los profesores en ejercicio acerca de las características de la autoevaluación.

Triangulación de métodos y fuentes: Permitió cruzar la información obtenida a través de la entrevistas y de la encuesta para determinar las regularidades, constatar la evolución del uso de la autoevaluación y determinar las transformaciones que se van dando en el desempeño de los docentes.

La población para el estudio estuvo compuesta por la totalidad de profesores de inglés en ejercicio de la provincia de Sancti Spíritus que suman 95.

La selección muestral se realizó utilizando el muestreo no probabilístico de forma intencional. Para esto se seleccionó la totalidad de profesores de inglés en ejercicio del municipio de Sancti Spíritus (33). La **novedad científica** como esencia cualitativamente nueva se centra en la modelación de los talleres y sus momentos. En esta investigación se facilitan herramientas a los profesores de inglés en ejercicio para autoevaluar sus clases y se ofrecen las adquisiciones lingüísticas básicas que se requieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta lengua.

El **aporte** consiste en los talleres de superación que contiene una conceptualización de la variable: La Preparación del profesor de inglés en ejercicio en la autoevaluación de sus clases. Es una variante de superación que desarrolla teórica, metodológica y lingüísticamente a los docentes. Puede ser aplicable en la propuesta de superación del territorio.

# **CAPITULO 1 REFLEXIONES TEÓRICAS SOBRE LA PREPARACIÓN DEL DOCENTE DE INGLÉS EN EJERCICIO PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE LAS CLASES.**

## **1.1 La preparación de los docentes en ejercicio. Breve reseña histórica.**

A partir del año 1959 comienza un nuevo período en la vida del pueblo cubano, desde los primeros momentos tuvo una gran repercusión en la educación, promoviéndose una política educativa donde la formación y superación constante de los docentes pasa a ocupar un lugar privilegiado. La formación del personal docente se desarrolló a través de varias vías entre estas se encuentra la formación emergente y acelerada de maestros y profesores, la continuación de la formación regular que aunque no daba respuesta masiva constituía lo más estable y estratégico y la utilización de la superación y recalificación para elevar el nivel científico-pedagógico de los maestros en ejercicio, titulados y no titulados.

De igual manera son muchos los logros que nuestro país puede exhibir en relación con la superación de los docentes, lo que no significa que en lo particular y esencial se hayan resuelto los problemas de la calidad del desempeño profesional en correspondencia con las transformaciones que se llevan a cabo. Los resultados de la labor de los docentes en las escuelas, evidenciadas en las comprobaciones realizadas a través de inspecciones, observaciones de clases y otras vías empleadas por el MINED, así como en los resultados de investigaciones científicas realizadas por diferentes autores cubanos, demuestran que las carencias y necesidades de carácter educativos y científicos prevalecen e indican la necesidad de continuar los estudios relativos al sistema de superación del personal.

Un momento importante fue la creación en 1960 de los Institutos Superiores de Educación (ISE) mediante Resolución Ministerial 10349 del 20 de abril de 1960, jugaron además un papel decisivo en la titulación de los maestros primarios y profesores de secundaria básica de todo el país a través de los Planes de Estudios Dirigidos, lo cual combinaban con el desarrollo de acciones específicas para la superación sistemática de los mismos, desde el puesto de trabajo. Comienza así, según Orestes Castro, a

desarrollarse por primera vez en Cuba y América Latina un sistema de superación para docentes con carácter masivo y continuado. A los especialistas de inglés les correspondió la organización de cursos de superación diseñados sobre la base de las necesidades de los docentes y atendiendo a los métodos utilizados internacionalmente que por aquella época eran el método audiovisual y el audio lingual, en los ISE se promovía la divulgación de experiencias pedagógicas. Posteriormente se convierten en Institutos de Perfeccionamiento Educacional (IPE), y entre sus funciones se encontraban la realización de cursos, cursillos y seminarios para los docentes en ejercicio, la titulación, la atención al trabajo metodológico de los docentes, así como la organización de jornadas científicas que estimulaban la investigación entre los educadores.

Hasta 1970 las acciones de superación estuvieron centralizadas desde el Ministerio de Educación a partir de cursos y seminarios a los llamados asesores, los cuales tenían la responsabilidad de multiplicar dichos contenidos recibidos a maestros y profesores.

En la segunda mitad de la década del '70 del pasado siglo surgen de forma masiva los Institutos Superiores Pedagógicos en el país (ya existían los Pedagógicos de las antiguas provincias de La Habana, Las Villas y Oriente), momento que marca un despegue en la calidad de la formación y superación de docentes al introducirse los estudios universitarios de pregrado y postgrados. En la superación comienza un período de tendencia hacia la descentralización, donde se combinan acciones concebidas y dirigidas centralmente por el Ministerio de Educación, con otras desarrolladas en provincias y municipios respondiendo a las necesidades propias de los territorios. Se produce de manera paralela un incremento en el plan de formación de doctores en el extranjero a partir del aumento de las relaciones con los países socialistas.

Hay que destacar que en el año 1980, los IPE asumen el desarrollo de los llamados Cursos por niveles y especialidades en provincia y territorios, los cuales fueron atendidos por el Departamento de Estudios Dirigidos y Reciclajes, que respondían a las necesidades que reflejaban las caracterizaciones de los docentes de las escuelas, realizadas a partir de su evaluación profesoral. De manera paralela se brindaba asesoría metodológica en los centros educacionales y se organizaron, a través de

seminarios, la introducción del perfeccionamiento de los programas de todas las asignaturas de este subsistema educativo. El perfeccionamiento de los programas de inglés fue concebido sobre la base del método audio lingual y el enfoque nocional-funcional.

En nuestra provincia los profesores de inglés en ejercicio tuvieron posibilidades de superación que se basaron fundamentalmente en los cursos de Tipología Comparada, Gramática Inglesa, Pronunciación Inglesa, Juegos Lingüísticos, temas usualmente propuestos a partir del diagnóstico de los profesionales. La evaluación de los profesores en esta etapa se regía por el cumplimiento de las normas metodológicas y la instrumentación por parte del profesorado de las nuevas tendencias, adecuaciones y disposiciones orientadas desde los IPE.

Todo lo abordado demuestra que por vez primera se diversificaban las propuestas de superación y capacitación de los docentes de las diferentes enseñanzas lográndose cierta sistematicidad en la dirección de la superación.

Un paso importante en la consolidación del proceso de superación en el país y que por supuesto tuvo una incidencia positiva en la educación, fue la creación en 1988 de las Comisiones Provinciales de Superación, dirigidas en la mayoría de los casos por el Gobierno de cada provincia, con la participación de diferentes instituciones educativas, científicas, organismos y asociaciones de los territorios. Estas comisiones realizaban entre otras las siguientes tareas:

- Caracterización de la fuerza de trabajo calificada del territorio y la no calificada de la comunidad en general en función de los planes económicos, sociales, culturales y científicos.
- Identificación y análisis de las necesidades de superación de los recursos laborales.
- Determinación de las formas de satisfacción de las necesidades y su posibilidad de ejecución en el propio territorio, en otros lugares del país o en el extranjero, estableciendo las coordinaciones pertinentes para ello.
- Utilización de los profesionales y técnicos del territorio.



La década del '90 y hasta la actualidad se caracteriza por una descentralización de las decisiones en cuanto a las acciones de superación, sobre la base de las necesidades y potencialidades específicas, a través de la red de Institutos Superiores Pedagógicos y las Direcciones de Educación, pero respondiendo a lineamientos y objetivos estatales definidos en las Direcciones Principales para el trabajo del Ministerio de Educación de cada curso escolar. Dos hechos significativos se suceden en este período, el reforzamiento de la política de postgrado por parte del Ministerio de Educación Superior, con la creación de un nuevo reglamento (Resolución No. 6/1996) y el proceso de integración entre los Institutos Superiores Pedagógicos y las Direcciones de Educación en sus diferentes niveles, lo cual fortaleció el trabajo metodológico, de superación e investigación en este sector.

En esta etapa ha prevalecido la autosuperación de los docentes en respuesta a las necesidades individuales, y de esa forma se ha potenciado el desarrollo de la Formación Académica de Postgrado, en particular en Maestrías y Especializaciones, con un reforzamiento en los últimos años en la realización del Doctorado.

Igualmente en este período se potenció la creación de los Consejos Científicos a nivel de Municipio y provincia a través de la Circular Interna del MINED, se aplica la Ley 38 que norma la introducción de los Proyectos de Ciencia e Innovación Tecnológica en el trabajo científico y surge la Televisión Educativa donde entre otras actividades se ofertan programas de superación y seminarios de preparación que aprovechan las ventajas de la televisión y el uso del video.

Todo lo anterior está diseñado en función de lograr un mejor desempeño profesional de los educadores, que les permita enfrentar con mayor éxito las transformaciones que se vienen poniendo en práctica por la dirección de la revolución, en aras de perfeccionar el sistema educativo cubano.

## **1.2 La superación como vía para la preparación del docente.**

En los fundamentos de la educación postgraduada que se expresan en el Capítulo I del Reglamento de Postgrado de la República de Cuba, se plantea que “la superación profesional tiene como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus

actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural.” (2004: 1).

La superación como proceso continuo dirigido al mejoramiento profesional y humano debe responder a las transformaciones que se requieren en la conducta, los conocimientos, las habilidades y cualidades profesionales de maestros y profesores.

Al respecto, se comparten los elementos relacionados con la superación abordados por Castro (2001) quien asume la superación desde todas las vertientes encaminadas a la elevación de la calidad profesional de los docentes y que en consecuencia contribuyen a mejorar la calidad de su desempeño en la escuela.

El concepto de superación ha sido definido por diferentes autores Añorga (1995), Díaz (2000), Castro (2001) y Santiesteban (2003) entre otros. En todos se precisan las siguientes ideas, que se asumen como fundamentos de la superación profesional de los docentes de idioma inglés:

1. Constituye un proceso.
2. Tiene carácter sistemático, continuo, prolongado, permanente, planificado.
3. Su finalidad es el desarrollo del sujeto para su mejoramiento profesional y humano.
4. Está dirigida de forma general a ampliar, complementar, actualizar, perfeccionar la preparación en función de la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y consolidación de valores.
5. Posibilita un mejor desempeño de docentes y directivos.

Se asume que la superación lleva implícita la realización de acciones que permiten actualizar los conocimientos, desarrollar habilidades, fortalecer valores, lo que implica un tránsito hacia etapas superiores en la actividad profesional de los docentes por lo que la superación profesional se define operativamente como el proceso planificado y sistemático que se organiza a partir de las necesidades de los docentes mediante etapas de enseñanza en las que se integran los subsistemas de la lengua para el desarrollo de habilidades comunicativas para fines académicos e investigativos con un mayor nivel de creatividad e independencia.

La Educación Superior en Cuba tiene entre sus direcciones fundamentales la educación de postgrado en la que concurren diversos procesos formativos y de desarrollo en los

que se manifiestan además del proceso de enseñanza-aprendizaje, la investigación y la innovación.

Existen diversas formas organizativas de la superación profesional como: el curso, el entrenamiento, el diplomado, la auto preparación, la conferencia especializada, el debate científico, el seminario, el taller y aquellas que propician el estudio y la divulgación de los avances que constantemente se van sucediendo (Reglamento de Postgrado No. 132/2004).

El curso posibilita la formación básica y especializada de los graduados universitarios, comprende la organización de un conjunto de contenidos que abordan resultados de investigación relevantes o asuntos trascendentes de actualización con el propósito de complementar o actualizar los conocimientos de los profesionales que lo reciban.

El entrenamiento posibilita la formación especializada de los graduados universitarios, principalmente en la adquisición de habilidades y destrezas y en la asimilación e introducción de nuevos procedimientos y tecnologías con el propósito de complementar, actualizar, perfeccionar y consolidar conocimientos y habilidades prácticas.

El diplomado tiene como objetivo la especialización de un área particular del desempeño del docente que como graduado universitario en diferentes perfiles pedagógicos de la UCP requiere del desarrollo de habilidades comunicativas en la lengua inglesa con fines académicos e investigativos que le permita comunicar ideas de forma oral y escrita, utilizar el Programa Director de Lenguas Extranjeras (PDI), consultar fuentes auténticas especializadas aplicadas a la investigación y cumplir con las exigencias idiomáticas para los ejercicios del proceso de categorías docentes y de mínimo de doctorado.

Es precisamente esta forma organizativa la que se asume en el desarrollo de habilidades comunicativas con fines académicos e investigativos en los docentes de la UCP ya que al contar con un mayor número de horas, se propicia la sistematización de las habilidades de forma gradual a partir de diferentes etapas de enseñanza y su posterior empleo en la labor profesional de los docentes.

La autopreparación permite satisfacer necesidades de superación de forma independiente, bajo la orientación y el control de la propia estructura para el trabajo metodológico de la escuela. Posibilita el estudio independiente en el cual se desarrollan

rasgos de la personalidad, tales como: la independencia, la creatividad, la reflexión personal, entre otros.

La conferencia especializada se caracteriza por la profundización y el tratamiento problematizado a aspectos complejos como lineamientos científicos, tendencias, métodos de trabajo, literatura especializada y cuestiones en discusión en un campo científico dado con el fin de propiciar la búsqueda de nuevas vías para la investigación. Enseña a analizar, meditar, generalizar, deducir y a estudiar. Organiza el trabajo posterior de los estudiantes sobre un problema dado.

El seminario brinda amplias posibilidades para el planteamiento, el análisis y la discusión con profundidad de problemas fundamentales y actuales de la ciencia, para conocer a cada estudiante y controlar el grado de sistematización y profundidad de sus conocimientos, no solo con respecto a algunos problemas y temas, sino también al sistema de sus concepciones y convicciones. Posibilita utilizar y probar varios métodos y procedimientos que consideren las particularidades de la asignatura, el tema, de los estudiantes y del contexto donde desarrolla su práctica. Estimula el estudio sistemático de la literatura, consolida y amplía los conocimientos obtenidos mediante la preparación independiente.

El taller permite cambiar las relaciones, funciones y roles de los educadores y educandos. Introduce una metodología participativa y crea las condiciones para desarrollar la creatividad y la capacidad de investigación. Es un aprender haciendo en el que los conocimientos se adquieren a través de una práctica sobre un aspecto de la realidad. El taller se caracteriza como modelo de enseñanza aprendizaje en lo siguiente: es un aprender haciendo, una metodología participativa, una pedagogía de la pregunta contrapuesta en la pedagogía de la respuesta, la relación profesor alumno queda establecida en la realización de una tarea común, implica y exige el trabajo grupal y el uso de juicios adecuados.

El debate científico posibilita la confrontación de ideas, juicios y opiniones, el ejercicio de la crítica, así como la socialización de los conocimientos adquiridos. Propicia la participación del docente a través de la exposición de razonamientos, conceptos y juicios personales derivados del estudio, el cual manifiesta la toma de partido a través de propuesta de soluciones a problemas que se identifican en el proceso de análisis del

contenido en estrecho vínculo con la escuela. La comunicación es de importancia suma, pues el docente debe utilizar la exposición oral para explicar, argumentar sus juicios, puntos de vista y opiniones que somete al análisis y la valoración de los demás. Desde la perspectiva de la formación permanente, la efectividad de la superación profesional requiere la investigación para determinar los métodos más efectivos de utilización del desarrollo profesional, la evaluación de los resultados, la determinación de diferentes enfoques, principios y sus relaciones con la calidad del desarrollo profesional, para ello se continúan diseñando y realizando investigaciones que dan seguimiento a este problema esencial.

Para el éxito de la superación de los profesores es necesario tener en cuenta un grupo de exigencias fundamentales que deben caracterizar el proceso de superación, en este trabajo se asumen las determinadas por Castillo (2004) por considerar que son orientadoras para los que tienen la misión de concebir la superación, estas son las siguientes:

1. Participación activa del docente en la determinación de sus propias necesidades y en la ejecución del proceso de superación en sí mismo.
2. Creación del compromiso de los docentes para el cambio y la mejora personal, del grupo en beneficio de los estudiantes.
3. Concebir el proyecto de superación como un sistema de actividades diseñadas a corto, mediano y largo plazo en correspondencia con los resultados del diagnóstico.
4. Atención priorizada a las motivaciones personales, la experiencia profesional acumulada y la modelación de posibles soluciones a problemas de su práctica educativa.
5. Estimulación del trabajo grupal y la auto superación como vías para su desarrollo profesional, la elevación de la cultura del estudio y de la autoestima.
6. Potenciar la escuela como un centro de superación para los docentes, en estrecha relación con las instituciones, en las que se propicie el intercambio de información actualizada y la elevación de la cultura en general.

En los antecedentes del proceso de superación en Cuba, se pone de manifiesto que no es hasta el triunfo de la Revolución que se promueve una política educativa para la formación y la superación de los maestros y profesores, ante la necesidad de extender la educación a todo el país como un derecho de todos y como un deber social insoslayable para el desarrollo de la sociedad.

En el año 1960 se comenzó a desarrollar por primera vez en Cuba y en América Latina un sistema de actividades de superación con carácter masivo y continuado para todo el personal que prestaba sus servicios en el Ministerio de Educación y sus dependencias, el que ha comprendido cuatro etapas fundamentales en su desarrollo, transitando en sus dos primeras por un modelo centralizado dirigido inicialmente a garantizar la preparación mínima imprescindible de los nuevos trabajadores de la educación para dar respuesta a la extensión de los servicios educacionales, y en un segundo momento a la profesionalización; una tercera etapa con un carácter descentralizado, en la que se produce la necesaria integración entre las instituciones para la formación y superación de los docentes y las instituciones escolares. Por último, la cuarta etapa a diferencia de la tercera responde a lineamientos y objetivos estatales definidos en las Direcciones Principales para el trabajo del Ministerio de Educación de cada curso escolar.

Las transformaciones educativas que se llevan a cabo exigen cambios en la preparación del personal docente: en ellos están las mayores fortalezas con la que cuenta la escuela para dar respuesta a los problemas y contradicciones actuales y promover las transformaciones en busca de la calidad educativa. Es necesario elevar la preparación permanente del personal docente en busca de su profesionalización, lo cual significa, la preparación para el desempeño de sus funciones profesionales.

### **1.3 La autoevaluación del profesor de inglés en ejercicio como contenido para el perfeccionamiento de su realidad educativa.**

Habitualmente, cuando se habla de evaluación se piensa, de forma prioritaria e incluso exclusiva, en los resultados obtenidos por los alumnos (evaluación del aprendizaje). Hoy día éste sigue siendo el principal punto de mira de cualquier aproximación al hecho evaluador. El profesorado, los padres, los propios alumnos y el propio sistema, se refieren a la evaluación como el instrumento calificador, en el cual el sujeto de la evaluación es el alumno y sólo él, y el objeto de la evaluación son los aprendizajes

realizados según objetivos mínimos para todos. Esta concepción es una herencia del sistema tradicional que ponía énfasis en medir las adquisiciones o la mejora de las habilidades. Dada la importancia concedida a los resultados, el alumno justificaba la actividad docente únicamente como una forma para mejorar dichos resultados. Es decir, el profesor justifica socialmente su función en la medida que acredita resultados óptimos, por supuesto- de sus alumnos. Hoy la evaluación adquiere un nuevo sentido, superior a la mera recogida de datos, pero a la vez aparece como pieza clave imprescindible para que el profesor preste al alumno la ayuda necesaria, y en consecuencia, pueda valorar las transformaciones que se han ido produciendo. El profesor que realiza una planificación tiene en cuenta la edad, capacidad y preparación del grupo con el que piensa realizarla, pero ha de descender a la personalización.

Por tanto, la evaluación es ante todo, una práctica reflexiva propia del docente.

Pero sobre todo, no se circunscribe solamente al ámbito del aprendizaje –dígase el alumno-, sino que abarca todos los aspectos que intervienen en el proceso: alumno, profesor, sistema, etc.

Como parte integral del sistema de enseñanza-aprendizaje, la evaluación está condicionada por los objetivos, el contenido y los métodos, medios y formas de organización. Contribuye, de este modo, a establecer la dinámica del proceso que culmina con la elaboración de un juicio de valor sobre el grado de eficiencia alcanzado. En la concepción materialista de la historia, las distintas teorías pedagógicas, los sistemas de educación, la organización, el contenido, los métodos se determinan en última instancia por las condiciones de vida material de la sociedad, en cuyo desarrollo ejercen a su vez una influencia activa.

Corresponde al maestro luego de su práctica diaria valorar el trabajo desarrollado, sobre tres aspectos del mismo: las actividades realizadas, el cumplimiento de los objetivos iniciales y los efectos alcanzados. Entonces, la autoevaluación adquiere un nuevo sentido, aparece como pieza clave necesario para que el profesor preste al alumno la ayuda necesaria, y en consecuencia, pueda valorar las transformaciones que se han ido produciendo.

El modelo de autoevaluación del desempeño docente es generalmente utilizado como un complemento de otros modelos de evaluación. Su falta de uso se ha dado

principalmente debido a que la evaluación generalmente es observada por los docentes como algo efectuado por un agente externo. Este modelo se basa principalmente en la idea de que una reflexión del docente hacia su propia actividad le permitirá una mejora en su desempeño, ya que los docentes son capaces de autoanalizar sus fallos y aciertos, corrigiendo aquello que pueda mejorar su labor dentro del aula (Caballero, 1992). También permite conocer la percepción del profesor sobre su propio quehacer educativo, su postura dentro de la disciplina que ejerce, las dificultades que ha encontrado en su labor, así como las metas que pretende alcanzar. A pesar de la gran cantidad de información que puede otorgar, generalmente es un modelo utilizado con fines formativos.

En cada clase y en cada grupo ocurren situaciones de aprendizaje las cuales el maestro en muchas ocasiones no aprovecha en función de la reflexión crítica. El maestro no siempre utiliza esas experiencias, reacciones a situaciones y formas de expresión y de sus estudiantes para compilar sus estrategias de intervención.

La reflexión crítica involucra la evaluación de las experiencias del maestro como base de la propia autoevaluación y como partida del cambio. Este proceso implica preguntarse acerca de cómo y por qué suceden las situaciones de aprendizaje, qué alternativas pudieran estar disponibles y qué limitaciones radican en la utilización de un método, técnica, etc. en oposición a otro.

Cuando el maestro está preparado sobre la base y teoría de su enseñanza, estará en mejores condiciones de evaluar el estado de crecimiento profesional y que aspectos de su práctica debieran cambiarse. Además cuando la autoevaluación se convierte en un proceso rutinario de la enseñanza, provoca confianza en el maestro para buscar diferentes opciones y evaluar sus efectos en la práctica.

Estos preceptos reflejan el hecho que si los maestros de inglés se involucran en lo que sucede en sus aulas, están en mejores condiciones de descubrir si existe una discrepancia entre lo que se enseña y lo que se aprende por parte de sus alumnos. Podemos entonces analizar el proceso de autoevaluación.

¿Qué es la autoevaluación?

Héctor Valdés en su libro *La evaluación del desempeño del docente* citando a Idalberto Chiavennatto plantea:



“La autoevaluación es el método por medio del cual, el propio empleado es solicitado para hacer un sincero análisis de sus propias características de desempeño”

Entre los objetivos de este método de evaluación del desempeño del docente se pueden citar:

- Estimular la capacidad de autoanálisis y autocrítica del profesor, así como su potencial de autodesarrollo.
- Aumentar el nivel de profesionalidad del profesor.

Se ha evidenciado que la autoevaluación es una propuesta esencial para facilitar la teoría del cambio y promover una cultura innovadora en los centros y aulas.

La autoevaluación sitúa al propio docente en el principal protagonismo de la tarea evaluadora, la autoevaluación reflejará el proceso de desarrollo profesional partiendo de la narración de la tarea educativa, profundizando en el contraste entre la historia vivida, críticamente asumida y la transformación de la acción futura, mediante el autoanálisis de la práctica pasada más cercana. A pesar de que es uno de los modelos de evaluación docente con menos uso, éste permite tener ventajas relevantes, pues los docentes son los mejores jueces de su desempeño, se puede obtener información que es imposible observar con cualquiera de los otros modelos, la autorreflexión por sí misma fomenta el cambio de las áreas de mejora del docente.

Este modelo tiene diversas desventajas que pueden limitar su uso:

- Requiere una cultura de evaluación por parte de todos los actores educativos.
- Implica una sensibilización a los docentes con el fin de disminuir el sesgo en su uso.
- No se recomienda como único modelo de evaluación docente.
- Generalmente no es usado con fines de diagnóstico o sumativos.

El modelo de auto evaluación se caracteriza por su nobleza, dado que independientemente de la disciplina del profesor o del nivel educativo puede acoplarse fácilmente a los objetivos de evaluación.

El papel fundamental de la evaluación en la actualidad es expandir las oportunidades para que los docentes reflexionen sobre la enseñanza examinando analíticamente el proceso docente educativo. Por esa razón es muy importante el uso de la autoevaluación en todo sistema de evaluación del desempeño profesional del docente

que se desee implementar.

A continuación examinamos brevemente las técnicas que con mayor frecuencia se utilizan al aplicar este método:

#### Retroalimentación proporcionada por cintas de vídeo y audio.

Esta técnica implica la grabación de un episodio pedagógico para el propósito de la autoevaluación. Es el medio potencialmente más poderoso de autoevaluación, pues permite al sujeto evaluado verse a sí mismo como lo ven los demás, por lo que algunos autores llaman a esta técnica “confrontación con uno mismo”.

La técnica con frecuencia implica el uso de algún instrumento de observación dirigida que aclare qué es lo que se desea observar.

En numerosas investigaciones realizadas en Estados Unidos se ha encontrado que la retroalimentación proporcionada por cintas de vídeos es de gran utilidad para propiciar cambios a largo plazo en el desempeño del docente.

#### Hojas de auto clasificación

Una hoja de auto clasificación es un instrumento que requiere que el profesor se puntúe a sí mismo en lo referente a una diversidad de capacidades pedagógicas citadas en la misma. La escala puede ser numérica o categórica.

Generalmente estas hojas se utilizan en conjunción con otros tipos de técnicas de autoevaluación.

#### Informes elaborados por el propio profesor

Esta clase de informes son similares a las hojas de autclasificación, en que son un instrumento escrito preparado por el profesor, pero difieren de estas últimas en el hecho de que estos informes normalmente utilizan un formato abierto que consiste en respuestas a preguntas relacionadas con la instrucción y educación que brinda a sus alumnos.

Los informes preparados por el propio profesor generalmente proporcionan información más extensiva que una escala de clasificación.

#### Materiales de autoestudio

Los materiales de autoestudio son algunos programas diseñados de tal manera que el propio profesor pueda valorar y analizar su estilo de enseñanza, así como investigar técnicas y materiales alternativos. Frecuentemente, estos materiales adoptan la forma

de un texto de enseñanza programada.

### Modelaje

Consiste en la observación de una enseñanza de alta calidad con el objetivo de imitarla. En este caso los profesores comparan su propio estilo de enseñanza y educación, y sus habilidades didácticas con las de uno o varios profesores expertos.

Sus observaciones pueden ser libres y poco estructuradas o pueden estar específicamente dirigidas hacia determinados aspectos del profesor modelo. La observación puede tomar la forma de varias clases reales del colega recomendado grabadas en vídeos u observadas directamente. También pueden realizarse observaciones de otras formas de organización del proceso docente educativo.

### Cuestionarios a alumnos y/o padres de familia

En este caso el profesor sólo o asistido por un experto construye cuestionarios destinados a alumnos y a padres de familia, donde de forma anónima, ellos evalúan la actuación educativa y didáctica del profesor. La tabulación e interpretación de los resultados por el propio docente, sin lugar a dudas le puede proporcionar una valiosa información a los efectos de repensar y remodelar su práctica educativa, en aras de alcanzar mejores resultados formativos e instructivos en sus alumnos.

En la práctica pocas veces se encuentran ejemplos de una técnica de autoevaluación que se utilice por sí sola. Lo más frecuente es encontrar combinaciones de técnicas de autoevaluación, así los puntos débiles de determinadas técnicas pueden equilibrarse con las fortalezas de otras.

Es importante precisar que el modelo de reflexión en la acción que hemos propugnado en esta obra, presupone que cada acción evaluativa que se ejerza sobre el docente, lo haga partícipe de sus resultados y, por lo tanto, de hecho todas las acciones evaluativas, contribuyen a la profundización y perfeccionamiento de la autoevaluación del docente, sobre todo si todas ellas le proporcionan insumos informativos objetivos y trascendentes.

La autoevaluación evalúa las capacidades pedagógicas del maestro y el desempeño de sus funciones.

El destacado psicólogo ruso A. V. **Petrovski** en su libro "**Psicología General**", define el concepto **capacidades** de la manera siguiente:

“Así, las capacidades son particularidades psicológico – individuales de la personalidad que son condiciones para realizar con éxito una actividad dada y que revelan las diferencias en el dominio de los conocimientos, habilidades y hábitos necesarios”

Por capacidades pedagógicas el psicólogo ruso **V. A. Krutetski** brindó la siguiente definición del concepto:

“Se llaman capacidades pedagógicas el conjunto de peculiaridades psicológico – individuales de la personalidad que corresponden a los requisitos de la actividad pedagógica y predeterminan el éxito en dominar dicha actividad”

Este autor las clasifica en personales, didácticas y organizativas-comunicativas.

En esta investigación centraremos el análisis de las capacidades didácticas y las organizativas -comunicativas consideradas por **V. A. Krutetski y citadas por Héctor Valdés en el texto La evaluación del desempeño de los docentes :**

La **aptitud para explicar** presupone la capacidad para presentar sus ideas de modo comprensible para los demás, su posibilidad de aclarar y explicar lo complicado e incomprensible, de convertir en fácil lo difícil.

Las **aptitudes académicas** se entienden como las cualidades que posee el docente para profundizar en la ciencia que explica, las aptitudes para alcanzar conocimientos de gran envergadura, impulsado por el imperativo de ampliar constantemente su dominio sobre la o las disciplinas que explica.

Por **aptitud para hablar** se entiende la aptitud para expresar de manera clara y concisa sus pensamientos y emociones.

Por su parte las **capacidades organizativas** se manifiestan tanto en la aptitud para organizar el colectivo de alumnos, como sus propias actividades, lo que presupone la habilidad de planificar su trabajo y ejercer un adecuado autocontrol, la habilidad de distribuir adecuadamente su trabajo en el tiempo.

La **capacidad comunicativa** presupone la disposición a establecer correctas interrelaciones con los alumnos, con todos y con cada uno de ellos individualmente, a partir de sus peculiaridades psicológicas individuales.

En la enseñanza de lenguas extranjeras la aptitud para hablar y para explicar se traduce en el desarrollo de la competencia comunicativa.

La competencia comunicativa implica el conocimiento no sólo del código lingüístico,

sino también saber qué decir a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada, es decir, percibir los enunciados no sólo como realidades lingüísticas, sino también como realidades socialmente apropiadas.

Las capacidades organizativas a mostrar por un maestro de inglés en ejercicio se manifiestan en las posibilidades de distribuir su tiempo para cada momento de la clase, en la distribución de las tareas docentes dentro y fuera del aula dígase trabajos en parejas o en grupos o tareas individuales.

En tal sentido el maestro de idioma inglés participa activamente en su superación desde su proyección, ejecución y reflexivamente en su control, debe responder por su responsabilidad tanto individual como colectiva mediante acciones participativas, relaciones de colaboración y coparticipación.

El estudio de la teoría sobre la superación , el análisis de los clásicos entre los que **referenciamos Orestes Castro**, ...unido a los elementos sistematizados referentes a la autoevaluación favorecieron que se lograra considerar a la preparación de los profesores de inglés en ejercicio las adquisiciones acerca de la autoevaluación como proceso para autoidentificar en la práctica pedagógica el estado de la enseñanza de las habilidades comunicativas y los procedimientos y técnicas que se utilizan en la clase de inglés ; las fortalezas y debilidades, desde una autorreflexión comprometida para diseñar alternativas didácticas en función de mejorar la realidad educativa desde sus clases y como consecuencia lograr autoperfeccionamiento profesional y personal.

## **CAPÍTULO II: LA PREPARACIÓN DE LOS PROFESORES DE INGLÉS PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE SUS CLASES DESDE UN SISTEMA DE TALLERES.**

*La evaluación de la práctica como  
camino de capacitación teórica no como mero  
instrumento de recriminación ...*

*Paulo Freire*

El proceso evaluativo debe constituir un proceso educativo, de construcción de saberes, de fortalecimiento de valores y del espíritu crítico y autocrítico, de creación de conciencia, de expresión de libertad, de creatividad y de disfrute, se debe apreciar como un proceso continuo, no como un momento posterior o aislado; como parte de la acción transformadora.

En el intento de aproximarnos a la labor del profesor de inglés en ejercicio ,es oportuno preguntarnos cómo se materializa la autoevaluación de sus clases.

Esta evaluación puede ser vista como la imagen que un espejo puede proyectar. La mirada reflexiva a esa imagen permite que los docentes tutores aprendan de lo hecho, de los errores y de los aciertos, para poder reorientar las acciones en términos de desarrollo y aprendizaje.

Por tal propósito se diseñó y aplicó un estudio diagnóstico sobre la preparación que poseen los docentes de inglés en ejercicio sobre la autoevaluación de sus clases.

### **2.1 Resultados del diagnóstico de la preparación de los profesores de inglés en ejercicio en la autoevaluación de sus clases.**

En la investigación determinamos que la muestra seleccionada (33 profesores) se corresponde con el universo de la población. El estudio de documentos relacionados con el desempeño de los docentes y el resultado de las evaluaciones profesoraes, permitió afirmar que nos encontrábamos en presencia de una muestra con madurez

psicológica, pues su edad promedio era de 39 años, capaces de asimilar procesos de cambio y adaptarse a nuevas situaciones.

Nuestros sujetos de investigación generalmente tienen experiencia en las distintas enseñanzas, pues como promedio se han desempeñado en el ejercicio por más de quince años. Sus evaluaciones profesoriales muestran en todos los casos resultados positivos.

Atendiendo al criterio planteado por Héctor Valdés sobre las capacidades pedagógicas y aptitudes académicas se entendió como el dominio de las habilidades de la lengua extranjera como instrumento de perfeccionamiento de la práctica y en consecuencia se determinó que la muestra posee un nivel aceptable de competencia académica.

Otra herramienta que permitió conformar una apreciación más integral de la muestra en su desempeño específico de la autoevaluación como proceso fue la observación participante realizada en la fase inicial de la investigación durante las reuniones de Balance Metodológico en cada una de las escuelas del municipio. Los docentes observados mostraron al momento de requerirse una sintética autoevaluación escrita - que luego comentarían - un pobre dominio de los elementos teóricos de la autoevaluación en relación con las habilidades comunicativas de la enseñanza en el idioma inglés.

Constatamos que en la generalidad dieron poca importancia al proceso de autoevaluación, lo ejecutaron formalmente y la forma más empleada de autoevaluación fue la descripción cronológica de acciones realizadas en el período; no expresaron correspondencia entre los resultados de la autoevaluación y los componentes didácticos.

En el evento el comportamiento socio psicológico de la unidad de observación fue variado, inicialmente hubo discreción respecto a la implicación de los observados con la solicitud del investigador, más allá de la precaución lógica que impone un elemento ajeno al colectivo observado. No obstante se evidenció poca responsabilidad por parte de la unidad de observación, timidez al compromiso individual y colectivo con el proceso.

A pesar de lo anterior se determinó un nivel creciente de motivación que alcanzó un alto nivel al momento de la exposición comentada de las autoevaluaciones.

En conclusión esta primera observación permitió constatar las limitaciones teóricas sobre la autoevaluación como procesos que tienen los observados; la falta de correspondencia entre componentes didácticos y la autoevaluación.

Otro momento de esta investigación estuvo dirigido a realizar un diagnóstico orientado a explorar la problemática objeto de estudio. Para el desarrollo del estudio se utilizó el método de análisis de documentos normativos y metodológicos vigentes relacionados con el proceso de control al trabajo de los docentes y la evaluación profesoral: Reglamento del sistema de inspección del Ministerio de Educación (Resolución 70/2001). El estudio realizado permitió comprobar el papel que tienen las inspecciones en el control del trabajo de los docentes. En el VII Seminario Nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación se expresó como:

(...) La inspección es un eficaz mecanismo de retroalimentación que contribuye decisivamente a detectar los focos débiles del trabajo y a tomar medidas oportunas con el fin de elevar la calidad del proceso docente educativo y el trabajo científico investigativo (...) La inspección no solo tiene el objetivo de comprobar las violaciones, sino prevenirlas, pues el establecimiento de las normas que la regulan, y en especial, el señalamiento de los indicadores que se han de medir, la convertirán en un medio eficaz para eliminar las deficiencias, y por consiguiente, mejorar el trabajo en las distintas actividades a cargo de cada dependencia". (59: p. 127)

En el reglamento de inspección del MINED (Resolución 110/90) se establecen formas de control al trabajo del docente, las que pueden considerarse vías que aportan información para la evaluación del desempeño de los docentes como son:

- El control al trabajo metodológico a partir del análisis de las actas de las reuniones metodológicas, el informe semestral, los informes de controles a clases, la preparación de la asignatura.
- El control al aprovechamiento de los estudiantes, identificado como un indicador básico de la calidad que tiene la docencia.
- El control al sistema de formación práctico – docente.
- El control a clase.



- Dominio de los docentes de los contenidos de los programas de las asignaturas que imparten y de los documentos normativos y metodológicos emitidos por el Ministerio de Educación.
- La vinculación con el subsistema para el que se preparan profesores.

Las distintas formas de control al trabajo del docente constituyen fuentes de información que se integran en la evaluación anual de los resultados del trabajo en correspondencia con las orientaciones expuestas en el capítulo IX de la Resolución 25 /89 titulado “De la evaluación de los resultados del trabajo” la que en sus artículos 34 y 35 expresa:

“La evaluación anual de los resultados del trabajo de los profesores se efectuará anualmente en el período julio-septiembre-octubre y el movimiento salarial que resulte tendrá lugar en este último mes. (...) La evaluación anual de los resultados del trabajo de los profesores tiene como objetivo valorar el cumplimiento y la calidad de las actividades desarrolladas en el curso académico...”

En la mencionada resolución también se norma que esta evaluación se efectuará por el jefe inmediato superior quien debe tener en cuenta: la auto-evaluación del profesor, el desarrollo de las actividades durante el curso, las opiniones recogidas en los análisis periódicos realizados en el departamento docente y las opiniones de los estudiantes.

En la explicación que se plasma sobre cómo debe realizarse la evaluación anual, llama la atención que se expresa en función de resultados del trabajo y no del proceso y aun cuando se considera que debe tenerse en cuenta por el jefe la auto-evaluación del docente, no se expresa su importancia, ni las formas en que esta debe aplicarse, predomina en ella el carácter administrativo, los indicadores planteados se quedan en un plano muy general y se relacionan básicamente con las actividades a desarrollar por los docentes.

Como parte de la revisión documental fueron analizados además los documentos oficiales vigentes emitidos por el MINED y el MES para la superación de los docentes, los informes de Resumen del Trabajo Educativo en la provincia correspondientes a los cursos escolares (2006-2007 y 2009-2010), las Estrategias de superación para el personal docente a nivel provincial concebidas en los períodos y 2008-2009 y 2009-

2010 y 20 planes individuales de profesores de inglés en ejercicio del municipio Sancti Spíritus en el curso escolar 2009-10,

En la revisión a los resúmenes del Trabajo Educativo en la provincia correspondiente a los cursos escolares 2006-07 y 2009-2010 se constató que en ambos se hace una valoración de los resultados de la superación en la provincia, resaltando la incorporación de 18 profesores a la Maestría en Educación de Amplio Acceso, en las diferentes menciones, aunque se presenta una limitación dada en la insuficiente incorporación de los docentes a las actividades de superación que imparte la Universidad Pedagógica como cursos de la especialidad, diplomados en idioma inglés, entre otras, en lo cual influye la elevada carga de trabajo de los profesores en sus escuelas.

Igualmente se estudió los documentos que contemplan las estrategias para el desarrollo de la superación de los docentes en la provincia, correspondientes a los períodos 2008-2009 y 2009-2010 estos poseen un carácter muy general, planteando las direcciones de trabajo en esta área, donde se incluye a los docentes. Se considera que los mismos no ponen de manifiesto métodos de trabajo en la escuela para su proceder en cuanto a la superación de sus docentes.

Se observaron 15 actividades en las que se desarrollaron acciones vinculadas al proceso de evaluación de los profesores de inglés. Las cuales fueron:

- Sesiones de conciliación del plan individual.
- Análisis colectivo de evaluaciones en los cortes parciales y finales.
- Análisis de clases observadas. **(Ver Anexo No.1)** con el objetivo de obtener información acerca de la instrumentación de la evaluación de del desempeño de los docentes de inglés en ejercicio las cuales posibilitaron inferir los siguientes resultados:

Se analizaron cinco sesiones de conciliación de planes individuales que representan el 33,3 % de todas las actividades observadas y es constatado en el 100% de ellas, el carácter orientador en función de la mejora, el carácter procesal y la actitud colaboradora de los agentes pero solamente en una de ellas se observa la participación del evaluado en el proceso evaluativo lo que representa un 0,6%. En las evaluaciones a clases se comprobó, en tres de las cinco observadas (60%), que los evaluados no participan en el proceso evaluativo ni se observó la actitud colaborativa de los agentes

participantes. Al analizar los cortes evaluativos y la evaluación final se evidenció que de las cinco actividades observadas, solo dos (40%) demostraron el carácter procesal de la evaluación y el carácter orientador en función de la mejora.

Como se puede apreciar durante los procesos de evaluación del desempeño del docente de inglés en ejercicio la participación del propio evaluado no es un elemento a considerar por los directivos, asunto que se plantea en la resolución ministerial citada anteriormente.

El análisis a las sesiones post observación en pares aplicadas a 10 parejas de profesores con 8 y 15 años en ejercicio ( 25 % de la muestra) (**Ver Anexos 2 y3**) reveló que solo el 60% no demostró una actitud colaborativa y receptiva ante los señalamientos. De los veinte profesores involucrados doce son capaces de declarar sus potencialidades y limitaciones, constituyendo un 60% del total. Al culminar la sesión post observatoria, quince coinciden en la intención de mejorar su desempeño a partir de la autoevaluación, representando un 75%. Todo este análisis corrobora que los profesores de inglés muestran aceptación con respecto a la autoevaluación y reconocen las posibilidades de mejora luego de esta práctica autoreflexiva.

En el análisis de la encuesta a los profesores de inglés en ejercicio (**Ver Anexo 4**) con el fin de obtener información sobre la preparación de los docentes de inglés acerca de la autoevaluación de sus clases se evidenció que de veinticinco profesores encuestados, diecisiete plantean que no conocen los elementos a tener en cuenta para realizar la autoevaluación de sus clases, lo que representa un 68,6%, ni tampoco disponen de técnicas para autoevaluarlas. En la respuesta a la pregunta tres resulta necesario destacar que existe coincidencia entre todos los encuestados y que en ocasiones se indican acciones para perfeccionar su desempeño profesional en lo referente a la clase de inglés.

Los jefes de departamentos y metodólogos encuestados (diez en total, cinco metodólogos y cinco jefes de departamentos de Humanidades) coincidieron en la idea de que en ocasiones basan la evaluación profesoral en la autoevaluación del docente. En la pregunta dos, solo tres conocen de técnicas de autoevaluación para la clase de inglés, lo que representa un 30%. Ellos se refieren a las hojas de autclasificación y al reporte o informe como las más utilizadas. La pregunta tres que aborda la indicación de

acciones de superación desde la evaluación el 80% de los encuestados planteó que si se ofrecen opciones para el desarrollo profesional de sus subordinados.

Como se puede apreciar el 100% de los directivos no utilizan el método de autoevaluación en la evaluación profesional de sus docentes y la mayoría en coincidencia con los docentes desconocen las técnicas para ejercer este método en las clases de inglés. Además no se diseñan acciones de superación para facilitar a los docentes de inglés en ejercicio la práctica de este método de autorreflexión y lograr que se convierta en un estímulo de perfeccionamiento y auto-perfeccionamiento.

Del análisis de la totalidad de los instrumentos se puede concluir que la autoevaluación en la clase de inglés no ha constituido un método a utilizar en el desempeño profesional de los profesores de inglés. En nuestro estudio se ha constatado que los evaluadores se concentran principalmente en el resultado del trabajo que realiza el docente, y no en el proceso y dentro del proceso la calidad de la docencia.

Resulta necesario destacar que aún no se evidencian, de manera coherente, en las evaluaciones del docente los puntos fuertes y débiles que permitan un cierto grado de reflexión propia del profesor y en consecuencia un estadio superior en su desarrollo profesional.

Se comprueba además que los metodólogos y jefes de departamentos docentes poseen recursos metodológicos que los orientan en este sentido.

## **2.2 Los talleres de superación para la preparación de los profesores de inglés en ejercicio en la autoevaluación de sus clases.**

### **2.2.1 Explicación necesaria.**

La propuesta de talleres constituye una opción pedagógica que partiendo de los fundamentos teóricos esbozados en el capítulo anterior propone un proceso menos formal, más valorativo, más vinculado a la práctica, más cualitativo y dirigido a destacar la calidad de un proceso formativo.

Está sustentada en las posiciones del materialismo dialéctico e histórico y en la teoría histórico-cultural de L.S.Vigostky, teniendo en cuenta las ideas que se consideran válidas de otros paradigmas.

Inicialmente se hace referencia a diversas definiciones de taller, según el criterio

de diferentes autores y se abordan aspectos generales a tener en cuenta para la planificación y ejecución de los talleres.

Margarita Reyes planteó en 1977 que el Taller es... una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social.

En la definición anterior el proyecto de trabajo se transforma en una situación de enseñanza-aprendizaje, con una triple función, docencia, investigación y servicio; procurando la integración de teoría, investigación y práctica a través de un trabajo grupal y un enfoque interdisciplinario, globalizador. En el taller, el aula y la clase adquieren otra dimensión, más integral, ya no es el templo en que se adquiere el saber aislado de la realidad, en él se discuten hechos reales que se presentan en la práctica profesional, se viven de cerca los problemas, logros y dificultades del ejercicio de la profesión.

Por otra parte el taller pedagógico es la forma de organización curricular total en una carrera o institución, puede ser considerado una disciplina o curso especial de integración, como se defiende por la Dra. Addine (2004), donde los fundamentos epistemológicos, didácticos y psicológicos, así como el proyecto político, económico y social definen al taller como la forma que contribuye con el perfeccionamiento del trabajo educacional, y se puede transformar en un método de investigación.

Como se aprecia en las definiciones anteriores el taller se va a caracterizar fundamentalmente por ser una forma organizativa de trabajo; exige de una participación activa de sus miembros; su rasgo medular es el vínculo estrecho entre la teoría y la práctica y en él hay una producción de conocimientos. (García, A. y otros 1991).

### **2.2.2 Consideraciones metodológicas para la implementación de los talleres en función de la preparación de los profesores de inglés en ejercicio hacia la autoevaluación de sus clases.**

Los talleres se diseñan a partir del enfoque comunicativo utilizado en las lenguas extranjeras. Tiene en cuenta los fundamentos psicológicos, sociológicos, filosóficos y pedagógicos para perfeccionar la preparación de los docentes en la autoevaluación de su práctica.

Se caracterizan por el carácter participativo, el trabajo grupal, el estilo democrático, transformador, reflexivo, flexible, unificador de criterios, e integrador y la asequibilidad. Se toma como referencia los talleres de autoperfeccionamiento del modo de actuación, propuestos por Nancy L. Calero Fernández (2005, 49) en su Tesis en opción al Grado Científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas que presenta en un suplemento titulado: “CREACT”, los que se estructuran en sesiones que se describen a continuación:

La **sesión de inicio**. Persigue cuatro objetivos:

- Movilizar a los participantes para promover ideas variadas, con el propósito de lograr que sean lo más imaginativos y originales posibles.
- Crear un clima de libertad y espontaneidad de expresiones.
- Preparar a los docentes para la sesión de discusión.
- Propiciar el aprendizaje de diversas técnicas creativas y/o vivenciales que pueden ser empleadas por ellos con sus educandos.

La **sesión de discusión**. Se organiza en pequeños grupos y en sesión plenaria. Tiene como finalidad:

Valorar los aciertos, posibilidades y limitaciones que poseen sobre sí mismos y a través de la comunicación con otros, mediante el empleo de técnicas creativas.

- Aplicar métodos, técnicas e instrumentos para determinar las carencias y potencialidades de sus clases.
- Crear ambientes donde se incrementen las expectativas de cada participante ante el problema y se generen variadas alternativas para su solución.
- Crear acciones novedosas y válidas donde se ofrezcan interrogantes, situaciones reales y se busquen soluciones a los problemas de la práctica pedagógica.

La **sesión de autoevaluación** tiene como finalidad que:

- Cada participante reflexione sobre su participación.
- El grupo señale a los docentes que han obtenido mejores resultados en sus análisis.
- El coordinador emita un juicio valorativo de la evaluación.

La **sesión de organización del próximo taller**. Esta sesión tiene como propósito que los participantes, en las sesiones de autopreparación, determinen y solucionen problemas propios de la práctica profesional que estén estrechamente relacionados con la función docente - metodológica. Para ello necesitarán de los niveles de ayuda que les pueden ofrecer otros docentes y sus colegas entre un taller y otro. Las consultas se organizarán a solicitud de los participantes y serán dirigidas por el coordinador. Esta sesión puede cumplirse de forma colectiva o individual y para lograr una mayor independencia en la realización de las tareas es necesario que disminuyan los niveles de ayuda de un taller a otro.

**La sesión de la evaluación:** se realiza esencialmente de forma sistemática y continúa a través de la interacción de los representantes del grupo. En los talleres la evaluación proviene del consenso que se establece entre el coordinador y los participantes, al finalizar cada taller se selecciona el subgrupo o equipo de mejor actuación y se premian los mejores resultados.

Lo importante de estos talleres es la organización del grupo en función de las tareas, las que tienen como objetivo central " aprender en el grupo, del grupo y para el grupo" donde van integrando la teoría y la práctica, por lo que aprenden a ser, aprenden a aprender, y aprenden a hacer.

Consisten en que se trabaja con los participantes siendo objetos y sujetos activos del proceso de aprendizaje y desarrollo de habilidades profesionales.

Lo importante de estos talleres es la organización del grupo en función de las tareas, las que tienen como objetivo central " aprender en el grupo, del grupo y para el grupo" donde van integrando la teoría y la práctica, por lo que aprenden a ser, aprenden a aprender, y aprenden a hacer. Se fundamentan en que se trabaja con los participantes siendo objetos y sujetos activos del proceso de aprendizaje y desarrollo de habilidades profesionales.

### **Momento en que se realizarán**

Se realizarán en la tercera semana del sistema de trabajo como parte del diseño de superación del departamento Lenguas Extranjeras para los profesores del territorio.

Las exigencias psicopedagógicas que se cumplen son:

1. Determinar causas y consecuencias de la preparación de los docentes para ejecutar la autoevaluación de sus clases.
2. Identificar fortalezas, contradicciones, dificultades o carencias en el uso de la autoevaluación que permiten incorporar nuevas técnicas en el proceso pedagógico.
3. Reflexionar colectivamente empleando las técnicas grupales permiten aprovechar todas las oportunidades para la actuación individual, durante las diferentes sesiones de trabajo metodológico.
4. Estimular y aportar el mayor número de ideas creativas para resolver las limitaciones.
5. Identificar las posibilidades y limitaciones individuales de cada docente en el desarrollo del proceso y la utilización de la evaluación y la autoevaluación como estímulo.

Los **requisitos metodológicos** básicos que se deben cumplir en los talleres son:

1. Poseer un sistema de objetivos.
  - Demostrar a los docentes cómo realizar el diagnóstico inicial y el encuadre en el grupo.
  - Establecer una apropiada atmósfera para propiciar el trabajo en grupo.
  - Establecer los fundamentos teóricos que sustentan la evaluación y la autoevaluación del desempeño profesional.
  - Profundizar en la autoevaluación del docente al trabajar con la habilidad de comprensión oral.
  - Profundizar en la autoevaluación del docente al trabajar con la habilidad de expresión oral. Debatir las actuales concepciones teóricas acerca de los principios,
  - Profundizar en la autoevaluación del docente al trabajar con la habilidad de expresión escrita.
  - Profundizar en la autoevaluación del docente al trabajar con la habilidad de comprensión escrita.
  - Profundizar en la autoevaluación del docente al trabajar con actividades comunicativas.



- Profundizar en la autoevaluación del docente al trabajar con actividades de trabajo en pareja y en grupos.
  - Profundizar en la autoevaluación del docente al presentar estructuras.
2. Declaración situaciones problemáticas.
  3. Diversificación de las actividades del taller teniendo en cuenta las diferencias individuales y generar en ellos interpretaciones de las situaciones que se originan en la práctica pedagógica.
  4. Estimular y propiciar la autorreflexión en el tema relacionado con la autoevaluación.

Los talleres deben caracterizarse por:

1. Crear situaciones a partir de la realidad educativa y de la reflexión teórica con críticas a los estereotipos para eliminar la rutina en los modos de actuación y la demostración de las formas creativas de aplicación.
2. Aplicar técnicas grupales y activas que permiten describir lo que sucede en el proceso, así como compartir con los demás sus experiencias.
3. Crear espacios de reflexión y proyección grupal, donde cada participante es el centro y toma decisiones enriqueciendo la práctica educativa.
4. Atender los niveles de desempeño del grupo, generando iniciativas en la
5. construcción y aplicación de la autoevaluación en la práctica profesional.

### **Workshop 1 Evaluation-Self evaluation**

#### **Objectives:**

- To establish the appropriate environment for the development of the workshops among participants.
- To establish the theoretical groundwork about evaluation and self evaluation.
- To diagnose the group of teachers concerning evaluation and self evaluation.

**Time:** 4 hours

#### **Development**

##### **Stage 1 Opening.**

To set up a proper atmosphere it is suggested to begin with a presentation technique.

(Name tags) (**Ver Anexo 6.**)

The coordinator will explain the rules of the activities:

Each participant will have a name tag made of a sheet of paper. They should divide the sheet into six parts. On each part they need to draw a symbol, a code, letter etc that represents their names, where they are from, years of teaching, level they teach, aspect of the language they found more difficult to teach, aspect of language they enjoy the most while teaching. This aspects need to be discussed before the activity begins.

After, they will walk around the classroom asking each other questions related to introductions and greetings, but based on the information on the tag. A while after they will sit down and write on a sheet of paper their expectations about the workshops. Later they will say their expectations.

They will work in groups of five members in order to dramatize school scenarios related to the topics of the workshops. The coordinator will give those cards with the words *evaluation, assessment, and appraisal in the English lesson*.

After their dramatizations the coordinator will explain the objectives of the workshops and characteristics of the program.

### **Stage 2 Discussion.**

The participants will be divided into groups to discuss about the theoretical basis of evaluation and self evaluation.

They will discuss about the concepts stated by Héctor Valdés, Fátima Addine, Alvarez de Zayas, Penny Ur, Rosa Antich.

They will, after, discuss in smaller groups the following topic related to the evaluation and self appraisal of the professional performance based on the analysis of the question *What for?*(it is suggested to be used the brainstorm technique) :

They will get ready to make an oral presentation of their topics, trying to involve the rest of the participants as much as they can. Each team will have an Oral Presentation Sheet to appraise their performance. (**Ver Anexo 7**)

Functions:

- Diagnostical.
- Instructive.
- Educative.
- Developmental.

Aims:

- For school.
- For professionals.

Advantages:

- For teachers.
- For evaluators.

Methods:

- Observation.
- Surveys to students and parents.
- Portfolio.
- Test of proficiency.
- Self evaluation.

Once they finish their oral presentations they will evaluate themselves using the Oral Presentation Sheet.

Have them the chance to think of the process of self evaluation of the professional performance and discuss the objectives of this method and later have them work in groups to analyze different techniques used in the process.

- Feedback by the use of videotapes.
- Self classification sheets.
- Reports.
- Self study materials.
- Surveys and questionnaires to parents or students .

## **Discussion**

### **Good and Bad Teaching.**

#### **Good teaching**

1. Work with a partner. Try to agree on five important characteristics of good teaching.

Write them down.

2. Now choose the one you think is most important.

3. Evaluate yourself. How far are these five characteristics true of your own teaching?

#### **Bad Teaching**

1. With your partner, try to agree on five important characteristics of bad teaching. Write them down.
2. Choose the one you think is most harmful.
3. Evaluate yourself again. How far are these five characteristics true of your own teaching?

### **Stage 3 Coevaluation, heteroevaluation and self evaluation**

To carry out this process the coordinator will ask the participants criteria based on their individual participation and reflexions

### **Stage 4 Organization of the next workshop**

The coordinator will explain the topic for the next session and will ask them to plan a listening activity for a class. Either:

- Use the video lesson.
- Adapt a reading text for use as listening, or
- Tell the class a story

Decide what you think to do before, during and after the listening stage. Think of ways of helping your students to listen and focus their attention on the main points.

### **Workshop 2 Appraising listening in the English lessons.**

#### **Objective:**

To enhance the theoretical foundation of evaluation and appraisal when teaching listening comprehension.

**Time:** 4hrs

#### **Development**

##### **Stage 1 Opening**

The coordinator will start with an activity to warm up entitled 2 Stars and A Wish Each participant will say two positive things that have happened to them professionally and something they would not like to be happened.

##### **Stage 2 Discussion**

The coordinator then will introduce the topic and ask them to discuss in groups and later to make an oral presentation:

Group 1. Using real-life materials in the classroom and the possible activities we can use.

Group 2. Learner problems in listening.

Group 3. Adapting activities for listening.

Group 4 .Steps while teaching listening.

Each team will have an Oral Presentation Sheet to appraise their performance. **Ver Anexo 7**

The second activity will be the analysis of their listening activities previously assigned.

Each teacher will have a self evaluation sheet and they will complete **Ver Anexo 8**

### **Stage 3 Coevaluation, heteroevaluation and self evaluation**

To carryout this process the coordinator will ask the participants criteria based on their individual participation and reflections.

### **Stage 4 Organization of the next workshop**

The coordinator will explain the topic for the next session and will ask them to: Plan a communicative activity to include in a lesson. If possible, it should give further practice of language which is taught in the workbook. Choose one of these possibilities:

- A guessing game
- An information gap exercise for pairwork or group work
- An activity in which students exchange information about themselves.

Plan the main steps you would follow in the activity, and prepare any materials you would need and the techniques you will apply to determine what should be better in the rest of the lessons of the system.

### **Workshop 3 Appraising Communicative Activities**

#### **Objective:**

To enhance the theoretical and methodological foundation of evaluation and appraisal when teaching communicative activities.

**Time:** 4hrs

#### **Development**

##### **Stage 1 Opening**

The coordinator will start with a technique called Find Someone Who....

The participants should find by means of questions someone who

- Has been teaching for more than ten years.
- Makes research about motivating the students.

- Makes research about using teaching aids.
- Finds hard using softwares information in his/her lessons.
- Uses group work regularly.
- Uses games regularly while teaching.
- Finds hard integrating the four skills of the language.
- Has access to up date bibliography through CDs the student teachers have.
- Has chance to exchange their daily experience with other teachers.
- Has the largest class.

### **Stage 2 Discussion**

The coordinator then will introduce the topic and ask them to discuss in groups and later make an oral presentation:

Each team will have an Oral Presentation Sheet to appraise their performance. (ver **Anexo 7)**

**Group 1** Characteristics of a successful speaking activity and the problems with speaking activities we often have in our classes.

**Group 2** Group experiment: Comparing two activities

Compare the following types of oral fluency activities. Which would be more successful in producing oral fluency practice?

#### **Activity 1**

Discuss the following conflicting opinions:

**Opinion 1** Children should be taught in heterogeneous classes; setting them into ability groupings puts a failure label onto members of the lower groups, whereas putting more and less able learners together encourages the slower ones to progress faster, without penalizing the more able.

**Opinion 2** Children should be divided into ability groupings for most subjects: this enables the less able ones to be taught at a pace suitable for them, while the better students do not need to wait for the slower ones to catch up.

#### **Activity 2**

A good school teacher should have the following qualities. Can you agree together in what order of priority you would put them?

Sense of humour

enthusiasm for teaching

honesty

love for children

knowledge of the subject

flexibility

clear speaking voice

### **Group 3**

They will discuss on types of spoken interaction activities often used in our lessons.

### **Group 4**

They will discuss about integration of skills having speaking as the basis.

After they finish they should evaluate their presentation based on the sheet given.

In the second part of this stage they will appraise their lesson already assigned (**Ver Anexo 9**)

They will take at about an hour to reflex on their individual practice and at the time of checking the coordinator will jot down their responses to the questions in a way they can realize about the steps and aspects to be considered when teaching communicative activities.

### **Stage 3 Coevaluation, heteroevaluation and self evaluation**

To carryout this process the coordinator will ask the participants criteria based on their individual participation and reflections.

### **Stage 4 Organization of the next workshop**

The coordinator will explain the topic for the next session and will ask them to The coordinator will explain the topic for the next session and will ask them to:

1. Prepare a short writing activity for a lesson. The activity should develop writing skills not just practice grammar.
2. Plan carefully :
  - any material you need for the activity (texts, pictures);
  - anything you would write on the board;
  - any oral preparation you would need to do before the activity.

### **Workshop 4 Appraising Writing Activities**

Pleasant appearance

ability to create interest

ability to keep order

intelligence

**Objective:**

To enhance the theoretical foundation of evaluation and appraisal when teaching writing activities.

**Time:** 4hrs

**Development****Stage 1 Opening**

The coordinator will present the poem THE CRAZIEST LANGUAGE (**Anexo 10**)

**Stage 2 Discussion**

The coordinator then will introduce the topic and ask them to discuss in groups and later make an oral presentation:

Each team will have an Oral Presentation Sheet to appraise their performance. (**ver Anexo 7**)

Group 1 Discuss the idea of teaching writing as a mean or as and end

Group 2 Discuss about the most frequent activities we use to practice writing and discuss about other types of activities we could use in our lessons to enhance writing.

Group 3 Discuss about the process of writing.

Group 4 Discuss about giving feedback on writing.

After they finish they should evaluate their presentation based on the sheet given

On the second part of this stage they will appraise their lesson already assigned. (**Ver Anexo 11**)

They will take at about an hour to reflex on their individual practice and at the time of checking the coordinator will jot down their responses to the questions in a way they can realize about the steps and aspects to be considered when teaching writing activities.

1. Choose a text which you will be using soon, or find a suitable text. Look at it carefully.

Are there any activities before the text?

How good are the questions? Do they help students to read the text?

Do any questions go beyond the text? Are there any reading tasks?

1. Plan one or more of these activities:

- A pre-reading activity.
- A table for students to complete.
- A few questions which require a personal response from the students.



## **Workshop 5 Appraising Reading Activities**

### **Objective:**

To enhance the theoretical foundation of evaluation and appraisal when teaching reading activities.

**Time:** 4hrs

### **Development**

#### **Stage 1 Opening**

The workshop will start with the presentation and discussion of the poem Anabel Lee written by Edgar Allan Poe. The coordinator will make a comprehensive analysis of the poem focused on the historical background, some input about the author ( **Anexo 12**)

#### **Stage 2 Discussion**

The coordinator then will introduce the topic and ask them to discuss in groups and later make an oral presentation:

Each team will have an Oral Presentation Sheet to appraise their performance. (**ver Anexo 7**)

#### **Group 1**

Read and compare the readings and the corresponding questions in terms of achieving comprehension.

**Text A** Yesterday I saw the palgish flester golling begrunt the bruck. He seemed very canderbil, so I did not jorter him, just deapled to him quistly. Perhaps later he will besand cander, and I will be able to rangel him.

1. What was the flester doing, and where?
2. What sort of flester was he?
3. Why did the writer decide not to jorter him?
4. How did she deaple?
5. What did she hope would happen later?

**Text B** Yesterday I saw the new patient hurrying along the corridor. He seemed very upset, so I did not follow him, just called him gently. Perhaps later he will feel better, and I will be able to talk to him.

1. What is the problem described here?
2. Is this event taking place indoors or outside?

3. Did the writer try to get near the patient?
4. What do you think she said when she called to him?
5. What might the job of the writer be?
6. Why do you think she wants to talk to the patient?

### **Group 2**

Discuss about efficient and inefficient reading. The aspects to be taking into account would be:

- Language
- Content
- Speed
- Attention
- Incomprehensible vocabulary
- Prediction
- Background information
- Motivation
- Purpose
- Strategies

### **Group 3**

Suggest examples of reading activities to be used before, while and after reading.

Make a list of further possible reading activities, using different kinds of texts.

### **Group 4**

Make an oral presentation based on the following reading. Combine other skills.

#### **The Declaration of Human Rights**

On the second part of this stage they will appraise their lessons already assigned. (**Ver Anexo 13**)

They will take at about an hour to reflex on their individual practice and at the time of checking the coordinator will jot down their responses to the questions in a way they can realize about the steps and aspects to be considered when teaching reading

#### **Stage 3 Coevaluation, heteroevaluation and self evaluation**

To carry out this process the coordinator will ask the participants criteria based on their individual participation and reflections.

#### **Stage 4 Organization of the next workshop**

The coordinator will explain the topic for the next session and will ask them to:

1. Look at a lesson you will teach soon. Choose an activity which would be suitable for pairwork or group work.
2. Plan that part of the lesson.
  - Decide how to divide the class into pairs or groups.
  - Plan an introduction or demonstration, to make it clear to the class what they have to do.
  - Plan a short "round-up" stage to follow the pair/group activity.

#### **Workshop 6 Appraising Pairwork and Group work**

##### **Objective:**

To enhance the theoretical foundation of evaluation and appraisal when planning and working with group work and pairwork.

**Time:** 4hrs

##### **Development**

##### **Stage 1 Opening**

The coordinator will start the workshop with the technique:

##### *2 Stars and a Wish*

In this technique they will work in pairs saying two good things that have happened to them lately in their professional practice and something they would like to improve. They should try to hold a conversation for about 20 minutes.

##### **Stage 2 Discussion**

The coordinator then will introduce the topic and ask them to discuss in groups and later make an oral presentation:

Each team will have an Oral Presentation Sheet to appraise their performance. (**ver**

**Anexo 7)**

##### **Group 1**

They will discuss the advantages and the problems of using pairwork and group work.

##### **Group 2**

Teacher X had an intermediate class. She presented 'like / don't like', and then she used this exercise *for freer practice* in pairs. **Ver Anexo 14)**

Do you think the activity was successful?

What do you think might have gone wrong?

What could she do to make it more successful?

### **Group 3**

Discuss as a group.

1. Which of these activities do you often do in your own class?

pattern practice

practising short dialogues

reading a text and answering questions

short writing exercises

discussions

grammar exercises

2. Discuss each activity.

- Could you use pairwork or group work for part of the activity?

- If so, exactly what would students do in pairs or groups?

- What would you need to do before the pair/group work stage? Is there anything you would do *after* it?

### **Group 4 (Ver Anexo 15)**

1. Here are two rows of a class of 45 students. The desks are not fixed, and the students sit on chairs. How could you divide the class into:

- pairs?

- small groups?

What instructions would you give?

2. Draw a plan of most of our classes. Show how you would divide the class for a pairwork or a group work activity.

On the second part of this stage they will appraise their lesson already assigned. **(Ver Anexo 16)**

Would your opinion about any of them change as a result of your lesson?

They will take at about an hour to reflex on their individual practice and at the time of

checking the coordinator will jot down their responses to the questions in a way they can realize about the steps and aspects to be considered when teaching reading.

### **Stage 3 Coevaluation, heteroevaluation and self evaluation**

To carryout this process the coordinator will ask the participants criteria based on their individual participation and reflections.

### **Stage 4 Organization of the next workshop**

The coordinator will explain the topic for the next session and will ask them to:

Choose a lesson which you will teach soon, which introduces a major new structure.

1. How is the structure introduced? Are there enough examples? Would the examples be suitable for your class? Can you think of other situations or examples to show how the structure is used?
2. What steps would you follow?

### **Workshop 7 Appraising Presenting Structures**

#### **Objective:**

To enhance the theoretical foundation of evaluation and appraisal when presenting structures

**Time:** 4hrs

#### **Development**

##### **Stage 1 Opening**

The coordinator will start the workshop with the Jazz Chant **Sally Speaks Spanish (Ver Anexo 17)**

##### **Stage 2 Discussion**

The coordinator then will introduce the topic and ask them to discuss in groups and later make an oral presentation:

Each team will have an Oral Presentation Sheet to appraise their performance. **(ver Anexo 7)**

##### **Group 1**

This is how different teachers presented *comparison of adjectives* to their students.

Which presentation do you think is: **(Ver Anexo 18 A)**

- the most interesting?
- the easiest?

- the most useful?

### **Group 2 (Ver Anexo 19)**

A teacher presented the structure 'has been. . . -ing . . . for. . . ' to her class. To make the meaning clear, she drew pictures on the board and gave this imaginary situation: 'A woman starts waiting for a bus at four o'clock. At five o'clock the bus comes. She's been waiting for an hour.'

Here are the teacher's notes for the lesson, but they are not in their correct order. What order should they be in? Are all the stages necessary?

### **Group 3**

They will analyze and criticize the following presentations: **(ver Anexo 20)**

### **Group 4 (ver Anexo 21)**

Read the guidelines on giving effective explanations laid out below. Think about or discuss them with colleagues, relating them to the actual instructions given in Stage 1. In what ways did these instructions accord with or differ from the guidelines? Can you now think of ways in which these instructions could have been made more effective?

On the second part of this stage they will appraise their lesson already assigned.

### **(Ver Anexo 18 B)**

The participants will take at about an hour to reflex on their individual practice and at the time of checking the coordinator will jot down their responses to the questions in a way they can realize about the steps and aspects to be considered when presenting structures.

### **Stage 3 Coevaluation, heteroevaluation and self evaluation**

To carryout this process the coordinator will ask the participants criteria based on their individual participation and reflections.

### **Stage 4 Organization of the next workshop**

The coordinator will explain the topic for the next session and will ask them to:

Plan a complete lesson. Try to include a variety of activities, and to use some of the techniques introduced over the workshops.

### **Workshop 8 Final Workshop.**

#### **Objective:**

To discuss as a class the theoretical foundation of evaluation and self appraisal presented.

**Time:** 4hrs

## **Development**

### **Stage 1 Opening**

To start the coordinator will suggest the activity: **The picture.**

In this activity each participant will describe on a piece of paper, with only one word, what self appraisal is like in different situations; proposed by the coordinator.

### **Stage 2 Discussion**

**Activity 1** Look at these statements. Each one describes a teacher's behaviour in class. Which of them would have a *good* effect on the classroom climate? Which would have a *bad* effect?

- a) The teacher corrects every error.
- b) The teacher hardly ever corrects errors.
- c) The teacher lets students know who is first, second, last, etc. in the class.
- d) The teacher praises students who answer correctly.
- e) The teacher criticises students who repeatedly make mistakes.
- f) The teacher punishes students who behave badly.
- g) The teacher usually chooses good students to answer.
- h) The teacher often chooses weaker students to answer.
- i) The teacher uses only English in the lesson.
- j) The teacher mostly uses English in the lesson.
- k) The teacher translates everything into the students' own language.

**Activity 2** The coordinator will write the following categories on the board:

**A** Teaching procedure **B** Use of teaching aids

**C** Involvement of the class **D** Teacher's personality **E** Command of English

Then asks teachers to imagine that they are observing a lesson taught by a colleague and trying to evaluate it. What might they look for within each category? Ask them to suggest possible questions. Then present the observation sheet and make them analyze the questions below: - (**Ver Anexo 23**)

Which category does each question belong to? Write a letter beside the

question.

- How important is each question? Write a number from 0 (= not important) to 5 (=very important).

On the second part of this stage they will appraise their lesson already assigned

**(Ver Anexo 24)**

### **Stage 3 Coevaluation, heteroevaluation and self evaluation**

To carryout this process the coordinator will ask the participants criteria based on their individual participation and reflections. The coordinator will say the final comments and the evaluation for each participant.

To finish the coordinator will ask them to take out their expectations they had at the beginning of the working sessions and will ask if they considered they were fulfilled.

The coordinator will bring **The Reflexive Box**

The teachers will take one card from a box and try to ask one question for self appraisal related to the word written on the card.

### **Conclusions**

The coordinator will divide the board into three parts, and write the letters **P N I** (positive, negative, interesting) in each section. The teachers will write their ideas on board and later discuss it.

The coordinator will say the necessity of keeping feedback on the evaluation process and will mention some of the bibliography for further reading.

### **2.2.3 Validación del sistema de talleres por consulta a especialistas**

Para validar la efectividad del sistema de los talleres propuestos fue elaborada una guía dirigida a valorar las opiniones de los especialistas sobre la factibilidad de la propuesta de talleres en función de la preparación de los profesores de inglés en ejercicio en la autoevaluación de sus clases. **(Anexo 25)**.

En la conformación del grupo de especialistas se tuvo en cuenta dos indicadores básicos: el hecho de que tuvieran experiencia en la evaluación profesional de los docentes y profesores con más de diez años de experiencia en la profesión. La muestra de especialistas se estructuró a partir de la utilización de la técnica de los informantes claves.



Se solicitó a profesores de primaria, secundaria, preuniversitarios, a funcionarios, técnicos del MINED y a directivos de escuelas que elaboraran una lista de personas que cumplieran los parámetros establecidos. A partir de estas sugerencias se conformó el grupo de diez docentes encargados de valorar la propuesta metodológica.

Abarcó a cuatro metodólogos cuya labor estaba comprometida con la evaluación del desempeño profesional del docente (40%), tres profesores del nivel preuniversitario (30 %) y tres profesores del nivel de secundaria básica (30%).

La regularidad más evidente en los datos anteriores es la tendencia de que ambos grupos tienen participación en la evaluación del desempeño profesional.

La caracterización de los especialistas en los parámetros establecidos para el indicador “poseer experiencia en la evaluación del desempeño del docente”. arrojó que tres funcionarios tienen más de cinco años de experiencia en esta labor (30 %), y los seis profesores seleccionados poseen más de diez años de trabajo en la escuela donde no solo se han dedicado a impartir clases sino también a asesorar a los que antes se denominaban prácticas docentes y ahora maestros en formación.

Los análisis anteriores permitieron corroborar que el grupo de especialistas seleccionados cumplen los parámetros establecidos; por lo cual se procedió a remitirle la propuesta metodológica y la guía para su valoración elaboradas por la autora (Anexo). A través de la misma tuvieron la oportunidad de emitir juicios y opiniones acerca del trabajo expuesto.

Los resultados se presentan a continuación a manera de resumen por cada uno de los ítems:

#### **ITEM 1**

- Posee un elevado nivel de aplicabilidad, puesto que propone un conjunto de instrumentos que posibilitan autoevaluar el desempeño del profesor e inglés en ejercicio.
- Tiene posibilidades de aplicación en el contexto educacional actual porque permite autoevaluar el desempeño profesional del profesor de inglés ejercicio.
- Aporta elementos teóricos y prácticos para autoevaluar el desempeño de ese docente.
- Posee un alto nivel de aplicación porque permite valorar uno de los elementos básicos del desempeño profesional.

- Es factible su aplicación en la práctica profesional pues le brinda a los directivos y docentes vías para perfeccionar la evaluación del desempeño profesional.

## **ITEM 2**

- Constituye una necesidad debido a la importancia que tiene la autoevaluación profesional para elevar la calidad de la clase y contribuir al mejoramiento personal del maestro.
- Es una solución a uno de los problemas que se necesita resolver en el desempeño profesional del profesor de inglés en ejercicio.
- Su introducción permitirá que los directivos y docentes de inglés en ejercicio cuenten técnicas e instrumentos para evaluar el desempeño profesional de profesor o de ellos mismos.
- En los diferentes métodos y técnicas aplicados en el territorio se pudo constatar que existen insuficiencias en la preparación del profesor de inglés para ejercer la autoevaluación de sus clases y esta propuesta constituye una opción que permite evaluar este desempeño.

## **ITEM 3**

- Posee nivel científico y actualizado al abordar la autoevaluación del desempeño del profesor de inglés en ejercicio desde una concepción materialista dialéctica, tomando como centro la unidad cognitivo afectiva.
- Posee gran actualidad por estar estrechamente vinculada con la realidad y dado por la forma en que se presenta el estado actual de la preparación de los docentes en la autoevaluación de sus clases.
- Su autenticidad se vincula a la necesidad de conocer cómo autoevaluar el desempeño del profesor de inglés en ejercicio en las clases de inglés.
- El nivel científico lo corrobora todo el proceso seguido desde la exploración del estado actual del problema hasta la propuesta metodológica.
- El nivel de actualización, científicidad y creatividad es bueno y constituye una importante opción para elevar la calidad del desempeño del profesor de inglés en ejercicio.

#### ITEM 4

- La propuesta metodológica favorecerá la autoevaluación del profesor de inglés de sus clases.
- Posibilitará la preparación de los directivos, funcionarios y docentes para evaluar y autoevaluar el desempeño de los últimos.
- Constituye un valioso material para perfeccionar la evaluación en este desempeño profesional.
- Es un instrumento básico para aprender a autoevaluar el desempeño de los profesores de inglés en ejercicio.
- La aplicación generalizada de este trabajo hará que los directivos, funcionarios y docentes de inglés cuenten con suficientes elementos para perfeccionar su desempeño a través de la autoevaluación de sus clases.

Los criterios planteados fueron múltiples, sin embargo, los mayores niveles de coincidencia se nuclearon alrededor de dos aspectos claves calidad y utilidad (ANEXO 6), al considerar sus potencialidades para perfeccionar la labor de los directivos en la evaluación del desempeño del profesor tutor en la orientación profesional pedagógica.

Durante el desarrollo de los talleres se ejecutó una secuencia de observación participante a partir de la guía de observación inicial, la que contrastada con las observaciones precedentes y las realizadas en el balance metodológico nos permite afirmar que: luego de los talleres iniciales creció la motivación, comprendieron escalonadamente las posibilidades de la autoevaluación como punto de partida para el ejercicio de su docencia. Igualmente se fortalecía la honestidad, el sentido autocrítico y la capacidad del trabajo en grupo.

Lo anterior unido a los nuevos conocimientos sistematizados referentes a los valores didácticos contenidos en los talleres y los favorables criterios emitidos por los docentes durante las sesiones de evaluación de la forma de superación propuesta, refuerzan la utilidad de esta continuidad de estudio para el caso específico de docentes con las limitaciones cognitivas identificadas en el diagnóstico referente a la autoevaluación como proceso.

## CONCLUSIONES

- En la literatura relacionada con el tema se comprende que la autoevaluación de la práctica profesional es una alternativa de autoformación y de actitud profesional ante la docencia, es decir, un trabajo eficaz y eficiente producto de la autocrítica, la reflexión y la investigación en la actividad misma. Se articula como un proceso de autoformación, de crecimiento profesional y de posible rendición de cuentas más justo y enriquecedor.
- Los métodos e instrumentos aplicados para constatar el estado de la preparación de los profesores de inglés en ejercicio sobre la autoevaluación de sus clases permitieron conocer que la causa esencial de las insuficiencias detectadas es el desconocimiento conceptual y el proceder metodológico por parte de los factores implicados en dicho proceso.
- El estudio teórico reveló que el proceso de autoevaluación requiere para su aplicación de formas, métodos y vías donde prevalezca la autorreflexión, la autocrítica, la apertura al juicio interno y externo y dado su carácter de ciencia presupone la no espontaneidad para que la información que se obtenga conlleve a ofrecer juicios valorativos fiables.
- La propuesta diseñada presupone que la preparación del profesor de inglés en ejercicio en la autoevaluación de sus clases asegure en el evaluado el desarrollo de capacidades metacognitivas que perfeccionarán su crecimiento profesional y personal.

## RECOMENDACIONES

- Proponer a la dirección del MINED en la provincia la introducción de la Propuesta de Talleres de preparación de los docentes de inglés en ejercicio sobre la autoevaluación de sus clases.
- Continuar profundizando en la preparación de los docentes de inglés en ejercicio sobre la autoevaluación enfatizando en otros aspectos de la función docente metodológica y específicamente en la referida a la autoevaluación de la comprensión auditiva.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Adinne Fátima: Didáctica: Teoría y Práctica .Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2004.
2. Álvarez de Zayas, Carlos M.: *Fundamentos teóricos de la dirección del Proceso Docente Educativo en la Educación Cubana*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1988
3. \_\_\_\_\_: *Hacia una escuela de excelencia*. Editorial Academia, La Habana, 1996.
4. \_\_\_\_\_: *La escuela en la vida. Didáctica*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 1999
5. Antich de León Rosa: Metodología de la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1992.
6. Argudín, Yolanda: *¿Qué se entiende por eficiencia en la universidad?* Del Entrevista con el Dr. Meneses. En Revista Didac, No 25, Primavera 95. Órgano del Centro de Procesos Docentes en la Universidad Iberoamericana, México.
7. \_\_\_\_\_: *La evaluación educativa en la actualidad*. En Revista Didac, No 38, Otoño, 2001. Órgano de Centro de Desarrollo Educativo en la Universidad Iberoamericana.
8. Cabrera Elejalde, Olga Rosa: *Eficiencia en el sector educacional*. En Revista Con Luz Propia, No 104, Septiembre – Diciembre, 2001, La Habana.
9. Cabrera, Onavis: *Paulo Freire. Su vida, pensamiento y contribución al desarrollo de la educación latinoamericana y caribeña*. (s.e), República Dominicana, 1999.
10. Calero Hernández, Nancy : Tesis presentada en opción al título académico Doctor en Ciencias Pedagógicas, Sancti Spíritus, 2007

11. Canfux, Verónica y otros: *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Editorial Poira, Editores e Impresores S. A., Ibagué, Colombia, 1996.
12. Cano, E.: *Evaluación de la calidad educativa*. Editorial Muralla S.A., Segunda Edición, Madrid, España, 1999.
13. Casassus, Juan y Violeta Arancibia: *Claves para una Educación de Calidad*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1997.
14. Castellanos Simons, Doris y otros: *Aprender y enseñar en la escuela*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 2002.
15. Castro Pimienta, Orestes D.: *Evaluación y excelencia educativa personalizada*. Curso 6 Pedagogía 1997, Ciudad de la Habana.
16. \_\_\_\_\_: *Evaluación integral. Del paradigma a la práctica*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1999.
17. Castro Ruz, Fidel: *Discurso pronunciado en el primer curso emergente de maestros primarios*. Tabloide especial No 4, 15 de marzo, 2001.
18. \_\_\_\_\_: *Discurso pronunciado en el acto de inauguración oficial del curso escolar 2002-2003*. Tabloide especial No 23, 16 de septiembre, 2002.
19. Colectivo de autores del Grupo Pedagogía del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. *Principales categorías de la Pedagogía como ciencia*, folleto, 1997.
20. Collazo, Basilia: *La orientación en la actividad pedagógica*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1992.
21. Chacón Arteaga, Nancy y otros: Informe del proyecto “*La profesionalidad pedagógica de los docentes para la formación humanista de los estudiantes para su labor educativa en la escuela cubana*”, 2002.
22. Chiavenato Idalberto. *Administración de recursos humanos*, Brasil, 1998,
23. Del Pino, Jorge Luis: *El servicio de orientación y desarrollo: una contribución al desarrollo personal y profesional del estudiante*. Artículo impreso, 1992.

24. \_\_\_\_\_: *Trabajo en grupo. Orientación y desempeño profesional del maestro*. Artículo impreso, 1993.
25. Doff Adrian: *Teach English A Training Course for teachers*, Cambrish University Press, U.K,2005
26. García Batista Gilberto y otros: *Compendio de Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.
27. García Garduño, José María: *El desarrollo de un sistema de indicadores de calidad para el postgrado de la Universidad Iberoamericana*. En Revista Didac, No 26, Otoño, 1995. Órgano del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana, México.
28. García Ramis, Lisardo y otros: *Auto-perfeccionamiento docente y creatividad*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1996.
29. \_\_\_\_\_ y otros: *Los retos del cambio educativo*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 1996.
30. Garduño Estrada, León R.: *Hacia un modelo de evaluación de la calidad de las instituciones de educación superior*. En Revista Iberoamericana de Educación, No 21, Septiembre – Diciembre, 1999.
31. Gento Palacios, Samuel: *Instituciones educativas para la calidad total*. Editorial La Muralla S.A., Madrid, 1996.
32. González Rey, Fernando: *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. Editorial Ciencia y Técnica, 1990.
33. Petrovsky, V,A : *Psicología General* .Editorial Progreso, Moscú 1986.
34. González, Viviana: *Niveles de integración de la motivación profesional*. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias psicológicas, 1989.
35. Guerra Zaldívar, Maritza del C.: *La evaluación de la calidad bajo el prisma de indicadores*. Curso 25 Pedagogía 1999, Ciudad de la Habana.
36. Hernández Oscaris, Roberto y Elsa Vega Jiménez. *Historia de la Educación Latinoamericana*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1996.



37. Hill, G.: *Orientación escolar y vocacional*. Editorial Pax. México, 1987.
38. Kuzmina, N. M.: *Ensayo sobre psicología de la actividad del maestro*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1987.
39. Labarrere Reyes, Guillermina y Gladys E. Valdivia Pairol: *Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 1988.
40. Lafourcade, Pedro: *Calidad de la Educación*. Buenos Aires, abril, 1988. Dirección Nacional de Información, difusión estadística y tecnología educativa del Ministerio de Educación y Justicia.
41. La Nuez Bayol, Miguel y otros: *Metodología de la Investigación Educativa*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, 2000.
42. López Hurtado, J. y otros: *Temas de psicología pedagógica para maestros I*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 1987.
43. Martínez Llantada, Martha: *Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad*. Editorial Academia, La Habana, 1998.
44. MES. Resolución Ministerial 6/1996, La Habana, 1996.
45. MES. *Reglamento del Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior*. Resolución Ministerial 2109/07. Ciudad de la Habana, 2007
46. MES . Reglamento de Postgrado de la República de Cuba Resolución Ministerial 132 /2004. La Habana ,
47. MINED. *Seminario Nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación*. 2. parte. Ciudad de la Habana, 1983.
48. MINED. *Reglamento del Sistema de Inspección del Ministerio de Educación*. Resolución Ministerial 70/2001. La Habana, mayo 2001.
49. MINED. Resolución metodológica 166/2010. La Habana, septiembre 2010.
50. Nocedo de León, Irma y otros: *Metodología de la investigación educacional*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 1996, I parte.

51. Pérez Rodríguez, Gastón y otros: *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 1996, I parte.
52. Planty Earl. Y Efferson Carlos: *Counseling Executives after merit Rating or Evaluation* en: J.M. Dooher e V. Marquis, *The development of Executive Talent*. (New York, American Management Association, 1953)
53. Prado, Evelyn y Jesús Amaya: *Hacia una evaluación como una acción que impulse la transformación*. En Revista Didac, No 38, Otoño, 2001, Órgano del Centro de Desarrollo Educativo en la Universidad Iberoamericana, México.
54. Pupo Pupo, Rigoberto: *La actividad como categoría filosófica*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana 1990.
55. Quiroga, A: *Crítica de la vida cotidiana*. Ed. Cinco. Buenos Aires, 1993.
56. Remedios, Juana M. y otros: *Sistematización de concepciones acerca del desempeño profesional del docente*. Tarea del Proyecto asociado al Programa Ramal 4 del MINED. Sancti Spiritus, 2003.
57. \_\_\_\_\_: *Modelo teórico metodológico como medio para fundamentar una metodología dirigida a la evaluación de los docentes del I.S.P. "Capitán Silverio Blanco Núñez"*, Tarea del Proyecto asociado al Programa Ramal 4 del MINED. Sancti Spiritus, 2004.
58. Richards, Jack C: *The Self-Directed Teacher Managing the learning process*, Cambrige University Press, U.K,2005
59. \_\_\_\_\_: *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, Cambridge University Press,U.K,2005
60. Rogers, C.: *El proceso de convertirse en persona*. Paidós. México, 1988.
61. Rojas, Maylene: *Tesis presentada en opción al Título Académico de Master en Ciencias Pedagógicas*, Sancti Spíritus, 2002.
62. Rosental, M. y Ludin, P: *Diccionario Filosófico*. Editora Política, La Habana,1981

63. Rueda, Mario: *La función docente en la universidad y su evaluación*. En Revista Didac, No 38, Otoño, 2001. Órgano del Centro de Desarrollo Educativo en la Universidad Iberoamericana, México.
64. Rugarcía, Armando: *La evaluación de la función docente*. En Revista Didac, No 23, Primavera, 1994. Órgano del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana, México.
65. Ruiz Ruiz, José María: *La auto-evaluación institucional de educación superior*. En Revista Iberoamericana de Educación, No 8, Mayo – Agosto, 1995.
66. Scriven, M.S: *The methodology of evaluation*, En *Perspectivas of curriculum evaluation*. Chicago, Rand Mc. Nally. 1967.
67. Seibold, Jorge R.: *La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa*. En Revista Iberoamericana de Educación, No 23, Mayo – Agosto, 2000.
68. Tejedor F., Javier y Lourdes Montero: *Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario*. En Revista Española de Pedagogía, No 186, Mayo – Agosto, 1998.
69. Toranzos, Lilia: *Evaluación y calidad*. En Revista Iberoamericana de Educación, No 10, Enero – Abril, 1996.
70. Torroella González-Mora, Gustavo: *Educación para el desarrollo del potencial humano*. Material impreso, 2003.
71. UNESCO: *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción*, 1998 (Versión digital)
72. Ur, Penny : *A Course in Language Teaching*, Cambridge University Press, UK, 2000
73. Valdés Veloz, Héctor: *De la utopía de la cantidad a la utopía de la realidad: reflexiones sobre la calidad de la educación y su evaluación*. En Revista Desafío Escolar, Año 1, Volumen 1, Mayo – Julio, 1997, México.
74. \_\_\_\_\_: *Presente y futuro de la metaevaluación en América latina*. En Revista Desafío Escolar, Año 1, Volumen 3, Noviembre – Diciembre, 1997, México.

75. \_\_\_\_\_: *Dilemas actuales en la evaluación de la calidad de la gestión de los sistemas educativos latinoamericanos*. En Revista Desafío Escolar, Año 2, Volumen 7, Enero – Febrero, 1999, México.
76. \_\_\_\_\_ y Francisco Pérez Álvarez: *Calidad de la educación básica y su evaluación*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 1999.
77. \_\_\_\_\_ y otros: *Tecnología para la determinación de indicadores para evaluar la calidad de un sistema educativo*. Curso 20 Pedagogía 1999, Ciudad de la Habana.
78. \_\_\_\_\_: *La evaluación del desempeño profesional del docente*. Ponencia. Evento Iberoamericano de Educación, México, 2000.
79. \_\_\_\_\_: *El desempeño profesional del docente*. Texto en soporte digital, 2000.
80. Velázquez, Víctor Manuel: *La evaluación como recurso para elevar la calidad de la educación en México*. En Revista Iberoamericana de Educación, No 10, Enero – Abril, 1996.
81. Zilberstein, José y Héctor Valdés: *Aprendizaje Escolar y Calidad Educativa*. Ediciones CEIDE, México, 1999.

## Anexo 1

### **Guía para la observación a actividades en las que se desarrollan acciones vinculadas al proceso de evaluación de los docentes de inglés en ejercicio.**

Objetivo: Obtener información acerca de la instrumentación de la evaluación de del desempeño de los docentes de inglés en ejercicio.

Actividades a observar:

- Sesiones de conciliación del plan individual.
- Análisis colectivo de evaluaciones en los cortes parciales y finales.
- Análisis de clases observadas.

Identificación de la actividad: \_\_\_\_\_

<b>Aspectos a observar</b>	<b>Se observa</b>	<b>No se observa</b>
Carácter orientador en función de la mejora.		
Participación de los evaluados en el proceso evaluativo.		
Carácter procesal		
Actitud colaborativa en los agentes implicados.		

## **Anexo 2**

### **Guía de observación en pares.**

Objetivo: Constatar el nivel de preparación del docente de inglés en ejercicio sobre la autoevaluación de sus clases.

Instrucción: Estimado colega se realiza una investigación con el objetivo de preparar al profesor de inglés en función de la autoevaluación de sus clases. Agradeceríamos que seleccione un colega y observe una de sus clases, luego ese colega observará una de las suyas. Antes deben familiarizarse con las siguientes sugerencias:

Procedimientos que se sugieren para lograr la observación en pares.

1. Organizar una sesión de orientación antes de la observación.  
Antes de la observación de las actividades, los dos docentes discutirán acerca del tipo de clase a observar, el tipo de material que se presentará, el método que utilizarán y cada uno ofrecerá una caracterización del grupo que será observado.
2. Identificar núcleo de la observación .Por ejemplo:
  1. El trabajo con la habilidad de comprensión oral.
  2. El trabajo con la habilidad de comprensión escrita.
  3. El trabajo con la habilidad de expresión oral o la escrita.
  4. Las preguntas utilizadas por el profesor y la forma en que responden los estudiantes.
  5. El desempeño de los estudiantes durante el trabajo en pareja (forma en que completan la tarea del trabajo en pareja, el tipo de lenguaje utilizado).
  6. La dinámica dentro del aula (relaciones que se establecen profesor-alumno, alumno-alumno).
  7. El desempeño de los estudiantes durante el trabajo en grupo (uso del idioma inglés y de la lengua materna y la dinámica de las actividades).
3. Acordar y desarrollar los procedimientos a utilizar. Por ejemplo:
  1. Códigos.
  2. Narraciones descriptivas (pueden ser resúmenes de los principales eventos o pueden ser más específicas como las actividades que realiza un estudiante).
4. Llevar a cabo la observación.
5. Organizar una sesión de discusión post-observación.

## **Anexo 3**

### **Guía para el análisis de la observación en pares**

Objetivo: Constatar el proceso de autoevaluación durante la sesión de post observación.

#### **Aspectos a controlar:**

1. Si durante la sesión de post observación los profesores asumen una actitud colaborativa y receptiva con respecto a los señalamientos hechos por su colega.
2. Si el profesor observado identifica y declara sus limitaciones y potencialidades.
3. Si al finalizar la sesión los profesores asumen un compromiso de mejorar su desempeño a partir de la autoevaluación.

## ANEXO 4

### Encuesta a docentes de inglés en ejercicio.

**OBJETIVO:** Constatar el nivel de preparación de los docentes de inglés en ejercicio con respecto a la autoevaluación de sus clases.

Instrucción: Se realiza un estudio con el objetivo de constatar sus conocimientos con respecto a la autoevaluación de sus clases de inglés. Sus respuestas serán de gran utilidad. Esperamos responda con sinceridad y precisión a partir de su opinión y experiencia personal.

Agradecemos su colaboración.

1- Una de las vías que se utilizan para evaluar el desempeño del docente es la evaluación profesoral.

a- ) Tiene usted definido los elementos a tener en cuenta para realizar la autoevaluación de sus clases.

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

b- ) En caso afirmativo, enumérelos:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2- Dispone de métodos, técnicas e instrumentos para autoevaluar sus clases de inglés.

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

3- En la evaluación se le ofrecen indicaciones sobre cómo perfeccionar el desempeño en las clases de inglés.

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ En ocasiones \_\_\_\_\_



## ANEXO 4

### Encuesta a docentes de inglés en ejercicio.

**OBJETIVO:** Constatar el nivel de preparación de los docentes de inglés en ejercicio con respecto a la autoevaluación de sus clases.

Instrucción: Se realiza un estudio con el objetivo de constatar sus conocimientos con respecto a la autoevaluación de sus clases de inglés. Sus respuestas serán de gran utilidad. Esperamos responda con sinceridad y precisión a partir de su opinión y experiencia personal.

Agradecemos su colaboración.

4- Una de las vías que se utilizan para evaluar el desempeño del docente es la evaluación profesoral.

c- ) Tiene usted definido los elementos a tener en cuenta para realizar la autoevaluación de sus clases.

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

d- ) En caso afirmativo, enumérelos:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5- Dispone de métodos, técnicas e instrumentos para autoevaluar sus clases de inglés.

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

6- En la evaluación se le ofrecen indicaciones sobre cómo perfeccionar el desempeño en las clases de inglés.

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ En ocasiones \_\_\_\_\_

## Anexo 5

Encuesta a jefes de departamentos docentes y metodólogos.

Objetivo: Obtener información sobre las características del proceso de evaluación del desempeño de los profesores de inglés en ejercicio.

Instrucción: Estamos haciendo un estudio con el objetivo de conocer cómo usted procede para evaluar el desempeño del profesor de inglés en ejercicio. Sus respuestas serán de gran utilidad

Gracias.

1-¿Evalúa el desempeño del profesor de inglés en ejercicio sobre la base de la autoevaluación?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ En ocasiones \_\_\_\_\_

2-¿Dispone de métodos, técnicas e instrumentos para evaluar utilizando este método?

SÍ \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

En caso afirmativo refiérase a dos de ellos

-----

\_\_\_\_\_

3-¿En la evaluación se ofrecen indicaciones al docente sobre cómo perfeccionar su desempeño?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ En ocasiones \_\_\_\_\_

## Anexo 6 Name Tags

1	2	3
4	5	6

1. Initials.
2. Expertise.
3. Teaching level.
4. Aspect of language which you find easy to teach.
5. Aspect of language you find difficult to teach.
6. Expectations.

## Anexo 7 Oral presentation Sheet

	Underdeveloped	Competente	Well Developed
<b>Content</b>	The presentation was filled with incorrect and vague claims, and very few of the most important points were raised (2)	The presentation contained a few minor inaccuracies ,parts of it were vague and approximately half of the most important points were raised (3 )	The presentation contained no inaccuracies, or minor, it was appropriately detailed and covered all the most important points (4) or(5)
<b>Organization</b>	The presentation started poorly, followed no obvious sequence and did not have a clear concluding section (2)	The presentation opened adequately, followed a moderately effective sequence and concluded in a competent, but not inspiring manner. (3)	The presentation opened and closed in an effective manner or impressive manner and the sequence was clear or clearly and effectively arranged. (4 or 5)
<b>Delivery</b>	The presenters could not be heard, they hardly looked or connected with the audience and they spoke in a bland voice (2)	The presenters could, for the most part, be heard. They looked at and connected with the audience periodically and spoke in pleasing but not especially engaging manner. (3)	Every word was clearly heard. The presenters connected effectively with the audience throughout the presentation and spoke in an engaging manner or in a most engaging manner (4 or 5)

**Comments:**

---

## **Anexo 8 Listening activities**

### **Self-evaluation sheet (listening activities)**

*Complete this after you have taught the lesson.*

1. What was your listening activity? Briefly describe it.
2. What steps did you follow: before listening? after listening?  
before listening:

after listening:

#### **Think about these questions.**

In general, how successful was the activity? What did the students learn from it?

How much did the students understand the *first time* they listened?

How much more could they understand by the *end* of the activity?

Think of one student at the front of the class, one at the back, and one sitting by a window. What were they each doing during the activity?

Could they understand? How do you know?

Think of one good student and one weaker student.

What did you do to keep each of them involved?

By the end of the activity, how do you think they each felt? Pleased with their progress? frustrated? interested? bored?

Think of the conditions in your classroom. Is there anything that makes listening difficult? (e.g. size, echo, noise from outside).

Could you improve the conditions in any way?

Did you use a cassette recorder?

If so, did you have any problems with:

- finding the place on the cassette?
- using the controls?
- finding the right sound level?

How could you overcome the problems next time?

They will take at about an hour to reflex on their individual practice and at the time of checking the coordinator will jot down their responses to the questions in a way they can realize about the steps and aspects to be considered when teaching listening.

## **Anexo 9 Communicative Activities**

### ***Self-evaluation sheet***

*Complete this after you have taught the lesson.*

1. What kind of activity did you use? Briefly describe it.
2. What structures/vocabulary did it practise?
3. Write down the main steps you followed.

### **Think about these questions.**

How long did the activity last?

Did it take longer or less time than you expected?

In general, how successful was the activity?

How did the students respond to it?

Were they: enthusiastic? interested? bored? confused? Why?

How much did students really communicate?

If you used a guessing game:

- How many students asked questions?
- How many students answered questions?
- What were the rest of the class doing during the activity?

If you used a pairwork or groupwork activity:

- How easy was it to: organise the pair/groupwork? explain what to do?
- How many students did the activity as you intended?
- What did the others do?

Do you think you will try an activity like this again? Why / Why not?

How might you organise it differently next time?

They will take at about an hour to reflex on their individual practice and at the time of checking the coordinator will jot down their responses to the questions in a way they can realize about the steps and aspects to be considered when teaching communicative activities.

**THE CRAZIEST LANGUAGE**

**By Abigail Van Buren**

**We'll begin with the box and the plural is boxes;  
But the plural of ox should be oxen and not oxes.  
Then one fowl is a goose, but two are called geese,  
Yet the plural of moose should never be meese,  
You may find a lone mouse or a nest full of mice;  
Yet the plural of house is houses, not hice.  
If the plural of man is always called men  
Why shouldn't the plural of pan be called pen?  
If I spoke of my foot and show you my feet,  
And I give you a boot, would a pair be called beet?  
If one is a tooth and the whole set are teeth,  
Why shouldn't the plural of booth be called beeth?  
The one may be that, and the three may be those,  
Yet hat in the plural would never be hose.  
And the plural of cat is cats, not cose.  
We speak of a brother and also of brethren,  
But though we say mother, we never say methren.  
Then the masculine pronouns are he, his and him,  
But imagine the feminine she, shis and shim.  
So English I fancy you will agree,  
Is the craziest language you ever did see.  
Is the craziest language you ever did see.**



## **Anexo 11 Writing**

### **Self-evaluation sheet (Writing activities)**

*Complete this after you have taught the lesson.*

1. What kind of writing activity did you do? Briefly describe it.

2. Write down the main stages of the activity.

#### **Think about these questions.**

Did you use an activity in the workbook? If so:

- How successful was it?
- Could you have changed it or improved it in any way?

Did you adapt an activity from the textbook? If so:

- How successful was your adaptation?
- Would you make any other changes next time?

Did you use an activity of your own? If so:

- How well did it work?- How could you improve it next time?

How long did the activity take?

How much time was spent on: oral preparation/discussion? writing? follow-up/correction?

Do you think the time spent on writing was too long? about right? not long enough?

Was it a good idea to do the activity in class (rather than for homework)? What advantages were there? Were there any disadvantages?

Did most students find the writing task easy or difficult? Were any students unable to complete the task?

If so, did you help them? How?

Did any students finish before the others? How did you keep them involved?

What mistakes did students make? How serious were they? Did you correct them? How successful were your corrections?

## **Anexo 12 Annabel Lee**

It was many and many a year ago,  
In a kingdom by the sea,  
That a maiden there lived whom you may know  
By the name of ANNABEL LEE;  
And this maiden she lived with no other thought  
Than to love and be loved by me.

I was a child and she was a child,  
In this kingdom by the sea;  
But we loved with a love that was more than love-  
I and my Annabel Lee;  
With a love that the winged seraphs of heaven  
Coveted her and me.

And this was the reason that, long ago,  
In this kingdom by the sea,  
A wind blew out of a cloud, chilling  
My beautiful Annabel Lee;  
So that her highborn kinsman came  
And bore her away from me,  
To shut her up in a sepulchre  
In this kingdom by the sea.

The angels, not half so happy in heaven,  
Went envying her and me-  
Yes!- that was the reason (as all men know,  
In this kingdom by the sea)  
That the wind came out of the cloud by night,  
Chilling and killing my Annabel Lee.

But our love it was stronger by far than the love  
Of those who were older than we-  
Of many far wiser than we-  
And neither the angels in heaven above,  
Nor the demons down under the sea,  
Can ever dissever my soul from the soul  
Of the beautiful Annabel Lee.

For the moon never beams without bringing me dreams  
Of the beautiful Annabel Lee;  
And the stars never rise but I feel the bright eyes  
Of the beautiful Annabel Lee;  
And so, all the night-tide, I lie down by the side  
Of my darling- my darling- my life and my bride,  
In the sepulchre there by the sea,  
In her tomb by the sounding sea.

**Edgar Allan Poe**



## **Anexo 13**

Human rights for everyone

The main Declaration of Rights, covering human rights for all people, was proclaimed by the United Nations in 1948. *The Universal Declaration of Human Rights, 1948*, has thirty articles. These are some of the most important.

All human beings are born free and equal in dignity and rights.

Everyone is entitled to all the rights and freedoms set forth in the Declaration without distinction of any kind, such as race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property, birth or other status.

Everyone has the right to life, liberty and security of person.

No one shall be held in slavery or servitude.

No one shall be subjected to torture or to cruelty, inhuman or degrading treatment or punishment.

### ***Self-evaluation sheet***

#### ***Complete this after you have taught the lesson.***

Write down the main steps you followed in using the text.

#### **Think about these questions.**

How did you introduce the text?

How interested were the students in the topic?

Is there any way you could have made them more interested?

What words did you present before students read the text?

Do you think this was: too many? not enough? the right amount? Think of five other new words in the text.

Did most students manage to guess their meaning?

Did you give guiding questions orally or write them on the board? Did you feel the questions were appropriate?

How many students could answer them?

Was this the first time you asked students to read silently?

If so, how successful was it? Would you organise reading in this way again?

Think of one fast reader and one slow reader in your class. What did they each do during the reading phase?

How did you keep them both involved?

## Anexo 14

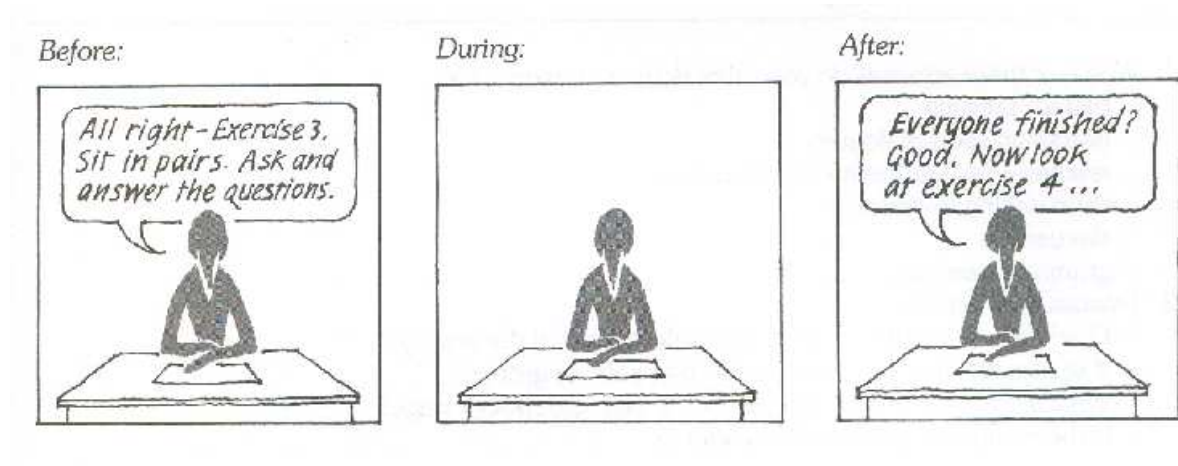
### *Exercise 3 Likes and dislikes*

Pairwork. Ask what your friend likes and doesn't like.

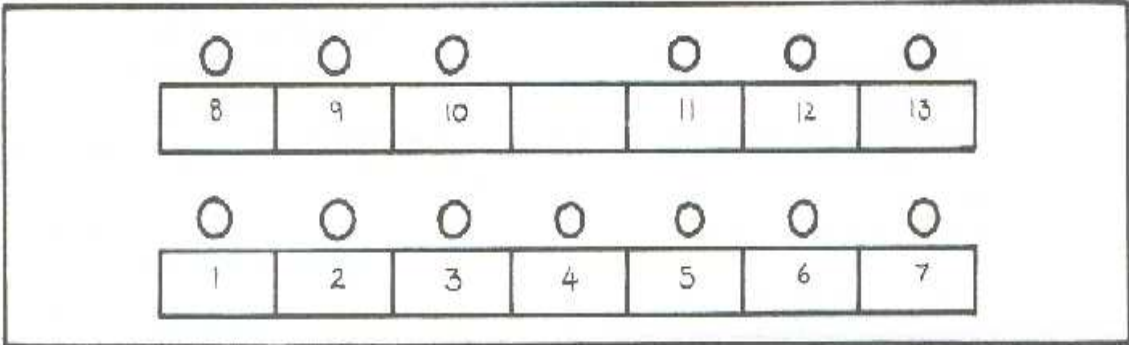
Ask about:

food sport music school subjects

The pictures below show what she did before, during and after the activity.



Anexo 15



## Anexo 16

	<i>Category</i>	<i>How important?</i>
1. Is the aim of the lesson clear?		
2. Does the teacher write clearly on the board?		
3. Do students participate actively in the lesson?		
4. Does the teacher do a variety of activities?		
5. Are the stages of the lesson clear?		
6. Does the teacher have clear pronunciation?		
7. Does the teacher smile often?		
8. Does the teacher use visuals appropriately?		
9. Does the teacher speak naturally?		
10. Does the teacher encourage students to ask questions?		
11. Does the teacher encourage real use of language?		
12. Does the teacher seem interested in the lesson?		

### **Self-evaluation sheet**

Answer these questions after you have taught the lesson. Write brief notes on a separate sheet of paper.

#### Preparation

1. How useful was your lesson plan? Were you able to follow it or did you have to depart from it during the lesson?
2. What difficulties did you find in planning the lesson?
3. Now that you have taught your lesson, what changes would you make to the plan for the next time?

#### *Your teaching*

1. How successful was the lesson?

2. Which part of the lesson was most successful? Why?
3. Which part of the lesson was least successful? Why?
4. How did you ensure that all the students understood?
5. How much did you use the blackboard? Was it effective?
6. What other aids did you use? Were they effective?
7. Which of the four skills did you develop most?
8. How much did you use the students' own language? Should you have used more or less?
9. What aspect of the lesson gave you most difficulty? Why?
10. How was this lesson different from the one you taught before and after it?

*The students*

1. What activities did the students enjoy most? Why?
2. What did the students find the most difficult? Why?
3. Did any students fail to participate? If so, why was this?
4. What discipline problems were there? What caused them? How did you deal with them?
5. What advice might the students give *you* about the lesson?



**Anexo 17**

**Sally speaks Spanish**

**Sally speaks Spanish, but not very well**

**When she tries to speak Spanish**

**You really can't tell**

**What language she 's speaking**

**Or trying to speak**

**The last time I heard her**

**I thought it was Greek.**

## Anexo 18

A

**Teacher A:**  
I talked about two buildings in the town. ('The post office is bigger than the bank.')

**Teacher B:**  
I drew lines on the board. ('Line A is longer than Line B.')

**-ER THAN  
NOT AS ... AS ...**

**Teacher C:**  
I called a tall and a short student to the front and compared them. ('Anna is taller than Maria.')

**Teacher D:**  
I drew pictures of two men on the board and compared them. ('Hani is taller than Abdou.')

B

### **Self-evaluation sheet**

*Complete this after you have taught the lesson.*

1. What structure did you present?
2. What examples did you give?
3. Write down the main steps you followed in your presentation.

### **Think about these questions.**

How did you add to the presentation in the textbook?

How did the parts that you added improve the presentation?

How much did you involve the class in your presentation?

How many students spoke? What did they say?

By the end of the lesson, could most students:

- understand sentences containing the structure? - say the structure correctly?
- write the structure correctly?
- use the structure in new contexts?

How did you check that they understood?

Were there any students who didn't understand? What did you do to help them?

## Anexo 19

Say 'She's been waiting for an hour' and ask the class to repeat it phrase by phrase.

Explain how the structure is formed.

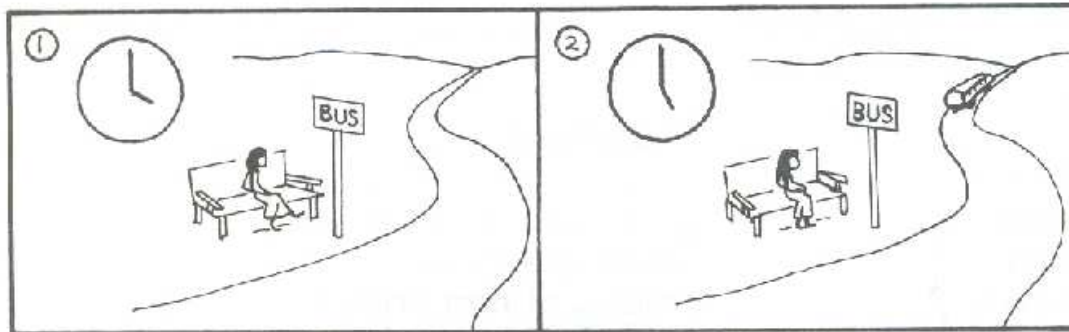
Write the sentence on the board:  
*She's been waiting for an hour.*

Give other situations and examples:  
Another person arrived at 4.30. He's been waiting for half an hour, etc.

Ask the class to copy the sentence.

Ask individual students to repeat the sentence.

Draw pictures to show the situation, and give the example  
'She's been waiting for an hour'.





## **DIFFERENT PRESENTATIONS**

### **Presentation 1: Reading words**

But if the vocabulary of a child is still inaccessible, one can always begin him on the general Key Vocabulary, common to any child in any race, a set of words bound up with security that experiments, and later on their creative writing, show to be organically associated with the inner world: 'Mummy', 'Daddy', 'kiss', 'frightened', 'ghost'.

'Mohi,' I ask a new five, an undisciplined Maori, 'what word do you want?'

'Jet!'

I smile and write it on a strong little card and give it to him.

'What is it again?' 'Jet!'

'You can bring it back in the morning. What do you want, Gay?'

Gay is the classic overdisciplined, bullied victim of the respectable mother. 'House,' she whispers. So I write that, too, and give it into her eager hand.

(from Sylvia Ashton-Warner. *Teachet* Virago, 1980. pp. 35-6)

### **Presentation 2: Learning a dialogue**

The main objective at the beginning is to achieve a good working knowledge of the dialogue in the textbook, so that it can be altered or elaborated afterwards...

1. Read out the dialogue, utterance by utterance, and ask the students to repeat it in different formations, acting out the roles in the following ways:

- a) together in chorus;
- b) half of the class take one role and the other half take the other role;
- c) one student to another student;
- d) one student to the rest of the class

(from Zoltan Dbrnyei. 'Exploiting textbook dialogues dynamically').

*Practical English*

## **Anexo 21**

### Guidelines on giving effective explanations and instructions

#### **1. Prepare**

You may feel perfectly clear in your own mind about what needs clarifying, and therefore think that you can improvise a clear explanation. But experience shows that teachers' explanations are often not as clear to their students as they are to themselves! It is worth preparing: thinking for a while about the words

you will use, the illustrations you will provide, and so on; possibly even writing

these out.

#### **2. Make sure you have the class's full attention**

In ongoing language practice learners' attention may sometimes stray; they can usually make up what they have lost later. But if you are explaining something essential, they must attend. This may be the only chance they have to get some vital information; if they miss bits, they may find themselves in difficulties later. One of the implications of this when giving instructions for a group-work task is that it is advisable to give the instructions before you divide the class into groups or give out materials, not after! Once they are in groups, learners' attention will be naturally directed to each other rather than to you; and if they have written or pictorial material in their hands, the temptation will be to look at it, which may also distract.

#### **3. Present the information more than once**

A repetition or paraphrase of the necessary information may make all the difference: learners' attention wanders occasionally, and it is important to give them more than one chance to understand what they have to do. Also, it helps to re-present the information in a different mode: for example, say it and also write it up on the board.

#### **4. Be brief**

Learners — in fact, all of us — have only a limited attention span; they cannot listen to you for very long at maximum concentration. Make your explanation as brief as you can, compatible with clarity. This means thinking fairly carefully about what you can, or should, omit, as much as about what you should include! In some situations it may also mean using the learners' mother tongue, as a more accessible and cost-effective alternative to the sometimes lengthy and difficult target-language explanation.

#### **5. Illustrate with examples**

Very often a careful theoretical explanation only 'comes together' for an audience when made real through an example, or preferably several. You may explain, for instance, the meaning of a word, illustrating your explanation with examples of its use in various contexts, relating these as far as possible



to the learners' own lives and experiences. Similarly, when giving instructions for an activity, it often helps to do a 'dry run': an actual demonstration of the activity yourself with the full class or with a volunteer student before inviting learners to tackle the task on their own.

### **6. Get feedback**

When you have finished explaining, check with your class that they have understood. It is not enough just to ask 'Do you understand?'; learners will sometimes say they did even if they in fact did not, out of politeness or unwillingness to lose face, or because they think they know what they have to do, but have in fact completely misunderstood! It is better to ask them to do something that will show their understanding: to paraphrase in their own words, or provide further illustrations of their own.

## **Anexo 22**

### **Self-evaluation sheet**

*Complete this after you have taught the lesson.*

1. What was the activity?

Did you organise the class in pairs or in groups?

2. What skills did students practise: speaking? writing? reading? listening?

3. Write down the main steps you followed in the activity.

#### **Think about these questions.**

How did students respond to working in pairs/groups? Did they find it: enjoyable?  
useful? difficult?

How long did the activity last?

Did it last a longer or a shorter time than you expected?

What did you do while the pair/group activity was going on? Did you:

- listen to students?
- watch students?
- help students who were confused?
- correct students' mistakes?
- take part in the activity?

Which of these was the most useful? Which was the least useful?

Did you find it difficult to:

- divide students into pairs/groups?
- get the activity started?
- control the activity?
- stop the activity?

How did you overcome these difficulties? How might you overcome them next time?

Look again at the list of advantages and problems.

## Anexo 23

	<i>Category</i>	<i>How important?</i>
1. Is the aim of the lesson clear?		
2. Does the teacher write clearly on the board?		
3. Do students participate actively in the lesson?		
4. Does the teacher do a variety of activities?		
5. Are the stages of the lesson clear?		
6. Does the teacher have clear pronunciation?		
7. Does the teacher smile often?		
8. Does the teacher use visuals appropriately?		
9. Does the teacher speak naturally?		
10. Does the teacher encourage students to ask questions?		
11. Does the teacher encourage real use of language?		
12. Does the teacher seem interested in the lesson?		

## **Anexo 24**

### *Self-evaluation sheet*

*Answer these questions after you have taught the lesson. Write brief notes on a separate sheet of paper.*

#### *Preparation*

1. How useful was your lesson plan? Were you able to follow it or did you have to depart from it during the lesson?
2. What difficulties did you find in planning the lesson?
3. Now that you have taught your lesson, what changes would you make to the plan for the next time?

#### *Your teaching*

1. How successful was the lesson?
2. Which part of the lesson was most successful? Why?
3. Which part of the lesson was least successful? Why?
4. How did you ensure that all the students understood?
5. How much did you use the blackboard? Was it effective?
6. What other aids did you use? Were they effective?
7. Which of the four skills did you develop most?
8. How much did you use the students' own language? Should you have used more or less?
9. What aspect of the lesson gave you most difficulty? Why?
10. How was this lesson different from the one you taught before and after it?

#### *The students*

1. What activities did the students enjoy most? Why?
2. What did the students find the most difficult? Why?
3. Did any students fail to participate? If so, why was this?
4. What discipline problems were there? What caused them? How did you deal with them?
5. What advice might the students give *you* about the lesson?

## ***Anexo 25 Reading***

### ***Self-evaluation sheet***

***Complete this after you have taught the lesson.***

Write down the main steps you followed in using the text.

#### **Think about these questions.**

How did you introduce the text?

How interested were the students in the topic?

Is there any way you could have made them more interested?

What words did you present before students read the text?

Do you think this was: too many? not enough? the right amount? Think of five other new words in the text.

Did most students manage to guess their meaning?

Did you give guiding questions orally or write them on the board? Did you feel the questions were appropriate?

How many students could answer them?

Was this the first time you asked students to read silently?

If so, how successful was it? Would you organise reading in this way again?

Think of one fast reader and one slow reader in your class. What did they each do during the reading phase?

How did you keep them both involved?

## **Anexo 26**

### **Guía para la valoración de la propuesta metodológica por consulta a especialistas.**

Compañero (a)

Usted ha sido seleccionado por su experiencia para que dé sus valoraciones sobre la propuesta metodológica que se le presenta. Podrá hacerlo teniendo en cuenta los aspectos siguientes:

1. Nivel de aplicabilidad en la práctica escolar. Argumente.
2. Necesidad de su introducción.
3. Actualidad y nivel científico.
4. Otros criterios que desee agregar.

Le agradecemos su colaboración.

## **Anexo 27**

### **Guía de Observación participante**

#### **Objetivo:**

Constatar el dominio teórico y metodológico de la autoevaluación como proceso.

#### **Aspectos a controlar**

- Dominio de los elementos teóricos de la autoevaluación en las habilidades comunicativas de la enseñanza en el idioma inglés.
  - Importancia que le conceden al proceso de autoevaluación.
  - Formas de autoevaluación que se utilizan.
  - Correspondencia de los componentes didácticos con la autoevaluación.
- Comportamiento socio psicológico de la unidad de observación en los eventos metodológicos y de superación observados.
  - Implicación de los observados en el proceso.
  - Responsabilidad manifiesta por parte de la unidad de observación.
  - Compromiso individual y colectivo con el proceso.
  - Nivel de motivación.
- Aplicación de los referentes teóricos metodológicos adquiridos aplicados a la propia autoevaluación de cada taller como forma de superación.
- Incorporación de habilidades creadoras a partir de la apropiación de los nuevos conocimientos y experiencias a partir de las nuevas experiencias adquiridas en los eventos de superación.

Durante la observación se podrán registrar elementos de interés para la investigación relacionados con: habilidades comunicativas, interrelación grupal, liderazgo con influencia en la unidad de observación y/o elementos externos que pudieran alterar el normal desarrollo del proceso.

El resultado de su observación será expresado en forma de resumen y no una descripción cronológica de lo sucedido.

