

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO
"FELIX VARELA Y MORALES"
VILLA CLARA
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA GENERAL

**LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL DESEMPEÑO
INVESTIGATIVO DE LOS DOCENTES DE LAS
UNIVERSIDADES PEDAGÓGICAS**

Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas

Autora: Lic. Naima A. Trujillo Barreto

Tutora: DrC. Juana M. Remedios González

Sancti - Spíritus 2007

SÍNTESIS

Elevar la calidad de la educación se ha erigido como una apremiante necesidad social, a partir de la notoria trascendencia que alcanza el fenómeno educativo, como herramienta básica para la formación de la nueva ciudadanía. Ante esta realidad, cobra fuerza la instrumentación de sistemas de evaluación de la calidad educativa, en los cuales ha emergido como una importante variable, el desempeño profesional del docente.

Una de las cuestiones más defendidas en la actualidad, es la necesidad prioritaria de elevar la calidad de su desempeño investigativo, dadas las características de la sociedad y la incidencia que tal desempeño puede tener para el cumplimiento efectivo de sus funciones. De este modo, evaluación de calidad y desempeño investigativo convergen como prioridades impostergables.

En Cuba se da respuesta a esta necesidad a partir de la construcción del sistema de evaluación de la calidad de la educación. En virtud de tal aspiración, existe un programa ramal sobre la temática. En este se inserta el proyecto de investigación: "La evaluación de la calidad del desempeño profesional de los docentes de las universidades pedagógicas". La presente investigación se asocia a este proyecto y particulariza en la evaluación del desempeño investigativo.

La profundización en la temática ha permitido determinar las limitaciones que se presentan en relación con la evaluación de la calidad del desempeño investigativo y proponer una metodología, en la cual se precisan dimensiones e indicadores, exigencias, etapas y procedimientos, así como métodos, técnicas e instrumentos, que orientan el proceso de evaluación.

Para comprobar su efectividad, se realizó un ejercicio de constatación en la práctica en la facultad de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica "Silverio Blanco Núñez". La aplicación de métodos empíricos y del criterio de expertos ha permitido determinar la pertinencia de la misma en función del objetivo propuesto.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: REFLEXIONES TEÓRICO – METODOLÓGICAS ACERCA DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL DESEMPEÑO INVESTIGATIVO DE LOS DOCENTES DE LAS UNIVERSIDADES PEDAGÓGICAS	
1.1 Consideraciones de partida acerca de la evaluación como proceso social. Su expresión en el desempeño docente	1
1.2 Algunas consideraciones acerca de los fines, las funciones y los modelos de la evaluación de la calidad del desempeño docente	20
1.3 Breve esbozo histórico de la evaluación del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas cubanas	29
1.4 Aproximación a la definición del término evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas	37
1.4.1 Precisiones acerca del deber ser en el desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas	43
CAPÍTULO 2: LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL DESEMPEÑO INVESTIGATIVO DE LOS DOCENTES DE LAS UNIVERSIDADES PEDAGÓGICAS. ESTADO ACTUAL Y PROPUESTA PARA SU TRANSFORMACIÓN	
2.1 Estudio diagnóstico de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica	55
2.1.1 Análisis de los principales documentos normativos vigentes, relacionados con el proceso de control al trabajo de los docentes y la evaluación profesoral	56
2.1.2 Información obtenida de la entrevista a directivos y la encuesta a docentes como actores principales del proceso evaluativo	60

2.1.3	Información resultante del análisis de los informes de la evaluación anual de resultados del trabajo.....	64
2.1.4	Resultados de la observación al proceso de evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas	66
2.2	Metodología para la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas	66
2.2.1	Exigencias teórico - metodológicas para la instrumentación de la metodología.....	74
2.2.2	Dimensiones, subdimensiones e indicadores característicos del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas.....	85
2.2.3	Métodos, instrumentos y técnicas para la obtención de información	86
2.2.4	Etapas que conforman la metodología.....	91
2.2.5	Precisiones para la instrumentación de la metodología	100
 CAPÍTULO 3: EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA A PARTIR DEL CRITERIO DE EXPERTOS Y DE SU IMPLEMENTACIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA		
3.1	Evaluación de la metodología por criterios de expertos	106
3.2	Resultados de la instrumentación de la metodología en la práctica pedagógica	110
3.3	Presentación de los resultados de la aplicación de las sesiones en profundidad.....	117
CONCLUSIONES		133
RECOMENDACIONES		136
BIBLIOGRAFÍA		
ANEXOS		
 INTRODUCCIÓN		

Elevar la calidad de la educación se ha erigido como una apremiante necesidad social en las diferentes regiones del planeta. La impronta del nuevo paradigma técnico - productivo que predomina, sustentado en el saber, la innovación y el progreso tecnológico, convierten el conocimiento y el desarrollo de las capacidades de los sujetos, en factores restrictivos o propulsores del progreso económico y social de los países.

De este modo, el fenómeno educativo alcanza notoria trascendencia en el mundo contemporáneo, como herramienta básica para la formación de una ciudadanía que pueda desempeñarse en los nuevos escenarios del siglo XXI. Esta realidad, unida al consenso cada vez más generalizado en relación con la doble condición de la educación como "producto y productora de la sociedad" (Carreño, P. 1977:37) ha propiciado que se reconozca, como nunca antes, que "ningún país podrá avanzar más allá de donde llegue su educación" (UNESCO. 1984:1) y se ha acentuado la necesidad de alcanzar resultados cualitativamente superiores.

En este contexto, cobra fuerza la instrumentación y puesta en práctica de sistemas de evaluación de la calidad de la educación, en los cuales ha emergido como una importante variable, el desempeño profesional del docente, a partir de la comprensión cada vez más nítida, de que el fracaso o el éxito de todo el sistema educativo, dependen fundamentalmente, de la calidad del desempeño de sus docentes, dada su posición privilegiada para condicionar, impulsar y orientar cambios en los demás factores que se intenta perfeccionar: alumnos, familia, comunidad escolar.

Esta posición relevante del docente como componente esencial del proceso formativo ha variado y se ha fortalecido en correspondencia con el contexto histórico – social. Al analizar el modo en que han ido evolucionando las misiones del docente, puede apreciarse que en la actualidad, una de las cuestiones más defendidas es la necesidad prioritaria de su desempeño investigativo, dadas las características de la sociedad contemporánea y la incidencia que tal desempeño puede tener para el cumplimiento efectivo de sus funciones, en un contexto en que enfrenta el encargo social de promover en sus estudiantes la apropiación de los

frutos de la ciencia y la tecnología, el desarrollo de un pensamiento científico - teórico y de las competencias que le permitan seleccionar y utilizar eficientemente información, construir nuevos conocimientos, producir innovaciones tecnológicas y orientar autónomamente procesos de aprendizaje e investigación a lo largo de toda la vida.

En este sentido Fidel Castro ha expresado, “En las condiciones de la revolución científico técnica contemporánea, no concebimos al maestro con métodos artesanales de trabajo; lo concebimos como un activo investigador, como una personalidad capaz de orientarse independientemente, como intelectual revolucionario que toma partido ante los problemas y plantea soluciones desde el punto de vista de la ciencia y de nuestros intereses de clase... ” (Castro R., F. 1981:1). Se impone entonces, “...convertir la Investigación Educativa en el eje dinamizador de los procesos de mejoramiento permanente de la profesionalización del personal pedagógico”. (Castellanos S., B. y Fernández G., A. M. 2005:22).

La comprensión de estas realidades en la comunidad pedagógica cubana, ha motivado el desarrollo de acciones y la instauración de políticas al respecto. Se ha estimulado el movimiento del profesor como investigador: M. L. García (1991), M. V. Chirino, (2002), incluyéndose esta concepción desde la formación de pregrado al introducirse en el diseño del componente investigativo de los planes de estudio C para la formación inicial de profesionales de la educación y que se han mantenido hasta los planes de formación actuales, correspondientes a la formación del profesional de la educación en condiciones de universalización.

Se han desarrollado actividades postgraduadas dirigidas al personal docente en los diferentes niveles de educación entre las que se destaca recientemente, la introducción de la Maestría en Ciencias de la Educación de Amplio Acceso, con menciones correspondientes a cada nivel de educación.

Existen numerosas investigaciones y experiencias vinculadas a la temática desde diferentes aristas, entre las cuales se destacan los trabajos de F. Addines, G. García Batista, (1996, 1998, 2000, 2004, 2006); Ruiz Aguilera, A. (1999); M. Martínez Llantada, M. (1987, 1998, 2002, 2004, 2006); L. García Ramis, (1996); B.

Castellanos Simons, (1994, 1998); A. Blanco Pérez, (2001); G. Pérez Rodríguez, (1996, 1997); A. Blanco Pérez y S. Recarey (1999); M. V. Chirino Ramos (1997, 2001); Miranda y Páez (2001), entre otros.

Esta necesidad de perfeccionamiento del desempeño investigativo se configura de un modo particular en los docentes de las universidades pedagógicas, teniendo en cuenta que estos laboran en centros de educación superior a los cuales se les asigna, como una de sus funciones sustantivas, la investigación.

Por otro lado su responsabilidad social como formadores de formadores, supone que sean capaces de formar y desarrollar una adecuada competencia investigativa en los profesionales de la educación de los diferentes niveles, convirtiéndolos en individuos identificados con la ciencia, con el método científico, con la actualización permanente de sus conocimientos, la participación activa en investigaciones, eventos científicos y publicaciones y capaces de transmitir esos modelos de actuación. Se deduce por tanto, que el perfeccionamiento del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas constituye una necesidad clave en la actualidad.

Entre las múltiples acciones que pueden realizarse en pos de la mejora del desempeño investigativo del docente de las universidades pedagógicas, la evaluación de su calidad ocupa un espacio importante. Entre las razones que justifican tal afirmación puede subrayarse que la evaluación, cuando se aplica adecuadamente, propicia la toma de conciencia de los docentes en relación con sus limitaciones y potencialidades, lo que incentiva el autoperfeccionamiento, permite orientar y hacer más objetivas las estrategias de mejora, evita situaciones de ambigüedad, contradicciones, subjetivismo o decisiones inadecuadas y la insatisfacción y desmotivación de los docentes.

La aceptación creciente de estos criterios ha hecho que la evaluación del desempeño profesional de los docentes a pesar de ser una temática relativamente joven, cuyos inicios se registran en la década del 30 del siglo pasado, constituya un área de trabajo de creciente recurrencia en el mundo contemporáneo.

En Europa y Estados Unidos se han sistematizado estudios al respecto, especialmente a partir de la democratización / masificación de la enseñanza universitaria, que para estas regiones tiene sus inicios cerca de los años 60 y se consolida en los 90, planteando la disyuntiva calidad – cantidad, Martin (1993); Villar, (1989); Cavanagh (1996); De Miguel (1998); Rodríguez (2003); Escudero (1993); Meliá (1993); Gregory (1996); Marincovich (1998); Neave (2001).

La tendencia al crecimiento en el interés por la temática puede ilustrarse a partir de una rápida mirada al comportamiento ascendente de políticas en este sentido. En Estados Unidos en 1981, solo siete estados habían aplicado un programa de exámenes de profesorado, lo que obedecía, de acuerdo al criterio de L. Darling - Hammond, (1996) a que la mejora de la calidad del profesorado no se apreciaba con la suficiente prioridad, en función de la mejora de la calidad de la enseñanza. Desde la década de los 90 se ha remodelado de un modo muy importante tanto el papel de la evaluación como el interés por el profesorado.

En Europa, la evaluación de la calidad tanto institucional como del desempeño docente, particularmente en el ámbito universitario constituye una prioridad. Se registra gran cantidad de experiencias de evaluación desde enfoques individuales e institucionales, destacan los trabajos de: Tejedor (1995), Valcárcel (1996), Mario de Miguel (1993), Tomás Escudero (1996), del Dujo (1996), Apocada (1996), solo por mencionar algunos.

En América Latina durante algún tiempo la evaluación del desempeño del docente no constituyó prioridad, en muchas ocasiones se presentó vinculada a incomprensiones en relación con el proceso, que han producido reacciones en las organizaciones gremiales y rechazo por parte de los docentes. En la actualidad, ha aparecido una sistematización de su uso en la región, más de 50 países aplican diferentes modelos de evaluación de los sistemas educativos, incluyendo a los agentes que en ellos participan.

En el trabajo presentado por Alejandra Schulmeyer a la Conferencia Regional “El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”, en el 2002, donde se presentaron los resultados del Trabajo del Grupo de Interés

sobre Evaluación Docente del Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad Educativa, en un estudio referente al estado de la evaluación en América Latina, se ilustran claramente las limitaciones que se expresan en relación con el tema, a partir de la realidad de trece países: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

En este estudio se destaca "...la evaluación docente (...) no es una política educativa de larga data y tradición en América Latina, y sobre ella no se ha acumulado suficiente experiencia teórica y práctica". (Schulmeyer, A. 2002:3). "Si bien ya existen disposiciones jurídicas que sustentan la aplicación de esta política educativa, en la mayoría de los países estudiados, (...) no se aplican consecuentemente en una parte importante de ellos". (Schulmeyer, A. 2002:4).

Se precisa además que si se requiere hacer un mayor esfuerzo en la región para lograr un proceso de profesionalización creciente y sostenido de los docentes, la evaluación de su desempeño puede contribuir de manera decisiva, sobre todo si se centra en su desarrollo profesional, por lo que considera que es posible y factible que el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad Educativa y los respectivos Ministerios de Educación de los países miembros, diseñen proyectos de colaboración bilateral y multilateral.

Como se aprecia, los resultados de este estudio evidencian que aunque no constituya una temática que se inicia queda mucho por hacer para lograr que su práctica satisfaga las necesidades de su aplicación consecuente y acertada.

En el caso particular de Cuba, aunque se registran intentos que se remontan a etapa tan temprana como el año 1917, cuando ya existía una normativa de la Superintendencia de Educación de la República, que establecía la evaluación anual de los docentes y que en la actualidad se reconoce como uno de los países de la región que sistematiza las prácticas evaluativas, no puede afirmarse que el tema constituya una fortaleza.

Es criterio de estudiosos sobre la temática que para el sistema educacional cubano, sigue constituyendo una prioridad la instauración de un Sistema Nacional

de Evaluación de la Calidad de la Educación, en el cual se inscriba la evaluación del desempeño del docente. Esto ha condicionado la aparición de trabajos sobre el tema, entre los cuales se destacan los aportes del investigador cubano H. Valdés (1999, 2000, 2001, 2003, 2004) en los que se explica el qué evaluar y el para qué evaluar al profesorado de la escuela básica en Cuba desde el desempeño profesional. Se propone además, un sistema de evaluación y una estrategia para su aplicación en la práctica educativa, en correspondencia con las concepciones vigentes para la escuela cubana actual.

A la luz de la renovación del Plan de Ciencia y Técnica del MINED, se ha reconfigurado un Programa Ramal sobre el tema, identificado como: "Evaluación de la Calidad de la Educación", en el cual se subraya la temática de la evaluación de la calidad del desempeño docente, tanto en la definición de los problemas más acuciantes que esta debe atender, como en sus fines y resultados fundamentales.

En este programa se inserta el proyecto de investigación, "La evaluación de la calidad del desempeño profesional de los docentes de la universidad pedagógica" en la provincia de Sancti-Spíritus. El mismo ha presentado entre sus resultados, la caracterización del estado actual de la evaluación del desempeño del docente de esta universidad pedagógica y los antecedentes de este proceso.

Se profundizó además en la definición del para qué, por qué y qué evaluar a los docentes que tienen la misión de formar profesionales de la educación y se ha operacionalizado la variable evaluación del desempeño de los docentes en los ISP, precisando el modo de actuar desde la función investigativa y de superación, docente metodológica y de orientación educativa como guía metodológica en el proceso de determinación de indicadores.

La presente investigación se asocia a este proyecto y particulariza en la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica, entendido como un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el fin de comprobar y elaborar juicios de valor que permitan la implementación de acciones reguladoras en función de la mejora del modo de actuación para la transformación de la realidad educativa con el uso del

método científico y la dirección de la formación científico – investigativa educacional, en estrecha relación con las cualidades personales y la naturaleza de las relaciones interpersonales intrínsecas a la actividad científico investigativa.

La profundización en la temática ha permitido a la autora de esta tesis considerar que la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes muestra limitaciones que la alejan del estado deseado, lo que se ha podido constatar en la realización de una tarea del proyecto, para la presentación de su primer resultado y en la etapa exploratoria de la presente investigación.

Entre las principales limitaciones evidenciadas, destacan: una limitada concepción en directivos y docentes acerca de las posibilidades de la evaluación para estimular y orientar el autoperfeccionamiento docente; no existe claridad en relación con el modelo de desempeño investigativo esperado; la evaluación se concibe de modo formal y finalista; los indicadores son generales; insuficientes vías para obtener la información, que solo permiten tener una visión puntual de los resultados del trabajo; limitaciones en el protagonismo de los evaluados en el proceso; orientación esencialmente sumativa de los fines.

El análisis de estas limitaciones, en contraste con las demandas actuales que en relación con el desempeño investigativo plantea la sociedad a los docentes de las universidades pedagógicas cubanas, permite que aflore una evidente contradicción entre la necesidad de evaluar eficientemente la calidad del desempeño investigativo de los docentes, dado el énfasis que este proceso de evaluación puede tener en el mejoramiento y autoperfeccionamiento de su labor y las insuficiencias mostradas en la evaluación, que no permiten organizarla como un proceso sistemático que cumpla con las funciones para las cuales está concebido (de diagnóstico, instructiva, educativa y desarrolladora).

De este modo, queda claramente expresada la necesidad de encontrar alternativas de solución al siguiente **problema científico**: ¿cómo contribuir al perfeccionamiento de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas?

Se define como **objeto de estudio**: La evaluación de la calidad del desempeño profesional de los docentes de la universidad pedagógica, concretándose como **campo de acción**: La evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica.

En correspondencia con lo anterior el **objetivo** ha sido: Proponer una metodología para contribuir al perfeccionamiento de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica.

Como guía heurística para la solución del problema se formularon las siguientes **preguntas científicas**:

- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos acerca de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica?
- ¿Cuál es el estado inicial de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica Capitán Silverio Blanco Núñez?
- ¿Qué metodología permite contribuir al perfeccionamiento de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica?
- ¿En qué medida la metodología que se propone contribuye al perfeccionamiento de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica?

Como **tareas de investigación** se desarrollaron las siguientes:

- Determinación del marco teórico metodológico que sustenta la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica.
- Diagnóstico del estado inicial de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica Capitán Silverio Blanco Núñez.

- Elaboración de una metodología que contribuya al perfeccionamiento de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica.
- Determinación de las potencialidades transformadoras de la metodología para la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes la universidad pedagógica.

Durante el desarrollo de la investigación se aplicaron diferentes métodos propios de la investigación educativa, del nivel teórico, del nivel empírico y del nivel estadístico.

Los **métodos teóricos** posibilitaron la fundamentación de la tesis en relación con el sistema conceptual que en la misma se expresa, la interpretación de los datos empíricos y la profundización en las relaciones esenciales y cualidades fundamentales de los procesos no observables directamente.

El método **histórico - lógico** permitió estudiar el comportamiento de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes en su devenir histórico, comprender la esencia de su desarrollo a partir de la profundización en sus relaciones causales y las leyes generales de su funcionamiento, en correspondencia con el marco histórico concreto en que se ha desarrollado el mismo, así como sus condicionamientos e implicaciones sociales.

Los métodos de **análisis – síntesis e inducción – deducción**, posibilitaron el procesamiento de la información empírica, la valoración del estado inicial en que se expresa la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas y sus particularidades en la muestra seleccionada, así como la determinación de los factores vinculados al mismo y las relaciones e interrelaciones existentes entre dichos factores. Resultaron de gran utilidad además, en la determinación de inferencias y generalizaciones a partir de las cuales se establecieron regularidades en función de determinar las exigencias de la metodología que se propone.

El **sistémico – estructural y la modelación** resultaron de gran valor para estructurar la metodología dirigida a la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas, a partir de su representación y del establecimiento de sus características y relaciones fundamentales, así como la representación de sus componentes.

Los **métodos empíricos** permitieron descubrir y acumular hechos y datos en relación con el nivel en que se expresa la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas y esclarecer el problema, como elemento esencial para responder a la pregunta científica vinculada al diagnóstico, así como la determinación de las potencialidades transformadoras de la metodología que se propone.

La **entrevista, la observación y la encuesta**, posibilitaron la obtención de información acerca de las características del proceso de evaluación de la calidad del desempeño investigativo en diferentes etapas de la investigación.

El **análisis documental** se puso en práctica en el estudio de los documentos que norman la evaluación profesoral, el control como parte del trabajo metodológico, el Entrenamiento Metodológico Conjunto y las inspecciones en los centros de Educación Superior.

Se analizaron también los que constituyen evidencia del desarrollo del proceso evaluativo, entre los que desatacan el plan individual, los informes de evaluación de los diferentes cortes, las autoevaluaciones profesoras, los informes del control a clases, a expedientes de asignatura, planes de clases, libretas de los alumnos, actas de los consejos científicos a diferentes niveles.

Las **sesiones en profundidad** permitieron determinar las transformaciones que se produjeron en los sujetos y en el proceso evaluativo, a partir de la introducción de la metodología en la práctica pedagógica.

El **criterio de expertos** permitió valorar la pertinencia de la metodología, en función de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo.

Los **métodos estadísticos** posibilitaron realizar análisis de frecuencia al procesar la información obtenida de la aplicación de los métodos empíricos.

Como elemento novedoso en la tesis se considera el tratamiento a la temática de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo, de los docentes en el contexto de las universidades pedagógicas, desde una orientación formativa de sus fines.

La contribución a la teoría de la evaluación de la calidad del desempeño docente radica en la precisión de la definición del término evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas; la caracterización del desempeño investigativo esperado en los docentes de estas instituciones; los fundamentos psicopedagógicos de las exigencias de la metodología y las bases teóricas que fundamentan el ordenamiento de las etapas que la conforman.

La significación práctica se concreta en la propuesta de dimensiones e indicadores para evaluar la calidad del desempeño investigativo y el sistema de instrumentos para la obtención de información válida y fiable acerca de la calidad del desempeño investigativo, así como los requisitos y recomendaciones que se ofrecen para instrumentar la metodología en la práctica pedagógica.

La memoria del informe está conformada por una introducción, tres capítulos, conclusiones y recomendaciones. La introducción expresa las categorías esenciales del diseño teórico y metodológico de la investigación y otros aspectos generales relacionados con la fundamentación del problema y la significación de sus resultados.

El capítulo uno sintetiza el marco teórico de partida desde el cual se fundamenta la investigación. En el capítulo dos se exponen las experiencias obtenidas en el estudio diagnóstico realizado, acerca de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica, así como la fundamentación y presentación de la metodología que se propone. En el capítulo tres se muestran los principales resultados del ejercicio de constatación en la práctica educativa.

CAPÍTULO 1: REFLEXIONES TEÓRICO – METODOLÓGICAS ACERCA DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL DESEMPEÑO INVESTIGATIVO DE LOS DOCENTES DE LAS UNIVERSIDADES PEDAGÓGICAS

La profundización en el análisis del objeto de estudio de esta investigación, identificado como el proceso de evaluación del desempeño profesional de los docentes, ha exigido un recorrido por los principales referentes teórico - metodológicos que se presentan en la literatura pedagógica en relación con el desempeño del docente y la evaluación de su calidad, que permita comprender las posiciones de partida que se asumen, desde una perspectiva filosófica, sociológica, psicológica y pedagógica, hasta llegar a particularizar en el proceso de evaluación del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas cubanas.

1.1 Consideraciones de partida acerca de la evaluación como proceso social. Su expresión en el desempeño docente

La acción evaluativa es consustancial al hombre, en tanto le son inherentes formulaciones ideales de su progresión futura, lo que al decir de Marx diferencia al peor albañil de la mejor abeja o a la tejedora araña de la humana hilandera.

Asumir desde esta visión la evaluación, significa vincularla de modo indisoluble a la actividad del hombre, entenderla como un fenómeno inherente a su propia existencia y que se expresará por tanto, de manera directa o indirecta, en casi todos los ámbitos de la vida humana. Se constituye así como una herramienta indispensable en el desarrollo de cada individuo, que orienta su actividad en correspondencia con las formulaciones ideales que ha preconcebido.

Esto conduce a estimar la evaluación como un proceso socialmente necesario, lo que ha condicionado el interés creciente del ser humano en dicho proceso. El investigador cubano Castro Pimienta (1997), al presentar algunas consideraciones sobre el proceso de evaluación expresa que el origen de la evaluación vinculada a la actividad docente y discente, se pierde en el tiempo, argumentando que no son pocas las referencias que al respecto se hacen en documentos tan antiguos como los papiros egipcios, las mitologías griega y romana, la Biblia judaico – cristiana, el Talud o el Corán.

Castro Pimienta agrega en su estudio que existen innumerables referencias a los exámenes y sus reglamentaciones en las universidades medievales y que a las normas y reglamentos que sobre exámenes se habían divulgado entre 1540 y 1559, se incorpora el fundamento teórico y metodológico de la Didáctica Magna de Comenius (1657).

En el ámbito pedagógico, el término evaluación es considerado como una generalización relativamente reciente, como concepto superior a la comprobación, la medición y el examen. Su aparición vinculada al desempeño profesional, se remonta al momento mismo en que un individuo dio empleo a otro (Herrera, S y Rodríguez, N. 1999:1) y ha ido sistematizándose y tomando un carácter oficial en la medida en que el recurso humano revaloriza su lugar en el mercado laboral y en el desarrollo social.

El hecho evaluativo no puede, por tanto, descontextualizarse de la realidad social en que tiene lugar y que determinará en gran medida, los fines, las vías y las prioridades de la evaluación en los diferentes niveles en que se concreta. Es por ello que al analizar la evaluación en su dimensión social, deben considerarse las particularidades del contexto político, social y cultural, que condicionarán las características del proceso evaluativo y las implicaciones de este proceso, no solo en las personas, sino en las instituciones y en la sociedad como un todo.

Díaz Barriga (2002), al analizar la dialéctica de esta relación sostiene: “De alguna manera se puede hablar de que la evaluación es condicionada socialmente, a la vez que por sus resultados condiciona a la sociedad”. (Rizo Moreno, H. E. 2002:5). En consecuencia, es necesario observar el vínculo evaluación – actividad humana en una interrelación dialéctica, la evaluación caracteriza la actividad humana y es un tipo de actividad. Al ser proceso y resultado está condicionada y condiciona el desarrollo del hombre en su actividad.

Estas reflexiones se explican por sí, al analizar el modo en que se ha presentado la evaluación del desempeño profesional de los docentes. En un estudio realizado por el investigador H. E. Rizo Moreno (2002), sobre la evaluación del docente universitario, se ilustra como, en plena revolución industrial, se requería que las

instituciones educativas proporcionaran a los ciudadanos una formación que enfatizara en: a) La mecanización de rutinas, pues los individuos debían ser competentes en la repetición de actividades; b) La memorización, pues era necesario aprender y seguir instrucciones contenidas en manuales; c) La disciplina y obediencia, pues la industria necesitaba personas que supieran acatar y someterse a las órdenes de sus superiores.

De este modo, las estructuras educativas y los énfasis evaluativos se analizan desde esta misma perspectiva. La división del trabajo y el énfasis punitivo de la evaluación pueden apreciarse desde los trabajos de Taylor y de Henry Fayol publicados en "Administración Industriale et Generale" en 1916, que sintetizaban los procesos administrativos en planear, organizar, dirigir, coordinar y controlar; bajo su influencia aparecen también los términos: tecnología de la educación, diseño curricular, objetivos de aprendizaje o evaluación educativa, los cuales establecían un claro enfoque cuantitativo.

Este mismo autor considera como una nueva etapa el período de los años treinta, a partir de la gran depresión que originó un estancamiento generalizado en la educación y la necesidad de optimizar los recursos dedicados al desarrollo de los programas educativos. Ralph Tyler publica en 1942 su obra *General Statement of Education* y en 1950 su obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, en la cual propone la evaluación basada en objetivos, el enfoque sigue siendo cuantitativo, pero se amplía el espectro de los tópicos que deben ser evaluados y se perfila la necesidad de tener en cuenta las intenciones e intereses de los protagonistas de los programas.

También la época de los sesenta es observada por el autor como un momento de cambio y puntualiza que en la misma se presenta alguna prosperidad y se privilegia la asignación de recursos a programas exitosos. Cronbach en 1963 incorpora en la evaluación la preocupación por la recolección y el uso de la información a la que le asigna como finalidad su utilidad para la toma de decisiones; y la distinción entre evaluación formativa y evaluación sumativa.

Scriven en 1967 subraya la necesidad de reconocer el valor de lo realizado y los condicionantes que lo pueden haber afectado.

En las últimas décadas, la cuestión de la calidad de la educación se eleva como una importante preocupación de los gobiernos, en un mundo en el que muchas son las voces que señalan que "...la educación deberá tomar el liderazgo como fuerza transformadora en la sociedad actual que algunos ya han denominado la era de la revolución de los recursos humanos." (Saravia G., M. A. 2002:9)

Si a esta idea se agrega el reconocimiento del docente como agente encargado de concretar las metas en torno a la formación del hombre, queda claro que de la calidad de su desempeño dependerá en gran medida la consecución de las metas propuestas. Es por ello que se fortalece la tendencia a sistematizar la evaluación de la calidad educativa y a concentrar esfuerzos en la evaluación de la calidad del desempeño de los docentes.

Los cambios que en materia de política y economía han suscitado la globalización y el desarrollo científico – técnico contemporáneo, han orientado cada vez con más fuerza los procesos evaluativos hacia los desempeños de los individuos a partir del redimensionamiento que alcanza su calificación, en tal sentido M. Saravia (2002) considera que un personal en permanente calificación es el recurso más valioso para los empleadores y que el valor agregado en el empleado es el conocimiento y la inteligencia.

El profesional actual debe anticipar cambios y coyunturas, producir creativamente nuevo conocimiento, generar procesos de producción de bienes y servicios cada vez más modernos, rápidos y cómodos para el cliente. Igualmente requiere estar en sintonía permanente con la tecnología; diseñando nueva tecnología, aplicándola creativamente a diversos campos, etc. y agrega que existe por ello una especie de encadenamiento de las demandas: el aparato productivo exige del trabajador ese desempeño, quien a su vez, busca en la educación esa formación.

Para el profesional de la educación esta realidad se torna más compleja ya que al tiempo que ha de desarrollar un pensamiento reflexivo, crítico y la facultad de reaprender constantemente de acuerdo a los cambios del entorno económico y

profesional, su responsabilidad social le exige, asegurar el desarrollo en los individuos de las competencias mínimas para enfrentar los imperativos del mercado laboral y del desarrollo social. Esto se traduce en la necesidad de que constituya un modelo de desempeño que lo haga poseedor de tal modo de actuación para sí y para la formación de los recursos humanos que a su turno impulsarán el progreso social.

En la medida en que se complejizan las exigencias sociales a la formación de los individuos, también se torna más complicada la evaluación del desempeño de los docentes, en relación con los objetivos, los métodos, las vías a utilizar y la determinación de los criterios de calidad que se constituyen como formulaciones ideales a las cuales se aspira llegar en la práctica. Asimismo se eleva la necesidad de utilizar la evaluación como herramienta para analizar la relación existente entre los objetivos deseados, los medios de que se dispone para su alcance y los resultados que se han obtenido, con la intención de enrumbar las transformaciones en función de la mejora.

Al analizar el comportamiento del fenómeno evaluativo en su evolución, se advierte que su empleo en el ámbito pedagógico ha alcanzado una notable trascendencia. Destacados estudiosos de la temática (Saravia, Escudero, M. de Miguel, J. Tejedor) consideran que su avance se fundamenta en la aceptación del principio de perfeccionar permanentemente la educación, comúnmente reconocido en el campo de la pedagogía desde mediados del siglo XIX.

Al mismo tiempo puede reconocerse que el modo en que se ha presentado la evaluación en los diferentes contextos históricos y regionales, revela posiciones que varían en relación con sus fines, y consecuentemente con los modelos y con la metodología a partir de la cual se instrumenta. A finales del siglo XIX y principios del XX fueron ampliamente aceptadas las técnicas para la medición del aprendizaje desarrolladas por el conexionista o asociacionista Edward L. Thondike, que en 1903 publicó un texto sobre medición del aprendizaje.

En 1942, Ralph Tyler publicó su libro "General Statement of Education" y en 1950 publicó "Basic Principles of Curriculum and Instruction". En ellos establecía las

premisas de un modelo evaluativo cuya referencia eran los objetivos. Este autor define la evaluación como el "... proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos." (Citado por Valdés, V., H., 2000:21).

Como puede observarse, en esta posición se limita la función de la evaluación a la comparación entre el estado deseado y esperado de los fenómenos estudiados, con relación a los objetivos propuestos, aunque aparecen elementos de valor como antecedentes de las concepciones actuales, entre los que destaca: la selección de medidas técnicas adecuadas que orientan cierta intención hacia la validez y fiabilidad de la información, la definición de los objetivos en términos de comportamientos y la explicación de los propósitos de la estrategia a las personas responsables.

Con posterioridad se agregan nuevos elementos al citado concepto, y es Cronbach en su obra "Course improvement through evaluation", quien le incorpora nuevos enfoques que se mantienen o predominan hasta nuestros días, al definir la evaluación como la recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo, es decir, la considera un instrumento para la toma de decisiones.

Otro momento importante en el desarrollo y evolución del concepto, le corresponde a Scriven, pues este autor le adiciona a la evaluación la necesidad de valorar el objeto evaluado, es decir, integra la validez y el método, para decidir si conviene continuar o no el programa educativo.

Según H. Valdés (1999), este autor al situar su posición, le incorpora nuevos elementos a la tarea de evaluar, como son la ideología del evaluador y el sistema de valores imperantes en la sociedad, que obviamente van a condicionar y a sesgar los resultados de cualquier estudio valorativo, si no se toman las medidas correctoras pertinentes.

Adriana Puttgross y Carlos Pedro Krotsch (1992) como resultado de sus estudios acerca de la evaluación, aportan un resumen de las posiciones asumidas en torno a la evaluación hasta ese momento, que evidencia la diversidad de criterios existentes al respecto, entre estos destacan: evaluar es emitir un juicio de valor; evaluar es confrontar una realidad con un modelo; evaluar es realizar un diagnóstico con fines informativos; evaluar es un análisis científico de la realidad educativa;

evaluar es un mecanismo de control social; evaluar es una interpretación ideológica de la realidad; evaluar es medir un valor agregado, la actividad o la productividad económica; evaluar es ponderar la pertinencia social o el valor cultural de la educación.

En el ámbito internacional, particularmente en lo referente a la evaluación de profesorado en el contexto universitario, los antecedentes se remiten a estudios sistemáticos sobre la institución universitaria, como parte de los estudios comparativos interuniversitarios, llevados a cabo para promover mejoras y que tenían en cuenta, sobre todo, aspectos como: población estudiantil, necesidades del personal, recursos, disciplinas de enseñanza, inversión estatal. (Neave, 2001:22).

Algunos países europeos pioneros en desarrollar tales estudios fueron Suiza (1959), Inglaterra (1961), Francia (1966). Esta práctica igualmente se difundió los Estados Unidos con estudios sobre la enseñanza mediante cuestionarios de opinión estudiantil, Villar (1989); Escudero (1993).

El desarrollo que posteriormente ha alcanzado la práctica evaluativa universitaria o investigación evaluativa, como suele reconocérsele, se ha derivado de la preocupación del estado por el control y fiscalización de la educación superior, especialmente, desde los años 80 en adelante.

En la actualidad, destacados investigadores del tema (M. de Miguel Díaz, T. Escudero Escorza, A. García del Dujo) ubican la evaluación de profesorado universitario como una de las cuestiones que más interés suscita en el campo de la Educación Superior, a partir de los cambios que se han producido en las

relaciones entre los gobiernos y las universidades, inducidos por los criterios de calidad y autonomía. Consecuentemente se han establecido en Europa y Norteamérica sistemas de evaluación y auditoría que luego han impulsado a las propias universidades a gestionar su autoevaluación.

En el área de América Latina, como se ha expresado antes, la evaluación del desempeño de los docentes no ha sido un tema prioritario, H. Valdés y A. Chumler (2002). Entre los años 1995 y 1997 se desarrolló el Primer Estudio Internacional Comparativo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, foro a partir del cual se ha producido un ascenso en la sistematización de la temática.

En la realidad cubana, se considera que la atención hacia la evaluación docente, tiene que ver con el reconocimiento de la calidad de su desempeño como importante factor para el aseguramiento de la calidad educativa. En tal sentido resulta ilustrativo lo expresado por H. Valdés Veloz, destacado estudioso del tema cuando refiere: "Podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes y modernos medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación ". (Valdés V., H. 2004:3).

Como puede deducirse a partir de las ideas esbozadas hasta el momento, existe un progresivo ascenso en las políticas y prácticas evaluativas orientadas a la calidad de la gestión educativa y particularmente del desempeño docente en casi todas las regiones del planeta, lo que permite considerar la existencia de consenso en la asunción de esta como un proceso socialmente necesario. No obstante, al profundizar en la temática, no puede asegurarse que las posiciones teóricas que se asumen resultan homogéneas.

1.2 Algunas consideraciones acerca de los fines, las funciones y los modelos de la evaluación de la calidad del desempeño docente

Los puntos de convergencia o las posiciones divergentes de mayor interés, que deben precisarse con la intención de derivar presupuestos de partida, se relacionan con los fines que suelen conferírsele a la evaluación de los docentes, a partir de los cuales se derivan las funciones que debe cumplir este proceso y emergen los modelos principales que se han sistematizado en la teoría y en la práctica pedagógica.

En relación con los fines pueden encontrarse diversidad de ideas, Gary Natriello (1983), pone énfasis como propósitos fundamentales en: la evaluación para el control del rendimiento de los individuos dentro de unas posiciones determinadas o para influir sobre las mismas, control del movimiento que tiene lugar dentro de los centros docentes y legitimación del control organizativo en sí mismo. Edward F. Iwaniki (1983) hace referencia al mejoramiento de la escuela y del aula y considera como otro criterio muy usado el pago por mérito.

Stiggins y Duke (1988), explican el criterio de la responsabilidad y desarrollo profesionales. La responsabilidad implica la reunión de datos para determinar el grado en que los profesores han alcanzado niveles mínimos aceptables de competencia y han definido los estándares que deben lograr.

La evaluación para el propósito del desarrollo profesional, concibe como elemento central de atención la obtención de información para ayudar a crecer a aquellos profesores que son, por lo menos, mínimamente competentes en su trabajo.

De este modo, se reconoce la importancia de la evaluación para el desarrollo profesional y se fundamenta en que el potencial de los seres humanos para crecer por sí mismos está limitado por sus estructuras cognitivas, sus experiencias pasadas y su repertorio de capacidades Knox (1977). Una vez que los individuos han agotado sus recursos mentales y emocionales, es poco probable que se sientan motivados para crecer sin la intervención de algún estímulo externo. Dicho estímulo puede darse en forma de juicio de valor de un colega, un directivo, un padre o un estudiante Stiggins y Duke (1988). De esta manera la retroalimentación

proporcionada por la evaluación se convierte en el reto, en el desafío para que tenga lugar el crecimiento profesional del docente.

Ahora bien, es importante que se tenga en cuenta que la relación entre los propósitos y los resultados que se obtienen no resulta directamente proporcional, por lo que pueden obtenerse efectos contrarios, como consecuencia de deficiencias en la instrumentación del proceso evaluador, de una evaluación que resulte amenazadora, que esté deficientemente dirigida o sea inadecuadamente comunicada, entre otros componentes.

En tal sentido Stiggins y Duke (1988), advierten acerca de tres factores que pueden resultar determinantes en la aplicación efectiva de una evaluación diseñada para el desarrollo del profesor: características de los individuos, (evaluados y evaluadores); características de los sistemas de evaluación (reunión de datos, retroalimentación) y características del contexto.

Llama la atención la similitud de estas precisiones con las realizadas por Broca (1981): factores contextuales (clima organizativo, recursos, liderazgo); factores relativos a procedimientos (instrumentos utilizados para la reunión de datos, uso de otras fuentes de retroalimentación); factores relativos al profesor (motivación, eficacia)

Desde perspectivas similares, Bacharach (1989) identificó cuatro principios para la aplicación de un modelo de evaluación del desempeño del docente que pone el énfasis en el desarrollo profesional de los profesores. A continuación se exponen de manera sintética estos principios:

- Evaluación basada en las capacidades frente a aquella basada en el rendimiento: consiste en centrar el sistema de evaluación en la valoración de las capacidades que con más probabilidad pueden contribuir a un rendimiento eficaz, más que a medir el rendimiento en sí mismo.
- Criterios de desarrollo frente a criterios de evaluación uniforme: implica especificar criterios de evaluación múltiples que reflejen el estadio de

desarrollo de un profesor o un grupo de profesores en vez de formular un único grupo de criterios.

- Evaluaciones subjetivas frente a evaluaciones objetivas: reconoce la naturaleza subjetiva de la enseñanza en el proceso de evaluación del profesorado.
- Evaluaciones formativas frente a evaluaciones sumativas: se relaciona con la utilización del sistema de evaluación como un conjunto de técnicas de diagnóstico diseñadas para fomentar la mejora del profesor, en vez de un proceso para producir una valoración a favor o en contra del profesor.

La esencia de este principio es resumida en la Enciclopedia General de la Educación de la siguiente forma:

- Fines formativos: detectar necesidades, perfeccionamiento del profesorado, elección de materias y tareas, programas de desarrollo profesional y mejora de la calidad de la enseñanza.
- Fines sumativos: promoción profesional, revisión salarial, distinciones / sanciones, dotación de medios y control del profesorado.

Este principio adquiere gran trascendencia en las decisiones acerca de evaluación de desempeño de profesorado, a tal punto que algunos autores consideran que en la definición de estos criterios puede descansar la principal decisión acerca de la finalidad evaluativa, Villar (1987-88); De Miguel (1989); Hutchinson (1995); Cavanagh (1996); Licata & Morreale (1999); Wert (1999).

En la literatura sobre el tema pueden advertirse diferentes posiciones, desde la complementariedad entre ambas, hasta la absoluta incompatibilidad en su aplicación. Ante la evaluación sumativa, en su concepción más tradicional, muchos autores se han pronunciado en favor de reconfigurar su filosofía y pasar de un proceso de control -que puede llegar a ser inquisitivo- hacia un proceso que sea percibido como necesario y útil, lo que ha dado paso a una consideración de complementariedad entre la finalidad sumativa y la formativa Meliá (1993); De Miguel; (1998); Mateo, (2000).

Otros autores se oponen a esta visión de complementariedad, Escudero (1993) por ejemplo, destaca la tensión que se produce en la evaluación sumativa y formativa especialmente en el profesor evaluado, en la medida en que debe rendir cuentas a grupos externos y al mismo tiempo contar con la suficiente autonomía para mejorar.

Otros como Nuttall, (1986) y Duke, (1990) sostienen que ambas finalidades de evaluación son incompatibles, subrayando que "...es esencial la separación de la evaluación para el desarrollo - mejora y la rendición de cuentas, porque es la única manera de no confundir al profesorado y evitar que los responsables (administradores) terminen excluyendo la orientación para el desarrollo - mejora" Duke (1990).

Todos los propósitos que se han presentado se interrelacionan, aunque es evidente que no todos tienen la misma importancia y que adquieren mayor o menor significación dependiendo de la orientación que pretenda darse al proceso evaluativo. Cualquier práctica evaluadora suele incluir varios de ellos, y debe tener muy en cuenta sus interacciones más significativas.

Desde la perspectiva social, la justificación última de cualquier proceso evaluativo es la mejora de la calidad de la educación, pero transita por otros ámbitos, como el desarrollo profesional del docente que exige que se produzca simultáneamente un crecimiento de la persona como individuo y de la cultura grupal del colectivo institucional al que pertenece.

De todos los propósitos mencionados y teniendo en cuenta sus interrelaciones, para lograr la evaluación de la calidad del desempeño docente con fines formativos, se considera el más acertado el que plantea la evaluación asociada al desarrollo profesional, sin desconocer los aspectos positivos de los restantes.

Acerca de las funciones, en la literatura especializada existen diferentes clasificaciones. O. D. Castro Pimienta en su libro "Evaluación integral, del paradigma a la práctica", al hacer referencia a diferentes clasificaciones aportadas por diversos autores estudiosos del tema destaca las siguientes: diagnóstico, control, clasificación e individualización (Domínguez Trelles); diagnóstico,

pronóstico, control, orientadora, clasificadora y promocionadora (Villarroel); verificación, pronóstico, diagnóstico y de orientación (Fermín H); retroalimentación, lógico - cognoscitiva, comprobación y educativa (M. González y otros)

Este análisis le permitió a O. D. Castro (1999), adoptar un criterio de clasificación en el que reconoce tres funciones: función pedagógica, que incluye el efecto instructivo, educativo y de resonancia, función innovadora y función de control.

Otro criterio de clasificación de las funciones de la evaluación es el del colectivo de autores del Instituto de Ciencias Pedagógicas y el Ministerio de Educación que enuncia: la función instructiva, educativa, de diagnóstico, de desarrollo y de control.

H. Valdés al particularizar en las funciones de la evaluación en el ámbito específico de la evaluación de desempeño docente las entiende como:

- Función de diagnóstico: La evaluación profesoral debe caracterizar el desempeño del maestro en un período determinado, debe constituirse en síntesis de sus principales aciertos y desaciertos, de modo que le sirva al director, al jefe de área y a él mismo, de guía para la derivación de acciones de capacitación y superación que coadyuven a la erradicación de sus imperfecciones.
- Función instructiva: El proceso de evaluación en sí mismo, debe producir una síntesis de los indicadores del desempeño del maestro. Por lo tanto, los actores involucrados en dicho proceso, se instruyen, aprenden del mismo, incorporan una experiencia de aprendizaje laboral.
- Función educativa: Existe una importante relación entre los resultados de la evaluación profesoral y las motivaciones y actitudes de los docentes hacia el trabajo. A partir de que el maestro conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por maestros, padres, alumnos y directivos del centro escolar, puede trazarse una estrategia para erradicar las insuficiencias a él señaladas.
- Función desarrolladora: Esta función se cumple principalmente cuando como resultado del proceso evaluativo se incrementa la madurez del evaluado y

consecuentemente la relación intersíquica pasa a ser intrapsíquica, es decir el docente se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos y conduce entonces de manera más consciente su trabajo, sabe y comprende mucho mejor todo lo que no sabe y necesita conocer, y se desata, a partir de sus insatisfacciones consigo mismo, una incontenible necesidad de autoperfeccionamiento.

En su estudio, el referido autor agrega que la función desarrolladora constituye la síntesis de los mejores anhelos de un sistema de evaluación del desempeño profesional de los docentes, ante las exigencias de la pedagogía cubana, concepción que se asume en este estudio.

Los fines y las funciones conferidas a la evaluación, resultan aspectos de incuestionable valor en la determinación del marco conceptual que orienta la construcción de una metodología para la evaluación de profesorado, sin embargo, la determinación de tales cuestiones puede resultar insuficiente si no se establece el marco de referencia que explica la naturaleza del objeto de estudio, Saravia (2004), es decir, el modelo.

En tal sentido, a partir de la naturaleza de este estudio, resulta oportuno precisar los modelos de evaluación de desempeño profesional del docente que se han instrumentado en algunos países que han iniciado un proceso de reforma educativa, como referencia para comprender mejor sus prácticas de evaluación y precisar de manera sintética cómo se ha dado respuesta al qué evaluar.

A tales efectos, la autora de esta tesis considera orientador el análisis realizado por H. Valdés (2004) en su tesis doctoral, donde hace referencia a los siguientes modelos:

Modelo centrado en el perfil del maestro. Acerca del mismo precisa que consiste en evaluar el desempeño de un docente de acuerdo a su grado de concordancia con los rasgos y características, según un perfil previamente determinado, de lo que constituye un profesor ideal. Como aspecto positivo se destaca la participación y consenso de los diferentes grupos de actores

educativos, en la conformación del perfil del profesor ideal. Entre las limitaciones, se precisa que se establece el perfil de un profesor inexistente, cuyas características son prácticamente imposibles de formar en futuros maestros y que puede haber poca relación entre las características del buen profesor según las percepciones de los diferentes actores educativos.

Modelo centrado en los resultados obtenidos, la principal característica consiste en evaluar el desempeño docente mediante la comprobación de los aprendizajes o resultados alcanzados por sus alumnos. En este caso las cuestiones negativas se relacionan con el riesgo de descuidar aspectos del proceso de enseñanza - aprendizaje, que son en última instancia los que determinan la calidad de los productos de la educación y por otro lado es cuestionable la justicia que hay en considerar al profesor como responsable absoluto del éxito de sus alumnos.

Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula, se propone que la evaluación de la eficacia docente se haga identificando aquellos comportamientos del profesor que se relacionan con los logros de los alumnos. Dichos comportamientos se vinculan fundamentalmente, con la capacidad del docente para crear un ambiente favorable para el aprendizaje en el aula. La crítica fundamental que ha recibido está referida a la persona que realiza la evaluación, por la subjetividad que puede entrar en juego ya que se objeta que los registros obedecen a la concepción que los observadores sostienen sobre lo que es una enseñanza efectiva. Por otra parte es cuestionable la reducción del estudio del desempeño al marco de lo que sucede en el aula.

Modelo de la práctica reflexiva o de la reflexión en la acción, se identifica como una propuesta esencialmente formativa. Está fundamentada en una concepción de la enseñanza como secuencia de episodios de encontrar y resolver problemas, en la cual las capacidades de los profesores crecen continuamente mientras enfrentan, definen y resuelven problemas prácticos” a la que Schon, (1987) llama reflexión en la acción y que requiere de una reflexión sobre la acción o evaluación después del hecho para ver los éxitos, los fracasos y las cosas que

se podrían haber hecho de otra manera. El término acción, aunque básicamente se vincula a la clase, también puede concebirse su utilización para cualquier otra forma de organización del proceso docente – educativo.

Entre los aspectos positivos se destaca: la reflexión que realiza el profesor sobre la acción desde el análisis y valoración de su práctica en la que asume una posición activa y autónoma para analizar y comprender las diferentes situaciones que se le presentan y contribuye a la transformación de la realidad educativa.

En esta investigación, coincidente con el criterio del autor referido anteriormente, se considera que el modelo de la práctica reflexiva o de la reflexión en la acción, puede resultar una opción adecuada, sin subvalorar los aciertos y ventajas del resto de los modelos descritos.

En relación a los modelos que precisan el qué se ha evaluado a los docentes, en un detallado estudio realizado por De Miguel, (1995), citado por Saravia (2003) se presentan seis modelos fundamentales:

Modelo centrado en rasgos y factores: se consideran cualidades internas en el profesor (aptitudes/actitudes) que se establecen como referencia de un buen profesor.

Modelo centrado en las habilidades: se refiere a las cualidades de carácter pragmático (habilidades y destrezas) que permiten el acertado desempeño docente.

Modelo basado en las conductas manifiestas en el aula o de la actuación docente: alude directamente al trabajo dentro del aula. En cuanto a los procesos de organización, generación de clima de clase favorable, apertura e interacción con los estudiantes.

Modelo centrado sobre el desarrollo de tareas: el acento se desplaza del profesor hacia las tareas referidas a la docencia. El buen profesor se define por la realización correcta/competente de las tareas docentes tanto dentro como fuera del aula.

Modelo centrado sobre resultados: el buen profesor es aquel que logra en los estudiantes los resultados esperados en términos de aprendizajes y rendimiento.

Modelo basado en criterios de profesionalidad: el buen profesor es aquel que además de su ética de actuación docente, es inquieto por el logro de un perfeccionamiento permanente (desarrollo profesional).

Como puede apreciarse, en los modelos referidos al cómo y al qué evaluar al profesorado aparecen aspectos de incuestionable valor entre los que destacan:

- La participación y consenso de los diferentes actores educativos en la conformación del modelo de desempeño esperado que orientará el proceso evaluador.
- Tener en cuenta los resultados alcanzados por los alumnos como una fuente de información acerca del desempeño del docente, pero teniendo en cuenta sus limitaciones, a partir de aceptar que entre desempeño docente y resultados de aprendizaje de los alumnos, median otras variables.
- La consideración del comportamiento del docente en el aula, con énfasis en el ambiente de aprendizaje que pueda lograr, se convierte en una importante cuestión a tener en cuenta, aunque no se perciba como la única.

A modo de síntesis cabe destacar que la evaluación de la calidad del desempeño docente ocupa un espacio importante en el ámbito de la evaluación de la calidad educativa, a partir del consenso creciente en relación con el papel determinante del docente para impulsar y orientar cambios en los demás factores del sistema educativo, de allí la variedad de propuestas que en esta dirección se presentan en los sistemas educativos de las diferentes regiones.

Aunque existe diversidad de enfoques, tendencias, modelos relacionados con la evaluación del desempeño docente, en todos ellos se atiende de un modo u otro al desempeño investigativo, con mayor énfasis en la evaluación del docente universitario donde constituye un aspecto básico, al considerarse la investigación como función sustantiva de estas instituciones.

1.3 Breve esbozo histórico de la evaluación del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas cubanas

En correspondencia con los intereses de este estudio resulta necesario hacer un recorrido por la práctica evaluativa en las universidades pedagógicas cubanas, con el fin de esclarecer los principales antecedentes de la problemática que se aborda.

A tales efectos, la autora de esta tesis toma como referencia la periodización realizada por H. Valdés al sistematizar la temática de la evaluación de desempeño docente, por considerar que aunque este autor hace alusión al docente de la escuela básica, las reflexiones en términos de políticas y estrategias evaluativas son generalizables al ámbito de la Educación Superior Pedagógica, no obstante se realizan precisiones en los hechos que han influido en el para qué, el cómo y el con qué evaluar a los docentes de este contexto y se profundiza en lo referente a los contenidos y vías relacionadas con el desempeño investigativo como aspecto esencial que interesa en este estudio.

Primera etapa “De estimulación para el cumplimiento de las grandes tareas revolucionarias de la época” (1959 - 1971).

Acerca de esta etapa, solo se realizarán algunas precisiones puntuales, ya que no es hasta 1964 que se crean los institutos pedagógicos como facultades de las universidades, en los que se inició de manera incipiente el trabajo de investigación científica. Se hace la salvedad de que para esta fecha, con el impulso de la reforma universitaria de 1962, a partir de la cual se había definido la promoción y desarrollo de la investigación científica como una misión básica irrenunciable de las universidades, se considera que aparece una acumulación cuantitativa de la actividad investigativa en las universidades pedagógicas, extendida desde 1959 hasta 1972.

De manera general, no puede afirmarse que en este período se instrumentara y consolidara la evaluación del desempeño investigativo, como consecuencia del contexto histórico, en que predominaba la estimulación para la realización de tareas revolucionarias y la actividad científico investigativa, aunque comenzaba a perfilarse como prioridad, no podía alcanzar aun grandes dimensiones a efectos

de masificación, ya que no se contaba con el potencial científico necesario. Así mismo la evaluación poseía un carácter esencialmente sumativo orientado a efectos de promociones, movimientos, cambios de plaza.

Segunda etapa **“Impacto del I Congreso de Educación y Cultura y de otros eventos o hechos importantes en el quehacer educativo de la nación”** (1972 - 1981).

Durante esta etapa se producen grandes cambios en el sistema educativo cubano, determinados por cuatro acontecimientos muy importantes: el I Congreso de Educación y Cultura; el II Congreso de la Unión de Jóvenes Comunistas; el Congreso del Partido Comunista de Cuba; la creación del Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Domenech”.

Los cambios que se producían exigían el desarrollo de la actividad científica, por lo que en 1972 fue anunciada la necesidad de “Ir a la conformación de una política científica nacional”. (MINED, 1981:92) y se arriba a un período de organización de este tipo de actividad, por consiguiente se crea el Consejo Nacional de Ciencia y Técnica, bajo cuya orientación se elaboró el Primer Plan Quinquenal de Ciencia y Técnica y se crearon órganos colegiados para la evaluación de planes de investigación.

En 1974 se desarrolló el Forum Nacional de Investigaciones de los Institutos Superiores Pedagógicos que marcó el inicio de una etapa de trabajo. Como colofón a tales acontecimientos, en 1976 se constituye la red de centros pedagógicos de Educación Superior y el Departamento de Postgrado e investigaciones científicas, que tenía entre sus funciones la planificación, organización y control de las investigaciones en los Institutos Superiores Pedagógicos. En este mismo período se consolida la institucionalización de de la actividad científico – investigativa.

No obstante haberse consolidado las políticas al respecto, la actividad científico investigativa desarrollada por los equipos docentes resultaba todavía incipiente, y mostraba cierto matiz elitista en relación con los escasos recursos humanos dedicados a ella.

A partir de los acontecimientos descritos, se puede apreciar que en esta etapa se produce un ascenso esencialmente cuantitativo pero también cualitativo con relación a la etapa anterior, en lo concerniente a la actividad científica en las universidades pedagógicas. De su prioridad fue emergiendo la necesidad de asegurar mecanismos de control y evaluación, sin embargo estos mecanismos quedaron prioritariamente en la condición de disposiciones legales, con énfasis en el control y evaluación de los planes, los convenios de colaboración y la pertinencia de los programas elaborados.

Esta afirmación que se realiza obedece a que al analizar documentos vinculados a la evaluación de profesorado en la etapa, emitidos por la Dirección General de Personal y Cuadros, se pudo comprobar que los indicadores propuestos en los modelos correspondientes a 1972, (anexo 1), de manera general coincidentes con los de esa década, puede apreciarse que no se expresan de manera explícita aspectos relacionados con el desempeño investigativo, aunque se infieren como parte de algunas cuestiones vinculadas a la superación.

En cuanto al ¿cómo evaluar?, no se hacía alusión a los métodos y procedimientos que se debían utilizar para obtener los datos referidos al desempeño, aunque se establece el método de escogencia forzada, caracterizado por el uso de frases descriptivas de determinadas alternativas del tipo de desempeño individual. Se dan bloques de cinco frases (desde una extrema positiva hasta una extrema negativa), para que el evaluador escogiera forzosamente apenas una, la que más identificara el desempeño del docente en cuestión (anexo 2). Los fines, continuaban en lo esencial relacionados con una concepción sumativa.

El uso del método de escogencia forzada representó un paso de avance en cuanto a la calidad de la evaluación del desempeño profesional del docente, básicamente porque proporcionaba resultados más confiables y alejados de las influencias subjetivas y personales de los evaluadores. Sin embargo, este es un método fundamentalmente comparativo, formal, externalista y despersonalizado, que presenta sólo resultados globales para distinguir a docentes de desempeño

bueno, regular y malo, sin asegurar información suficiente para caracterizar con especificidad el desempeño de cada uno, para orientar las propuestas de cambio.

Finalmente, debe agregarse que la relación evaluador – evaluado, se manifestaba en una dirección vertical, directivo - subordinado y con un carácter eminentemente finalista.

Tercera etapa: **“Esfuerzos por unificar las diferentes metodologías vigentes para evaluar el desempeño de los docentes de las diferentes educaciones”** (1982 hasta la actualidad).

La determinación de las características que durante esta etapa ha adquirido la evaluación del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas, toma en cuenta los condicionamientos e implicaciones sociales que adquiere este proceso en el contexto histórico concreto en que tiene lugar. En tal sentido adquiere significación la comprensión de la necesidad de elevar la calidad del desempeño investigativo de estos profesionales, como exigencia que la sociedad plantea a estas instituciones y los efectos que en tal sentido puede tener la evaluación.

Encontrar coordenadas que expliquen la necesidad del desempeño investigativo de de estos docentes no resulta difícil para la realidad educativa cubana, lo que encuentra fundamento a partir de:

1. La misión de las universidades pedagógicas, como centros de educación superior y su rol dentro del Sistema Nacional de Ciencia e Innovación Tecnológica.

En relación con este aspecto debe apuntarse que a estas universidades, como centros de educación superior, le son inherentes tres funciones básicas: la formación inicial y permanente de profesionales, en este caso de la educación, la labor extensionista y la investigación. Esta última función adquiere una trascendencia y alcance muy superior a la de cualquier centro de otro nivel educativo, por el rol que se le asigna a las universidades pedagógicas en el Sistema Nacional de Educación, pero además, y especialmente, dentro del Sistema Nacional de Ciencia e Innovación Tecnológica, en cuya concepción la universidad se define como uno de los principales generadores / consumidores de

resultados científicos y tecnológicos, donde se concentra un elevado índice de la actividad científica y se sistematizan las actividades de investigación y desarrollo dentro de la amplia red que conforma ese sector.

Las principales exigencias en relación con su rol dentro del Sistema Nacional de Ciencia e Innovación Tecnológica, quedan expresadas en la Proyección Estratégica para la Ciencia, la Innovación Tecnológica y el Medio Ambiente, diseñada para el Ministerio de Educación en el quinquenio 2003 – 2007.

En este documento se precisa que la Actividad de Ciencia e Innovación Tecnológica en los marcos de la gestión educacional, constituye la vía estratégica para impulsar los procesos de cambio que permitan elevar la calidad de la educación, a través de Programas, Proyectos de Investigación y Desarrollo y Experiencias Pedagógicas de Avanzada, Instrumentación de Modelos de Gestión del Conocimiento y de Información. Puede comprenderse entonces, la posición decisiva de las universidades pedagógicas y de los profesionales que en ellas laboran, al asumir el encargo de liderar la Actividad de Ciencia e Innovación Tecnológica en el ámbito educativo.

2. El rol de los docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos en la formación de profesionales para todos los niveles de educación.

Los docentes de estos centros tienen la alta responsabilidad de formar a los maestros y profesores de los restantes niveles educativos, esta tarea supone su lugar protagónico en la formación de profesionales de la educación identificados con la ciencia, que posean la base de conocimientos del método científico, la apliquen en su labor pedagógica cotidiana y logren que el alumno se apropie de ella, al instrumentar el proceso pedagógico sobre bases más científicas. (García Inza, M. L. 1991:10)

En relación con la necesidad de que en las universidades pedagógicas se formen profesionales identificados con la actividad científica, resulta ilustrativa la idea expuesta por Tunnerman al expresar que la ciencia no nace por generación espontánea, que sus raíces se hundan en la existencia de un sistema educativo de alta calidad cuyos métodos estimulen la innovación, la creatividad y el espíritu

de indagación y subraya que para eso los profesores tendrán también que poseer hábitos y habilidades desarrollados a partir de su propia experiencia de investigación.

A partir de las ideas presentadas acerca de las exigencias que la sociedad asigna a las universidades pedagógicas en la actividad investigativa y en la formación de profesionales de la educación comprometidos con la actividad científica, se comprende la necesidad de perfeccionar el desempeño investigativo de los docentes que en ellas laboran, por lo que tal desempeño puede aportar a su desarrollo profesional y personal, así como a la sociedad en su conjunto.

Ante esta realidad, la evaluación del desempeño investigativo de los docentes de estas instituciones, se sistematiza y consolida durante esta etapa ya que se presenta como una conveniente alternativa, no solo por lo que puede aportar como medio para conocer y orientar los desempeños del docente de forma individual, sino por lo valiosa que puede resultar en la búsqueda de información de los resultados de cada facultad, de los departamentos y de la institución como un todo, al tiempo que se presenta como un importante agente dinamizador del cambio.

En estos años se realizan precisiones que de manera general se orientan en una dirección común: perfeccionar los mecanismos de control y evaluación para elevar la calidad de la educación, por lo que progresivamente se observa una tendencia a la búsqueda de información cualitativa, que supera las etapas anteriores y que en lo concerniente al desempeño investigativo del docente, tiende a consolidarse de manera gradual, en la medida en que este se ha identificado como una variable importante en el perfeccionamiento del proceso pedagógico.

Este avance se evidencia en los documentos legales surgidos durante este período, relacionados con el proceso de control al trabajo de los docentes y la evaluación profesoral, entre los que destaca: la Resolución 25/89, el Reglamento de inspección para los centros de Educación Superior (Resolución 110/90), la Resolución 269/91, la carta Circular 01/2000, el Reglamento del sistema de

inspección del Ministerio de Educación (Resolución 70/2001), los que serán valorados con detenimiento más adelante.

En relación con la actividad investigativa y su evaluación, durante la década del 80 se precisa y consolida progresivamente la dirección y evaluación de la misma y se consideran como niveles del sistema de planificación, orientación y control, las VRIP, las facultades y los departamentos docentes, en una relación bidireccional.

En 1981 se precisa el control del desarrollo de las investigaciones científicas en los institutos, adoptándose como forma fundamental: "...visitas de control que efectúa la vicerrectoría a facultades y departamentos docentes; controles periódicos mensuales (...) del departamento a las investigaciones que integran el plan temático a esa instancia; los controles cualitativos periódicos y el proceso de rendición de cuentas". (MINED, 1981:105)

Durante esta etapa se registran mayores precisiones acerca del qué y el cómo evaluar, así como de las estructuras y agentes que intervienen, aunque las indicaciones propuestas se orientan hacia los resultados, considerados estos como el cumplimiento de las metas concebidas para cada etapa y se proponen como categorías: "totalmente, parcialmente y no se alcanzaron". No obstante, la evaluación de la calidad de la actividad investigativa no alcanza la suficiente profundidad como para penetrar en las características del desempeño de cada docente.

Desde finales de la década del 80 y durante los años 90 se sucedieron acontecimientos que han signado un reordenamiento y resignificación del desempeño investigativo de los docentes y consecuentemente de su evaluación, entre los que destacan:

La cristalización del movimiento del docente investigador y la investigación-acción-participativa, la introducción del componente investigativo de los Planes de Estudios C para la formación inicial de profesionales de la educación, así como en actividades posgraduadas dirigidas al personal docente de diferentes niveles educativos, que se consolida en la actualidad en el nuevo modelo para la formación pedagógica y en el desarrollo de las diferentes figuras de postgrado.

Al estudio realizado en relación con las etapas esbozadas, se incorporan algunas reflexiones acerca de hechos acontecidos en los últimos años que han condicionado el desarrollo de la evaluación del desempeño investigativo, en un contexto de revitalización de la temática en América Latina y en Cuba como país que marcha a la avanzada.

En julio del 2002 se crea la Dirección de Ciencia y Técnica y la nueva Proyección estratégica del MINED para el quinquenio 2003 – 2007, con sus respectivos programas ramales, con la intención de "... perfeccionar la gestión de la actividad de Ciencia e Innovación Tecnológica en los marcos de la gestión educacional, para convertir la actividad científica en la vía estratégica para elevar la calidad de la educación". (Castellanos S., B. y Fernández G., A. M., 2005:16).

Este hecho repercutió en la evaluación del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas en dos sentidos. Por un lado, sitúa la investigación educativa y la formación del docente investigador como prioridad esencial del sistema educativo y por otro, contribuye al fortalecimiento y desarrollo de la investigación evaluativa, a cuyos efectos se constituye el programa ramal 4: "El sistema educacional y la evaluación de su calidad".

Como consecuencia del desarrollo que alcanza la evaluación en los últimos años, han surgido algunas precisiones que se orientan a elevar el carácter científico del proceso evaluativo: los indicadores de la clase de calidad y algunos instrumentos para la puesta en práctica del método de observación a la actividad docente, aunque el carácter homogeneizado de las propuestas para los diferentes niveles educativos, ha condicionado que no se atiendan con la precisión suficiente elementos característicos del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas.

Continúan siendo insuficientes las precisiones en cuanto al qué y al cómo evaluar. Los indicadores relacionados con el desempeño investigativo, se proyectan con una orientación más cualitativa, pero no penetran suficientemente en la labor esencial de los docentes y no se ofrecen precisiones metodológicas suficientes

acerca del cómo, ni se precisan todas las disposiciones en relación con el cuándo y el con quién.

1.4 Aproximación a la definición del término evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas

Con el fin de precisar el término evaluación del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas, como variable que se pretende transformar, se realizó un análisis de términos y definiciones conceptuales vinculadas a: desempeño profesional del docente y evaluación. Se profundizó en las particularidades de la actividad científico – investigativa educacional de los docentes formadores de formadores, a partir de su rol social y de sus tareas y funciones básicas, con énfasis en la función investigativa, en su relación con las restantes. Las principales generalizaciones de este estudio se presentan a continuación.

Al examinar el término desempeño, se pudo comprobar que existe diversidad de autores cubanos que reflexionan acerca del desempeño del profesional de la educación M. Arana (1995); V. M. Velázquez (1996); M V Chirino (2004); M. Fuxá (2006) encontrándose múltiples definiciones. El análisis de las mismas permite concluir que de modo general se observan puntos de contacto que, independientemente de los matices, coinciden en que este expresa en la actividad lo que el individuo sabe hacer, se vincula a la actuación del docente en el desarrollo de su actividad pedagógica profesional.

La actividad pedagógica es uno de los dominios más complejos del trabajo humano, en la que el docente desarrolla determinadas funciones que le permiten cumplir las tareas básicas asignadas a su rol social y que determinan el modelo de desempeño esperado y socialmente construido, que distingue a los educadores, de otros profesionales que se desempeñan en otras actividades y funciones, en correspondencia con la distribución social del trabajo y las misiones asignadas por la sociedad.

En Cuba, las funciones asignadas a los profesionales de la educación, reconocidas por destacados estudiosos de la temática (A. Blanco, S. Recarey, M.

V. Chirino, F. Addines, G. García), entre otros son:

- Función docente metodológica: actividades encaminadas a la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su naturaleza incide directamente en el desarrollo exitoso de la tarea instructiva y de manera concomitante favorece el cumplimiento de la tarea educativa.
- Función investigativa: actividades encaminadas al análisis crítico, la problematización y la reconstrucción de la teoría y la práctica educativa en los diferentes contextos de actuación del maestro.
- Función orientadora: actividades encaminadas a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento personal mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo. Por su contenido incide directamente en el cumplimiento de la tarea educativa, aunque también se manifiesta durante el ejercicio de la instrucción.

Aunque estas funciones son comunes a los docentes de todas las educaciones, se reconoce el reordenamiento y adecuación de las mismas en correspondencia con las exigencias y particularidades del grupo escolar, el nivel académico y el subsistema de educación en el cual se desempeñan, A. Blanco y S. C. Recarey (2003).

En este estudio, interesa profundizar en las particularidades que adquiere la función investigativa y su relación con las restantes, en el contexto particular de la universidad pedagógica. En cuanto a las relaciones, se atribuye especial significación a la función investigativa, al concebirse como recurso más idóneo para el conocimiento, valoración y transformación de la realidad pedagógica, por lo que se expresa en acciones que se realizan tanto en lo docente metodológico como en lo orientador.

Múltiples reflexiones realizadas por estudiosos de la temática hacen referencia a tales criterios. Así por ejemplo, se considera que la función investigativa imbrica al resto de las funciones, García Ramis (1996); Blanco Pérez y Recarey (2001); Chirino Ramos (2004). Desde esta perspectiva, puede considerarse que el

desempeño investigativo, como expresión en la actividad de lo que el individuo sabe hacer, de su actuación en la ejecución de acciones del proceso investigativo, sobrepasa los límites de su manifestación en la ejecución de determinada función para evidenciarse de forma totalizadora en el accionar del docente.

Los docentes de las universidades pedagógicas en el cumplimiento de su rol profesional deben garantizar la formación de los profesionales de la educación para los diferentes niveles educativos, esto implica que deben responsabilizarse con la formación investigativa de los mismos. Es así que su desempeño investigativo trasciende el contenido esencial con que se concibe en otros niveles, para incluir como elemento importante, la dirección de la formación científico - investigativa educacional. Es decir, se integra el proceso de investigación con el de formación de maestros investigadores.

Retomando el propósito inicial ya declarado, llegar a una conceptualización de la evaluación del desempeño investigativo y teniendo en cuenta la idea de que el desempeño se vincula a la actuación, cabe preguntarse, qué entender por modo de actuación en la profesión pedagógica.

Al analizar el término modo de actuación, destaca en el contexto de la pedagogía cubana la sistematización de su uso en diferentes estudios, L. García (1996); F. Addines (2004); M. Fuxá (2004); M. Chirino (2002); J. Calzada (2004); B. Martínez (2004).

F. Addines al abordar la temática realiza interesantes reflexiones para la comprensión del término, al identificar como elementos del modo de actuación: el sistema y secuencia de acciones de una actividad generalizadora; mediante él se modela una ejecución competente; actúa sobre el objeto de la profesión; revela el nivel de las habilidades, capacidades, constructos que conforman su propia identidad profesional pedagógica. Sintetiza además que el modo de actuación es general y se concreta en cada función profesional según su especificidad y las relaciones entre ellas.

Se comparten los criterios de Addines, referidos a los elementos que conforman el modo de actuación y a que este es general y se particulariza en cada función

profesional, pero se hace énfasis en la concepción del carácter complejo de la actividad pedagógica, lo que implica que ella no está compuesta por una secuencia de acciones fijas sino que su estructura está dada en general por determinada secuencia de acciones o complejo de acciones, o ambos inclusive que se superponen e interrelacionan de diversas formas.

En tal sentido N. M. Kusmina (1987) expresó “La actividad pedagógica profesional exige del maestro un sistema determinado y una secuencia de acciones, una lógica y una tensión determinada. (...) está constituida por determinados elementos (acciones), los cuales se relacionan formando una estructura peculiar (sistema y secuencia). Esta estructura es psicológica por cuanto su portador es el hombre”. (Kusmina, 1987:18)

Desde estas posiciones, los investigadores del proyecto “Evaluación de la calidad del desempeño de los docentes de la universidad pedagógica” definen el modo de actuación profesional de los docentes de estas instituciones como: “El sistema de acciones que realiza el docente vinculadas a las funciones docente metodológica, orientación educativa e investigativa y las relaciones entre ellas; con el fin de formar de manera continua profesionales de la educación, mediante el que se modela una ejecución y se expresan los niveles de motivación, el sistema de conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades alcanzados como manifestación de su propia identidad profesional”. (Remedios, G., J. M. 2006:9).

Al precisar el desempeño profesional del docente, lo entienden como: “... su modo de actuar en el cumplimiento de las funciones en el ejercicio de la profesión pedagógica, ateniéndose a sus cualidades personales y a la naturaleza de las relaciones interpersonales”. (Remedios, J. M., 2005:5). Como se observa, al establecer la relación entre desempeño y modo de actuación en la profesión pedagógica consideran este último como una dimensión del primero, que funciona en estrecha relación con las cualidades personales y las relaciones interpersonales.

En el presente estudio, a efectos de orientar el proceso de evaluación, se asume el desempeño investigativo como el modo de actuar del docente en la

transformación, de la realidad educativa con el uso del método científico y en la dirección de la formación científico – investigativa de los profesionales de los diferentes niveles de educación, en estrecha relación con las cualidades personales y las relaciones interpersonales inherentes a la actividad científico – investigativa educacional.

El **modo de actuar** se define como el sistema de acciones generalizadoras que modelan la ejecución del docente para transformar la realidad educativa con el uso del método científico y para dirigir la formación científico – investigativa de los profesionales de los diferentes niveles de educación.

Las **cualidades personales** se identifican con las características relativamente estables de la personalidad de los docentes, que expresan sus actitudes hacia los objetos, fenómenos y procesos de la realidad educativa, Remedios, G., J. M. (2006).

Las **relaciones interpersonales** constituyen una manifestación de las relaciones sociales, de allí su trascendencia en una labor eminentemente comunicativa, que tiene lugar en los marcos de un proceso de intercambio cognoscitivo – afectivo de finalidades y motivaciones, J. M. Remedios (2006).

Al analizar el concepto evaluación aplicado al ámbito de la calidad de la educación, puede apreciarse diversidad de definiciones derivadas de las distintas posiciones filosóficas, epistemológicas y metodológicas que han predominado en diferentes etapas.

En un estudio presentado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI), como parte de la primera edición del curso en línea Evaluación Educativa, se consideran como hitos evolutivos de la evaluación educativa, cuatro posiciones básicas: a) Definiciones que destacan la preocupación por el logro de los objetivos –expresados como resultados- como el objeto fundamental de la evaluación, b) Las que centran la evaluación en la determinación del mérito o valor, c) Las que la asumen como el proceso que proporciona información para la toma de decisiones d) Las que intentan sintetizar y aglutinar los aspectos anteriores.

En este último grupo destacan los criterios de estudiosos del tema como Scriven, Achig, de la Orden, cuando precisan que es un proceso sistemático, participativo, que presupone la emisión de un juicio de valor, se sustenta en la información rigurosa, fiable, válida, se encamina a la mejora y elevación de los niveles de desarrollo de la institución y los sujetos que forman parte de ella.

H. Valdés (2000) al definir este concepto contextualizado a las particularidades de la realidad cubana considera que “La evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad”. (Valdés V., H., 2000:17)

Por su parte el colectivo de investigadores del proyecto “Evaluación del desempeño de los docentes de las universidades pedagógicas” comparten los criterios de Valdés pero consideran que en el caso específico de los docentes de las universidades pedagógicas deben considerarse además, los rasgos de la personalidad del docente que se relacionan con su creatividad para enseñar a enseñar, y el modo de actuación profesional que se deriva de las funciones del docente en la actividad pedagógica.

De este modo, definen la evaluación como: “... proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables con el fin de comprobar y valorar el efecto formativo que produce en los estudiantes, su modo de actuación en el cumplimiento de las funciones profesionales, su motivación originalidad, independencia, flexibilidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales, con alumnos, colegas y directivos” (Remedios, J. M., 2007:21).

Coincidiendo con los criterios expuestos, la autora de esta tesis considera como rasgos esenciales en esta definición el carácter procesal y sistemático, la obtención de datos válidos y fiables y la determinación de juicios de valor, pero

enfatisa en el carácter orientador para la adopción de estrategias de mejora como fin último en una evaluación orientada a fines esencialmente formativos.

Desde estos referentes, se entiende la **evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas** como: un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, acerca del modo de actuación del docente en la transformación de la realidad educativa con el uso del método científico y en la dirección de la formación científico – investigativa de los profesionales de los diferentes niveles de educación, en estrecha relación con las cualidades personales y las relaciones interpersonales inherentes a la actividad científico – investigativa educativa, con el fin de elaborar juicios de valor acerca de su calidad, que orienten la determinación de estrategias reguladoras en función de la mejora, en un proceso participativo de corresponsabilidad y compromiso compartido entre evaluadores y evaluados.

1.4.1 Precisiones acerca del deber ser en el desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas

La evaluación formativa, es decir, orientada fundamentalmente al desarrollo de procesos de mejora de la actividad y de la actuación educativa, exige la determinación de criterios de calidad en relación con el objeto que se pretende evaluar y por lo tanto mejorar.

Esta es una tarea difícil si se considera que el concepto de calidad se caracteriza por un determinismo social e histórico y se constituye en imagen – objetivo de la transformación educativa, V., H. Valdés y A. F. Pérez, (1999) lo que condiciona que la calidad se interprete de acuerdo con patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica, en un momento determinado y que se define a través de ajustes con las propias demandas sociales.

Tales criterios conducen a estimar que la caracterización del desempeño investigativo que se espera en los docentes de las universidades pedagógicas, resulta necesariamente contextual y temporal. Por otro lado, en el ámbito internacional han existido posiciones valorativas diferentes y contradictorias entre

sí, en relación con el desempeño investigativo del docente y su deber ser, que han tenido su incidencia en la práctica pedagógica cubana.

En este sentido resulta orientadora la síntesis presentada por Gastón L. Pérez Rodríguez (1997) en la cual define tres posiciones fundamentales, que a su juicio, limitan el estatus profesional del docente: práctico - espontánea, tradicionalista - conservadora y tecnocrática en educación.

Acerca de la posición **práctico-espontánea**, refiere que el rol de los docentes exige fundamentalmente el dominio de los contenidos de la materia que enseña, se hiperboliza el contenido de la ciencia y se desatienden los principios y vías didácticas metodológicas para enseñarlo. Tal subestimación de la formación científico pedagógica se hace extensiva a la investigación educacional, por lo que no se considera la importancia de que el maestro domine la metodología de la investigación o que la aplique en la solución de los problemas educativos de su práctica cotidiana.

La **tradicionalista conservadora** considera la actividad del maestro como un oficio que se adquiere a través de su formación académica inicial y en un su actividad profesional a través de un largo proceso práctico inductivo, mediante el contacto directo con otros educadores experimentados. No se proporciona espacios y condiciones al maestro para su superación, ni propicia el desarrollo de la reflexión crítica, problematizadora, investigativa, que lo capacite para realizar innovaciones en el ámbito educativo.

Al abordar la posición **tecnocrática en educación** observa la derivación de consecuencias similares a las de las posiciones anteriores, ya que se defiende que el docente solo necesita la suficiente preparación pedagógica para ser un técnico eficiente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se le considera como un ejecutor reproductivo, un simple usuario de programas y reglas didácticas diseñadas y validadas previamente por expertos e investigadores profesionales. Aunque no se excluye del todo que el maestro realice investigaciones descriptivas y utilice métodos de diagnóstico y evaluativos en su realidad más cercana, se

reducen al mínimo sus posibilidades para adoptar posturas críticas, reflexivas, autónomas, la realización de investigaciones innovadoras.

A la luz de estas ideas es posible afirmar que no solo se corre el riesgo de disminuir el estatus profesional del docente, sino que la problemática trasciende a cuestiones mucho más complejas y nocivas, ya que se desestima la necesidad y la posibilidad de que el docente asuma un rol protagónico como principal agente de cambio de la realidad pedagógica en la que se desempeña, de cuyas particularidades es el más notable conocedor y que lo haga desde una posición científica.

Por otro lado, no se valora en su justa dimensión, que solo el que investiga puede enseñar a investigar y trascender el límite entre contar lo que sabe y reproducir su propio acto de conocer, que solo desde su experiencia como investigador puede impartir los conocimientos científicos, reconstruyendo el proceso histórico de su adquisición.

En las últimas décadas se ha fortalecido la concepción del profesor investigador, presentando un profesor que en su desempeño profesional investiga desde el aula, problematiza en y sobre la acción educativa, que encuentra respuestas pedagógicas desde la ciencia a los problemas de su realidad más inmediata. Sin embargo debe reconocerse que no existe homogeneización universal de estos criterios ya que en el ámbito internacional subsisten distintas posiciones al respecto tanto en las posiciones teóricas que se asumen como en su expresión en la práctica.

En tal dirección Marcelo Andrés Saravia Gallardo (2006), al abordar la relación entre docencia e investigación realiza un análisis del vínculo histórico establecido entre estas actividades y su relación con el desempeño del profesorado y revela tres puntos de vista fundamentales: la no compatibilidad de ambas actividades; la relación positiva entre enseñanza e investigación; la independencia de docencia e investigación.

Las principales contradicciones que se presentan en las posiciones que separan la investigación y la docencia pueden considerarse como superficiales ya que se

relacionan con la disposición de tiempo, cualidades, motivaciones o en los estilos de financiamiento y sus prioridades, sin tener en cuenta las potencialidades de concebirlas como actividades complementarias, que producen en su interacción una retroalimentación imprescindible para la optimización y el mejoramiento de ambas.

En el contexto educativo cubano, como se ha expresado antes, la concepción del maestro investigador constituye política del Ministerio de Educación, se realizan esfuerzos en virtud de su consolidación y es posible reconocer sus antecedentes en el pensamiento pedagógico de las más exponenciales figuras del magisterio cubano.

José Agustín Caballero y Rodríguez (1762 - 1835), al hacer alusión al método de enseñanza expresó que "... debe ser constante y verdadero (...) para que conduzca al único medio de estudiar la naturaleza, (...) no adivinando sus secretos (...) sino interrogándola por las experiencias y estudiándola con observaciones continuas y bien meditadas" (Chávez, J. 1996:16.) Concibió este método investigativo con un fin social evidente "Cada nuevo descubrimiento tiene una aplicación que redundará en provecho de la sociedad". (Chávez, J. 1996:19)

Félix Varela (1787 – 1853) reflejó su preocupación por propiciar en la actividad pedagógica las condiciones para que sus discípulos pudieran pensar por sí mismos, aprender e investigar. Expuso la necesidad de "proporcionar mediante la gestión educativa, los instrumentos que les permitan descubrir la verdad por sí mismos". (Chávez, J. 1996:25)

José de la Luz y Caballero (1800 – 1862), llevó a punto culminante las ideas de Varela, planteó que en las concepciones didácticas del maestro debe estar el espíritu investigativo y la independencia en la adquisición de los conocimientos. Se encuentran en su ideario pedagógico recomendaciones para llevar a cabo sencillas investigaciones pedagógicas.

José Martí (1853 – 1895) consideró que el estudiante debía aplicar en el proceso de enseñanza aprendizaje los métodos de la ciencia. "Que la enseñanza científica vaya, como la savia en los árboles, de la raíz al tope de la educación pública. -

Que la enseñanza elemental sea ya elementalmente científica..."(Chávez, J.1996:66)

Enrique José Varona y Pera (1849 – 1933) Al esbozar criterios acerca de la pedagogía de la educación superior expuso el propósito científico y humanista de la formación universitaria: "Iniciar a las nuevas generaciones en el conocimiento de la ciencia acumulada por sus antecesores, despertar en ellas el deseo de aumentar ese gran acervo, y facilitarles los medios para conseguirlo..." (Chávez, J. ,1996:58).

Alfredo Miguel Aguayo (1866 – 1948) Como activo promotor del movimiento de la Escuela Nueva contribuyó a mantener el carácter científico del conocimiento pedagógico y a modelar una escuela activa, investigativa y experimental.

Raúl Ferrer Pérez (1915 – 1993) entre los conocimientos necesarios del maestro para dirigir la enseñanza reconoció el carácter interdisciplinar de lo estético y dentro de la base social del trabajo del maestro le atribuye como retos: el amor a la profesión y el alto compromiso social, prepararse sistemáticamente para las transformaciones científicas y sociales.

El análisis hasta aquí realizado permite sintetizar que a pesar de las diferencias que puedan existir en las concepciones filosóficas, sociológicas, pedagógicas y psicológicas y las particularidades de los periodos históricos en que desarrollaron sus obras, entre todos los autores mencionados se aprecian elementos comunes al precisar las misiones y el deber ser de los docentes, que apuntan hacia su desempeño como un activo investigador.

En las concepciones actuales de la pedagogía cubana, prestigiosos educadores han realizado investigaciones que atienden a distintas aristas del desempeño profesional de los docentes en los que se alude a la necesidad de su desempeño investigativo. L. García (1998), G. García y F addines (2000), Vidal Gelmar García y Fermín Munilla González (2000), J. M. Remedios (2001), A. Roca Serrano (2001), Pérez García (2001), M. Teresa Ferrer (2002). María V. Chirino (2004).

La concepción de maestro investigador se fortalece desde la formación de pregrado y se consolida en el postgrado. Como maestro investigador se entiende

aquel que "posee la base de conocimientos del método científico, la aplica en su labor pedagógica cotidiana y logra que el alumno se apropie de ella, al instrumentar el proceso de enseñanza – aprendizaje sobre bases más científicas" (García, I. M. L. 1991:10)

Se considera que los docentes como investigadores pueden asumir, en sentido general, las posiciones siguientes: colaborador de un equipo de investigación especializado; investigador directo de su propio proceso de enseñanza – aprendizaje; aplicador del método investigativo como parte esencial de la estrategia metodológica que utilice para el desarrollo del contenido del programa que imparte, J. Chávez, (2001). Desde esta perspectiva se concibe el uso del método científico en todo su accionar pedagógico, lo que se concreta en el desarrollo de todas sus funciones y tareas básicas.

Para estudiosos de la temática como Silvia Recarey y Antonio Blanco, la investigación, como función del docente, no debe entenderse como la actividad del investigador profesional, sino como una actitud ante el trabajo, una determinada filosofía, concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y de su rol profesional, que implique la búsqueda constante de las vías y medios para perfeccionar su trabajo en todas las áreas en que interviene, y que se manifiesta en la autocrítica de la clase diaria, en la indagación y actualización en el contenido de la asignatura que imparte, en la aplicación de métodos de avanzada, en la caracterización de su grupo escolar, en la interrelación con la familia, en la participación en la dinámica de la comunidad en que se asienta la escuela.

Ante el reto de formar un maestro investigador, aflora la necesidad de lograr una formación científico – investigativa desde la educación general, lo que redimensiona las misiones de los docentes de las universidades pedagógicas, ya que su rol implica la formación de formadores, por lo que deben garantizar la formación de docentes – investigadores para los diferentes niveles.

A partir de estas reflexiones, se comprende que como parte del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas, debe atenderse a un modo de actuar caracterizado por:

- La transformación de la realidad educativa con el uso del método científico.
- La dirección de la formación científico - investigativa educacional de los docentes de los diferentes niveles de educación.

Para la comprensión de la proposición expresada en el primer caso resulta orientador el criterio de M V. Chirino al expresar: "Considerar la investigación como función profesional pedagógica, es darle el justo valor que ella tiene por su implicación en el éxito de las restantes funciones de este profesional y como vía para elevar la calidad de la educación a partir de resolver los problemas que afectan el logro de los objetivos propuestos y conducir hacia metas cada vez más exigentes y enriquecedoras". (Chirino, M. V., 2003:67).

Se comparte el criterio de Chirino acerca de la trascendencia que alcanza la actividad investigativa del docente para elevar la calidad de la gestión educativa y se considera que los docentes de las universidades pedagógicas deben asumirla como eje en su estrategia de preparación, para lograr un modo de actuación profesional competente, creativo, autotransformador y transformador de su contexto, que pueda servir de modelo de actuación, posible de ser ajustado a las demandas del desarrollo histórico social, así como a las necesidades específicas de la realidad en que se desempeñarán sus estudiantes.

De tal manera, al intentar expresar el contenido del sistema de acciones generalizadoras que pueden representar invariantes que caractericen el modo de actuar del docente, como dimensión de su desempeño investigativo, se tiene en cuenta el contenido esencial de la actividad científica, en estrecha relación con su rol en la dirección de la formación científico - investigativa educacional.

Las **acciones generalizadoras para la aplicación del método científico en la práctica pedagógica** comprenden como contenido esencial las acciones implícitas en el método científico: problematización, teorización y comprobación de la realidad educativa, M. V. Chirino (2003), expresadas en la ejecución del docente en el desarrollo de las tareas propias de cada etapa de la investigación educativa.

Consecuentemente, se espera que el docente problematice su realidad educativa a partir de su exploración, observación, descripción y explicación, compare la realidad educativa con la teoría científico pedagógica que domina, identifique contradicciones y plantee, jerarquice y esclarezca problemas científicos. Teorice acerca del problema y asuma una posición científica que sustente las propuestas de cambio, planifique el trabajo investigativo. Ejecute y evalúe proyectos de investigación en la práctica pedagógica y socialice y generalice los resultados que se obtienen.

Las **acciones generalizadoras que caracterizan la actuación del docente en la dirección de la formación científico investigativa educacional** de los profesionales de la educación para los diferentes niveles, se identifican con las que desarrolla durante la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza - aprendizaje, orientadas de manera específica a la formación científico - investigativa educacional de los profesionales de la educación.

Como formación científico - investigativa educacional se asume "... el proceso de superación permanente, que compromete todo el plan de estudio, desde la formación de pregrado hasta la educación postgraduada y la vida profesional del maestro, íntimamente vinculado con su práctica pedagógica cotidiana". (Pérez, G. 1997:3). que le permite desempeñarse como un profesional competente para la investigación educativa, lo que no se limita exclusivamente al dominio de conocimientos y habilidades particulares sobre metodología de la investigación educativa, sino a un sistema de saberes mucho más amplio e integral, del que debe apropiarse.

El proceso de formación científico – investigativa educacional no se debe limitar a la asimilación de contenidos informacionales y procedimentales, sino que debe aspirar a desarrollar un estilo de pensamiento científico investigativo, así como las cualidades axiológicas y personológicas esenciales que debe poseer un maestro - investigador. Es decir, se trata de propiciar propedéuticamente un proceso formativo desde los primeros años de la carrera en la formación inicial, extendido

posteriormente a la formación continua, que garantice las aspiraciones vinculadas a la formación de docentes - investigadores.

Desde estas posiciones, se espera que los docentes determinen los objetivos teniendo en cuenta las posibilidades de la disciplina y del programa de la asignatura, para el tratamiento de conocimientos, habilidades, ideas, normas y valores vinculados a la actividad científico - investigativa, desde un conocimiento detallado de los resultados del diagnóstico de los estudiantes en relación con la formación investigativa en lo cognitivo, metacognitivo, motivacional, cualidades de la personalidad, desarrollo de habilidades investigativas.

Orienten y controlen la motivación de los estudiantes por la actividad científico – investigativa del profesional de la educación, a partir de aprovechar las potencialidades del sistema de contenidos para reflexionar en relación con el alcance de este tipo de actividad para la solución de problemas de la práctica pedagógica y social, como vía para el mejoramiento de la calidad de la educación y la profesionalización del docente.

Privilegien el uso de métodos de enseñanza – aprendizaje considerando sus potencialidades para acercar sistemáticamente al estudiante a la aplicación de la lógica científica y el desarrollo de un pensamiento científico, divergente, crítico.

Diseñe tareas docentes de manera que se susciten desde los contenidos de aprendizaje, las relaciones, conexiones y contradicciones significativas a nivel conceptual entre la teoría y la práctica, lo conocido y lo desconocido, lo real y lo ideal y entre los contenidos de aprendizaje y el mundo emocional de los estudiantes, en correspondencia con los niveles de ayuda a partir de las necesidades de aprendizaje en su formación investigativa y su gradación y seguimiento utilizando las diferentes formas de organización del trabajo científico en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Determine cómo se expresará la relación entre los componentes organizacionales del currículo (académico laboral investigativo) y los diferentes escenarios del proceso formativo para la concreción de las tareas que realizarán los estudiantes relacionadas con la actividad científico – investigativa.

Proyecte los niveles de ayuda a partir de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, relacionadas con su formación investigativa y su gradación y seguimiento utilizando las diferentes formas de organización del trabajo científico en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Organice el trabajo de los estudiantes a partir de ambientes de aprendizaje que propicien la labor colaborativa, la combinación de la actividad individual y colectiva, la búsqueda científica, la toma de posición desde las concepciones teóricas de las ciencias de la educación en Cuba y propicie situaciones de aprendizaje donde se estimule el trabajo en equipos para solucionar problemas reales de la práctica pedagógica, transitando por las acciones de la problematización, la teorización y la comprobación de la realidad educativa.

Propicie el desarrollo de cualidades personales: flexibilidad, independencia, creatividad, honestidad científica, compromiso y responsabilidad personal y social con el uso de la ciencia, búsqueda de la verdad científica, sencillez, profesionalismo, imparcialidad, objetividad.

Organice la actividad de los estudiantes de modo que se fortalezcan relaciones interpersonales basadas en: la colaboración, la actitud crítica y autocrítica, la solidaridad, el respeto al criterio ajeno, la socialización del conocimiento.

Controle y evalúe de manera sistemática la formación investigativa de los estudiantes transitando por formas como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación de manera que se promueva la reflexión y regulación metacognitiva.

Las **cualidades personales**, como se precisó antes, se vinculan con las características relativamente estables de la personalidad de los docentes, que expresan sus actitudes hacia los objetos, fenómenos y procesos de la realidad educativa del docente de la universidad pedagógica. A efectos de la evaluación de su desempeño investigativo, interesan aquellas que se asocian a su actividad científico investigativa educativa, derivadas de las que se enuncian en el modelo de formación profesional y del código de ética de los investigadores en el campo de la educación.

Se jerarquizan, por tanto: la honestidad científica, al defender el rigor científico y la veracidad de la información en el proceso de investigación y rechazar la tergiversación o falseo de información en función de intereses ajenos a la ciencia. La responsabilidad con el uso de los conocimientos y resultados científicos, como vía estratégica para el mejoramiento de la educación. La flexibilidad, vinculada al modo en que se adapta a los cambios característicos de la actividad científico investigativa, considerando la complejidad y multicausalidad de los fenómenos educativos. La independencia, expresada en la posibilidad para orientarse de manera independiente, idear soluciones novedosas, elegir vías, analizar teorías, aplicarlas a su entorno y construir nuevos conocimientos que tributen a las ciencias de la educación. La originalidad, entendida en su capacidad para emitir respuestas novedosas, inesperadas y válidas en la solución de problemas de la práctica pedagógica por la vía de la ciencia y la perseverancia, como disposición para vencer dificultades que obstaculizan la práctica educativa.

En relación con la naturaleza de las **relaciones interpersonales** que se establecen en la actividad científico - investigativa educacional del docente de la universidad pedagógica, entendidas como la manifestación de las relaciones sociales y expresión de la comunicación, con énfasis en la interactiva, que se expresa en el intercambio cognoscitivo – afectivo de finalidades y motivaciones entre el docente y los agentes con los que interactúa en los diferentes contextos que caracterizan la actividad científico investigativa educacional, destacan las relaciones:

- a) Docente investigador y miembros de la comunidad científica a la que pertenece, en este sentido se atiende a la disposición al trabajo investigativo en colectivo, a la colaboración, a compartir y socializar la información entre los miembros de la comunidad científica en la que se inserta, al desarrollo de la identidad con los fines, principios, normas y exigencias morales adoptadas en el marco de la comunidad científico - pedagógica de la cual forma parte, al establecimiento de relaciones solidarias y fluidas, que denoten modestia, flexibilidad y respeto al criterio ajeno, a partir de combinar la apreciación crítico - constructiva del

trabajo de los colegas y el reconocimiento de puntos de vista de otros especialistas.

- b) Docente investigador y estudiante, orientadas al logro de una comunicación interpersonal sustentada en la búsqueda de intercambio cognitivo afectivo de finalidades y motivaciones en la que el docente actúa como investigador experto y el alumno como investigador novel.
- c) Docente investigador y usuario de la investigación que realiza, basadas en el respeto a la confidencialidad y a los aspectos éticos que puedan producir afectaciones a las organizaciones o a los sujetos a los que se dirige el resultado.

CAPÍTULO 2: LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL DESEMPEÑO INVESTIGATIVO DE LOS DOCENTES DE LAS UNIVERSIDADES PEDAGÓGICAS. ESTADO ACTUAL Y PROPUESTA PARA SU TRANSFORMACIÓN

2.1 Estudio diagnóstico de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica

Con la intención de conocer el estado actual de la evaluación del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas se desarrolló la segunda tarea de investigación, declarada en la introducción de esta tesis.

En tal sentido se consideró oportuno realizar un rastreo y análisis de los principales documentos normativos vigentes, relacionados con el control al trabajo de los docentes y con la evaluación profesoral, en los que se presentan las consideraciones legales y las precisiones metodológicas que orientan el proceso evaluativo. Entre estos documentos destacan: Reglamento de inspección para los centros de Educación Superior (Resolución 110/90), Carta Circular 01/2000, Resolución 269/91, Resolución 25/89, Reglamento del sistema de inspección del Ministerio de Educación (Resolución 70/2001).

Se analizaron además los documentos vinculados a la evaluación del desempeño investigativo de los docentes que constituyen evidencia de las características que adquiere este proceso en la práctica pedagógica (planes individuales, resúmenes de la evaluación anual de resultados y sus diferentes cortes, autoevaluación del docente, informes del control a la actividad de los docentes y otros documentos utilizados por los diferentes agentes que intervienen en el proceso. Los instrumentos utilizados para orientar el análisis, en cada caso se presentan en los anexos 3 y 4.

Se aplicó la entrevista a directivos y la encuesta a docentes como principales agentes coactuantes en la evaluación de la calidad del desempeño investigativo y la observación a diferentes acciones vinculadas a este proceso. Los instrumentos utilizados se presentan en los anexos 5,6 y 7.

Para la aplicación de estos instrumentos se consideró como población, el total de directivos y de docentes de la universidad pedagógica "Silverio Blanco Núñez", representado en 51 y 240 respectivamente. La selección de la muestra se realizó

siguiendo los requerimientos del muestreo probabilístico, utilizando la tabla de números aleatorios.

Quedó conformada por 96 docentes, lo que representa el 40% de la plantilla activa de la institución, 67 docentes con categoría de instructores, 17 con categoría de asistentes, 10 auxiliares, 2 titulares, 16 master y 4 doctores. En cuanto a los directivos, quedó conformada por 21, lo que representa el 41, 1 % de la población. Se incluyeron 3 decanos, 6 jefes de departamento, 2 vicerrectores docentes, 6 vicedecanos y 9 directores.

2.1.1 Análisis de los principales documentos normativos vigentes, relacionados con el proceso de control al trabajo de los docentes y la evaluación profesoral

El estudio realizado permitió comprobar el papel que tienen las inspecciones en el control del trabajo de los docentes, las cuales son catalogadas como: "... las encargadas de garantizar la preparación profesional del personal docente (...) 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 (...)" (Ministerio de Educación, 1983:127).

En el reglamento de inspección de la Educación Superior (Resolución 110/90) se establecen formas de control al trabajo del docente, que pueden considerarse vías que aportan información para la evaluación de su desempeño, entre las que destacan: el control a las actividades docentes; el control al aprovechamiento de los alumnos; el control al trabajo metodológico a partir del análisis de las actas de las reuniones metodológicas, los informes de controles a clases y la preparación de la asignatura.

La Resolución 269 en el capítulo I, artículo 52, expresa que el sistema de control debe basarse en la integración de la información, tanto cuantitativa como cualitativa y requiere de una adecuada vinculación de los dirigentes con los colectivos docentes y las organizaciones y colectivos estudiantiles.

En el artículo 54 enuncia que el departamento docente debe centrar su control sobre la calidad de la labor desarrollada por los profesores, a partir del uso de

formas de análisis colectivo. En el artículo 57 aparecen las características del control a las actividades docentes donde se distinguen, el qué del control (todos los componentes del proceso docente educativo) y la forma de realizar el análisis con los docentes en el que se señalen logros, deficiencias y recomendaciones que deben quedar recogidas en el informe.

En el contexto de la integración entre los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) y las Direcciones Provinciales de Educación (DPE), aparece la Resolución Ministerial 70/2001 que establece en su artículo 6: “La inspección del Ministerio se ejerce sobre las estructuras de dirección de las provincias e Institutos Superiores Pedagógicos como sistema integrado en los territorios y la que realiza la provincia e ISP se ejerce sobre las estructuras municipales y demás factores que se integran a éstas”. (MINED 2001:1) En el capítulo III se expresan los objetivos y contenidos de la inspección, entre los que pueden inferirse algunos aspectos relacionados con el desempeño de los docentes.

En la Carta Circular 01/2000 se definen elementos a tener en cuenta para evaluar una buena clase entre los que figuran aspectos referidos al deber ser en el desempeño del docente y en los resultados en el aprendizaje de los alumnos, sin embargo tales precisiones se quedan en términos generales, que no orientan de manera suficiente indicadores relacionados con el desempeño investigativo.

Como puede apreciarse, en los documentos mencionados se evidencian precisiones acerca de la evaluación del desempeño docente, aunque se comprobó que en lo concerniente al desempeño investigativo, las disposiciones y recomendaciones se expresan en términos muy generales. Se precisan vías para la obtención de la información que se caracterizan por atender básicamente a los resultados del trabajo. Se hace referencia a la integración de información cuantitativa y cualitativa y a la necesidad de detectar insuficiencias para orientar la mejora, pero no se ofrecen precisiones en el orden metodológico que permitan concretar tales aspiraciones.

Las distintas formas de control del trabajo del docente constituyen fuentes de información que se integran en la evaluación anual de los resultados del trabajo de

los docentes de la Educación Superior, en correspondencia con las orientaciones expuestas en el capítulo IX de la Resolución 25 /89 titulado “De la evaluación de los resultados del trabajo”. En los artículos 34 y 35 de la misma se expresa: La evaluación anual de los resultados del trabajo de los profesores universitarios se efectuará anualmente en el período julio-septiembre-octubre. (...) tiene como objetivo valorar el cumplimiento y la calidad de las actividades desarrolladas en el curso académico, expresadas mediante los indicadores siguientes: trabajo docente educativo; trabajo metodológico; trabajo investigativo y superación.” (Comité Estatal de Trabajo y Seguridad Social.1989:10).

En los artículos 36, 37, 38 y 39 se enuncian los elementos que se deben considerar en cada indicador. Entre los que pudieran vincularse al desempeño investigativo figuran:

En el **Trabajo docente – educativo**: nivel científico - técnico actualizado en la docencia que imparte y utilización eficiente y actualizada de la literatura docente u otras fuentes de información; resultados como tutor y consultante de trabajos de curso y diploma; incorporación de sus resultados y los de su colectivo u otros factores derivados del ejercicio práctico de la actividad científico - técnica y laboral y calidad de la docencia en cursos y estudios de postgrado, como tutor de entrenamientos y tutor o consultante en la dirección de grados científicos. Para valorar estos aspectos se sugiere que se tenga en cuenta, entre otros elementos, los controles a clase y la opinión de los estudiantes.

En el **Trabajo metodológico**: acciones desarrolladas en la introducción de los métodos y las técnicas de cómputo en sus asignaturas, utilización del idioma extranjero y modernización de las prácticas de laboratorio; calidad de su participación en las actividades científico – investigativas de carácter metodológico, dirigidas al perfeccionamiento de este proceso.

En el **Trabajo investigativo**: resultados científico – técnicos alcanzados, utilidad para el desarrollo socio - económico del país y su grado de terminación, de acuerdo con los compromisos establecidos; nivel científico y de actualidad de las investigaciones que realiza; utilización eficiente de las fuentes de información en

sus investigaciones; aportes que realiza para contribuir al desarrollo científico de su especialidad y a la enseñanza de la misma; nivel y utilidad de los trabajos presentados en eventos, publicaciones, normas, patentes, y otras actividades, en tanto constituyan resultados del trabajo realizado; calidad con que participó en los órganos colectivos asesores de los diferentes niveles y labor desarrollada como oponente o miembro de tribunal de grado científico y como jefe de problema de investigación, jefe de tema, jefe de resultado o de colectivo multidisciplinario.

En **Superación**: resultados obtenidos en la superación autodidacta necesaria para su labor científico – pedagógica, su expresión en la docencia desarrollada y valoración cualitativa de su participación en las sesiones efectuadas con propósitos docentes o científicos.

Se señalan como vías que se deben tener en cuenta para obtener información: la autoevaluación del profesor universitario, 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, se establece que la evaluación se efectuará por el jefe inmediato superior y que concluye con una calificación que puede ser (E, B, R, M) la que posibilita el movimiento de la escala salarial.

En la explicación que se plasma sobre cómo se debe realizar la evaluación anual, llama la atención que se hace referencia a la necesidad de que el directivo tenga en cuenta la autoevaluación, pero no se enfatiza en su importancia ni en las formas que debe adoptar su aplicación. Se infiere el predominio de un carácter administrativo. Los indicadores planteados para orientar la evaluación del desempeño investigativo se quedan en un plano muy general y se relacionan básicamente con las actividades a desarrollar por los docentes, expresadas en términos de resultados. No se hace alusión al término evaluación de la calidad del desempeño de los docentes. Se habla de control de los resultados del trabajo y evaluación anual de los resultados de los docentes.

En las acciones planteadas se ve limitado el carácter de proceso y la validez de los datos, por no contar con un sistema de indicadores, apoyado en una

concepción acerca del deber ser en el desempeño investigativo del educador en estos centros, que permita representar de manera coherente la actuación del docente, que destaque sus puntos fuertes y débiles y que permita un cierto grado de comparación y el estudio de las tendencias principales.

Estos argumentos corroboran la idea, de que en la actualidad no se cuenta en las universidades pedagógicas, con una base teórica que posibilite organizar la evaluación del desempeño investigativo de los docentes como un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables con el fin de comprobar y de elaborar juicios de valor que orienten la transformación en función de la mejora. No se valora suficientemente la necesidad del desempeño investigativo de estos docentes y la trascendencia que alcanza en su práctica pedagógica, lo que se evidencia en la limitada prioridad y jerarquización en la evaluación anual, de los contenidos y vías relacionadas con el desempeño investigativo.

2.1.2 Información obtenida de la entrevista a directivos y la encuesta a docentes como actores principales del proceso evaluativo

Al analizar los resultados de la entrevista a directivos, particularmente en lo relacionado con los requerimientos fundamentales a tener en cuenta para la instrumentación adecuada de la evaluación del desempeño investigativo de los docentes del ISP, se pudieron inferir limitaciones en estos para el desarrollo efectivo del proceso.

Los criterios de los 21 directivos se agruparon en aspectos como: elaboración adecuada del plan de trabajo individual, precisando lo relacionado con la actividad investigativa que debe desarrollar cada docente; control sistemático de los resultados del trabajo en los proyectos y del trabajo científico metodológico así como de las publicaciones y eventos; precisión de recomendaciones para la transformación en pos de la mejora.

No hicieron referencia a aspectos tales como: desarrollo de una cultura de la evaluación del desempeño investigativo en los evaluados; consenso acerca del desempeño esperado y de las vías que se utilizarán para la obtención de la información; desarrollo de procesos de metaevaluación; protagonismo de los

evaluados en el proceso; uso de métodos que aseguren la validez de la información resultante.

Acerca de las vías que utilizan para la obtención de información relacionada con el desempeño investigativo se pudo precisar que:

- 16 directivos, lo que representa el 76.1 % de los entrevistados, consideran como vías básicas los resultados de las tareas de proyecto, la valoración de las publicaciones y el trabajo científico metodológico.
- En los criterios de 11 directivos, es decir el 52.3 % de los entrevistados, se incluyó el control a clases y la autoevaluación.
- Sólo el 33,3 % expresó que otras vías son, la opinión de los alumnos y los colegas.
- Llama la atención que sólo 3 directivos, 14,3 % de la muestra, reconocen el control a los expedientes de las asignaturas, las libretas de notas y los informes de las tareas de investigación que desarrollan los docentes como vías a tener en cuenta.

Como puede apreciarse se identifican como vías para evaluar el desempeño investigativo de los docentes por orden de prioridad, las siguientes:

- Los resultados de las tareas de proyecto, la valoración de las publicaciones y el trabajo científico metodológico
- El control a clases y la autoevaluación.
- La opinión de los alumnos y los colegas.
- Los resultados del control a las libretas de los alumnos, y el control a los expedientes de las asignaturas.

No se observaron consideraciones referentes al control a formas de organización como la consulta de trabajo científico estudiantil y los talleres de trabajo de diploma, ni a los resultados de las tareas investigativas desarrolladas por los alumnos o a los ejercicios de rendimiento profesional que realizan los docentes. Tampoco hacen alusión al uso del portafolio y la autoevaluación.

Acerca de la participación que tienen los docentes en su evaluación, 11 directivos (52,4%) orientan sus criterios hacia la consideración de que a pesar de que estos deben ser sujetos activos en este proceso, todavía no se logra su implicación de modo que determinen sus potencialidades, debilidades y fortalezas. Las limitaciones en la participación de los docentes se hacen extensivas a la planificación del proceso evaluativo, ya que ni siquiera fue considerada por los directivos como una fase en la cual deben participar los docentes. Así mismo no figuran entre las consideraciones realizadas por los directivos la participación de los docentes en la planificación e instrumentación de propuestas de mejora.

En relación con los contenidos que los directivos toman en consideración para la evaluación del desempeño investigativo de los docentes. Al analizar las respuestas se pudo constatar que se consideran como contenidos importantes referidos por los 21 directivos, es decir el 100 % de los entrevistados, los siguientes: calidad y cantidad de publicaciones; número de eventos en los que participa en la etapa; desarrollo de tareas de proyectos y resultados que se presentan; resultados como jefe de proyecto o tarea; cumplimiento de los cronogramas establecidos para la entrega de resultados.

Como otros contenidos considerados por los directivos, aunque con menor nivel de generalidad en los criterios, ya que fueron incluidos por 16 de ellos lo que representa el 76,1 %, figuran: participación en sesiones científicas del departamento; uso de fuentes de información actualizada; resultados en el asesoramiento del trabajo científico estudiantil e introducción de resultados científicos en la práctica pedagógica. No se hace alusión a contenidos relacionados con las cualidades personales y las relaciones interpersonales propias del desempeño investigativo de un docente formador de formadores.

La aplicación de este instrumento permitió concluir que los directivos poseen limitaciones en su preparación para la conducción del proceso evaluativo del desempeño investigativo, expresadas en las imprecisiones manifestadas en relación con los contenidos y vías que deben formar parte del mismo, así como su limitada representación acerca de los aspectos a tener en cuenta para lograr

instrumentar un proceso evaluativo de la calidad del desempeño investigativo que garantice su objetividad, utilidad, factibilidad, legitimidad, precisión, orientación transformadora de carácter formativo.

En la encuesta realizada a los 96 docentes seleccionados se comprobó que los contenidos y vías enunciados por estos coinciden de manera general con los precisados en la entrevista a directivos. Se aprecia que no están satisfechos con su participación en la evaluación y que están deseosos de que este proceso se perfeccione para que cumpla el rol educativo para el que ha sido diseñado, donde ellos deben tener un papel protagónico para alcanzar su autoperfeccionamiento profesional.

Reconocen abiertamente inconformidades con el proceso, 75 profesores (78,1%) coinciden en plantear que la evaluación de su desempeño investigativo no constituye un estímulo para el autoperfeccionamiento y exponen los argumentos siguientes: no es totalmente justa, ya que la evaluación depende más de resultados ajenos a las posibilidades del docente que a su propio desempeño; no es sistemática, resulta finalista; poca sensibilidad por parte del jefe; no siempre se tiene en cuenta lo afectivo; se subrayan preferentemente las cuestiones negativas; está centrada en los resultados y no en el proceso.

Acerca de la correspondencia entre su autoevaluación y la evaluación profesoral 10 profesores (10,2%) afirman que siempre coincide. El (83, 3 %) de los docentes, plantean que casi siempre y argumentan que: toda evaluación tiene una carga subjetiva; por una tarea no cumplida se afecta la evaluación de todo un año; se es superficial; en ocasiones hay falta de control de la administración o falta de crítica del profesor y muchas veces no coinciden los criterios del profesor y de la administración acerca del modelo esperado en relación con el desempeño investigativo. Seis profesores (6,2%) señalan “que en ocasiones” argumentando que: la evaluación es formal; no refleja el trabajo real del docente; se hace a partir de un criterio y no de la obtención sistemática de información.

Llama la atención la escasa determinación de estrategias de mejora del desempeño investigativo y la falta de claridad acerca del nivel de jerarquía para

atender las limitaciones detectadas, lo que se evidenció al responder la interrogante 6 en la que solo 8 profesores (17.3 %) pudieron ubicar coherentemente las prioridades hacia las cuales orientan la transformación de su desempeño investigativo y precisar las vías que utilizarán a tales efectos, lo que evidencia que la evaluación no resulta lo suficientemente orientadora en función de las estrategias de mejora.

2.1.3 Información resultante del análisis de los informes de la evaluación anual de resultados del trabajo

Teniendo en cuenta que en los informes de la evaluación anual de los resultados del trabajo se sintetizan e integran las principales conclusiones acerca de las limitaciones, potencialidades y recomendaciones acerca de la actuación del docente, se consideró pertinente, en esta etapa inicial, analizar los mismos. Se examinaron 90 informes de evaluación, para determinar las principales regularidades existentes en los contenidos que se evalúan en relación con el desempeño investigativo, así como la correspondencia que existe entre señalamientos, calificaciones y recomendaciones. De este estudio emergieron las inferencias que a continuación se relacionan.

En correspondencia con los contenidos que son considerados como prioridad por los directivos y los docentes para evaluar el desempeño investigativo, en el cuerpo de los informes se hace alusión a los siguientes elementos:

- Cantidad de artículos publicados, desarrollo de tareas de proyecto y participación en eventos: estos aspectos se presentaron como recomendación, como limitación o como logro en el 100 % de los informes que se analizaron.
- En la elaboración del contenido expresado en el texto de 72 informes, lo que representa un 80 %, se aprecia una tendencia muy marcada a referir la cantidad de acciones realizadas por los docentes, sin que se refieran formulaciones acerca de la calidad y se precisen aspectos cualitativos que expresen logros o limitaciones, esto se constató solo en 6 informes.

Resulta contradictorio que siendo el trabajo científico – estudiantil una de las vías principales para constatar evidencias del desempeño investigativo de los docentes, no se considere de este modo en la evaluación y solo se haga alusión al número de trabajos que asesoró, sin aludir a las cuestiones cualitativas derivadas del análisis de tales productos.

Igualmente discordante resultó el hecho de que elementos que están en el centro de atención de la actuación del docente investigador en la práctica pedagógica cubana, no se mencionan en ninguna de las evaluaciones constatadas, entre ellos pueden mencionarse: aspectos vinculados al código de ética del docente investigador, cualidades personales como la honestidad científica, la responsabilidad social y personal con el uso del conocimiento; la naturaleza de las relaciones interpersonales con los miembros de la comunidad científica a la que pertenece, con los estudiantes y con los usuarios de la investigación que realiza; el conocimiento y la aplicación de la política científica del MINED, el uso del método científico como estrategia fundamental en la dirección del aprendizaje.

Como elemento que no constituye regularidad se distingue: la participación en sesiones científico – departamentales; introducción de resultados científicos y nivel científico y actualidad de las investigaciones realizadas; el uso de las nuevas tecnologías y el dominio del idioma extranjero.

El análisis realizado, permite inferir como principales tendencias en los informes de evaluación anual de los resultados docentes que:

- Los contenidos que se reflejan se quedan a un nivel descriptivo del resultado del trabajo, obviando elementos esenciales que aparecen señalados en los documentos que norman la evaluación anual de los resultados del trabajo de los docentes.
- Se observan muy pocas diferencias entre los informes de los docentes, los señalamientos están estereotipados y son muy formales.

- Las formulaciones diagnósticas carecen de argumento científico, pues no se alude a la utilización de métodos, procedimientos y técnicas, que garanticen la validez y fiabilidad de la información.

2.1.4 Resultados de la observación al proceso de evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas

Se observaron 36 sesiones de conciliación del plan individual, seleccionándose tres docentes por cada departamento, procurando representatividad en cuanto a la categoría obtenida durante el curso anterior, por lo que se incluyó un docente por departamento evaluado de excelente, los restantes de bien.

Fueron observadas 24 sesiones de trabajo en las que se realizaron análisis colectivos de evaluaciones en los cortes parciales y finales. Es decir las correspondientes a cada departamento docente en los períodos comprendidos para estos cortes. Se aplicó la observación a 48 sesiones de rendición de cuenta en los consejos científicos, cuatro en cada departamento docente. Se observaron además 10 talleres de tesis de maestría y 5 de doctorado. El desarrollo de las 123 observaciones realizadas, en las diferentes etapas del curso permitió arribar a las siguientes conclusiones:

Los aspectos vinculados al desempeño investigativo que son objeto de análisis a nivel tanto individual como grupal, ponen énfasis en los resultados de trabajo que se obtienen en la actividad investigativa que desarrollan los docentes, circunscritos tales resultados, como consecuencia de una estrecha concepción del desempeño investigativo, al número de publicaciones, a la participación en eventos para la socialización de resultados y al impacto de las propuestas que se presentan. No se hace referencia a las cualidades personales y a la naturaleza de las relaciones interpersonales inherentes a la actividad científico investigativa de los docentes.

Los análisis que se realizan poseen una fuerte orientación sumativa. Del mismo modo la validez y fiabilidad que se evidencia en la obtención y procesamiento de la información resultante de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo resulta limitada, ya que no se pudo constatar en el desarrollo de las actividades la existencia de una clara concepción en evaluados y evaluadores

acerca de los indicadores a tener en cuenta, así como de los métodos a utilizar para obtener la información suficiente que garantice la emisión de los criterios valorativos.

En relación con el carácter orientador en función de la mejora, pudo notarse que la evaluación, al adquirir un carácter esencialmente sumativo, está más orientada a determinar las acciones realizadas por el docente y la medida en que satisfacen o no los compromisos contraídos en su plan individual, que a precisar con exactitud las limitaciones y potencialidades, así como sus causas para precisar estrategias de mejora.

La participación de los evaluados en el proceso evaluativo se muestra marcadamente limitada ya que se restringe a la valoración que realizan estos de las acciones desarrolladas o a la presentación de resultados de su actividad sin que logren asumir un rol protagónico en el análisis, con énfasis en la conciliación del plan individual y la determinación de estrategias de mejora. Llama la atención el limitado uso de procedimientos que propicien el protagonismo de los evaluados, fundamentalmente de aquellos vinculados a acciones coevaluativas.

A título de conclusión, al triangular la información del estudio realizado en esta primera etapa se determinó que:

- En los documentos normativos referentes al control y evaluación de los profesores de los ISP como centros de Educación Superior, no se hace alusión al término evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes. Las cuestiones vinculadas a este aspecto, se relacionan básicamente con el rubro de trabajo investigativo y los contenidos que se sugieren se orientan fundamentalmente a resultados de las actividades desarrolladas durante el curso, por lo que las exigencias en relación con la práctica evaluativa se orienta al resultado y con fines esencialmente sumativos.
- La evaluación del desempeño investigativo se presenta con un carácter marcadamente asistemático, no responde a una planificación e instrumentación gradual y por etapas que garantice su carácter de proceso.

Para la obtención de la información no se utilizan métodos que garanticen su fiabilidad y validez. Las formulaciones diagnósticas no orientan suficientemente las estrategias de mejora, los docentes no asumen un rol protagónico en el proceso evaluador y no se comprende suficientemente la necesidad de este proceso, tanto por los docentes como por los propios directivos.

- Las prácticas evaluativas vinculadas a la calidad del desempeño investigativo responden a una concepción homogeneizadora y descontextualizada al no considerarse de manera suficiente las posibilidades del contexto, los medios y las ayudas de que dispone cada docente, a lo que se suma la imprecisa determinación del estado real de su desempeño investigativo y consecuentemente su limitado carácter desarrollador.

2.2 Metodología para la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas

Para responder a uno de los subproblemas de esta tesis, expresado en la pregunta científica: ¿Qué metodología permite perfeccionar la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas? declarada en la introducción, se desarrolló la tarea de investigación cuyos resultados se exponen a continuación, que se concretan en la fundamentación y presentación de la metodología que se propone.

La concepción de la metodología ha exigido que se precisen las posiciones que se asumen en relación con este tipo de resultado científico, a partir de la diversidad de consideraciones en relación a qué entender por metodología y las cuestiones relativas a su diseño, elaboración y particularidades, como resultado científico.

En correspondencia con las características del estudio que se realiza, se asumen los criterios presentados en los trabajos realizados por el Dr. Rogelio Bermúdez y la Dra. Maricela Rodríguez, los que han sido a su vez retomados por el colectivo del Centro de Estudios de Ciencias Pedagógicas del Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”.

Los estudiosos del tema R. Bermúdez (1996) y M. Rodríguez (1996) expresan que la primera dificultad que se encuentra al analizar el concepto de metodología reside en las múltiples definiciones formuladas. Algunos autores consideran que debe ser definida como un enfoque, doctrina o parte de la filosofía que, sobre la base del conocimiento de la realidad, establece las normas o guías para su transformación, expresadas por medio de los principios generales del conocimiento y el sistema categorial de la ciencia, V. V. Kaprvin, (1981); G. I. García, (1980).

Otros como I. Marinko (1982), A. Hernández (1988) y S. I. Rusavin (1990), lo tratan como la ciencia que estudia los métodos, técnicas, procedimientos y medios dirigidos a la investigación o a la enseñanza de una disciplina dada. Los autores Bermúdez y Rodríguez antes referidos especifican que estas posiciones parten de dos marcos referenciales diferentes, el filosófico y la expresión de un nivel metodológico particular especializado.

Estas reflexiones les permiten plantear que la metodología como ciencia ha de responder a dos aparatos estructurales básicos, sobre los cuales se erige cualquier campo del saber en la ciencia: el teórico y el metodológico. Sin embargo, por arreglo didáctico han denominado aparato cognitivo, al componente teórico de la ciencia e instrumental al componente metodológico.

A partir de estos trabajos, un colectivo de investigadores del Centro de Estudios de Ciencias Pedagógicas del Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela” (2004) define como metodología en un plano más específico: “una forma de proceder para alcanzar determinado objetivo, que se sustenta en un cuerpo teórico y que se organiza como un proceso lógico conformado por una secuencia de etapas, eslabones, pasos o procedimientos condicionantes y dependientes entre sí que ordenados de manera particular y flexible, permiten la obtención del conocimiento propuesto”. (De Armas N. y otros, 2004:16). Conceptualización que se asume en este estudio.

Teniendo en cuenta las pautas que ofrece el mencionado colectivo de investigadores para la presentación de la metodología en el informe de

investigación, se previó que en la propuesta que se realiza, se precisen: el objetivo general, la fundamentación, las etapas que componen la metodología como proceso, los procedimientos, la representación gráfica, la evaluación y las recomendaciones para su instrumentación.

Atendiendo a las particularidades de este estudio, ha sido necesario tener en cuenta, además de las concepciones vinculadas a la metodología como resultado científico, aquellas que se relacionan de manera específica con la metodología para la evaluación educativa.

En este sentido han resultado de interés las precisiones realizadas por el Dr. Paul Torres Fernández en su trabajo "Algunas consideraciones acerca del estado actual de las investigaciones sobre evaluación educativa en Cuba", donde expresa que la evaluación de cualquier agente o agencia de la evaluación educativa prevé la obtención científica de resultados parciales como: Indicadores característicos del objeto de estudio, sistema de instrumentos de medición de los indicadores identificados, metodología de aplicación de los instrumentos construidos (respondiendo al cómo, cuándo y con quién evaluar) y criterios valorativos finales.

Tomando en consideración las cuestiones expuestas, se ha organizado la metodología del siguiente modo: objetivo general; bases teóricas y metodológicas; dimensiones, subdimensiones e indicadores característicos del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas; métodos, instrumentos y técnicas para la obtención de información; etapas que componen la metodología como proceso; procedimientos y recomendaciones para su instrumentación. En la figura 1 se puede observar la representación de la estructura de la metodología.

Objetivo general de la metodología: Evaluar la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas.

Bases teóricas y metodológicas.

La metodología se sustenta en una concepción dialéctico materialista, lo que determina la intención de concebir la evaluación como un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables que permitan un acercamiento a la realidad

del desempeño investigativo esperado, proporcionando herramientas que eleven las potencialidades de análisis, ante el reto de ofrecer criterios valorativos como parte del proceso resultante de la evaluación.

Los componentes estructurales que la caracterizan (objetivo general, bases teóricas y metodológicas, dimensiones, subdimensiones e indicadores, métodos, instrumentos y técnicas, etapas, procedimientos) se conciben en estrecha interacción, teniendo en cuenta los aspectos que en la práctica educativa se interpenetran e interactúan y que solo se separan desde una visión metodológica

La metodología se organiza en función del movimiento y desarrollo de la actividad pedagógica, los agentes coactuantes y las condiciones histórico concretas de las universidades pedagógicas cubanas, lo que ofrece cobertura para desarrollar los cambios que sean necesarios para su mejor funcionamiento, a partir de las contradicciones que puedan surgir como fuente de desarrollo en la actividad educacional.

La flexibilidad de la propuesta emana de la propia objetividad que tiene la evaluación del desempeño investigativo en las condiciones actuales de las universidades pedagógicas cubanas y de las posiciones teóricas de la evaluación de la calidad educacional por lo que permite la inclusión de nuevas alternativas en dependencia de las condiciones existentes.

Desde esta concepción científico - filosófica, se asume un enfoque materialista sobre la realidad social y educacional, lo que implica comprender la unidad dialéctica e interactiva existente entre las estructuras innatas y las condiciones sociales en el desarrollo de la personalidad, en una relación en la que determina, en última instancia, lo social. Tal punto de vista permite considerar al docente como un ser social, históricamente condicionado, lo que ubica tanto sus necesidades como sus potencialidades en correspondencia con una época, un medio y un determinado sistema de relaciones, que condicionan el curso del proceso evaluativo del cual es objeto y sujeto.

Siendo consecuentes con estos criterios, la metodología se sustenta desde el punto de vista psicológico en los aportes del enfoque histórico – cultural. La

concepción defendida por de L. S. Vigotsky sobre la relación existente entre la enseñanza, la ayuda pedagógica y el desarrollo psíquico, orienta consideraciones valiosas para la construcción de la metodología.

El principio que plantea la importancia de la actividad del sujeto en el contexto de sus relaciones sociales como fuerza motriz de sus aprendizajes significativos, de la formación integral de su personalidad y de sus cualidades gnoseológicas y axiológicas, proporciona una comprensión más plena de los fines de la evaluación del desempeño investigativo del docente, a partir de las funciones que debe cumplir la evaluación en el proceso pedagógico: instructiva, educativa, de diagnóstico, de desarrollo y de control, así como de las características de la comunicación en un proceso que resulta contradictorio por naturaleza.

La aplicación del concepto de “zona de desarrollo próximo” (ZDP) (Vigotsky, 1985), permite explicar la relación entre enseñanza y desarrollo en su dialéctica y el lugar que ocupa la ayuda pedagógica. En la actividad evaluativa se definen y redefinen constantemente las zonas de desarrollo actual y potencial a partir de la determinación del nivel real en que se expresa el desempeño investigativo del docente y la distancia de este con el estado deseado, se actúa sobre su zona de desarrollo potencial al proyectar sus metas en relación con el desempeño investigativo con un carácter desarrollador, de este modo no solo se descubre lo que el docente es, sino lo que puede ser, se contempla su posible movimiento, sus tendencias de desarrollo.

Al mismo tiempo se toman en consideración las condiciones y predisposiciones psicológicas de evaluados y evaluadores para asumir, con un sello personalizado, la influencia de las condiciones externas y además se valora la posibilidad de influir a través de las externas en el desarrollo siempre creciente del profesional y en la mejora de la calidad de la formación como finalidad básica de su desempeño. Esto implica que se precisen las ayudas que pueden ofrecer los principales agentes coactuantes en el proceso evaluativo, desde una posición activa de los sujetos en un clima sociopsicológico que favorezca el intercambio y

la comunicación entre directivos, docentes, estudiantes y otros agentes de la sede central de la sede municipal y de las microuniversidades.

Es así que al concebir el proceso evaluativo del desempeño investigativo desde una perspectiva sistémica, sistemática con carácter de proceso y resultado en función de la mejora de la formación profesional y del crecimiento del profesional en sí, esta se convierte en una experiencia de aprendizaje en la que el docente construye y reconstruye sus saberes sobre la base de una intensa actividad interna y externa, orientada por la precisión de la zona de desarrollo actual y la zona de desarrollo próximo.

La actual se determina a partir del estado real en que se expresa su desempeño investigativo y la zona de desarrollo próximo, determinada por lo que puede llegar a hacer con la ayuda pedagógica de los agentes coactuantes fundamentales (docentes, directivos), sobre la base del principio que establece que la enseñanza debe adelantarse, estimular y orientar la actividad del sujeto, la formación de su personalidad y su desarrollo psíquico, en un proceso dialéctico de lo interpsicológico a lo intrapsicológico de modo que los demás se convierten en mediadores.

Consecuentemente, las dimensiones e indicadores que orientan la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes deben ajustarse a las características del entorno en que desarrolla su actividad profesional y explorar la personalidad en su integridad.

A partir de las posiciones teóricas generales que se asumen en el capítulo 1 y que se han precisado anteriormente, se presenta a continuación un cuerpo de exigencias en las que se concretan los principales fundamentos que sustentan la concepción de la metodología, desde la perspectiva filosófica, sociológica, psicológica y pedagógica a la que se adscribe la autora.

2.2.1 Exigencias teórico - metodológicas para la instrumentación de la metodología

El desarrollo de un clima sociopsicológico favorable en relación con el proceso evaluativo, a partir de entender la evaluación como proceso de comunicación, el rol participativo de los evaluados y la actitud colaborativa de los agentes implicados.

En las últimas décadas, coincidente con la sistematización del uso de la evaluación de profesorado, las críticas a este proceso han tendido a centrarse cada vez más en los aspectos prácticos, sin embargo debe reconocerse que la evaluación de profesorado se ha presentado en su evolución histórica, como un fenómeno vinculado al rechazo por parte de los evaluados y en ocasiones de los propios evaluadores.

Esas posiciones rechazantes tienen que ver con las inquietudes que despierta un proceso de este tipo, con los efectos secundarios que puede provocar y con los problemas éticos que a ella se vinculan (H. Valdés: 2001), pero dan cuenta, sobre todo, de las limitaciones que en su instrumentación se han presentado.

De este modo puede afirmarse que el rechazo a la evaluación de profesorado más que vincularse al proceso en su esencia misma, tiene que ver con el lastre que el paradigma tradicional proceso-resultado, bajo la herencia conductista, durante tantos años hegemónica en educación y otras prácticas vinculadas concepciones tradicionales, han dejado como influencias que se mantienen en la experiencia evaluativa contemporánea y que la han hecho autoritaria, descontextualizada, deshumanizada, sumativa, subjetiva, asistemática, terminal, impositiva.

Se ha presentado entonces como una estrategia de vigilancia jerárquica, externalista, basada en una interacción autocrática, rígida, donde los evaluadores se convierten en cuestionadores y los evaluados en cuestionados, donde se crean barreras que son solo conducentes a la incertidumbre, a reacciones emocionales inadecuadas o a conductas disimuladas que más que orientarse hacia la transformación consciente y verdadera, se orientan al cumplimiento de normativas impuestas que incitan a la pasividad y a la dependencia de criterios externos.

En consecuencia las propuestas evaluativas que se presentan pueden ser de antemano rechazadas, sobre todo si no se tiene en cuenta la necesidad de

propiciar un clima sociopsicológico favorable que consiga la participación activa de los implicados y la superación de las resistencias. Las cuestiones relativas al clima sociopsicológico en que los sujetos desarrollan su actividad y las exigencias psicopedagógicas para que resulte favorable son cada vez más atendidas en la pedagogía contemporánea, a partir de la trascendencia que tales cuestiones pueden tener en el desarrollo de actitudes positivas, de motivaciones e intereses en los individuos.

El clima psicológico no es más que el reflejo subjetivo de la atmósfera emocional de un grupo, del ambiente y temperatura que emana de su dinámica. Un buen clima psicológico implica una sensación de bienestar emocional y de sentido de pertenencia, Bermúdez M., y otros, (2002).

Asumiendo que en el proceso evaluador predominan las relaciones sujeto - sujeto y que estas alcanzan formas multivariadas, se comprende la necesidad de jerarquizar la atención de este tema, enrumbando las reflexiones hacia la asunción de la evaluación como proceso de comunicación, que conciba el rol participativo de los evaluados en el proceso y el desarrollo de un ambiente colaborativo de todos los agentes implicados.

En la metodología que se propone como resultado de esta investigación, se considera la necesidad de concebir el proceso evaluativo como un "... sistema permanente y complejo de comunicación y acción". (Valdés V., H. y Pérez Á. F. 1999:1). Esta perspectiva supone su comprensión como proceso de comunicación e interacción estable entre evaluados y evaluadores que actúe como estímulo a sus logros y simultáneamente, dinamice el alcance de nuevos niveles, que deberán quedar claramente definidos en el propio proceso evaluativo.

Este carácter interactivo que se concede al proceso de evaluación encuentra fundamento en los aportes de Lev. S. Vigotsky, al considerar al individuo como ser social, cuyo proceso de desarrollo va a estar sujeto a un condicionamiento social e histórico en el que se atribuye un papel relevante al medio social y a los tipos de interacciones que realiza el sujeto con los otros.

Lo que para Vigotsky se constituye en la ley general de la formación y desarrollo de la psiquis humana, su ley de la doble función de los procesos psíquicos superiores, de acuerdo con la cual en el desarrollo cultural del individuo toda función aparece dos veces, primero a nivel social y más tarde a nivel individual, primero en un plano interpsicológico y después intrapsicológico.

El concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) sintetiza esta concepción cuando plantea, "... la ZDP es la distancia entre el nivel de desarrollo actual que se determina con ayuda de tareas que se solucionan de manera independiente y el nivel de desarrollo posible, que se determina con ayuda de tareas, que se solucionan bajo la dirección de los adultos y también en colaboración con los condiscípulos más inteligentes". (González S., A. M. y Reinoso C., C.2002:178)

En el caso de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo del docente, se atiende a la distancia entre el nivel de desarrollo actual en que se expresa su desempeño investigativo, determinado a partir de lo que es capaz de resolver de manera independiente y el nivel de desarrollo posible determinado por las tareas que realiza con ayuda. Las tareas de ayuda se concretarán bajo la dirección del directivo y con la colaboración de otros colegas que han alcanzado niveles superiores.

En estudios realizados por investigadores cubanos, Moreno L, Labarrere, (1999), existe la tendencia a considerar la noción ZDP desde la perspectiva de espacio interactivo y metacognitivo. Consideran la zona de desarrollo próximo como espacio de interacción con el otro, pero el papel del otro es más que apoyo, es relación y fundación, donde la ayuda para quien la recibe debe convertirse en un aprendizaje para autoayudarse, de ahí la importancia de la metacognición; por lo tanto la ZDP debe considerarse como una zona de coconstrucción y autoconstrucción.

En este sentido, no es posible abstraer la evaluación del contexto de las relaciones sociales, los vínculos, las interacciones, las formas de colaboración y comunicación, en las que los individuos enrumbarán su autotransformación a partir de un proceso mediado por la reflexión, la colaboración, la experimentación

compartida. Se trata de asumir un nuevo estilo, clima y horizonte de reflexión compartida para optimizar y posibilitar espacios reales de desarrollo profesional de los docentes, de generación de culturas innovadoras en los centros, H. Valdés, (2000).

La utilización de estos criterios generales en acciones evaluativas vinculadas al desempeño investigativo del docente puede tener formas muy diversas de expresión. En el marco de la propuesta de esta tesis, se priorizan como aspectos a considerar en la dinámica de funcionamiento de la metodología:

- El reconocimiento del valor que para el bienestar emocional del evaluado y del propio evaluador puede tener el establecimiento de un estilo de comunicación democrática, cada vez más horizontal, en el marco de una atmósfera interactiva sana, que estimule el respeto, la motivación y la aceptación recíproca de búsqueda y reflexión conjunta, conducente a una implicación personal, de corresponsabilidad entre directivos, docentes y colegas.
- La comprensión de que la interacción evaluador - evaluado trasciende el momento físico y actual de la interacción en la configuración subjetiva en que aparece su expresión personal, que actúa como motivo estable del comportamiento del docente y orienta la actuación y la asunción de una posición asertiva a partir de una interacción que ha resultado fructífera o por el contrario, una posición rechazante a partir de una interacción que ha constituido una experiencia negativa.
- La comprensión de que en cada etapa en que se concrete la metodología para evaluar el desempeño investigativo del docente, se propicie la actitud colaborativa de los actores implicados, basadas en el respeto, el diálogo, la reflexión, la autocrítica, que propicie su implicación en el proceso como vía para lograr el desarrollo de la autorreflexión, la autovaloración, el autoperfeccionamiento, la autodeterminación, la postura activa y reflexiva hacia la realidad y hacia sí mismo, el compromiso y la implicación personal.

La autoevaluación como enfoque globalizador de la metodología y mecanismo fundamental para promover la transformación del desempeño investigativo de los docentes.

Las cuestiones referentes a la autoevaluación se pueden encontrar en casi todas las propuestas evaluativas recogidas en la literatura sobre el tema desde hace varias décadas. Es considerada en estudios de diferentes autores como vía, instrumento, técnica, objetivo en sí misma, mecanismo de autoeducación, acción dinámica o momento esencial del proceso de evaluación.

Puede ser vista como fin del propio proceso evaluativo que orienta y reorienta el proceso de formación de la personalidad. Se acepta como método que se lleva a cabo a partir de diferentes técnicas entre las que se distinguen: retroalimentación proporcionada por cintas de video y audio, hojas de autclasificación, informes elaborados por el propio profesor, materiales de autoestudio, modelajes, cuestionarios, Salabarieta (1996). En todas estas formas de concebir la autoevaluación se observan cuestiones valiosas que evidencian sus alcances en el proceso evaluativo y justifican la recurrencia al tema en la literatura especializada.

En esta propuesta se ha considerado muy valioso el criterio presentado por Millman, J. y Darling-Hammond, L. quienes consideran que la autoevaluación puede proporcionar el marco psicológico necesario para que se de una mejora constante, así como la información para percibir los sucesos con precisión y trazar el camino hacia el cambio, al tiempo que "... puede abrir una nueva y poderosa fuente de mejora: la propia capacidad de autoevaluación del profesor". (Millman, J. y Darling-Hammond, L. 1986:38)

Como se observa, en este razonamiento se ofrece una dimensión a la autoevaluación que sobrepasa la consideración de método, instrumento, objetivo, técnica o momento de la evaluación y se orienta a considerar sus variadas posibilidades como fuente de transformación, subrayando sus potencialidades para condicionar el marco psicológico necesario para la mejora constante en el que la propia capacidad de autoevaluación del profesor se eleva como factor de incuestionable valor.

Las consideraciones relacionadas con la importancia y necesidad de la autoevaluación pueden ser más comprensibles cuando se enfocan desde una perspectiva en que se ilustren sus relaciones con la autovaloración, la autoeducación, la autorregulación y la autoconciencia en el desarrollo de la personalidad.

La autoevaluación se fundamenta a partir de la autovaloración, "su génesis teórica y científica va desde la psicología hacia la Pedagogía, por la reconocida implicación de ambas ciencias en lo concerniente a la formación y desarrollo de la personalidad de los sujetos" (Mena, C. 2004:173). La autovaloración es una formación motivacional compleja de la personalidad, a la cual se le concede gran importancia si se tiene en cuenta el papel de la autoconciencia en el desarrollo de la personalidad y el hecho de que el desarrollo de la autoconciencia lleva aparejado el desarrollo de la autovaloración como dimensión valorativa de la conciencia. Es en la autovaloración donde el sujeto toma conciencia de su propio "yo", de sus valores, de sus capacidades, necesidades, motivaciones, de su comportamiento y actitud ante los demás, y ante sí mismo.

En el libro "Psicología para educadores" de Viviana González Maura y otros, se precisan las funciones valorativa y reguladora de la autovaloración. La primera ubica la autovaloración como autoconocimiento del sujeto, es decir el conjunto de ideas y valoraciones que tiene sobre sí mismo, sobre sus particularidades, rasgos, capacidades, desde esta función la autovaloración no trasciende el sentido de propiedad individual del sujeto. La segunda es la que caracteriza a la autovaloración en su nivel superior como formación motivacional compleja al regular efectivamente la conducta del sujeto que no se limita a conocer sus deficiencias, sino que además, toma las medidas necesarias para su erradicación, de esta forma la autovaloración adquiere una tendencia orientadora de toda la actividad del sujeto.

Las interrelaciones de la autoconciencia, la autovaloración, la autorregulación, el autoperfeccionamiento y la autoeducación son sintetizadas por Estela Mena Camacho al considerar que la autoconciencia y la autovaloración sirven de base a

la autorregulación, expresada como el nivel superior de desarrollo de la madurez de la personalidad, mediante la cual el sujeto se traza objetivos superiores en correspondencia con sus necesidades, intereses y fines, los cuales puede orientar y dirigir de manera consciente, elaborando sus propias estrategias que le permitan alcanzar sus metas y propósitos fundamentales. Se va produciendo la autoeducación como vía de autoperfeccionamiento, siendo el momento superior de la función autorreguladora de la autovaloración.

Las relaciones entre los conceptos de autorregulación, autoconciencia y autovaloración sirven de base para un acercamiento a la autoevaluación desde la perspectiva de sus potencialidades para el desarrollo personal y profesional de los individuos y de sus proyectos de vida, así como para el propio proceso evaluativo orientado hacia el autoperfeccionamiento constante de la labor educativa, que adquiere indiscutiblemente un carácter más justo, sistemático, participativo y conciente. A continuación se presentan las consideraciones de dos autores que han profundizado en la temática y cuyas reflexiones apuntan en la dirección de estas dos dimensiones:

- "La autoevaluación constituye dentro del proceso educativo, un componente esencial, capaz de dinamizarlo, contribuye a la formación de valores morales y metacognitivos. Funciona como retroalimentación, lo cual le permite al sujeto, la toma de decisiones que orientan y facilitan el mejoramiento de su autorregulación; es una vía de superación en sí mismo; puede evitar las frustraciones al identificar sus expectativas y posibilidades reales de alcanzar sus propios proyectos de vida. Permite que el sujeto agregue aspectos novedosos e interesantes a su quehacer, da confianza seguridad y autenticidad". (Mena C., 2004:177)
- "La autoevaluación docente es un elemento necesario en un marco curricular abierto y en la actuación de un colectivo de profesionales autónomos y reflexivos (...) puede resultar valiosa en el fomento de actitudes individuales y grupales hacia la evaluación de la propia actuación,

es decir, de actitudes propias de una cultura de la evaluación". (Tejedor, T., F. y Rodríguez D. J. L., 1996:173).

En la metodología que se propone la intención es que la autoevaluación no se asuma como un método, ni como el método a utilizar, en uno u otro caso se estaría limitando o sobredimensionando sus alcances, lo que se pretende es que adopte un enfoque globalizador en la metodología, como principal agente dinamizador de las transformaciones en el desempeño investigativo de los docentes, que cada una de las etapas y acciones que se desarrollen se centren en la autoevaluación como punto de partida para promover el análisis e impulsar la transformación desde una posición autocrítica y participativa.

Por esta razón aunque se presenta una guía para la autorreflexión de los docentes sobre su desempeño, esta solo tendrá la función de entrenar al docente en cómo autoevaluarse, desde los indicadores que guían el proceso sistemático de la evaluación. Lo que se pretende es propiciar que todas las técnicas que se utilicen provean datos a partir de los cuales basar la autoevaluación, de modo que los docentes puedan transformar cada propuesta en un cuestionario para la autoevaluación de manera individual o grupal.

Estas prácticas darán paso a una autoevaluación cotidiana, expresada en la propia reflexión del docente acerca del nivel en que se manifiesta su desempeño investigativo en relación con el estado deseado, que le permita identificar las áreas problemáticas y mejorarlas, definir sus fortalezas, es decir que se convierta la autoevaluación en un proceso continuo, en vez de en un evento único e irrepetible.

Desde esta perspectiva se aprovecharán en primera instancia los recursos individuales para la autotransformación, los criterios y sugerencias de evaluadores externos se aceptarán de manera más positiva y podrán tomar como punto de partida las consideraciones emitidas por el propio docente, lo que propicia a su vez el desarrollo de una cultura de aceptación de la evaluación.

El uso de la información resultante de la evaluación, con fines formativos antes que sumativos.

La cuestión relativa al uso de la información resultante de la evaluación constituye una constante en la literatura que aborda la temática de la evaluación de desempeño docente. Si bien es cierto que múltiples y muy variadas pueden ser las consideraciones y alternativas que se adopten, debe atenderse sobre todo a la sensibilidad de esta arista de la evaluación, estrechamente vinculada a las posiciones que se asumen en relación con el para qué evaluar.

La sensibilidad del tema radica esencialmente en las consecuencias deseadas e imprevistas que pueden producirse y que pueden o no establecer la relación esperada de acuerdo a los propósitos planteados, convirtiéndose esta en muchas ocasiones en razón de rechazo e inadaptación de los sujetos al proceso evaluativo. ¿Cómo orientar entonces el proceso evaluativo hacia consecuencias deseadas en relación con los propósitos, desde la propuesta que se presenta en esta investigación?

En la literatura revisada se subrayan como criterios generalizadores acerca de la las finalidades de la evaluación, la sumativa y la formativa. La primera, centrada en la toma de decisiones administrativas, de contratación, promoción o suspensión y la segunda, dirigida a retroalimentar al profesorado sobre la calidad de su trabajo y desarrollar procesos de mejora. Muchos autores se inclinan por complementar la finalidad sumativa con la formativa en un marco integral y verdaderamente comprensivo-contextualizado de la realidad educativa, Meliá (1993); De Miguel (1998, 2003); Mateo (2000).

En la propuesta que se presenta se asume la evaluación para elevar la calidad de la educación, a partir de considerar los aportes del proceso evaluativo del desempeño investigativo al desarrollo profesional del docente y a la calidad de la labor educativa. En los marcos de tal posición, se comprende que los fines conferidos al uso de la información resultante se centren en fines esencialmente formativos.

Esto implica que se conciba el uso de la información resultante de cada etapa como medio para incentivar la mejora del desempeño investigativo de los docentes a partir de la determinación de las potencialidades y limitaciones de cada uno, así como de las acciones a emprender para alcanzar los saltos cualitativos en relación con el estado deseado y no como un proceso orientado a producir rendiciones de cuenta y valoraciones a favor o en contra del docente.

Desarrollo de una disposición positiva acerca de la necesidad de la práctica evaluativa como vía para elevar la calidad del desempeño investigativo en los docentes.

De manera reiterada se encuentran en estudios concernientes a la labor evaluativa en Europa, Canadá, Estados Unidos, América Latina, criterios que aluden a la necesidad de desarrollar una cultura de la evaluación vinculada a la cultura de la calidad, lo que se justifica por el hecho de que existe una comprensión cada vez más generalizada y fundamentada acerca de la necesidad de elevar la calidad del desempeño docente en una búsqueda permanente de la mejora, mientras que no se acepta de igual modo la necesidad de evaluar para mejorar, lo que puede ser particularmente contradictorio pues cabría preguntarse: ¿es posible mejorar sin evaluar?

Evidentemente, por sutiles que pudieran presentarse las manifestaciones de la evaluación, sería difícil concebir propuestas de mejora en el desempeño de los docentes lo suficientemente objetivas, que no conciban como punto de partida y componente imprescindible a la evaluación, del mismo modo que resultaría erróneo desconocer las posibilidades de la evaluación como proceso en función de la mejora.

En la metodología que se presenta se concede especial atención a esta cuestión, pues en el contexto para el cual se propone, debe reconocerse que no se reciben con igual beneplácito estrategias para la mejora concretadas en cursos, diplomados, maestrías entre otras vías para la formación continua y las propuestas de estrategias para la evaluación del desempeño de los docentes.

A criterio de esta autora, es esta una de las contradicciones cuya superación resulta vital para la instrumentación y mantenimiento de la propuesta que se

presenta para evaluar el desempeño investigativo de los docentes. Sin embargo, se reconoce que desarrollar una percepción positiva en relación con la evaluación es una tarea tan necesaria como laboriosa y compleja, por diversas razones que se han venido presentando en reflexiones anteriores.

Si a lo expuesto se suma, que se particulariza en la evaluación del desempeño investigativo, cuya trascendencia para el éxito de la labor docente en las universidades pedagógicas es mucho menos sistematizada y comprendida, en relación con los desempeños vinculados a las restantes funciones, se comprende que la cuestión adquiere un tono aún más complejo. Se trata de fortalecer a un mismo tiempo la percepción positiva hacia la evaluación y hacia el desempeño investigativo.

Fortalecer cultura de calidad y cultura de evaluación permitirá en este caso, que la evaluación deje de ser concebida como actividad ritualista, en gran medida una pérdida de tiempo y carente de significado, Stiggins y Duke, (1988); Wise, Darling-Hammond, McLaughlin y Bersteing, (1984); Kauchak, Peterson y Driscoll, (1985); Harris, (1986) y que en cambio, que se abra a la observación y valoración de la realidad que tiene lugar en la institución y no a espectáculos preconcebidos, que ponen en tela de juicio la honestidad de evaluadores y evaluados y las decisiones que se toman a partir de la información resultante de tales aplicaciones.

Ahora bien, el desarrollo de una cultura que acepte la evaluación tiene mucho que ver con el modo en que se encaran algunas de las contradicciones del hecho evaluativo, con la manera en que se conjugan las relaciones e intereses entre contrarios intrínsecos de la evaluación, Milbrey T. McLaughlin (1986).

¿Qué cuestiones se pretende considerar como prioridades en la metodología para la evaluación del desempeño investigativo que se presenta en esta propuesta para propiciar el desarrollo de una disposición positiva hacia el proceso evaluativo?

- Concebir el desarrollo de la disposición positiva hacia la evaluación, con un carácter sistémico y sistemático, como eje integrador de todas las acciones y no como momento previo al inicio del proceso.

- Asegurar que la confrontación entre contrarios intrínsecos de la evaluación se convierta en objetivos complementarios y no competitivos. Entre esos contrarios se destacan: directivo / docente; necesidades individuales / objetivos de la institución; ocultación de problemas / solución de problemas; desempeño alcanzado / desempeño esperado.

Entre directivos y docentes se pueden complementar los intereses cuando se lleva a cabo una formación sobre evaluación de forma conjunta y se atiende a cuestiones vinculadas al clima sociopsicológico favorable, cuestión que se presenta como primera exigencia de esta metodología.

El contraste entre necesidades individuales / objetivos de la institución; ocultación de problemas / solución de problemas; desempeño alcanzado / desempeño esperado necesidades individuales / objetivos de la institución puede favorecerse cuando de manera sistemática se realizan valoraciones grupales que permitan demostrar la necesidad y viabilidad de la evaluación para la institución y para cada docente.

2.2.2 Dimensiones, subdimensiones e indicadores característicos del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas

En el capítulo primero se presenta una definición teórica del concepto "desempeño investigativo del docente de la universidad pedagógica" que se asume en esta investigación, a partir de la cual se construye la definición operacional, o sea el sistema de indicadores que posibilitan el hallazgo de referentes empíricos que informen acerca de su comportamiento en la práctica educativa.

Por considerar que la operacionalización del concepto "desempeño investigativo del docente de la universidad pedagógica" posee un alto grado de complejidad, se construyó un sistema de indicadores con dos etapas o niveles de operacionalización concretadas en dimensiones y subdimensiones a partir de las cuales se arribó a los indicadores.

Posteriormente se procedió a la validación empírica del nivel de operacionalización realizado. Para la concreción de este propósito se realizó una

consulta a 30 expertos, que posibilitó determinar el grado de relevancia que se le concedía a cada una de las dimensiones, subdimensiones e indicadores que integran la propuesta y que se presentan en el anexo 8.

2.2.3 Métodos, instrumentos y técnicas para la obtención de información

La determinación de los métodos, técnicas e instrumentos para evaluar el desempeño docente es una de los conflictos más complejos que atañe el proceso y que concierne a evaluados y evaluadores, por lo que en su selección y concepción deben ocupar un rol protagónico tanto los directivos como los docentes.

A continuación se exponen algunas ideas esenciales en relación con un grupo de métodos cuya utilización se ha considerado necesaria y útil para evaluar la calidad del desempeño investigativo de los docentes: observación, entrevista, encuesta a los estudiantes, portafolio, análisis de documentos de los estudiantes y ejercicios de rendimiento profesional. El contraste de estos métodos resulta muy valioso, ya que se considera que constituye una necesidad la utilización de fuentes múltiples de datos sobre el desempeño de los profesores, para poder emitir juicios de valor fiables y válidos, a partir de la triangulación metodológica y de fuentes.

En la literatura que aborda el tema pueden encontrarse diversas clasificaciones y criterios para la inclusión u omisión de uno u otro, sin embargo puede apreciarse cierto consenso acerca de que la observación directa, en la evaluación de calidad la del desempeño resulta imprescindible.

La observación es considerada como un método imprescindible, como pieza fundamental de una estrategia de evaluación sistemática del desempeño de los docentes. En esta propuesta se concreta en la observación a las diferentes formas de organización del proceso docente – educativo y a la actividad del docente en los diferentes contextos de actuación en que desarrolla actividades vinculadas al desempeño investigativo, tanto en la sede como en la microuniversidad (trabajo en el proyecto de investigación, trabajo científico metodológico en el departamento docente, en la disciplina, en el colectivo de año, eventos).

Ahora bien, en uno u otro caso el método debe estar acompañado de una concepción de lo que es un desempeño adecuado en relación con la faceta que se pretende valorar en el contexto específico en que se realizará la observación y precisar cuál es la información posible de constatar, reconociendo que existe un nexo bastante directo entre el rendimiento observable y la competencia.

En este sentido aflora la necesidad de que se precisen de manera consensuada los aspectos del desempeño investigativo que se van a considerar como aspectos importantes, derivados del modelo de desempeño construido.

Acerca de la observación como método para recolectar información sobre la actuación del maestro se han reconocido históricamente varios enfoques paradigmáticos. El de **proceso - producto**, que se define como la relación entre lo que los docentes hacen en el aula (proceso de enseñanza) y lo que ocurre con sus alumnos (productos del aprendizaje), Sultán, (1990); Montern, (1990). El **mediacional** se centra más en la enseñanza que en el aprendizaje y considera a la primera como un proceso tecnológico de resolución de problemas, Schulman, (1975); Clark, (1976); Wagner, Elstein, (1977); Schaselson, (1979); entre otros. El **ecológico** que caracteriza la vida del aula en términos de intercambios socioculturales y por lo tanto utiliza esencialmente una metodología cualitativa en la medición de la efectividad del desempeño del maestro. Gibaza (1988-1991). También pueden encontrarse diferentes recomendaciones acerca de los instrumentos a utilizar en sistemas abiertos o cerrados.

Aunque se reconoce la validez de la observación, se recomienda su uso contrastado con otros métodos, en esta propuesta la observación se contrasta con la entrevista, que se concreta en momentos previos y posteriores a la observación, lo que permite esclarecer las causas de determinados comportamientos.

En la metodología que se propone, se sugiere el uso de guías de observación estructurada, se utiliza una escala de estimación dicotómica. Esta tiene la ventaja de la simplicidad en la interpretación del resultado, pero al mismo tiempo posee la desventaja de que en la práctica pedagógica resulta complejo asegurar si un tipo de acción se observa o no se observa, en términos absolutos.

En función de contrarrestar esta limitación, se utiliza el registro narrativo de lo acontecido durante la observación y se contrasta la información resultante de este método con el de la entrevista a docentes, concretada en la etapa preobservación y postobservación. Durante la etapa postobservación adquiere trascendencia la reflexión y autorreflexión del docente acerca de las causas que están motivando las posibles distancias entre los resultados que espera y los que logra.

En los anexos 9, 10 y 11 se presentan a manera de ejemplo, los instrumentos para la concreción de los métodos de observación y entrevista. Esta propuesta de no debe ser adoptada como pauta rígida, ya que puede ser enriquecida en cada contexto.

El uso del **portafolio** ha ido sistematizándose en el ámbito educativo y particularmente en la temática de la evaluación de la calidad del desempeño docente. De manera general se concibe como la acumulación de documentos relativos a la actividad del profesor, lo que permite reunir evidencias, tanto de los logros y fortalezas del trabajo, como de aquellos aspectos que conviene mejorar.

Entre sus ventajas principales destaca la posibilidad de observar progresos a lo largo del tiempo, la posibilidad de compartir con otros y su contribución al desarrollo de la autoevaluación al permitir la reflexión sobre el proceso y el producto.

El uso del portafolio supone recoger información, sistematizarla, valorarla y tomar decisiones. En tal sentido resulta indispensable la intencionalidad en la selección de los documentos y en la reflexión a partir de los mismos.

Para su ejecución se recomiendan diferentes posibilidades de estructuración. En este caso se elaboró un instrumento, (ver anexo 12) que orienta la recopilación y valoración de la información acerca del desempeño investigativo, el mismo incluye un índice que orienta los documentos fundamentales que pueden resultar evidencia de la calidad del desempeño investigativo, así como pautas para la valoración que pueden adaptarse a cada sujeto o área de trabajo.

Encuesta a estudiantes y análisis de los documentos que constituyen evidencia de sus actividades de aprendizaje.

Las cuestiones relativas a considerar al alumno como fuente de información para la evaluación de la calidad del desempeño de los docentes, han sido abordadas desde diferentes perspectivas, que tienen en cuenta, desde su cuestionamiento a ultranza, hasta su defensa como una de las más valiosas. En este estudio se ha considerado que la información de los cuestionarios a estudiantes acerca del desempeño investigativo de los docentes, tienen gran valor para la autoevaluación y para garantizar integralidad en la información a partir de enriquecer los criterios que se formen a partir de otras vías para la obtención de información. En el anexo 13 se presenta un ejemplo de cuestionario a estudiantes.

Un documento que posee valor para realizar el análisis de los productos de la actividad de aprendizaje de los alumnos, es la libreta de notas, que adquiere especial relevancia tanto para el primer año intensivo como para los restantes años de la carrera, además de la libreta de notas a efectos de la evaluación del desempeño investigativo pueden resultar muy valiosos los informes en los que se recogen los resultados de las diferentes etapas de investigación. En el anexo 14 se propone una guía que orienta el análisis de la libreta de notas con el fin de encontrar evidencias acerca de la calidad del desempeño investigativo del docente.

Los **ejercicios de rendimiento profesional** “han sido creados para medir cuerpos de conocimientos y capacidades que parecen de vital importancia en el logro de una buena enseñanza”,..... “ponderan el “saber cómo” sobre el “saber qué”. Por eso su inclusión en un sistema de evaluación del desempeño docente es muy importante” (Valdés, H. 2003:44).

En consecuencia con las características anteriormente enunciadas, los ejercicios de rendimiento profesional tienen fuertes potencialidades para obtener datos sobre la calidad del desempeño investigativo del docente. Al incluirlos en la metodología que se presenta, se parte de tomar en consideración una serie de actividades que el docente debe realizar vinculadas al sistema de trabajo

metodológico de su departamento y facultad y aquellas propias de los cambios de categorías docentes, así como de formación académica y científica, de este modo se identifican los siguientes: las clases abiertas, las clases metodológicas instructivas y demostrativas; los exámenes de oposición para cambio de categoría docente; los exámenes de candidatos en la formación doctoral; las clases de comprobación.

Para la evaluación del desempeño del docente en algunos de estos ejercicios, se convocan tribunales competentes que asumen la responsabilidad de la evaluación de los mismos, sin embargo lo que se espera en la propuesta que se realiza, en los marcos de la presente metodología es que los directivos y los propios docentes, con un conocimiento más cercano y sistematizado de su realidad y de su propio desempeño, hagan aún más útil la información resultante de tales eventos.

A los tribunales compete esencialmente, la aprobación o no de los requerimientos propios de cada ejercicio, mientras que los directivos pueden valorar en su justa medida, dentro de un criterio más amplio, individualizado y detallado los resultados que pueden ser significativos desde las particularidades de cada docente y contrastar la información obtenida de los ejercicios de rendimiento con otras evidencias, en busca de causas comunes y al mismo tiempo de soluciones objetivas e integradoras. La intención es que el directivo y el propio docente encuentren en los resultados de estos ejercicios, más que la obtención de la categoría, distinción, grado o calificación, cuestiones estas en definitiva, de orientación esencialmente sumativa, aquellos datos a partir de los cuales generar juicios de valor que orienten el autoperfeccionamiento constante.

La autoevaluación, como se ha expresado antes, se asume este estudio como la vía fundamental, el principal agente dinamizador que se va a usar para que los docentes mejoren su desempeño investigativo, visto este en su modo de actuar, sus cualidades personales y sus relaciones interpersonales, a partir de un mayor conocimiento de su comportamiento pedagógico actual, que le permita identificar las áreas problemáticas y mejorarlas, definir sus fortalezas, es decir que la

autorreflexión se convierta en un proceso continuo, sistémico y sistemático.

Por tales razones, se propone la aplicación de técnicas de **autorreflexión** para entrenar a los docentes en la autoevaluación, asumiendo como afirma L. Barber, que “Aunque casi cualquier tipo de técnica de evaluación puede proveer datos sobre los que basar una autoevaluación, por ejemplo, clasificaciones realizadas por estudiantes y colegas, medidas de rendimiento académico de los alumnos, hay varias técnicas específicamente diseñadas para la autoevaluación “. (Barber L. 1996:301).

Entre esas técnicas se distinguen: retroalimentación proporcionada por cintas de video y audio, hojas de autclasificación, informes elaborados por el propio profesor, materiales de autoestudio, modelajes, cuestionarios.

En este caso se pretende que cada acción evaluativa contribuya al desarrollo profesional del docente desde su propio autoperfeccionamiento. El fin es que la autoevaluación no actúe como método, sino que adopte un enfoque globalizador en la metodología. Por ello, aunque se presenta una guía para la autorreflexión del docente sobre su desempeño profesional, (ver anexo 15) esta solo tendrá la función de entrenar al docente en cómo autoevaluarse, desde los indicadores que guían el proceso sistemático de la evaluación. El instrumento que se propone se debe aplicar de manera parcial, respondiendo a determinadas dimensiones e indicadores, en diferentes etapas.

2.2.4 Etapas que conforman la metodología

La concepción de la metodología en etapas no implica una estructura lineal rígida, el modo en que se han organizado admite que puedan simultanear y responden a un proceso circular interactivo propio de una secuencia de investigación acción, lo que a criterio de esta autora resulta de vital importancia para que la metodología adquiera un carácter lo suficientemente flexible y la evaluación su carácter sistemático y procesal.

Etapa 1: Preparación inicial y planificación coparticipante del proceso de evaluación del desempeño investigativo.

La metodología de la evaluación de la calidad del desempeño de los docentes ha ido experimentando un notable desarrollo y en sus concepciones actuales se ha ido constituyendo como una estrategia científica que debe ser cuidadosamente planificada. La falta de rigor y método en su planificación puede reducir la credibilidad de los resultados y arriesgar la calidad del proceso, por lo tanto esta es una etapa de singular importancia para asegurar la posterior efectividad y satisfacción de los objetivos propuestos, a partir de orientar respuestas al para qué, cómo, cuándo, y con quién evaluar. Es un importante momento para la divulgación e información y para la planificación cooperativa.

Entre sus posibilidades se destaca el hecho de condicionar en gran medida la participación protagónica de los evaluados durante todo el proceso evaluador, cuestión que se ha venido enfatizando desde las exigencias y que se corresponde con la perspectiva teórica que se asume en relación con la posición activa del sujeto en su evaluación y autoperfeccionamiento. Resulta particularmente provechosa para lograr la comprensión y la aceptación por parte de los docentes de todas las cuestiones referentes al proceso de evaluación y es el momento más importante para sensibilizar a los evaluados con la necesidad de la evaluación para la determinación de acciones en pos de la mejora. Para esta etapa, se deben contrastar procedimientos propiciadores de orientación, de motivación y de desarrollo de una cultura de aceptación de la evaluación.

Procedimientos:

1. Profundización en aspectos teóricos relacionados con los fines y las funciones de la evaluación de la calidad del desempeño de los docentes de las universidades pedagógicas.
2. Reflexión grupal acerca de la necesidad social e individual de la evaluación formativa de la calidad del desempeño investigativo del docente de la universidad pedagógica.

3. Análisis colectivo acerca del deber ser del desempeño investigativo del docente de la universidad pedagógica a partir de la sistematización de la teoría acerca de sus roles y misiones, del análisis de la política educativa y de las exigencias del contexto de actuación en que se desempeñan.

La intención fundamental es que las exigencias que se realizan al desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica no sean interpretadas de manera impositiva sino que constituya el resultado de un acto volitivo de la conciencia de todos los implicados.

4. Deliberación colaborativa y consensuada de los indicadores que orientarán el proceso evaluativo.

Con este proceso de reflexión y consenso inicial no solo se espera sistematizar y profundizar en la propuesta de indicadores que sugiere el directivo sino implicar al docente en la tarea evaluadora desde una posición interactiva de corresponsabilidad, de compromisos compartidos entre directivos y docentes.

5. Análisis, aprobación y adecuación de los métodos, procedimientos, medios e instrumentos a partir de los cuales se obtendrá información válida y fiable acerca del estado real en que se expresa el desempeño investigativo.

6. Precisión del cronograma para el desarrollo de la evaluación atendiendo a: períodos para la concreción de las etapas, los procedimientos, las formas que adoptará y el nivel de dirección comprometido, con ajuste a las particularidades del departamento, facultad o instancia de que se trate.

7. Elaboración del plan de trabajo individual de cada docente, visto como la negociación multilateral entre los actores coparticipantes, lo que implica:

- Precisar en cada rubro las metas en relación con el desempeño investigativo.
- La definición de las metas a alcanzar deberá garantizar que sean lo suficientemente particularizadas y desarrolladoras. Consecuentemente se considerará como meta el salto que debe producirse (la transformación) entre el estado inicial del desempeño investigativo de cada docente y las

posibilidades de desarrollo en relación con el desempeño esperado, en el tiempo, con los métodos, los medios, las características del contexto y las ayudas disponibles en una etapa concreta.

- Conciliar el para qué, el qué, el cómo, el con qué se llevará a cabo el proceso de evaluación, desde una perspectiva de corresponsabilidad evaluador / evaluado.
- Determinar las formas en que se obtendrán los datos para comprobar el comportamiento de cada indicador de modo sistemático.
- Definir cómo se logrará la vinculación de la evaluación interna con la evaluación externa que realizan los diferentes agentes implicados en el proceso.

Etapas 2: Recopilación de datos válidos y fiables en relación con la calidad del desempeño investigativo de los docentes.

En esta etapa el tránsito por formas como la autoevaluación la coevaluación y la heteroevaluación, adquieren una gran trascendencia.

La autoevaluación tendrá un rol privilegiado atendiendo a sus posibilidades para estimular la capacidad de auto análisis y autocrítica del profesor, así como su potencial de auto desarrollo y el nivel de profesionalidad e independencia (Valdés. H: 2002).

Se expresará a partir de la reflexión crítica que cada docente realizará teniendo en cuenta recursos para:

- La descripción, al definir el estado real de la calidad de su desempeño investigativo.
- La confrontación, al precisar las limitaciones y fortalezas en relación con el desempeño esperado.
- La reconstrucción, al orientarse hacia qué hacer para lograr la transformación.

La coevaluación tendrá lugar a partir de las reflexiones derivadas de acciones coevaluativas (observación de clases u otras formas de organización del proceso,

rendición de cuentas de resultados de proyecto, trabajo científico metodológico, análisis de documentos de la asignatura, análisis de la libreta de notas de los estudiantes) que impliquen a directivos y docentes, a nivel de colectivos de disciplina, de asignatura, de año, y de departamento).

Es imprescindible desarrollar sesiones de trabajo que permitan realizar análisis comparados de la información resultante de las acciones ejecutadas, que proporcionen referentes de contraste en la interpretación de los resultados, en el análisis causal y en la determinación de acciones de mejora. Esto posibilitará que el uso de la información para la toma de decisiones sea mucho más objetivo, ya que se precisarán acciones a desarrollar en los diferentes niveles, que repercutirán en el perfeccionamiento del desempeño investigativo de los docentes, a partir de una información que deviene de análisis tanto internos como externos.

Es importante mantener una postura ética en relación con el tratamiento a la información que se obtiene, de modo que no se divulguen resultados que puedan afectar la imagen de los evaluados y una comunicación evaluador – evaluado, basada en la interacción respetuosa y la actitud colaborativa, generadora de expectativas positivas de ayuda.

Procedimientos:

1. Aplicación sistemática del sistema de métodos e instrumentos propuestos, determinados desde la etapa anterior - observación a las diferentes formas de organización del proceso, autoreflexión, análisis de documentos, portafolios, transitando por formas como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.
2. Acopiado de datos y determinación de regularidades a partir de la triangulación de la información.

Durante el desarrollo de estos dos procedimientos, resulta vital registrar de manera explícita la información que se va obteniendo, de modo que pueda irse conformando un registro que facilite el análisis procesal del desarrollo que alcanzan los evaluados.

3. Formulación de juicios de valor por el propio docente, por colegas y por los directivos.

Para la formulación de los juicios de valor, se realiza una triangulación metodológica y de fuentes, a fin de lograr la integración de la información obtenida, para obtener regularidades relevantes para la valoración, en contraposición a la suma de datos, que por su carácter atomizante, obstaculiza la profundidad en el análisis para inferir los niveles de desarrollo, retrocesos, estancamientos, entre otras regularidades y profundizar en la determinación de las causas que pudieron provocar tales situaciones.

Se pone énfasis en la valoración cualitativa, que propicie el acercamiento a explicaciones causales y permita reflejar los múltiples y complejos aspectos que caracterizan el desempeño investigativo del docente de la universidad pedagógica.

Además del análisis que se realiza en términos generales, resulta útil arribar a una calificación general y de cada indicador. En tal sentido se sugiere la determinación de diferentes niveles en que puede expresarse el desempeño investigativo en relación con el modelo de desempeño esperado y el estado real en que se manifiesta en cada docente.

Etapas 3: Reorientación de las acciones transformadoras

En esta etapa es importante centrar el método de dirección en el desarrollo de un ambiente colaborativo dirigido a repensar ideas, reformular criterios, sin pretender imponer el desarrollo de acciones que no han sido suficientemente comprendidas y aceptadas como necesidad, el rol principal de los directivos debe expresarse como guía, como acompañante, como estimulador, a partir de la problematización y la demostración de las carencias antes determinadas.

Debe lograrse que cada propuesta emerja de un análisis detallado acerca de qué hizo, por qué lo hizo, por qué no resultó, qué debe hacer para lograr mejores resultados, qué necesita cambiar, por qué, cómo puede hacerlo, qué ayudas puede necesitar, qué tiempo, con qué medios, qué implicaciones pueden resultar de las limitaciones existentes, entre otras cuestiones que aseguren la comprensión y la toma de conciencia del docente, así como la estimulación de las posibilidades

de autotransformación.

Procedimientos:

1. Análisis sistemático, a nivel individual y grupal, de las transformaciones alcanzadas en relación con el desempeño investigativo a partir de las formulaciones diagnósticas y los juicios de valor resultantes de la información obtenida con la aplicación de los métodos e instrumentos, jerarquizando la determinación de las causas de las limitaciones persistentes.
2. Precisión de regularidades a nivel individual y departamental.
3. Determinación de propuestas de estrategias consensuadas para la mejora a nivel individual y departamental.
4. Rediseño de las acciones del plan individual en función de los elementos que requieren transformación rápida para lograr la mejora teniendo en cuenta:
 - Posibilidades del docente para desarrollar acciones de autotransformación, desde la autosuperación y autopreparación.
 - Posibilidades del contexto y de los agentes de socialización de su entorno más cercano (directivos, colegas, instituciones...) para proporcionar las ayudas en el marco de la disciplina y el departamento, o el colectivo de investigadores de un proyecto desde la concepción de trabajo colaborativo.
 - Se tomarán como punto de partida las propuestas de proyecto de mejora de los propios docentes que serán enriquecidas, reorientadas y precisadas por los directivos en el análisis colectivo.

Etapa 4: Reflexión metaevaluativa.

La reflexión metaevaluativa o evaluación de la evaluación, se constituye como recurso indispensable de retroalimentación, que permite establecer criterios acerca del logro de los objetivos propuestos y de las limitaciones que se expresan en cualquiera de los ámbitos y circunstancias en que se desarrolla. Desde la década del 60, en trabajos desarrollados por Scriven se planteaba la necesidad de la metaevaluación, es decir, que el proceso de evaluación se convirtiera a su vez en objeto de evaluación.

En la actualidad se reconoce la necesidad de "... monitorear la evaluación que las instituciones educativas y los niveles intermedios realizan sobre la calidad de su gestión". (Valdés V., H. y F. Pérez Á., 1999:83) y se desarrollan acciones al respecto.

En la metodología que se propone, se aspira a que la metaevaluación constituya una fase integrada a la propia acción evaluativa, que posibilite la autovaloración permanente, precisa y exigente de directivos y docentes en relación con el proceso evaluador que está teniendo lugar, con el fin de estimular una reflexión que genere comprensión e información relevante que oriente transformaciones necesarias, desde un proceso democrático de discusión.

Se sugiere que se consideren como pautas generales para la realización de la metaevaluación los principios para estudiar el valor o la calidad de una evaluación, presentados por el Joint Cmmittee on Standards for Educational Evaluation. Estos principios son: utilidad, factibilidad, legitimidad y precisión.

"La utilidad exige que la evaluación resulte informativa, oportuna y capaz de influir. La factibilidad supone que la evaluación se realice en un ambiente natural, de manera que sólo se utilicen los recursos y el tiempo imprescindible para lograr sus propósitos. La legitimidad hace referencia a las repercusiones personales que suele o puede tener sobre las personas afectadas por ella, por lo cual se aconseja que se protejan debidamente los derechos de todos los participantes en los procesos evaluativos. Finalmente que la evaluación se haga con precisión implica que con esta se ha obtenido la información prevista, adecuada la que realmente se pretendía obtener". (Valdés V., H. y F. Pérez Á., 1999:83) Estos principios son contextualizados y concebidos de manera particular para la práctica educativa cubana, a partir de las reflexiones que presentan (Valdés V., H. y F. Pérez Á., 1999:84) y que se asumen en esta tesis.

En relación con la utilidad los mencionados autores plantean que se requiere que, evaluados y evaluadores sientan su necesidad. Acerca de la factibilidad consideran que se logra cuando la evaluación está libre de manipulación voluntariosa y anticientífica. Al abordar la legitimidad concuerdan con que es

necesario que sus resultados no sean utilizados punitivamente contra los evaluados y acerca de la precisión aseguran que se requiere que haya coherencia y plena correspondencia entre las técnicas empleadas para la obtención de los datos, los instrumentos diseñados y aplicados para ese fin, los procedimientos empleados para el análisis de los resultados y la factibilidad de las acciones sugeridas para el mejoramiento educativo.

Finalmente concluyen que la metaevaluación será eficiente si se realiza una adecuada valoración del cumplimiento de las funciones que la evaluación debe cumplir como componente de la didáctica.

A partir de estas reflexiones se concede una elevada significación a la metaevaluación y se considera como etapa en la metodología que se propone en esta tesis.

Procedimientos:

1. Reflexión metaevaluativa de directivos y docentes que propicie el desarrollo de su capacidad para hacer objeto de análisis el proceso evaluativo: determinación de fortalezas, potencialidades, limitaciones, barreras.

En este sentido se desarrollarán sesiones de trabajo en grupo que permitan tener en cuenta los criterios de los evaluados en torno al modo en que se desarrolla el proceso evaluativo y los aportes que se están produciendo a su desempeño individual o a la labor del departamento y la facultad.

Se profundizará en el esclarecimiento de las cuestiones vinculadas a los objetivos, métodos, medios, agentes, etapas, así como la disposición del profesorado, sus percepciones y sus motivaciones en relación con la evaluación y el rumbo de cada una de las cuestiones que a ella se vinculan.

El análisis estará orientado a responder interrogantes como: ¿en qué medida la evaluación ha cumplido con las funciones que se le atribuyen?, ¿Cómo se expresa el cumplimiento de los principios de utilidad, factibilidad, legitimidad y precisión? ¿Qué factores, agentes o aspectos de la concepción metodológica

instrumentada obstaculizan su efectividad? ¿Qué aspectos deben ser transformados, perfeccionados, reorientados?

2. Regulación metaevaluativa que propicie el desarrollo de habilidades y estrategias para la regulación del proceso de evaluación, lo que implica una clara comprensión de qué se desea conseguir, cómo, cuándo, con quién y en qué condiciones se deben aplicar los recursos que se poseen para lograrlo.
3. Precisión de la proyección estratégica a partir de la cual se concretará la mejora del proceso evaluativo.

2.2.5 Precisiones para la instrumentación de la metodología

Como parte de las precisiones que se realizan para instrumentar la metodología en la práctica pedagógica se consideran dos requisitos básicos y algunas recomendaciones acerca de cuándo, cómo y con quién aplicar los instrumentos que se proponen para la obtención de información acerca de la calidad del desempeño investigativo de los docentes.

Requisitos:

- 1. El aprovechamiento del tiempo y los espacios existentes en la concepción organizacional de la institución, contrastando los diferentes escenarios en que se concreta la actividad de los docentes de la universidad pedagógica, en las actuales condiciones de universalización.**

La implementación de cualquier propuesta para la evaluación, en este caso de la metodología, enfrenta limitaciones que pudieran calificarse como barreras de costos y barreras prácticas, las primeras no constituyen problema en la propuesta que se presenta ya que han sido tenidas en cuenta en su concepción. En cuanto a las segundas, también consideradas desde el inicio, tampoco representan una limitación, no obstante considerar la necesidad de realizar precisiones al respecto que deben asumirse como un requisito de la metodología.

La principal barrera de tipo práctico identificada en esta propuesta, se relaciona con los espacios en que se concretarán las diferentes acciones que se han propuesto para cada etapa, para lo que se precisa que cada acción se deberá desarrollar en los espacios y escenarios ya existentes en la concepción

organizacional de la universidad pedagógica, ya que esta propuesta no se presenta descontextualizada de la realidad educativa para la cual se ha diseñado, no obstante reconocerse que en caso necesario puedan surgir, más que nuevos espacios, nuevas maneras de concebirlos, a partir de las cuales se aprovechen potencialidades para la evaluación hasta el momento subutilizadas.

Desde esta perspectiva, las acciones evaluativas de cada etapa se concretarán en sesiones de trabajo sistemático del departamento docente y del claustro de la facultad en el ISP, en la sede pedagógica o en la microuniversidad (reuniones de departamento, disciplina, colectivos de año, despachos individuales); visitas de inspección y entrenamiento a la facultad, al departamento docente, a la sede, a la microuniversidad, privilegiando: la clase, el trabajo científico – metodológico, la consulta de trabajo científico estudiantil, los talleres de trabajo científico estudiantil, la asesoría territorial, las jornadas científicas, los procesos de rendición de cuenta de las tareas de proyecto, los procesos de cambio de categoría docente, los balances de la actividad de los consejos científicos en sus diferentes niveles de concreción.

2. La preparación de los directivos como agentes claves para la instrumentación efectiva del proceso de evaluación del desempeño investigativo de los docentes.

El factor de dirección constituye un elemento fundamental en todo proceso de cambio y desarrollo organizativo. En el campo de la educación, el proceso de dirección tiene la particularidad de que para lograr su finalidad se interactúa con el ser humano en condición de recurso del proceso y también como resultado o producto. La dirección educativa por tanto, penetra todas las actividades que se realizan en las instituciones.

En la educación superior, la dirección adquiere un estilo cada vez más participativo y descentralizado en el que los directivos de las diferentes estructuras y niveles deben propiciar la cohesión y estimular la participación colegiada en los análisis de los problemas, en la búsqueda de soluciones y en la realización de las diferentes tareas que se deriven de ellas. En las condiciones actuales de desarrollo de la Educación Superior Pedagógica, las profundas y complejas

transformaciones que se suceden exigen que el dirigente educacional revolucione constantemente su rol directivo y sea portador de la preparación necesaria para enfrentar adecuadamente los procesos de resistencia y lograr la evolución al estado deseado.

En el caso particular de la evaluación de profesorado, no obstante reconocerse el rol participativo de los docentes, debe advertirse que los directivos constituyen una pieza clave para el éxito o el fracaso de las acciones que se desarrollan. La evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes, no es un proceso que pueda dejarse a la generación espontánea, es un proceso que debe conducirse y que resulta contradictorio en su esencia y son las estructuras de dirección las que tienen la responsabilidad legal de dirigir este proceso de manera objetiva y científica.

Por otro lado, se reconoce que los directivos tienen un papel intransferible como portavoces de los propósitos de la evaluación, de las expectativas, del modo en que se va a usar y que los aspectos vinculados a la evaluación del profesorado requieren de tiempo y suelen competir con otras prioridades, amenazar las relaciones y producir efectos inesperados, esencialmente si la dirección del proceso no es adecuada y los directivos no se observan a sí mismos como educadores de sus subordinados.

Desde esta perspectiva se comprende que la instrumentación de la metodología que se propone, exija que se orienten reflexiones acerca del deber ser del directivo para conducir adecuadamente este proceso evaluativo, a partir de comprender que pueden proponerse transformaciones en relación con el para qué, qué, cómo, cuándo, con quién evaluar, pero si no se tiene en cuenta la preparación del directivo, dada su privilegiada posición para orientar los cambios, poco puede lograrse.

Para determinar el deber ser del directivo para la evaluación del desempeño investigativo no se hará referencia a todas las cuestiones que en relación con las características, competencias y desempeños propios de los directivos se recogen en la literatura sobre el tema, sino a aquellas cuestiones que se consideran

importantes para las intenciones y particularidades de este estudio, para lo cual se considera que los directivos deben poseer:

- Preparación en relación con el desempeño investigativo de los profesores de las universidades pedagógicas, lo que implica conocer y comprender las exigencias del desempeño esperado y acercarse en la medida de lo posible al estado deseado.
- Preparación en relación con la evaluación del desempeño investigativo, lo que exige: dominio de los objetivos, contenidos, métodos, medios, etapas y la concepción teórico metodológica general de la metodología que se propone.
- Preparación para realizar la metaevaluación, teniendo en cuenta la utilidad, factibilidad, legitimidad y precisión, en el contexto particular de la institución y del nivel al que se concreta
- Preparación para diagnosticar en sus docentes las cuestiones relativas al nivel en que se expresa su desempeño investigativo; a la preparación del docente para enfrentar el proceso con énfasis en: sus mecanismos de autovaloración, el desarrollo de sus recursos metacognitivos y sus motivaciones o insatisfacciones en torno a la evaluación, de manera que lo pueda transformar aprovechando el marco en que se desarrollan las acciones correspondientes a cada etapa.
- Liderazgo para la dirección del proceso evaluativo, considerado como su capacidad para impulsar dicho proceso como proyecto colectivo, de persuadir sobre su validez y de comprometer a todos en su consecución, de transmitir y contagiar el entusiasmo y movilizar a sus subordinados en torno al hecho evaluativo, como constante incentivador de las cuestiones relacionadas con el tema.
- Capacidad para orientarse de manera flexible en la problematización de la realidad educativa de su departamento, facultad u otro nivel en el que se concrete su función directiva.

- Competencias para la comunicación democrática y para el manejo de conflictos con el empleo del tacto y la persuasión necesarios, en un clima relacional, que le permitan orientar situaciones contradictorias que surjan de manera inusitada.
- Un alto nivel de motivación por todas las cuestiones inherentes al proceso de evaluación del desempeño investigativo, que se refleje en su interés por todo lo relacionado con dicho proceso y en el entusiasmo y las vivencias afectivas de agrado y satisfacción que demuestra en su actuación.
- Capacidad para utilizar la información que se obtiene en el proceso de dirección como referente para el cambio educativo, a partir de orientar las acciones de transformación en los docentes.
- Cualidades personales que lo distingan como un individuo justo, humano, imparcial, exigente, flexible, autorregulado.

En el anexo 16 se presenta la concepción de la preparación a evaluados y evaluadores para la instrumentación de la metodología.

Precisiones acerca de cuándo, cómo y con quién aplicar los instrumentos que se proponen para la obtención de información acerca de la calidad del desempeño investigativo de los docentes.

MÉTODOS E INSTRUMENTOS	DIMENSIONES E INDICADORES	CUÁNDO	CON QUIÉN
Entrevista preobservación a las formas de organización del proceso pedagógico,	1.2.1 (a – g) y 1.2.2 (a - g)	Sistemáticamente	Directivos, colegas de la disciplina y del departamento.
Observación a diferentes formas de organización del proceso de enseñanza - aprendizaje	1.2.1 (a – g) y 1.2.2 (a - g)	Sistemáticamente	Directivos, colegas de la disciplina y del departamento.
Observación a la actividad del docente.	Dimensiones 2 y 3 con todos los indicadores y subindicadores	Sistemáticamente	Directivos (jefes de proyecto, disciplina, departamento)
Entrevista pots observación.	1.2.1 (a – g) y 1.2.2 (a - g)	Sistemáticamente	Directivos, docentes, colegas de la disciplina y del departamento.
Revisión de libretas de los estudiantes.	1.2.1 (a – g) y 1.2.2 (a - g)	Sistemáticamente	Directivos, docentes, colegas de la disciplina y del departamento.
Portafolios de los docentes	Dimensión 1 con todas las subdimensiones	Diciembre- enero y mayo -junio.	Directivos y docentes y evaluadores externos.
Ejercicios de rendimiento profesional	Dimensión 1	Según plan de realización	Directivos, docentes y evaluadores externos (tribunales que desarrollan los ejercicios).
Autorreflexión	Todos los indicadores	Sistemáticamente	Docentes y colegas
Cuestionario de opiniones a estudiantes	Todos los indicadores	Enero y mayo	Evaluadores externos y directivos.

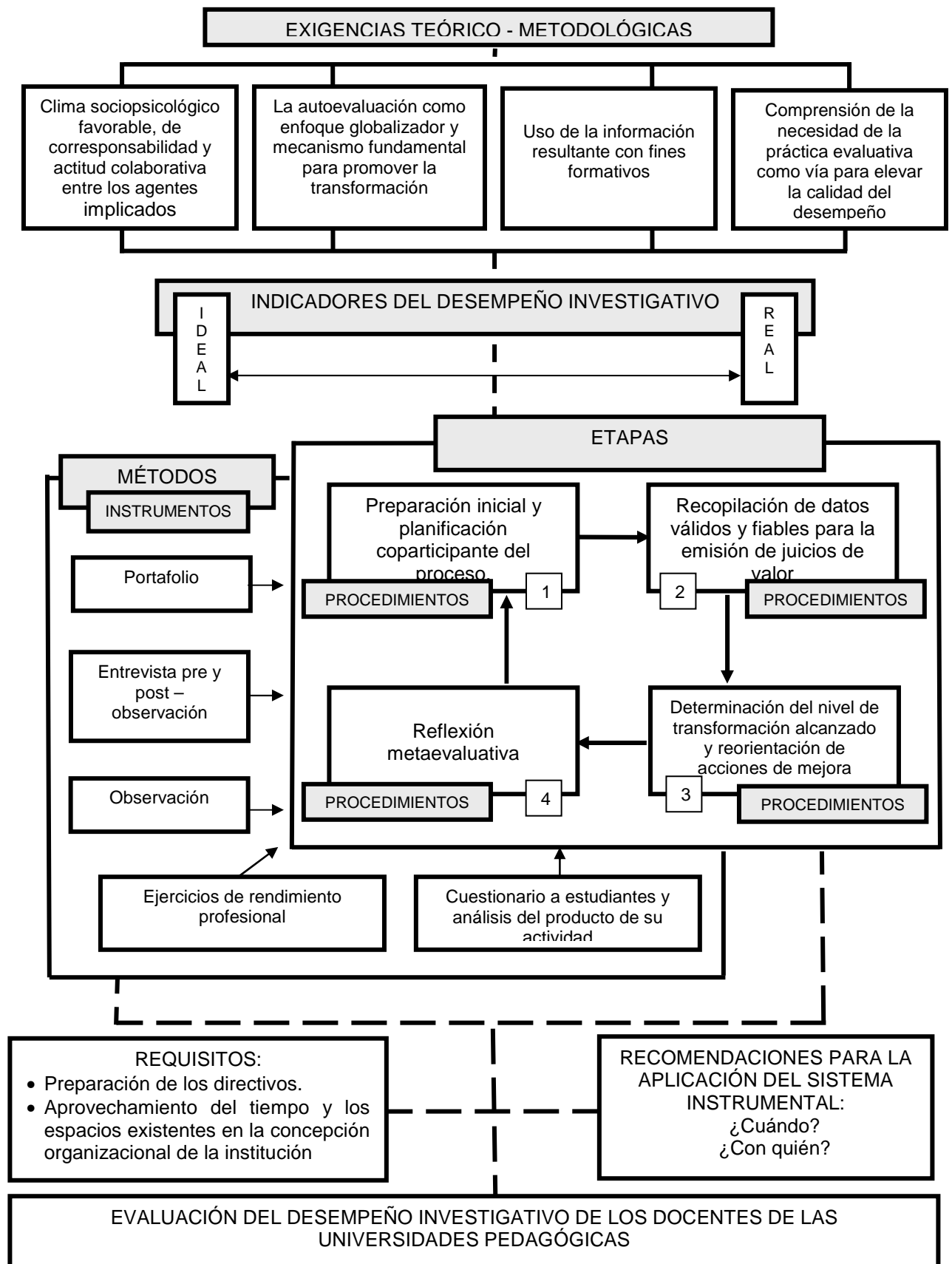


FIGURA 1: REPRESENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA

CAPÍTULO 3: EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA A PARTIR DEL CRITERIO DE EXPERTOS Y DE SU IMPLEMENTACIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La cuarta pregunta científica de esta tesis está vinculada a la determinación de las potencialidades transformadoras de la metodología que se propone, para evaluar la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas. Para dar respuesta a la misma, se desarrolló la cuarta tarea de investigación, cuyos resultados principales se muestran en el presente capítulo.

Se exponen los resultados obtenidos a partir de la aplicación del criterio de expertos, como vía para obtener una valoración inicial acerca de la pertinencia de la propuesta. Se precisan los principales resultados del desarrollo de las sesiones en profundidad realizadas durante el ejercicio de constatación de la efectividad de la metodología y se revelan las regularidades del proceso de triangulación metodológica realizado a partir de la aplicación de métodos como el análisis documental, la encuesta, la observación y la entrevista en diferentes momentos de la implementación en la práctica pedagógica.

3.1 Evaluación de la metodología por criterios de expertos.

Con la intención de obtener una valoración inicial acerca de la pertinencia de la metodología, se aplicó el método de criterio de expertos, teniendo en cuenta sus potencialidades para obtener opiniones de consenso en relación con la propuesta. Para su concreción se procedió del siguiente modo:

Se seleccionaron los expertos a partir de la autovaloración que realiza cada profesional sobre su competencia en el tema y las fuentes que argumentan tal nivel de competencia. A tales efectos se elaboró una encuesta, (ver anexo 17) y se aplicó a 32 docentes y directivos de experiencia en la Educación Superior, priorizando a los que han estudiado e investigado sobre la temática.

Para conocer la opinión del posible experto sobre su competencia se utiliza una escala que consta de 11 categorías (0 a 10), donde el 0 significa la ausencia de competencia sobre el problema objeto de investigación y el 10 representa la máxima preparación.

Para determinar las fuentes que le permitieron argumentar sus criterios se solicita a cada encuestado que indique en una escala ordinal de tres categorías (alto, medio, bajo) el grado de influencia que han tenido, en el nivel de competencia que alcanza, cada una de las siguientes fuentes: estudios y análisis teóricos realizados por usted vinculados a la temática de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo; experiencia obtenida en su práctica pedagógica; investigaciones desarrolladas en relación con el desempeño investigativo de los docentes; investigaciones desarrolladas en relación con la temática de la evaluación de desempeño docente; estudios realizados por usted en relación con la evaluación del desempeño docente; concretados de manera particular en una metodología; su intuición.

A partir de la información de la encuesta se procedió a determinar el coeficiente de competencia (ver anexo 18). Teniendo en cuenta los resultados y la disposición a participar, se seleccionaron 30 expertos.

Posteriormente, se les envió un cuestionario (anexo 19), con las orientaciones para el análisis de la metodología, en la que se recogían los elementos a tener en cuenta por el experto al emitir su juicio. Las evaluaciones otorgadas se tabularon y procesaron estadísticamente siguiendo los pasos establecidos por el procedimiento de comparación por pares. .

En el anexo 20 se pueden apreciar los datos introducidos por los expertos llevados a una escala del uno al cinco en la que el mayor valor es el resultado más favorable. En el anexo 21 se presenta la frecuencia absoluta de categorías por cada uno de los indicadores en la cual los mayores valores los alcanzan las categorías de muy adecuado y bastante adecuado.

En la matriz final (anexo 21) se recoge la relación entre los indicadores y las categorías, la cual se comporta de manera favorable. Cinco indicadores alcanzan la categoría de muy adecuado, cuatro la de adecuado y ningún indicador se considera poco adecuado o inadecuado. Las recomendaciones ofrecidas por los expertos se tuvieron en cuenta y resultaron de gran utilidad.

Las principales conclusiones derivadas de la aplicación de este método se sintetizan a continuación.

Fundamentos en los que se sustenta la metodología: Los expertos coinciden en que los fundamentos son coherentes, que expresan las bases teóricas esenciales que desde una perspectiva filosófica, psicológica, sociológica y pedagógica dan fundamento a la propuesta, facilitando su lógica teórica y metodológica, así como la comprensión de las posiciones de partida que se asumen en correspondencia con las concepciones que se defienden en la teoría pedagógica cubana, con un adecuado rigor científico y nivel de actualización.

Factibilidad y pertinencia de la aplicación de la metodología en el contexto de la universidad pedagógica.

Los criterios emitidos por los expertos coinciden en que la metodología es factible de ser aplicada, ya que tiene en cuenta las características del contexto para el cual se ha concebido, así como las barreras de tipo subjetivo y objetivo que caracterizan la evaluación del desempeño de los docentes, en correspondencia con lo cual se determinan exigencias para su instrumentación, que orientan el tratamiento a estas contradicciones. Dos expertos consideraron necesario precisar en qué espacios del funcionamiento de la universidad pedagógica se concretarán las acciones y procedimientos propuestos para cada etapa, aspecto que se esclarece a partir de los requisitos para instrumentar la metodología, donde se precisa cómo aprovechar el tiempo y los espacios existentes en la concepción organizacional de la institución, contrastando los diferentes escenarios en que se concreta la actividad de los docentes de la universidad pedagógica, en las actuales condiciones de universalización.

Pertinencia de las dimensiones e indicadores que se proponen.

De manera general la propuesta de dimensiones e indicadores fue calificada de adecuada. Los expertos consideraron que expresa los componentes esenciales del objeto a evaluar, en relación con el modelo de desempeño investigativo que se asume y que pueden orientar la búsqueda de información relevante. Las principales cuestiones que recomendaron se relacionan con la cantidad de indicadores y subindicadores para lo cual se determinaron categorías de definición más generalizadoras que permitieron reducir el número de indicadores.

Contribución de la metodología a la comprensión de la necesidad de la112

evaluación para elevar la calidad del desempeño investigativo.

En este indicador se observó consenso entre los expertos, al considerar oportuna la variedad de procedimientos que se desarrollan en las diferentes etapas que contribuyen a potenciar en los docentes una disposición positiva hacia el proceso evaluador a partir de comprender su necesidad e importancia en el plano individual y social.

Contribución de la metodología al protagonismo de los evaluados en el proceso.

Resultó uno de los indicadores de valoración mejor catalogado por los expertos, quienes ofrecieron criterios positivos en relación con la exigencia que alude al rol participativo de los evaluados para propiciar su compromiso e implicación personal, desde una postura activa y reflexiva hacia la realidad y hacia sí mismo. De igual modo determinaron como aspecto valioso en este sentido, la prioridad que se concede a la autoevaluación como mecanismo fundamental para promover la transformación del desempeño investigativo de los docentes.

Contribución al carácter orientador para la transformación.

Los criterios de consenso entre los expertos se orientaron a la consideración de que desde la dinámica con que se conciben las etapas y los procedimientos que se concretan en cada una, ofrece la posibilidad de que la información resultante de la evaluación oriente la determinación de las estrategias en función de la mejora, ya que atiende al carácter desarrollador de las metas a cumplir por los docentes, tomando como punto de partida la información resultante del propio proceso evaluativo, desde una posición de búsqueda científica que destierra la tendencia intuitiva e improvisada en el accionar de los directivos y docentes.

Contribución a la validez y fiabilidad de la información.

Acerca de este aspecto, los expertos consideran oportuna la determinación de indicadores del desempeño investigativo que se espera en los docentes de la universidad pedagógica, consensuados por los evaluados y los evaluadores, así como la inclusión del sistema de métodos e instrumentos que se presentan en la metodología y que permiten la obtención y procesamiento de la información con¹¹³

rigurosidad científica.

Contribución al carácter procesal y sistemático de la evaluación.

En sentido general los expertos expresan que en la metodología se garantiza el carácter procesal y sistemático de la evaluación, ya que se concibe la implementación de las acciones como parte de un proceso planificado, coherente, articulado e ininterrumpido, en el que cada etapa es considerada en su relación de coordinación con las restantes, atendiendo a una lógica interna y se pone énfasis en la sistematicidad en la obtención de la información.

Pertinencia de las etapas y procedimientos que conforman la metodología.

Los expertos consideraron pertinentes las etapas, acerca de las cuales no propusieron sugerencias significativas de transformación en el modo en que se concibieron, por considerar que resultan coherentes y que satisfacen el objetivo para el cual se proyectaron. Dos expertos realizaron recomendaciones en relación con la posibilidad de fusionar algunos procedimientos que se tuvieron en cuenta en las etapas tres y cuatro.

3.2 Resultados de la instrumentación de la metodología en la práctica pedagógica

Para determinar las potencialidades transformadoras de la metodología se desarrolló un ejercicio de constatación en la práctica pedagógica. Se seleccionó, dentro de la estructura organizacional de la institución, la facultad de Educación Infantil. La selección se realizó de manera intencional, teniendo en cuenta la representatividad de la composición de su claustro y de su equipo de dirección, en relación con los de las restantes facultades.

La facultad de Educación Infantil en su constitución organizativa posee los niveles de dirección característicos de las restantes facultades: decanato, vicedecanatos de pregrado y de universalización y cuatro departamentos docentes: Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Artística. Cuenta en su equipo de dirección con: 1 decana, 2 vicedecanas y 4 jefes de departamento, lo que representa el 33.3 % de los directivos que se desempeñan a este nivel.

En esta facultad se concentra el mayor número de docentes que integra la plantilla activa de la institución y que se desempeñan en la totalidad de las sedes municipales. Poseen categorías docentes representativas de las del resto de las facultades: instructores, asistentes y auxiliares. Constituye además la facultad de mayor estabilidad en su equipo de dirección y claustro docente durante los últimos 5 años.

Como acción previa a la instrumentación de la metodología en la práctica educativa se aplicaron métodos que permitieron obtener información acerca del comportamiento de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes en la facultad de Educación Infantil, que sirvieron como referente inicial y permitieron profundizar en aspectos considerados claves, para poder interactuar con los docentes y directivos que estarían implicados en la experiencia.

En correspondencia con esta aspiración se determinaron indicadores básicos, para orientar la búsqueda de información relevante. Del estudio realizado resultaron los siguientes: carácter procesal y sistemático de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo, validez y fiabilidad de la información resultante del proceso, carácter orientador en función de la mejora, protagonismo de los evaluados y comprensión acerca de la necesidad de la evaluación en directivos y docentes.

A tales efectos se aplicó el análisis de documentos, la entrevista a directivos y la encuesta a docentes y a partir de la triangulación se arribó a conclusiones acerca del comportamiento de los indicadores, desde la información obtenida por diferentes fuentes. En el anexo 22, se presenta la escala en la que se precisan los criterios a partir de los cuales se consideró alto, medio y bajo el comportamiento de cada uno de los indicadores anteriores.

La selección de estos métodos obedece a que para valorar el proceso evaluativo resulta imprescindible obtener información desde la perspectiva de los principales agentes coactuantes, evaluadores y evaluados, así como de los documentos en los que se registran evidencias acerca de las características del proceso, como referentes de contraste que potencien la validez de la información resultante.¹¹⁵

Los instrumentos utilizados para el análisis de documentos, la entrevista a directivos y la encuesta a docentes, se registran en los anexos 3, 4 y 5, respectivamente.

La información cuantitativa obtenida de los tres métodos se recoge en el anexo 23, en tablas de distribución de frecuencia. A continuación se presentan las principales inferencias que ilustran a modo de síntesis los resultados.

Para el estudio del **carácter procesal y sistemático de la evaluación del desempeño investigativo**, resultó de gran valor el análisis de documentos, para cuya aplicación se solicitaron, a los directivos y a los docentes, todos aquellos en los que se registraran evidencias acerca de la evaluación del desempeño investigativo, relacionadas con cualquier etapa, acción o procedimiento vinculado a la evaluación, que permitiera derivar conclusiones relacionadas con su concepción e instrumentación por etapas y que dieran cuenta de que esta se concibe como un proceso planificado, gradual y sistemático, de modo que se pudiera penetrar en los nexos multilaterales que captan la esencia del comportamiento procesal de la evaluación. Para orientar el análisis se tuvo en cuenta la articulación sistémica entre los documentos pertenecientes a cada evaluado.

Como se aprecia en la tabla contenida en el anexo, al analizar los documentos en los que se registran evidencias de la evaluación, el carácter procesal y sistemático se expresó marcadamente afectado ya que en el 100 % de los casos analizados se ubica en niveles medio y bajo. Tal consideración responde a que se registran pocas evidencias en relación con la planificación, se pone énfasis en la etapa de recogida de información, que posee carácter asistemático y no se logra la suficiente interrelación y concatenación de las acciones, pues en el 100 % de los documentos analizados, correspondientes a 77 docentes y 7 directivos, se comprobó que frecuentemente las formulaciones diagnósticas y las recomendaciones no se expresan como proceso.

De un informe a otro no se realizan comparaciones que permitan tener una visión procesal del movimiento que se produce en el desempeño investigativo¹¹⁶

del docente, precisión de estancamientos, retrocesos, avances significativos. En otros casos se observan formulaciones diagnósticas para las cuales no se precisan recomendaciones y viceversa. A esto se agrega la falta de correspondencia entre la limitación o potencialidad referida y la recomendación realizada.

Las acciones que pudieran clasificarse como de planificación, son las relacionadas con el cronograma para la precisión del plan de trabajo individual y la proyección de los cortes a realizar en relación con la evaluación de resultados del trabajo, así como los propios planes de trabajo individual de los docentes, sin embargo, las escasas precisiones que allí se expresan acerca del desempeño investigativo se vinculan esencialmente a los resultados y no al proceso.

La frecuencia en que se expresan las acciones dirigidas a la obtención de la información, a la formulación de juicios de valor y a la reorientación de estrategias para la mejora, resulta insuficiente. Tampoco fue posible encontrar evidencias de acciones relacionadas con la metaevaluación, por lo que se concluye que la evaluación no se concibe como un proceso planificado por etapas interrelacionadas, sino como momentos aislados sin tener en cuenta la lógica de sus relaciones internas, la coordinación o subordinación entre las acciones y adquiere una tendencia asistemática e irregular en su instrumentación.

Teniendo en cuenta que el proceso evaluativo posee gran riqueza y variedad en sus formas de expresión no fue posible considerar únicamente el análisis de documentos, ya que se comprende que en una cuestión como el carácter de proceso muchas evidencias escapan al registro documental, por lo que se contrastó esta información con la obtenida de la entrevista a directivos y la encuesta a docentes. En ambos casos se obtuvo información relevante que pudiera sintetizarse como sigue:

En la encuesta a los docentes, aplicada a los 77 integrantes de la muestra, se pudieron corroborar las limitaciones en el carácter procesal y sistemático de la evaluación del desempeño investigativo.

El 60 % de los encuestados, cataloga como inadecuado el carácter procesal y sistemático, argumentando que no se instrumenta como un proceso sino como momentos aislados y caracterizan como asistemáticas las acciones que se desarrollan. Los restantes lo consideraron como poco adecuado, lo que permite concluir que el 100 % de la muestra coincide en que el carácter procesal y sistemático se expresa con limitaciones.

En la entrevista a directivos resultó interesante que entre las principales barreras que expresaron 5 directivos (71,4%), en relación con el proceso de evaluación se encontraban cuestiones relacionadas con este indicador tales como:

- La información que se obtiene acerca del desempeño investigativo no es lo suficientemente sistemática.
- En muchas ocasiones no se puede dar seguimiento al desempeño investigativo de los docentes y a las acciones que se desarrollan en pos de la mejora.

Al dar respuesta a la interrogante relacionada con las etapas que caracterizan la evaluación, los 7 directivos las vincularon con la precisión del plan de trabajo individual y los cortes que se realizan durante el curso. Hicieron referencia a las sesiones de rendición de cuenta de los resultados de las investigaciones y de las tareas de proyecto, lo que demostró la visión limitada acerca de las cuestiones relativas al indicador que se evalúa.

Al explicar cómo aseguran el carácter procesal y sistemático de la evaluación del desempeño investigativo de los docentes, 5 directivos, (71,4 %) no lograron ejemplificar de forma variada los recursos que han puesto en práctica a tales efectos, ni fundamentar adecuadamente las principales consideraciones que permiten asegurarlo.

Al analizar la **validez y fiabilidad de la información resultante**, se consideró que se comporta a un nivel bajo o muy bajo, a partir de la información de todos los métodos aplicados. Las principales regularidades que determinaron los niveles referidos, pueden sintetizarse como sigue:

- Los directivos y los docentes al hacer referencia a los indicadores que según su criterio se deben tener en cuenta para evaluar el desempeño investigativo, expresan aspectos que se vinculan esencialmente con los resultados del trabajo tales como: publicaciones, participación en eventos, cumplimiento de la presentación de resultados de la actividad científica en el tiempo y con la calidad requerida, (proyectos, maestrías, doctorados, trabajo científico metodológico).
- En muy pocos casos se refirieron a aspectos vinculados a la actuación del docente, en aquellos en que pudo observarse, estuvieron dirigidos al nivel de conocimientos y al desarrollo de las habilidades científico investigativas, expresados en términos muy generales, que denotan la carencia de una representación del deber ser centrada en el desempeño. En muy pocos casos se hizo referencia a aspectos del desempeño vinculados a las cualidades personales y a las relaciones interpersonales.

Las contradicciones en los criterios emitidos por los docentes y por los directivos denotan la carencia de opiniones consensuadas acerca del deber ser en relación con el desempeño investigativo que se espera.

Al hacer alusión a los métodos empleados para obtener información, hicieron referencia a: la entrevista a jefes de proyecto: 52 docentes (67.5) y el 100 % de los directivos. La rendición de cuentas de la actividad científica: 100 % de los directivos y 61 docentes, 77.2 % de los encuestados. La autoevaluación profesoral, todos los directivos (100 %) y 57 docentes 72 %.

No fue posible constatar, en los documentos analizados, el uso de vías tan útiles como el control a los expedientes de la asignatura, al plan de clases, las libretas de notas de los estudiantes, los informes de las tareas de investigación, las actividades metodológicas, en función de evaluar el desempeño investigativo de los docentes, ya que no constan en estos documentos elementos que constituyan expresión de valoraciones realizadas por el evaluador, vinculadas al desempeño investigativo. No se observó ningún control a la consulta de trabajo científico estudiantil, como forma organizativa de extraordinaria importancia para evaluar¹¹⁹

el modo de actuar en la dirección de la formación científico investigativa.

De manera general puede afirmarse que no existe una concepción del deber ser del desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica aceptada por evaluados y evaluadores que propicie la determinación de indicadores, que orienten la selección adecuada de los métodos, técnicas e instrumentos para la obtención y procesamiento de la información y que las vías que se utilizan no poseen la rigurosidad científica necesaria.

En relación con el **carácter orientador de la evaluación, para la transformación en pos de la mejora**, al encuestar a los docentes, se comprobó que en la mayoría de los casos no logran precisar las cuestiones vinculadas a su desempeño investigativo que han sido señaladas como limitaciones a partir de su evaluación, ni poseen una concepción estratégica para superarlas que tome como referencia de partida la información que aflora de la evaluación.

En la encuesta a directivos emergen limitaciones que corroboran los hallazgos anteriores ya que 5 de los encuestados, es decir el 71.4 %, no logró fundamentar de manera suficiente cómo logra que la información resultante de la evaluación oriente la instrumentación de estrategias de mejora en el desempeño investigativo de los docentes.

Al analizar los documentos pueden realizarse inferencias similares, ya que no fue posible constatar la debida correlación entre los juicios de valor que se declaran y las propuestas que se presentan como estrategias para la transformación. Las recomendaciones se muestran estereotipadas, por lo que no resultan individualizadas y desarrolladoras y se aprecia tendencia a la intuición e improvisación al diseñarlas en la mayoría de los documentos. Se jerarquizan los señalamientos negativos y no se aprecia correspondencia entre estos y las recomendaciones que se realizan.

La **participación de los docentes en el proceso evaluativo** resultó un indicador bastante afectado, evaluado entre medio y bajo a partir de los métodos aplicados. Las principales limitaciones en este indicador emergieron de los propios criterios

emitidos por los docentes en la encuesta, la mayoría de los cuales considera que su participación en el proceso de evaluación se relaciona con la aprobación del plan de trabajo individual para una etapa determinada y la autoevaluación que realizan al finalizar el curso.

A partir de la entrevista a los directivos se comprobó que no se sistematizan los procedimientos que propician el protagonismo de los docentes en las diferentes etapas del proceso y los documentos analizados no dan cuenta del uso de procedimientos propiciadores de protagonismo.

La autoevaluación es considerada como la vía principal para propiciar la participación de los evaluados, sin embargo al analizar los informes realizados por los docentes, pudo notarse que se limitan a realizar un resumen de las acciones realizadas durante la etapa en términos de resultados de trabajo, cantidad de estudiantes asesorados, calificación obtenida, número de publicaciones, eventos de socialización y resultados de proyecto, sin que emerjan ideas acerca de técnicas utilizadas, análisis explicativo de causas de las limitaciones, desarrollo de procedimientos metacognitivos o propuestas de mejora desde los propios evaluados.

Acerca de la **comprensión por parte de los docentes de la necesidad de la evaluación del desempeño investigativo**, las principales inferencias se pudieron realizar a partir del desarrollo de las sesiones en profundidad y de la observación a actividades del proceso evaluativo que serán analizadas más adelante. No obstante, desde la encuesta se pudo comprobar que este indicador se mostraba con limitaciones, ya que en las respuestas emitidas por los docentes acerca de la importancia que le conceden a la evaluación del desempeño investigativo para orientar e impulsar cambios, pudo notarse falta de argumentación y elaboración, las respuestas se orientaron en lo fundamental a la posibilidad de conocer a partir de la evaluación las limitaciones y fortalezas a nivel individual y grupal, sin embargo no valoran todas las posibilidades y alcances de este proceso para la autotransformación y la mejora de su desempeño y de su práctica pedagógica.

3.3 Presentación de los resultados de la aplicación de las sesiones en ¹²¹profundidad

Las sesiones en profundidad acompañaron de manera paralela el desarrollo de la investigación y resultaron muy valiosas para conocer las transformaciones que de modo gradual se produjeron en el proceso evaluativo y en los propios sujetos a partir de la instrumentación de la metodología. Su contribución más importante se relaciona con la posibilidad de convertir a los evaluados y a los evaluadores en parte esencial de la valoración y de la construcción del resultado.

Se desarrollaron de manera sistemática desde enero del 2005 hasta junio del 2006. En el período comprendido entre enero y junio del 2005, las sesiones se desarrollaron con una frecuencia mensual y estuvieron orientadas al estudio del estado de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo y al perfeccionamiento de la metodología, al tiempo que permitieron una preparación inicial de evaluados y evaluadores. En consecuencia en esta etapa se puso énfasis en la preparación de los directivos y docentes para la instrumentación de la experiencia y se propició un trabajo colaborativo que permitiera la reflexión grupal acerca del estado en que se manifestaba la temática en su contexto de actuación particular.

Desde septiembre del 2005 hasta junio del 2006, se realizaron en meses alternos y se orientaron a la valoración de los resultados que se obtenían con la instrumentación de la metodología, con la participación de los propios actores implicados, lo que generó una dinámica de coconstrucción, transformación, y colaboración que resultó particularmente provechosa en la determinación de las principales tendencias de cambio consecuentes de la aplicación de la metodología.

Para desarrollar cada sesión en profundidad el procedimiento usual fue el siguiente:

1. Planificación de la sesión:

- Definición del tema y los objetivos de la sesión.
- Determinación del tipo de personas que en calidad de informantes o asesores debe participar.

- Determinación de los aspectos a precisar en el reporte de sesión, en correspondencia con las particularidades del estudio y con los intereses del investigador.
- Precisión y elaboración de los instrumentos que se utilizarán para la obtención y registro de la información cuantitativa y cualitativa.
- Selección del lugar y precisión detallada de la agenda a desarrollar.
- Divulgación de las cuestiones referentes al lugar, fecha, hora, tema, objetivos y facilitación de la información y los medios necesarios a los participantes, así como de la orientación suficiente y precisa.

2. Ejecución de la sesión:

Durante la ejecución de la sesión se aseguró un clima de confianza y libertad de expresión, basado en una comunicación dialógica y participativa. Se atendió al cumplimiento de las exigencias para el trabajo en grupo.

El procedimiento usual fue el siguiente:

- Precisión del número de participantes y de las características de estos que interesan al estudio en cada sesión. Esta acción la desarrolla el asesor, en este caso un investigador del proyecto que ha sido seleccionado al efecto, atendiendo a su experiencia y preparación en el tema y a la familiaridad con los participantes para que no sea percibido como ajeno.
- Presentación del tema por el investigador que actúa como conductor.
- Debate en torno a las cuestiones acerca de las cuales se pretende obtener información, a partir de procedimientos como: formulación de preguntas, administración de cuestionarios, discusión de casos, intercambio de puntos de vista, determinación de problemas.
- Precisión de conclusiones.
- Cierre de la sesión y orientaciones para el próximo encuentro.

3. Elaboración del reporte de sesión con la colaboración del asesor.

- Se realiza inmediatamente concluida la sesión.
 - Se precisan todos los aspectos previstos desde la planificación y se incluyen otros que se consideren valiosos, surgidos en la dinámica de la propia sesión.
4. Análisis de la información resultante de la sesión.
- Se centra en lo cualitativo y se complementa con aspectos cuantitativos.
 - Puede realizarse en los días sucesivos por las complejidades que exige esta tarea.
5. Determinación de los elementos que se aceptan para ser incluidos en la propuesta y divulgación de los mismos.

Para el reporte de cada sesión y el análisis de la información se tuvieron en cuenta los aspectos que se valoraban como objetivo, lo concerniente a los principales aspectos de la evaluación cuya transformación se estudió, así como la actitud de los participantes hacia el conductor y hacia la sesión en sí.

Teniendo en cuenta la naturaleza y la finalidad del estudio, se utilizó un registro del análisis de la información resultante, de carácter esencialmente cualitativo, para lo cual se tuvieron en cuenta los aspectos considerados desde el reporte de sesión.

El registro quedó estructurado generalmente por notaciones conclusivas, centradas en aspectos cualitativos expresados por los participantes, precisando en algunos casos cuestiones cuantitativas para ilustrar la información a partir de distribución de frecuencias obtenidas y porcentajes hallados.

Por la importancia de la información que aportaron y por lo ilustrativas que resultaron para la valoración de las transformaciones que se produjeron en los sujetos y en el proceso, se seleccionaron los resultados de las sesiones realizadas durante los meses de enero y febrero del 2005 y diciembre y junio del 2006, cuyos principales resultados se describen a continuación. En el anexo 24 se presentan las agendas utilizadas para cada una de las sesiones que se analizan.

Se cierra el análisis con algunas conclusiones de la investigadora en relación¹²⁴

con las cuestiones que ilustran con mayor claridad la dinámica del cambio que se produjo en los sujetos y en el proceso de evaluación.

A cada sesión fueron invitados todos los docentes y directivos de la facultad. Las sesiones se desarrollaron en cinco subgrupos, con 16 participantes aproximadamente. En la mayoría de las ocasiones en días diferentes con la intención de ofrecer todas las posibilidades para la planificación de la actividad en el marco de funcionamiento de la facultad. En la tabla 1 se muestran los datos que ilustran el comportamiento de la asistencia a las sesiones desarrolladas cada mes.

Durante la primera sesión en profundidad que se desarrolló, cuyo objetivo esencial estuvo dirigido a intercambiar puntos de vista acerca de la necesidad de la evaluación del desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica y de las características de ese proceso, se obtuvieron las siguientes notaciones conclusivas:

Los docentes no poseen una cultura de aceptación de la evaluación como necesidad para el cambio, 13 de los participantes, rechazan abiertamente la evaluación y subvaloran sus posibilidades para orientar las estrategias de mejora, manifiestan expresiones tales como: "la evaluación a los docentes posee una historia oscura", "resulta demasiado subjetiva", "históricamente ha recibido el rechazo de los que son evaluados", depende más del criterio del que evalúa", "cada evaluador posee un criterio diferente".

FECHA DE LA SESION	INVITADOS								
DICIEMBRE DEL 2005				6	85.7	74	96.1	80	95.2
FEBRERO DEL 2006				7	100	75	97.4	82	97.6
ABRIL DEL 2006				7	100	76	98.7	83	98.8
JUNIO DEL 2006				7	100	75	97.4	82	97.6
ENERO DEL 2005				7	100	61	79.2	68	80.9
FEBRERO DEL 2005	DIRECTIVOS: 7	DOCENTES: 77	TOTAL: 84	7	100	67	87	74	88
MARZO DEL 2005				6	85.7	69	89.6	75	89.2
ABRIL DEL 2005				7	100	65	84.4	72	85.7
MAYO DEL 2005				7	100	71	92.2	78	92.8
JUNIO DEL 2005				7	100	73	94.8	80	95.2
OCTUBRE DEL 2005				6	85.7	71	92.2	77	91.6

Tabla 1: Comportamiento de la asistencia a las sesiones en profundidad.

Un total de 33 docentes (54 %) aceptaron que la evaluación puede resultar muy valiosa para orientar las propuestas de cambio, sin embargo debe hacerse notar que sus argumentaciones se centraron en el conocimiento por parte de los directivos, de las limitaciones y potencialidades en relación con determinado aspecto que debe ser mejorado en el desempeño de cada docente, en el departamento y en la institución. No hicieron referencia a la oportunidad de estimular una dinámica de colaboración desde los propios departamentos y disciplinas, a la objetividad de las estrategias de mejora y no valoraron en su justa medida la connotación formativa del proceso y de la autoevaluación en particular, entre otros aspectos.

En los 28 docentes restantes, el 45.9 %, se notó cierta apatía en relación con la temática, ya que no expusieron espontáneamente sus criterios, mantuvieron una conducta visual alejada de la sesión y su participación se limitó a la emisión de frases dicotómicas o silencio. En 3 de ellos, por la actitud asumida, pudo deducirse mayor identidad con las posiciones reticentes en torno al tema.

Como se aprecia se constataron tres posiciones básicas en los docentes:

- Docentes que se identificaron con la necesidad de la evaluación, aunque con una limitada visión de las posibilidades formativas y desarrolladoras, jerarquizando los aspectos sumativos: 29 (47.5%)
- Docentes pasivos que no se mostraron suficientemente interesados en el tema, ni en la sesión: 13 (21.3 %)
- Docentes con criterios negativos u oponentes acerca del tema, pero participantes: 19 (31.1%)

En el caso de los directivos, el 100 % de los participantes, que en esta ocasión fueron 7, lo que representa el 100 % de la muestra seleccionada e invitada a la sesión, consideró la importancia y necesidad de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo, aunque orientaron sus argumentaciones hacia las posibilidades que ofrece la evaluación para la toma de decisiones y como

aspecto común a lo constatado en los docentes, priorizan las cuestiones sumativas a las formativas.

Acerca de los contenidos que forman parte de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo, los criterios emitidos por directivos y docentes se agruparon en los siguientes temas, enumerados por orden de frecuencia:

- Resultados en la labor investigativa: tareas de proyectos, participación en eventos, publicaciones (41).
- Cumplimiento de cronograma para la entrega de resultados científicos (37).
- Resultados en los ejercicios de rendimiento profesional: exámenes mínimos de doctorado, cambios de categoría docente (31).
- Resultados del trabajo científico metodológico (30).
- Trabajo desarrollado en los consejos científicos a diferentes instancias (21).
- Introducción de resultados científicos en la docencia, nivel de actualidad en la bibliografía y en el tratamiento de la información (17).
- Resultados en el asesoramiento al trabajo científico estudiantil (11).

Debe precisarse que al hacer referencia a los resultados en las acciones descritas, enfatizan en la cantidad y no en la calidad en su desarrollo.

En relación con las vías precisaron:

- La autoevaluación del docente (29).
- La consulta con los jefes de proyecto (13).

El carácter procesal y sistemático de la evaluación del desempeño investigativo, constituyó uno de los aspectos en que mayor consenso se apreció en los criterios expresados por los docentes participantes, al coincidir con limitantes como:

- Insuficiente precisión en la planificación de la evaluación del desempeño investigativo, con énfasis en la precisión de los objetivos, los contenidos, los métodos y las formas en que se organizará el proceso.

- Implementación asistemática y desarticulada de las acciones.
- Desarrollo de acciones que denotan falta de planificación y concepción de acciones que no se instrumentan.

En cuanto a la validez y fiabilidad de la información resultó significativo que tanto los docentes como los directivos, reconocieron insuficiencias vinculadas a la integralidad de las vías para obtener la información y a la carencia de cientificidad en los métodos que se aplican, reconocieron además que la falta de consenso acerca del modelo del desempeño investigativo esperado, en muchas ocasiones hace que los evaluadores a diferentes instancias y los propios evaluados orienten sus valoraciones a cuestiones bien diferentes.

Acerca del carácter orientador en función de la mejora, las conclusiones más sobresalientes se relacionaron con la limitada correspondencia entre las regularidades detectadas y las estrategias de mejora, así como el no tenerse en cuenta de manera suficiente las potencialidades.

La actitud hacia el conductor y hacia la sesión fue favorable, de completa aceptación de la reglas para la comunicación en grupo y de respeto al criterio ajeno, sin embargo pudo notarse cierto rechazo al tema ya que para muchos constituyó un intercambio que respondía más a la necesidad de cumplir con la tarea que a la motivación por la temática. Con el desarrollo de las sesiones se fue elevando la implicación afectiva de los participantes.

En la segunda sesión, se valoró la propuesta de dimensiones e indicadores para la evaluación del desempeño investigativo. En esta ocasión se hizo notar el interés de los participantes y la implicación personal en la actividad desarrollada. Atendiendo a las complejidades del desarrollo de esta sesión, condicionada por la profundidad en el análisis que se realiza y por la cantidad de información que deben poseer los participantes, se suministró un cuestionario para valorar las dimensiones, subdimensiones e indicadores que se proponen, a lo que se agregó información complementaria relacionada con la base teórica que sustenta la propuesta que se realiza en este estudio. La información del mismo fue

procesada previa al desarrollo de la sesión.

Las principales conclusiones fueron las siguientes:

De manera general se acepta la propuesta por el 100 % de los participantes, tanto directivos como docentes. Todas las dimensiones e indicadores fueron aceptados y las recomendaciones y sugerencias resultaron poco significativas, estuvieron dirigidas a la fusión de determinados indicadores y a cuestiones de redacción.

Para la tercera sesión que se analiza, que constituyó la quinta en el orden de realización, el grupo se presentó mucho más implicado, a lo que contribuyó el entrenamiento anterior y las motivaciones que se promovieron en relación con la temática, así como la comprensión por parte de los participantes de que sus criterios estaban siendo tenidos en cuenta para la construcción de la metodología.

El consenso entre los participantes se presentó fundamentalmente en los siguientes aspectos:

Se aprobó por el 100 % de la muestra de directivos y docentes:

- La observación a clases, con precisiones a la guía en cuanto a claridad en la formulación de algunos aspectos.
- El portafolio, con todos los documentos sugeridos.
- La autoevaluación, aunque fue enriquecida la guía que se propuso.
- La entrevista, que inicialmente se concibió como un método independiente, fue ajustada para su aplicación en la preobservación y postobservación, atendiendo a la sugerencia de los directivos acerca del tiempo y de la posibilidad de complementar estos métodos.

Las principales cuestiones rechazadas por un número significativo de docentes, más del 50 %, estuvieron vinculadas al análisis de la libreta de notas, los resultados de las tareas de investigación de los estudiantes y los cuestionarios para estudiantes. Durante el desarrollo de la sesión se comprobó que tales posiciones respondían a la inadecuada instrumentación de estas acciones en¹²⁹

ocasiones anteriores y a la limitada comprensión de las ventajas de considerar al alumno como fuente de información para evaluar la calidad del desempeño investigativo del docente, fundamentalmente para la autoevaluación a partir de la retroalimentación que proporciona la información procedente del alumnado.

En el propio desarrollo de la sesión se logró alguna transformación en los sujetos que mostraron desaprobación, que en todos los casos fueron docentes, a partir de las argumentaciones presentadas por la investigadora. En sesiones subsiguientes se enfatizó en el tema y después de la instrumentación de la metodología se constató una significativa evolución en casi la totalidad de los sujetos. Al finalizar esta sesión pudo constatarse una altísima motivación por las cuestiones referentes a la metodología, evidenciada en la implicación afectiva de los participantes y de las vivencias de agrado y disfrute en relación con la actividad.

Concluida la primera fase clasificada como de diagnóstico y planificación, se procedió a la segunda, relacionada con la instrumentación y valoración de la experiencia. En esta etapa, comprendida entre los meses de septiembre de 2005 a junio de 2006, se implementó la metodología y se desarrollaron sesiones sistemáticas, cada dos meses, en las que se valoró la incidencia de la propuesta en la transformación cualitativa de los principales indicadores del proceso de evaluación de la calidad del desempeño investigativo. La intención fundamental fue obtener información acerca del nivel de satisfacción de los directivos y docentes y de las potencialidades y limitaciones de la metodología instrumentada, a partir del criterio de quienes vivieron la experiencia.

Durante esta etapa, la información más completa e ilustrativa, se derivó del desarrollo de la sesión 8, en la que se suministró un cuestionario para valorar, a partir de una escala, los 5 aspectos esenciales del proceso de evaluación del desempeño investigativo en los que se esperaba incidir de manera significativa, posibilitando además incluir otras valoraciones y fundamentar los criterios emitidos.

Las notaciones conclusivas más significativas del desarrollo de la sesión se presentan a continuación:

- Carácter procesal y sistemático:

Valores de la escala	MA	BA	A	PA	I
Criterios de los participantes	-	-	-	21	59

Como se observa el 100 % de los participantes ubican su nivel de satisfacción en relación con el carácter procesal entre 4 y 5, los principales argumentos de los que no lo consideran al más alto nivel se relacionan con la sistematicidad de algunas acciones que por razones de tiempo no fueron concretadas del modo planificado.

Los que consideraron el más alto nivel destacaron cuestiones como: "hemos vivido una experiencia en la que se ha atendido cuidadosamente a la planificación de cada acción", "todas las etapas y acciones que se han desarrollado han propiciado que se conciba la evaluación como un proceso planificado y gradual", "se ha garantizado la sistematicidad en las acciones para la búsqueda de información y para la instrumentación de propuestas de cambio", "desde la planificación se precisó el qué, cómo, cuándo y quiénes desarrollarían cada acción"

- Fiabilidad y validez de la información:

Valores de la escala	MA	BA	A	PA	I
Criterios de los participantes	-	-	-	17	63

En este aspecto el 78,7 %, ubicó su nivel de satisfacción en el más alto valor de la escala, argumentando que: "se tomó como referencia un modelo del deber ser consensuado por directivos y docentes, que permitió orientar la búsqueda de información", "se definieron con claridad los indicadores básicos a tener en cuenta", "se contó con una gran variedad de métodos, instrumentos y técnicas con adecuado rigor científico"

Los que concedieron un valor de cuatro en la escala, argumentaron durante la sesión que todavía algunos docentes y directivos no dominan y aplican adecuadamente todos los métodos, técnicas e instrumentos que se proponen, de modo que aunque en la metodología se toma como punto de partida el establecimiento del deber ser y su correspondencia con las vías para obtener la información, las limitaciones referidas en

cuanto al entrenamiento en el método afectan en alguna medida el alcance del estado deseado.

Valores de la escala	MA	BA	A	PA	I
Criterios de los participantes	-	-	-	29	51

- Carácter orientador en función de la mejora:

Acerca de este indicador los participantes en la sesión hicieron referencia a una mayor correspondencia entre las limitaciones y potencialidades detectadas en relación con el desempeño investigativo y las estrategias que se proponen para la mejora. Como criterio recurrente se apreció la importancia que concedieron a las sesiones de trabajo colaborativo como alternativa para propiciar el carácter individualizado y desarrollador.

- Participación de los evaluados en el proceso:

Valores de la escala	MA	BA	A	PA	I
Criterios de los participantes	-	-	-	11	69

Resultó el aspecto mejor valorado por los participantes en la sesión, la totalidad de estos, lo ubica como bastante adecuado y muy adecuado, lo que evidencia el alto grado de satisfacción por parte de evaluados y evaluadores en relación con este aspecto.

Entre los criterios emitidos se destacan: "hemos vivido una experiencia en la que hemos estado formando parte de la propia construcción del resultado", "la participación de los docentes no se ha limitado a ninguna etapa en particular, se ha hecho extensiva a todas las acciones, fases y procedimientos", "lo más significativo ha sido la consideración de los criterios de los evaluados desde la planificación misma del proceso", "se valora mucho la participación de los

docentes”, “en este sentido a aportado mucho el énfasis en la autoevaluación como enfoque globalizador”, “el análisis de las actuaciones docentes junto a los compañeros a partir de los procedimientos desarrollados para la coevaluación en el marco de la disciplina, el colectivo de año, el consejo científico y otros espacios, ha sido una excelente fórmula para recibir el efecto beneficioso de las sugerencias de los colegas”.

Como cuestión negativa se señaló: “algunos evaluados no se implicaron suficientemente en las acciones de coevaluación lo que limitó en alguna medida su participación”.

- Comprensión de la necesidad de la evaluación en directivos y docentes.

Valores de la escala	MA	BA	A	PA	I
Criterios de los participantes	-	-	-	9	71

Resultó el segundo indicador mejor valorado, los criterios enumerados a continuación dan cuenta de ello:

“Al inicio de la experiencia no teníamos una concepción fundamentada de las posibilidades de la evaluación para orientar la mejora del desempeño del docente”, “hemos aprendido a valorar cuanto puede aportar la evaluación”, “es imposible concebir la calidad sin la evaluación”, “con el desarrollo de la metodología hemos percibido su función formativa”.

El contraste de la información que se fue obteniendo de las diferentes sesiones que se desarrollaron posibilitó a la investigadora obtener una valiosa información acerca de la transformación gradual que se produjo en el proceso de evaluación y en los propios sujetos, que en calidad de evaluados o evaluadores participaron en la experiencia. Las principales conclusiones que permiten comprender e ilustrar la dinámica del cambio son las siguientes:

- Las primeras transformaciones en los sujetos estuvieron relacionadas con la aceptación de la evaluación, como mecanismo para impulsar y orientar el cambio, desde una posición de corresponsabilidad y colaboración. Durante el mes de noviembre ya se observaba un cambio significativo en las posiciones de los docentes al respecto, incluso en aquellos que se habían¹³³

mostrado reticentes.

- La participación activa de los evaluados en el proceso comenzó a observarse desde los meses de marzo - abril, durante la etapa de planificación y diagnóstico, para el último trimestre del curso 6006 – 2007 se convertía en uno de los logros más significativos resultantes de la aplicación de la metodología.
- En contraposición a la incoherencia y asistematicidad constatados en la etapa inicial, se desarrolló un proceso sistemático, planificado, coherente, armónico.
- La precisión del desempeño investigativo esperado, desde una posición de consenso entre evaluados y evaluadores potenció la validez y fiabilidad de la información resultante al orientar los métodos e instrumentos para la obtención de la información con rigurosidad científica y estimuló la implicación de los evaluados.

En el mes de julio tuvo lugar una sesión similar, resultó un intercambio en el que la tendencia en el comportamiento de los participantes en la experiencia estuvo orientada hacia la elevación de los niveles de satisfacción. Durante el desarrollo del debate se observó una profunda implicación con la temática y elevada identificación con las acciones desarrolladas durante la etapa. En el registro de esta sesión se precisaron los aspectos en los que la investigadora observó las más significativas transformaciones en los sujetos y los criterios que mejor ilustraron la pertinencia de la implementación de la metodología a partir de las opiniones de los que participaron.

En el marco de desarrollo de esta propia sesión se realizó un análisis de documentos, como parte de un autodiagnóstico grupal con la participación de los docentes y los directivos, en el cual se utilizó el instrumento aplicado en la etapa inicial de la de la experiencia, por lo que se procedió de manera similar, con la salvedad de que el análisis no lo realizó únicamente la investigadora, sino que también participaron los propios docentes y directivos implicados, ya que para este momento se aplicaban las acciones correspondientes a la etapa de₁₃₄

metaevaluación.

En esta ocasión resultó notablemente superior la cantidad y variedad de documentos entregados. Al catalogarlos se obtuvieron, de manera general los siguientes:

- Actas de talleres realizados para la búsqueda de consenso y para la divulgación del proceso en relación con los contenidos, métodos, formas de organización u otros aspectos inherentes al proceso evaluativo.
- Proyección detallada de las etapas y las acciones a concretar en cada una.
- Instrumentos para la obtención de información tanto por los directivos como por los propios docentes.
- Informes del control a las diferentes formas de organización del proceso, incluyendo la consulta de trabajo científico estudiantil.
- Agendas de grupos de discusión aplicados durante las diferentes etapas.
- Resúmenes de la evaluación anual de resultados.
- Informes de los consejos científicos.

Al analizar el contenido de los documentos, que al igual que en la etapa inicial se agruparon en correspondencia con el docente al cual pertenecían, se obtuvieron inferencias de notable valor, ya que la mayoría de los indicadores evaluados se ubicaron entre los niveles medio y alto. En las tablas del anexo 25 se precisan los resultados, ilustrados de manera comparativa, con los obtenidos durante la etapa inicial.

Como aspectos cualitativos, debe precisarse que en los textos de los documentos analizados se constató un alto nivel de elaboración, en el que destaca la precisión detallada de los aspectos registrados en relación con la calidad del desempeño investigativo, que aluden a las diferentes dimensiones e indicadores, así como a los métodos a partir de los cuales obtuvieron información.

Los directivos mostraron una variada cantidad de documentos correspondientes a procedimientos que se vinculan con la planificación, en los que resultó notable la calidad y coherencia de la proyección realizada para aplicar las diferentes

acciones, en las que se precisa detalladamente el tiempo y los participantes.

Se apreció una adecuada coherencia entre las acciones que se orientaron a la búsqueda de información y aquellas que estuvieron dirigidas a la determinación e implementación de estrategias de mejora.

El texto de los informes se centra en la calidad del desempeño y no solo en los resultados, se realiza una valoración más integral de la calidad del desempeño investigativo al hacer referencia a aspectos relacionados con las cualidades personales y las relaciones interpersonales.

La observación resultó un método de vital importancia que se aplicó de manera sistemática, desde la etapa previa a la instrumentación de la metodología, concretándose en actividades propias del proceso de evaluación tales como la precisión del plan individual, análisis colectivo de la evaluación en los diferentes cortes, sesiones de trabajo en el departamento docente orientadas con fines evaluativos y los espacios creados en el marco de las propias sesiones en profundidad.

El objetivo fundamental estuvo centrado en determinar las transformaciones que se produjeron en la participación de los evaluados en el proceso y en la comprensión de la necesidad de la evaluación del desempeño investigativo en directivos y docentes. Las principales conclusiones derivadas de su aplicación, que se consideran como tendencias en la evolución de los aspectos mencionados se sintetizan a continuación:

- La participación de los evaluados en el proceso se elevó significativamente, al pasar de un rol de receptor de normativas predeterminadas a sujetos activos durante las diferentes etapas y procedimientos, lo que pudo evidenciarse en el protagonismo alcanzado en su actuación, centrada en la autoevaluación y la coevaluación.
- La comprensión de la necesidad de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo, resultó uno de los aspectos que alcanzó mayor transformación, lo que se fundamenta en la implicación personal de los docentes y directivos en

las acciones vinculadas a la evaluación en todas las etapas, el clima psicológico que prevaleció, después de la implementación de la metodología, con predominio de una disposición positiva y apertura al cambio.

A modo de síntesis puede afirmarse que al contrastar la información obtenida a partir de los métodos y las fuentes empleadas, se apreciaron tendencias de evolución en el proceso de evaluación de la calidad del desempeño investigativo, centradas en:

- De una evaluación con énfasis en el resultado y de orientación sumativa, a una evaluación procesal centrada en el desempeño y de carácter formativo.
- De una evaluación homogenizadora, a una evaluación diferenciada que toma en cuenta el estado real en el desempeño investigativo del docente, las ayudas y el contexto y en consecuencia personalizada y desarrolladora.
- De la inexistencia de indicadores que orienten la evaluación de la calidad del desempeño investigativo a la determinación consensuada y coparticipante de los mismos.

CONCLUSIONES

- La evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas, orientada con fines formativos, se presenta como una interesante alternativa para el elevar el rigor científico y la profesionalización docente, al propiciar una dirección más eficiente del proceso formativo en las universidades pedagógicas, sobre la base del desarrollo de una mentalidad científica en docentes y estudiantes, al tiempo que se convierte en un importante instrumento para el establecimiento de políticas de planificación y gestión de la actividad científica en estas instituciones, sobre la base de una información confiable de los resultados que se obtienen.
- El desempeño investigativo de los docentes constituye una necesidad en las condiciones de desarrollo de la realidad cubana que se configura de modo particular para los que laboran en las universidades pedagógicas que deben responder a un doble desafío resolver los problemas educativos pendientes por la vía de la ciencia y asegurar la formación investigativa de los profesionales de la educación para los diferentes niveles de educación.
- La evaluación de la calidad educativa se ha convertido en un proceso socialmente necesario que no puede descontextualizarse de la realidad social. Los cambios que en materia de política y económica han suscitado la globalización y el desarrollo científico - técnico contemporáneo, han orientado cada vez con más fuerza los procesos evaluativos hacia los desempeños de los individuos. En tal dirección, en el proceso pedagógico el desempeño docente ocupa un rol esencial.
- La implementación de un sistema de evaluación del desempeño profesional de los docentes exige que se tomen como referencia los criterios de calidad sobre los cuales se pretende establecer todo el

proceso, en correspondencia con los cuales se puedan emitir las pautas que guíen el qué evaluar, las que deben ser aceptadas por evaluados y evaluadores.

- Dentro del complejo y pluriparadigmático cuadro que caracteriza la investigación educacional en el mundo contemporáneo, la actuación investigativa del docente de la universidad pedagógica debe concebirse sobre la base de la dialéctica materialista, lo que implica no sólo la asimilación de contenidos informacionales y procedimentales, sino que debe desarrollar un estilo de pensamiento científico - investigativo, así como las cualidades personales en estrecha relación con la naturaleza de las relaciones interpersonales, propias de este tipo de actividad, aspectos estos esenciales de la definición del término desempeño investigativo.
- El perfeccionamiento del desempeño investigativo constituye una necesidad para los docentes de las universidades pedagógicas cubanas en el contexto actual, a partir de las misiones que la sociedad concede a estas instituciones, el desarrollo científico técnico contemporáneo, las exigencias de desarrollo investigativo del Ministerio de Educación y las implicaciones que en el desarrollo profesional, en el proceso formativo de los estudiantes, en la institución y en la sociedad.
- La evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas, posee limitaciones en la actualidad que la alejan del estado deseado y que limitan su carácter procesal y sistemático, la validez y fiabilidad de la información resultante, el carácter orientador en función de la mejora, el protagonismo de los evaluados en el proceso y la aceptación de la evaluación, dadas fundamentalmente por no existir una metodología que oriente cómo diseñar e instrumentar tan complejo proceso.

- La metodología que se propone se distingue por caracterizar el desempeño investigativo desde el deber ser en la actuación del docente en estrecha relación con las cualidades personales y las relaciones interpersonales como guía para la determinación de indicadores. En ella la autoevaluación se presenta como un enfoque globalizador y mecanismo fundamental para promover la autotransformación y contiene procedimientos para propiciar un clima sociopsicológico favorable en relación con el proceso evaluativo, el uso de la información resultante de la evaluación, con fines formativos antes que sumativos y el desarrollo de reflexiones sobre la evaluación vinculada a la calidad en la profesionalización de los agentes coactuantes.
- Los resultados obtenidos con la aplicación de la metodología diseñada, evidencian una evolución positiva ... tendencia hacia la transformación positiva, lo que puede considerarse indicativo de las posibilidades para contribuir al perfeccionamiento del proceso de evaluación de los docentes de las universidades pedagógicas. La evaluación otorgada por los expertos a cada uno de los indicadores de valoración permite considerar que la metodología posee posibilidades de ser aplicada en la práctica educacional de las universidades pedagógicas.
- La metodología de evaluación se presenta como una propuesta efectiva para el perfeccionamiento del desempeño investigativo y como un importante instrumento para el establecimiento de políticas de planificación y gestión de la actividad científica de las universidades pedagógicas, sobre la base de una información confiable de los resultados que se obtienen y se distingue además como punto de partida y referencia para la consideración de cualquier propuesta de mejora.

RECOMENDACIONES

- Utilizar el contenido de esta tesis en la capacitación de los directivos y en la formación del personal docente.

- Continuar profundizando en el estudio de la temática de modo que puedan orientarse nuevas experiencias hacia otras aristas de la situación problemática relacionadas con:
 - La preparación de los directivos y de los propios evaluados para enfrentar el proceso.

 - El desarrollo de la comprensión en evaluados y evaluadores de la necesidad de la inserción de la dinámica evaluativa en el medio social y profesional.

- Articular la metodología que se propone, con otras orientadas a la evaluación del resto de los aspectos que conforman el proceso evaluativo de la calidad del desempeño de los docentes de las universidades pedagógicas.

BIBLIOGRAFÍA

1. Abrile de V., M. I. (1994). "Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes". *Iberoamericana de Educación*. 5, mayo - agosto.
2. Acuña, E. y R. Herramienta (2002). "Para Construir Matrices de valoración". Disponible en: Eduteka. <http://www.eduteka.org/>.
3. Addine, F. y otros. (1997). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
4. Addine, F. y otros. (2003). *La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión*. La Habana: Dirección de Ciencia y Técnica.
5. Addine, F. y otros. (2006). *Modo de actuación profesional pedagógico. De la teoría a la práctica*. La Habana: Editorial Academia.
6. Aguayo, A. M. (1959). *Pedagogía Científica*. La Habana: Publicaciones culturales S. A.
7. Aldea López, Eliana. (2002). "Formación de Formadores Curso de Perfeccionamiento dirigido al Profesorado de Secundaria dependiente del Sistema de educación Municipal, Chillan, Chile". Disponible en: <http://www.ealdeacvmail.cl>.
8. Álvarez de Z., C. M. (1989). *Fundamentos teóricos de la dirección del Proceso Docente Educativo en la Educación Cubana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
9. Álvarez de Z., C. M. (1996 a). *Didáctica. La Escuela en la vida*. La Habana: Editorial Academia.
10. Álvarez de Z., C. M. (1996 b). *Hacia una escuela de excelencia*. La Habana: Editorial Academia.
11. Álvarez de Z., C. M. (1999). *Metodología de la investigación científica*.

Universidad de Oriente, en soporte magnético.

12. Álvarez, F. M. (1977). *Simón Rodríguez tal cual fue. Vigencia perenne de su magisterio*. Caracas: Ediciones del Consejo del Rector de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
13. Arana, E., M. y Batista T. N. (1999). *La educación en valores, una propuesta para la formación profesional*. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/salactsi/ispajae.htm>.
14. Argudín, Y. (1995). “¿Qué se entiende por eficiencia en la universidad?” *Didac.* 25, Órgano del Centro de Procesos Docentes en la Universidad Iberoamericana. México.
15. Argudín, Y. (2001). “La evaluación educativa en la actualidad”. *Didac.* 38, Órgano del Centro de Desarrollo Educativo en la Universidad Iberoamericana. México.
16. Barber, L. (1996). *Autoevaluación. Manual para la evaluación*. España: Editorial La Muralla.
17. Bello, D., Z. y J. Casales F. (2002). *Psicología social*. La Habana: Editorial Félix Varela.
18. Bermúdez, S., R. y Rodríguez R. M. (1996). *Teoría y metodología del aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
19. Blanco, P., A. (2001). *Introducción a la Sociología de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
20. Blanco, P., A. (2003). *Filosofía de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
21. Brito, F., H. y otros. (1987). *Psicología general para los Institutos Superiores Pedagógicos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
22. Brueckner, L. y Guy L. B. (1968). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. La Habana: Ediciones revolucionarias.

23. Cabrera, E., O. R. (2001). "Eficiencia en el sector educacional". *Con Luz Propia*. 104.
24. Cabrera, O. (1999). *Pablo Freire. Su vida, pensamiento y contribución al desarrollo de la educación latinoamericana y caribeña*. República Dominicana.
25. Canfux, V. y otros. (1996). *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Colombia: Editorial Poira.
26. Cartaza, C., P. (1989). *José de la Luz y Caballero y la pedagogía de su época*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
27. Carreño, P. (1977). *Sociología de la educación*. Madrid: UNED – MEC.
28. Cartaza, C., P. (1989). *José de la Luz y Caballero y la pedagogía de su época*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
29. Casassus, J. (2000). *Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes. División de Educación Superior, Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile.
30. Castellanos, S., B. y otros (2002). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
31. Castellanos, S., B. y Pérez Á. F. (2005). *Esquema conceptual, referencial y operativo sobre investigación educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
32. Castro, P., O. (1997). "Evaluación y excelencia educativa personalizada". Curso en Congreso Internacional Pedagogía 1997. La Habana.
33. Castro, P., O. (1999). *Evaluación integral. Del paradigma a la práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
34. Castro, R., F. (1981). *Discurso pronunciado en el acto de graduación del Destacamento Pedagógico Universitario "Manuel Ascunce Domenech"*, La Habana: Ediciones OR, 7 de julio.
35. Castro, R., F. (2002 a). "Discurso pronunciado en el acto de graduación de¹⁴⁵

las Escuelas Emergentes de Maestros de la Enseñanza Primaria”.
Granma. 4 de septiembre.

36. Castro, R., F. (2002 b). “Discurso pronunciado en el acto de graduación de la Escuela Experimental José Martí”. *Granma*. 9 de septiembre.
37. Castro, R., F. (2002 c). “Discurso pronunciado en el acto de inauguración oficial del curso escolar 2002-2003”. Tabloide especial No 23. 16 de septiembre.
38. Castro, R., F. (2004). *Las ideas creadas y probadas por nuestro pueblo no podrán ser destruidas*. Discurso pronunciado en la clausura del 4. Congreso de Educación Superior. La Habana, 6 de febrero. Oficina de publicaciones del Consejo de Estado de la República de Cuba.
39. Chacón, A., N. y otros (2002 b). “La profesionalidad pedagógica de los docentes para la formación humanista de los estudiantes para su labor educativa en la escuela cubana”. Informe de proyecto de Investigación. CEDIP. ISP Félix Varela. Villa Clara. Material inédito.
40. Chávez, J. (2001). “La investigación científica desde la escuela”. *Desafío escolar*. 34-41
41. Chávez, J. (1990). *Acercamiento necesario al pensamiento pedagógico de José Martí*. La Habana: MINED.
42. Chávez, J. (1992). *El ideario pedagógico de José de la Luz y Caballero*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
43. Chávez, J. (1996). *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
44. Chirino, R., M. V. y otros. (2005). *El trabajo científico como componente de la formación inicial de los profesionales de la Educación*. La Habana: Editorial Educación cubana.
45. Collazo, B. y Puentes, A., M. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

46. Comité Estatal de Trabajo y Seguridad Social. (1989). "Reglamento para la organización del salario de los profesores y dirigentes no docentes vinculados todos a la Educación Superior, así como para la evaluación de los resultados del trabajo de dichos profesores". Resolución Ministerial 25/89. Ciudad de la Habana.
47. Crispín, M. L. y Romay, M. L. (1995). "¿Pueden los procesos evaluativos apoyar la formación y práctica docente?". *Didac.* 26, Órgano del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana. México.
48. Crispín, M. L. y otros. (2001). "Evaluación de planes y programas como medio para mejorar los procesos educativos". *Didac.* 38, Órgano del Centro de Desarrollo Educativo en la Universidad Iberoamericana. México.
49. De Armas, N. y otros. (2004) "Informe sobre resultado científico". Centro de Estudios de Ciencias Pedagógicas, ISP Félix Várela. Villa Clara.
50. De la Torre, S. (1995). *Creatividad aplicada: recursos para una formación creativa*. Madrid: Editorial Escuela Española.
51. De Miguel, D., M. (1996). "La evaluación de las instituciones universitarias". En Tejedor T., F. y Rodríguez Diéguez, J. L. (compil.). *La evaluación educativa. II. Evaluación institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas.* (pp. 15 -32). España. Impreso en la Universidad de Salamanca.
52. Duke, D. y Richard S. (1997). "Más allá de las competencias mínimas: Evaluación para el desarrollo". En Millman, J. y Darling-Hammond, L. (compil). Manual para la evaluación del profesorado (pp. 165 - 188) Madrid: Editorial La Muralla.
53. [Herrera](#), S. A. y [Rodríguez](#) N. (1999). "Evaluación del desempeño". En Revista Acta Académica Universidad Autónoma de Centro América. Disponible en <http://www.uaca.ac>.
54. Fariñas, L, G. (2002). L. S. Vigotski en la educación superior¹⁴⁷

contemporánea: perspectivas de aplicación. En soporte magnético.

55. Fernández, E., E. M. (2003). "Educar para la Identidad Cultural. Experiencia de trabajo con la obra de Raúl Férrer Pérez". Congreso Pedagogía 2003, La Habana. Febrero 2003.
56. Fernández, G., A. M. y otros. (2002). *Comunicación educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
57. Fernández P., M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Editora Escuela Española.
58. Fuentes, G. H. C. y otros. (2004). *La diversidad en el proceso de investigación científica. Reto actual en la formación de investigadores*. Santiago de Cuba
59. García, G., G. J. (1985). *Bosquejo histórico de la educación en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
60. García, G., J. M. (1995). "El desarrollo de un sistema de indicadores de calidad para el postgrado de la Universidad Iberoamericana". *Didac.* 26, Órgano del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana. México.
61. García, B., G. y Caballeros, E. (2004). *Profesionalidad y práctica pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
62. García, I. M. L. (1991): "Maestro Investigador". Universidad Pedagógica Enrique José Varona, La Habana.
63. García, P., F. (2000). "Ciclo alternativo para transformar la educación. El modelo de investigación en la escuela". Disponible en: <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>.
64. García, R., L. y otros. (1996). *Autoperfeccionamiento docente y creatividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
65. García, R., L. y otros. (1996). *Los retos del cambio educativo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

66. Garduño, E., L. R. (1999). "Hacia un modelo de evaluación de la calidad de las instituciones de educación superior". *Iberoamericana de Educación*. 21.
67. Gastón, L. P. R. (2005). "Fundamentos que deben regir la formación investigativa de los maestros. Propuesta teórica desde el [constructivismo socio-histórico cultural](http://www.monografias.com/trabajos)". Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos>
68. Gento, P., S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: Editorial La Muralla.
69. González, R., F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
70. González, R., F. (1983). *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
71. González, R., F. (1989). *Psicología, principios y categorías*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
72. González, R., F. y Mitjás, A. (1989). *La personalidad. Su educación y desarrollo*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
73. González, R., F. y Mitjás, A. (1989). *Psicología de la personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
74. González, S., A. M. y Reinoso, C., C. (2002). *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
75. Guardarrama, P. y Tussel, O., E. (1986). *El pensamiento filosófico de Enrique José Varona*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
76. Guerra, Z., M. C. (1999). "La evaluación de la calidad bajo el prisma de indicadores". Curso en Congreso Internacional Pedagogía 1999, La Habana.
77. Hernández, O., R. y Vega, J. E. (1996). *Historia de la Educación Latinoamericana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

78. Hurtado, S. (2004). "Criterio de expertos. Su procesamiento a través del método DELPHY. Disponible en: <http://www.cecofis.cu/articulo5.htm>.
79. Herrera R., J. I. y Álvarez G., A. (2001). "Un acercamiento necesario al diagnóstico pedagógico". Sancti Spiritus. Material inédito.
80. Herrera, S., A. y N. Rodríguez N. (1999). "Evaluación del desempeño". Disponible en <http://www.uaca.ac.cr/acta/1999may/shernrod.htm>.
81. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Cuba. (2001). *Selección de temas psicopedagógicos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
82. Iwaniki, E. (1996). *Evaluación del profesorado para la mejora de escuelas. Manual para la evaluación del profesorado*. España: Editorial La Muralla.
83. Jason, M. y Darling-Hammond, L. (1996). *Manual para la evaluación del profesorado*. Editorial Madrid: Editorial La Muralla.
84. Kuzmina, N. M. (1987). *Ensayo sobre psicología de la actividad del maestro*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
85. Labarrere, R., y Valdivia P., G. E. (1988). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
86. 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.
87. Landhiere, G. (1999). *El pilotaje de los sistemas educativos*. Madrid: Editorial La Muralla.
88. López, B., L. R. (2004). *El saber ético de ayer a hoy*. La Habana: Editorial Félix Varela.
89. López, H., J. y otros. (1987). *Temas de psicología pedagógica para maestros*. La Habana Editorial Pueblo y Educación.
90. López, H., J. y otros. (2000). *Fundamentos de la Educación*. La Habana Editorial Pueblo y Educación.

91. Mena, C. E. (2004). "La autoevaluación en la formación profesional pedagógica". En F. Addines (compil) Editorial. Didáctica teoría y práctica (pp 173 - 184). La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
92. Martínez, Ll., M. (1998). *Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad*. La Habana: Editorial Academia.
93. Martínez, Ll., M. (2001). "Diagnóstico y Desarrollo de la Creatividad del Maestro". Curso en Congreso Pedagogía 2001. La Habana.
94. Martínez, Ll., M. y otros. (2005). *Metodología de la Investigación Educativa. Desafíos y polémicas actuales*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
95. Martínez, Ll., M. (2003). *Nuevos caminos en la formación de los profesionales de la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
96. Meier, A. (1984). *Sociología de la Educación*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
97. Ministerio de Educación Superior. Cuba. (1990). "Reglamento de Inspección de la Educación Superior. Resolución 110/90. La Habana.
98. Millman, J. y Darling-Hammond, L. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*". Editorial La Muralla.
99. Ministerio de Educación Superior. Cuba. (1991). "Reglamento del Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior". Resolución Ministerial 269/91. Ciudad de la Habana.
100. Ministerio de Educación, Cuba. (1981). Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación. La Habana.
101. Ministerio de Educación, Cuba. (1982). Seminario nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación. La Habana.
102. Ministerio de Educación, Cuba. (1983 a). Seminario Nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales¹⁵¹

de Educación. La Habana.

103. Ministerio de Educación, Cuba (1983 b). Seminario Nacional para el personal docente. La Habana.
104. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (1990). Reglamento de Inspección de la Educación Superior. Resolución 110/90. La Habana.
105. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (1991). Reglamento del Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior. Resolución Ministerial 269/91. La Habana.
106. Ministerio de Educación, Cuba (2001 a). "Seminario Nacional para el personal docente. La Habana.
107. Ministerio de Educación, Cuba (2001 b). Reunión preparatoria nacional del curso escolar 2001 - 2002. La Habana.
108. Ministerio de Educación (2001 a). "Reglamento del Sistema de Inspección del Ministerio de Educación". Resolución Ministerial 70/2001. La Habana
109. Ministerio de Educación, Cuba. (2001 b). "Seminario Nacional para educadores." La Habana.
110. Ministerio de Educación, Cuba. (2002). III Seminario Nacional para educadores. La Habana.
111. Nieto, A., L. E. (2001). "Perspectiva para una definición conceptual". Material inédito, Villa Clara.
112. Neave., G. (2001). "Política e Historia de la Educación Superior". *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: GEDISA. 9 - 22.
113. Pérez, G. (1997). "Fundamentos que deben regir la formación investigativa de los maestros. Propuesta teórica desde el [constructivismo](#) socio-histórico cultural". Disponible en <http://www.monografía.com>.
114. Pérez, M., D. (1998 a). "El diagnóstico avanzado. Una necesidad de la dirección científica de la educación". Artículo, impresión ligera,¹⁵²

ISPEJV, Departamento de Dirección Educacional. Ciudad de la Habana.

115. Pérez, M., D. (1998 b). "La creatividad y los modos de actuación en el desempeño profesional de los maestros". Curso en Congreso internacional Pedagogía 2003. La Habana.
116. Pérez, M., L. y otros, (2004). *La personalidad: su diagnóstico y su desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
117. Pérez, R., G. y otros, (1996). *Metodología de la Investigación Educacional*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
118. Portet, C., E. (2002). "Indicadores de calidad en los cursos semipresenciales", Disponible en <http://www.inem.es/otras/Ttnet/3E.PORTET.pdf> (Consulta: mayo 2006)
119. Prado, E. y Amaya J. (2001). "Hacia una evaluación como una acción que impulse la transformación". *Didac*. 38, Órgano del Centro de Desarrollo Educativo en la Universidad Iberoamericana. México.
120. Remedios, G. J. M. (2002). *Pedagogía para el desarrollo*. Lima: Editora magisterial.
121. Remedios, J. M. (2005.). Desempeño, creatividad y evaluación de los docentes en el contexto de los cambios educativos de la escuela cubana. Curso en Congreso internacional Pedagogía 2005. La Habana.
122. Remedios, G., J. M. y otros. (2006). "*Desempeño profesional y evaluación de los docentes del ISP: propósitos y perspectivas*". La Habana: Editorial Academia.
123. Remedios González, J. M. (2002). y otros. "Vías que contribuyen a transformar los modos de actuación en el desempeño profesional del docente de Secundaria Básica. Informe final del Proyecto asociado al Programa Ramal II, CDIP, ISP Silverio Blanco, Sancti Spiritus.
124. Remedios, J. M. (2003.). "Modelo Teórico Metodológico para Evaluar el Desempeño Profesional de los Docentes del ISP "Capitán Silverio153

Blanco Núñez". Informe del Proyecto Asociado al Programa Ramal 4 "Evaluación del desempeño profesional de los docentes del ISP. Sancti Spiritus: CDIP, 2003.

125. Rico, M., P. (2003). *La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
126. Rico, M., P. (1996). *Reflexión y aprendizaje en el aula*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
127. Rizo, M. H., (2002). "Evaluación del docente universitario. Una visión institucional". Universidad Autónoma de Occidente, Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*.
128. Rueda, M. (2001). "La función docente en la universidad y su evaluación". *Didac*. 38, Órgano del Centro de Desarrollo Educativo en la Universidad Iberoamericana. México.
129. Rodríguez, G. "Formación reflexiva - creativa de competencias investigativas en los docentes". Disponible en <http://www.clacso.edu.ar>.
130. Rodríguez, C. R. (1987). *Letra con Filo*. La Habana: Ediciones Unión.
131. Rodríguez, G., G, y otros. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana: Editorial Félix Varela.
132. Martí, P. J. (1990). *Ideario Pedagógico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
133. Rugarcía, A. (1994). "La evaluación de la función docente". *Didac*. 23, Órgano del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana. México.
134. Saravia, G., M. (1987). "Un enfoque desde la competencia profesional". Tesis doctoral. Barcelona. Abril, 2004.
135. Saravia, G., M. A. (2002). "Evaluación del Profesorado Universitario. Un enfoque desde la Competencia Profesional". Tesis en opción al título de doctor. Barcelona.

136. Scriven, M. S. (1997). The methodology of evaluation, en Perspectives of curriculum evaluation. Chicago, Rand Ms Nally,.
137. Schmelkes, S. (1997). Documento 3. Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. Cumbre Iberoamericana.
138. Schulmeyer, A. (2002). "Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina". Ponencia a la Conferencia Regional El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades. Brasilia, 10 - 12 de julio.
139. Seibold, J. R. (2000). "La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa". *Iberoamericana de Educación*. 23.
140. Segura, S., M. E. y otros. (2005). *Teorías psicológicas y su influencia en la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
141. Silvestre, O. M. (1996). *Aprendizaje, Educación y Desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
142. Solabarrieta, J. (1996). "Modelos de autoevaluación del profesor" en J. Tejedor y J. Rodríguez. Evaluación educativa. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas. España. Impreso en la Universidad de Salamanca. 174 - 180
143. Tejedor, T. F. J. y Montero, L. (1998). "Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario". *Española de Pedagogía*. 186.
144. Tejedor, T., F. y Rodríguez D. J. L. (1996). *La evaluación educativa. II. Evaluación institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. España. Impreso en la Universidad de Salamanca.
145. Tiana, A. (1996). "La evaluación de los sistemas educativos". *Iberoamericana de Educación*. 10.
146. .Toranzos, L. (1996). "Evaluación y calidad". *Iberoamericana de Educación*.

147. Toranzos, L. y Pita C. B. (2002). *Pedagogía de la ternura*. la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
148. Torres, P y Galdós. (2005). Metodología de la Evaluación Institucional. ICCP. La Habana. Informe de Investigación.
149. Turner, M. y otros, (1996). Breve historia de un destacamento. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
150. UNESCO. (1984). *Un desafío a la voluntad política de los gobiernos. El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Venezuela.
151. Valdés, V., H. (1997). "De la utopía de la cantidad a la utopía de la realidad: reflexiones sobre la calidad de la educación y su evaluación". *Desafío Escolar*. Año 1, Volumen 1.
152. Valdés, V., H. (1997). "Presente y futuro de la metaevaluación en América latina". *Desafío Escolar*. Año 1, Volumen 3.
153. Valdés, Veloz, H. (1999). "Dilemas actuales en la evaluación de la calidad de la gestión de los sistemas educativos latinoamericanos". *Desafío Escolar*, Año 2, Volumen 7.
154. Valdés, V., H. y F. Pérez Á., (1999). *Calidad de la educación básica y su evaluación*. la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
155. Valdés Veloz, H. y otros (1999). "Tecnología para la determinación de indicadores para evaluar la calidad de un sistema educativo". Curso en Congreso Internacional Pedagogía 999. La Habana.
156. Valdés Veloz, H. (2000.). "Evaluación del desempeño profesional del docente". Congreso Iberoamericano de Educación. México.
157. Valdés Veloz, H. (2000). El desempeño profesional del docente. Texto en soporte magnético. La Habana.
158. Valdés, H. (2003). *Evaluación del desempeño profesional de los docentes. Cartas al Maestro*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.


159. Valdés V., H. (2004). Propuesta de un sistema de evaluación del desempeño profesional del docente de la escuela básica cubana, que contribuya a la realización de un proceso evaluativo más objetivo, preciso y desarrollador. Tesis presentada en opción al grado de doctor en ciencias pedagógicas. La Habana.
160. Velázquez, V. M. (1996). "La evaluación como recurso para elevar la calidad de la educación en México". *Iberoamericana de Educación*. 10.
161. Zilberstein T., J. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana Editorial Pueblo y Educación.
162. Zilberstein, J. y Valdés H. (1999). *Aprendizaje Escolar y Calidad*. México: Ediciones CEIDE.
163. Zilberstein, J. y Valdés H. (2000). "¿Cómo hacer que el trabajo cotidiano del docente le permita diagnosticar el aprendizaje de sus alumnos?". *Desafío Escolar*. Año 4, Volumen 10.
164. Zilberstein, J. y M. Silvestre (2000). "Aprendizaje y Calidad de la Educación". III Simposio ICCP. Cuba. Febrero 2000.
165. Zilberstein, T. J. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana Editorial Pueblo y Educación.

ANEXO 1

Precisiones de la Dirección General de Personal y Cuadros

para la evaluación de los docentes de los ISP

1972
000003

 **DIRECCION GENERAL DE PERSONAL Y CUADROS**
OPINION DEL JEFE INMEDIATO SUPERIOR

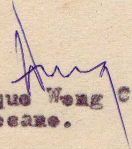
ANEXO I

NOMBRE (S) Y APELLIDOS DEL EVALUADO GUSTAVO AGUIRRE CABALLERO	
CARGO QUE OCUPA DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE QUIMICA	
VICEMINISTERIO O DIRECCION GENERAL	
DEPARTAMENTO	SECCION INSTITUTO PEDAGOGICO
MUNICIPIO SANTA CLARA	REGION SANTA CLARA
PROVINCIA LAS VILLAS	

DESARROLLAR SU OPINION SOBRE:

a) ACTITUD POLITICA Y DESARROLLO IDEOLOGICO, b) NIVEL CULTURAL Y TECNICO,
c) EXPERIENCIA Y DISCIPLINA EN EL TRABAJO, d) ACTITUD ANTE EL TRABAJO Y DESENVOLVIMIENTO EN CUANTO A FORMA Y CAPACIDAD ORGANIZATIVA (cómo planifica, dirige, controla y supervisa) e) EXIGE DISCIPLINA A SUS SUBORDINADOS, f) PREOCUPACION POR SU SUPERACION TECNICA Y POLITICA, g) PROBLEMAS QUE CONFRONTA LOS CUALES INTERFIEREN EN SU TRABAJO: vivienda, económicos, políticos, salud, etc. h) DEMUESTRA CALIFICACION EN LAS FUNCIONES DEL CARGO QUE DESEMPEÑA, i) RELACIONES PERSONALES: caracter, j) OTROS ASPECTOS QUE CONSIDERE NECESARIOS, k) SI TIENE CONDICIONES PARA EL CARGO QUE DESEMPEÑA U OTRO SUPERIOR. ARGUMENTE SU CRITERIO.

NOTA: AL FINALIZAR PONDRÁ NOMBRE (S) Y APELLIDOS, FIRMA, CARGO Y FECHA.


Dr. Enrique Wong Carriera
Decano.

NOMBRE Y APELLIDOS		CARGO QUE OCUPA			
ESTADO DE SALUD	SALUD FISICA Y MENTAL SATISFACTORIA	AFECCIONES FISICAS OCASIONALES, SALUD MENTAL SATISFACTORIA	SALUD FISICA SATISFACTORIA, DESEQUILIBRIO NERVIOSO OCASIONAL	AFECCIONES FRECUENTEMENTE POR SINTOMAS QUE INTERFIEREN SU TRABAJO EN ALGUNAS OCASIONES	AFECCIONES O DESEQUILIBRIO CONSTANTES
ASPECTO PERSONAL	SATISFACTORIO	ACEPTABLE	OCASIONALMENTE DESCUIDADO	MUY DESCUIDADO	INACEPTABLE
CARACTER	MODERADO, ESTABLE, PRUDENTE Y REFLEXIVO	ESTABLE PERO CON DESEQUILIBRIO OCASIONAL, REFLEXIVO	INESTABLE, IRREFLEXIVO, EMOTIVO, NERVIOSO	AUTORITARIO Y VIOLENTO	APATICO, RESERVADO Y VACILANTE
RELACIONES HUMANAS	COLECTIVISTA AFABLE, ESTIMULA A LA GRADUAL SUPERACION DE SUS SUBORDINADOS	COLECTIVISTA POCO AFABLE, A VECES SE DESCUIDA EN EL ESTIMULO A LA GRADUAL SUPERACION DE SUS SUBORDINADOS	BUENAS RELACIONES HUMANAS EN GRUPOS AFINES	ESTABLECE PREFERENCIAS AFECTIVAS, RELACIONES HUMANAS DEFICIENTES	INDIVIDUALISTA, NO SE ADAPTA A LA COLECTIVIDAD
INICIATIVAS	DECIDIDO Y FIRME PREVIA REFLEXION	DECIDIDO PERO A VECES IRREFLEXIVO E IMPULSIVO	DECIDIDO PERO A VECES SE SUGESTIONA, SE RETRACTA CON FRECUENCIA	OCASIONALMENTE INDECISO	INDECISO
AUTODISCIPLINA	MUY DISCIPLINADO, CONSCIENTE, CUMPLIDOR, RESPETUOSO Y PUNTUAL	DISCIPLINADO, CUMPLIDOR, RESPETUOSO, EN OCASIONES IMPUNTUAL	ACEPTA LAS TAREAS SIN PREVIO ANALISIS	INDISCIPLINADO, POCO RESPONSABLE, INCUMPLE EN OCASIONES	MUY INDISCIPLINADO, INCONSCIENTE, INCUMPLIDOR, IRRESPETUOSO E IMPUNTUAL
ACTITUD ANTE EL TRABAJO	MUY RESPONSABLE, ENTUSIASTA, DECIDIDO Y ACTIVO	RESPONSABLE CON ENTUSIASMO VARIABLE, DECIDIDO	ACTITUD VARIABLE, PUEDE SER EN ALGUNOS MOMENTOS ACTIVO O PASIVO (ENTUSIASTA O DESANIMADO)	POCO RESPONSABLE, INDECISO, POCO ENTUSIASTA	IRRESPONSABLE, PASIVO, SIN ENTUSIASMO
DOMINIO DE LA ESPECIALIDAD	DOMINIO PROFUNDO DE LA ESPECIALIDAD QUE DESEMPEÑA, CON EXPERIENCIA EN EL TRABAJO	DOMINIO ACEPTABLE DE LA ESPECIALIDAD, TIENE EXPERIENCIA EN LA MISMA	DOMINIO DEFICIENTE DE LA ESPECIALIDAD, CON ALGUNA EXPERIENCIA EN EL TRABAJO	DOMINIO DE LA ESPECIALIDAD POR DEBAJO DEL NIVEL QUE DESEMPEÑA	NO DOMINA LA ESPECIALIDAD, NO TIENE EXPERIENCIA EN EL TRABAJO
ORGANIZACION Y METODO DE TRABAJO	SATISFACTORIA, BUENA DISTRIBUCION DEL TIEMPO, EJECUTIVO, ENFOQUE GLOBAL DE LAS TAREAS, CENTRALIZA Y DELEGA CONVENIENTEMENTE	EJECUTIVO, ENFOQUE GLOBAL DE LAS TAREAS, PREFERENTEMENTE NO DELEGA	ACEPTABLE, AUNQUE PIERDE TIEMPO, ES EJECUTIVO, DELEGA, HACE ANALISIS EN ALGUNAS OCASIONES	DEFICIENTE, NO JERARQUIZA TAREAS, CENTRALIZA EXCESIVAMENTE, ABARCA PARCIAL DE LA MISMA	MUY DEFICIENTE, ATIENDE SOLO LO INCIDENTAL, ES POCO EJECUTIVO, DELEGA EN OTROS SIN CONTROLAR
CUMPLIMIENTO DE LAS TAREAS ASIGNADAS	CUMPLE TAREAS GENERALMENTE EN TIEMPO Y FORMA	CUMPLE LAS TAREAS CON DIFICULTAD	CUMPLE LAS TAREAS MECANICAMENTE, SIN CALIDAD	INCUMPLE TAREAS SIN CAUSA JUSTIFICADA	INCUMPLE TAREAS POR INCAPACIDAD
ORIENTACIONES A SUS SUBORDINADOS	ORIENTA Y SUPERVISA DE FORMA SISTEMATICA Y CONSECUENTE	ORIENTA CORRECTAMENTE SUPERVISION REGULAR	SU ORIENTACION Y SUPERVISION ES DEFICIENTE	ORIENTA Y SUPERVISA SIN PRECISION	NO ORIENTA, NI SUPERVISA
ACTITUD ANTE LA CRITICA	ACEPTA Y SOLICITA LA CRITICA PARA ORIENTAR SU SUPERACION	ACEPTA LA CRITICA CON RESERVA, PERO INTENTA SUPERARSE	SE DEFRAUDA, ANTE LA CRITICA Y LA EVADE	SE JUSTIFICA Y PROTESTA ANTE LA CRITICA CONSTRUCTIVA	NO ACEPTA LA CRITICA
APLICACION DE LA DISCIPLINA A SUS SUBORDINADOS	POR METODOS PERSUASIVOS LOGRA LA DISCIPLINA CONSCIENTE Y ESPONTANEA	POR METODOS PERSUASIVOS EXIGE DISCIPLINA, PERO A VECES NO LA LOGRA	POR METODOS RIGIDOS LOGRA LA DISCIPLINA	DESCONCIERTA POR UNA EXCESIVA EXIGENCIA O TOLERANCIA	NO LOGRA LA DISCIPLINA EN SUS SUBORDINADOS

ANEXO 3

evaluación de los docentes de las universidades pedagógicas.

Objetivo: Obtener información acerca de las disposiciones legales y precisiones metodológicas que forman parte de la evaluación de los docentes de los ISP y que se orientan de manera particular a la evaluación de la calidad del desempeño investigativo.

- Orientaciones que se precisan en relación con la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes, acerca de:
 - Para qué evaluar. (fines, orientación sumativa o formativa, centrada en el proceso o en el resultado)
 - Qué evaluar. (contenidos, dimensiones e indicadores)
 - Cómo evaluar. (métodos)
 - Cuándo y con quién evaluar. (agentes implicados, recomendaciones)
 - Etapas por las que debe transitar.
 - Precisión acerca de los documentos legales que se sugieren para las acciones de planificación y ejecución de la evaluación.

ANEXO 4

Guía para el análisis de documentos en que se registran evidencias de la evaluación del desempeño investigativo de los docentes

Objetivo: Obtener información en relación con las características de la evaluación del desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica.

Se analizarán los informes del control a:

- Las clases u otras formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Los expedientes de la asignatura y el plan de clases.
- Las actividades metodológicas.
- Las libretas de notas de los estudiantes.
- Resúmenes de la evaluación anual de resultados.
- Planes individuales.
- Otros documentos en los que se registren evidencias del resultado de la evaluación del desempeño investigativo.
- Documentos utilizados por los directivos y por los propios docentes para desarrollar la evaluación de su desempeño investigativo.

Identificación del documento: _____

1. ¿Se aprecia sistematicidad y carácter procesal en la búsqueda y recogida de información en relación con la calidad del desempeño investigativo de los docentes y en la determinación de estrategias de mejora?
 2. ¿Constan en el documento elementos que constituyan expresión de valoraciones realizadas por el evaluador, vinculadas al desempeño investigativo de los docentes?
- Sí ___ No ___

- En caso afirmativo:
 - a) Señalamientos positivos:
 - b) Señalamientos negativos:
 - c) Recomendaciones:

En relación con estos tres elementos determinar correspondencia entre los señalamientos y las recomendaciones.

3. En relación con los señalamientos, recomendaciones u observaciones, determinar frecuencia y pertinencia con que se han abordado aspectos relativos a indicadores propios de la actividad científico investigativa de los docentes, relacionados con:
 - El modo de actuar para investigar y enseñar a investigar.
 - Las cualidades personales.
 - La naturaleza de las relaciones interpersonales.
4. Otras observaciones.

ANEXO 5

Guía de entrevista a directivos

OBJETIVO: Obtener información en relación con las características de la evaluación del desempeño investigativo de los docentes del ISP.

1. A su juicio, cuáles son los requerimientos fundamentales a tener en cuenta para la instrumentación adecuada de la evaluación del desempeño investigativo de los docentes del ISP.
2. ¿Qué importancia concede a la evaluación del desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica?
3. ¿Cuáles son, según su criterio las principales etapas o fases por las que debe transcurrir el proceso de evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas?
4. ¿Cómo asegura el carácter procesal y sistemático de la evaluación del desempeño investigativo de los docentes?
5. ¿Qué contenidos toma en consideración para la evaluación del desempeño investigativo de los docentes?
6. ¿Qué vías utiliza usted para evaluar el desempeño investigativo de los docentes?
7. ¿Qué participación tienen los docentes en la evaluación de su desempeño investigativo?
8. ¿Cómo logra que la información resultante de la evaluación del desempeño investigativo de los docentes oriente la instrumentación de estrategias de mejora?
9. ¿Qué modificaciones realizaría a la evaluación del desempeño investigativo?
10. ¿Qué limitaciones considera usted que en la actualidad están afectando la calidad de la evaluación del desempeño investigativo de los docentes del

ISP?

ANEXO 6

Guía para la encuesta a docentes

En la universidad pedagógica en la cual labora, se desarrolla una investigación relacionada con la evaluación del desempeño investigativo de los docentes, para la cual puede resultar muy valiosa la información que se le solicita a través de esta encuesta que esperamos responda con sinceridad y precisión a partir de su opinión y experiencia personal. Agradecemos su colaboración.

OBJETIVO: Obtener información en relación con las características de la evaluación del desempeño investigativo de los docentes del ISP.

1. ¿Cuáles son los principales indicadores que son considerados por usted o por sus directivos para la evaluación de la calidad de su desempeño investigativo?

2. ¿Qué métodos, técnicas e instrumentos hacen posible la obtención de información para la evaluación de la calidad de su desempeño investigativo?

3. ¿Qué participación ha tenido usted en el proceso de evaluación de su desempeño investigativo?

4. Piense detenidamente en aquellas cuestiones vinculadas a su desempeño investigativo, que han sido señaladas como limitaciones a partir de su

evaluación. Expresé en orden jerárquico las que considera que debe atender prioritariamente. Precise qué vías utilizará (superación, autosuperación, trabajo metodológico, otras).

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____

5. En qué nivel considera que se expresa la relación entre los resultados de la evaluación de su desempeño investigativo y las acciones que se proponen para su transformación en pos de la mejora.

– Alto ___ Medio ___ Bajo ___

– Argumente su valoración:

6. Acerca del carácter procesal y sistemático de la evaluación de su desempeño investigativo precise cómo lo considera:

– ___ Muy adecuado ___ Adecuado ___ Poco adecuado ___ Inadecuado

– Argumente:

7. ¿Considera importante la evaluación del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas?

– ___ Sí ___ No

– Argumente:

ANEXO 7

Guía para la observación a actividades en las que se desarrollan acciones vinculadas al proceso de evaluación del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas

Objetivo: Obtener información acerca de la instrumentación de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas.

Actividades a observar:

- Sesiones de conciliación del plan individual.
- Análisis colectivo de evaluaciones en los cortes parciales y finales.
- Sesiones de trabajo científico establecidas en el sistema de trabajo, tales como: sesiones de rendición de cuenta en los consejos científicos, talleres de tesis, análisis de resultados de la actividad científica.

Identificación de la actividad: _____

1. Aspectos vinculados al desempeño investigativo que son objeto de análisis a nivel individual y grupal.
2. Orientación sumativa o formativa que adquiere el análisis.
3. Validez y fiabilidad que se evidencia en la obtención y procesamiento de la información resultante de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo.
4. Carácter orientador en función de la mejora.
5. Participación de los evaluados en el proceso evaluativo.
6. Carácter procesal.
7. Actitud colaborativa en los agentes implicados.

ANEXO 8

Propuesta de dimensiones, subdimensiones e indicadores para evaluar el desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica.

DIMENSIÓN 1: Modo de actuar del docente en la actividad científico investigativa educacional.

Se entiende como las acciones generalizadoras que modelan la actuación del docente en este tipo de actividad y que expresan el dominio de las habilidades, procedimientos, capacidades que resultan indispensables para transformar la realidad educativa con el uso del método científico y para la dirección de la formación científico investigativa educacional.

SUBDIMENSIÓN 1.1 Acciones generalizadoras para la transformación de la práctica pedagógica con el uso del método científico.

Se identifica con las acciones generalizadoras del método científico problematización, teorización y comprobación de la realidad educativa.

INDICADORES:

1. 1. 1 Problematización de la realidad educativa.

- a) Explorar la realidad educativa a partir de su observación, descripción y explicación.
- b) Comparar la realidad educativa con la teoría científico pedagógica que domina.
- c) Identificar contradicciones.
- d) Plantear, jerarquizar y esclarecer problemas científicos.

1.1.2 Teorización acerca del problema y asunción de una posición científica que sustente las propuestas de cambio.

- a) Identificación y valoración de la información científica procedente de diferentes fuentes del conocimiento y posibilidades para transferirlas eficazmente.
- b) Determinación de indicadores de un objeto de estudio.
- c) Explicación de hipótesis, ideas, situaciones y/o hechos.
- d) Elaboración de conclusiones teóricas.
- e) Modelación de soluciones científicas a situaciones específicas.
- f) Redacción de ideas científicas.

1.1.3 Planificación del trabajo investigativo.

- a) Modelación del diseño teórico.
- b) Modelación del diseño metodológico.

1.1.4 Ejecución y evaluación del proyecto de investigación en la práctica pedagógica.

- a) Aplicación de métodos e instrumentos de investigación cuantitativos y cualitativos.
- b) Ordenamiento, tabulación y procesamiento de información recopilada.
- c) Interpretación de datos y gráficos.
- d) Comparación de los resultados obtenidos con el objetivo planteado.

e) Evaluación de la información.

1.1.5 Socialización y generalización de los resultados que se obtienen.

a) Presentación de resultados en forma oral y escrita en correspondencia con las exigencias de la redacción y el discurso científico.

b) Redacción de ponencias y artículos científicos.

c) Presentación de resultados en eventos.

d) Asesorar a los directivos en el proceso de generalización de los resultados científico técnicos.

e) Acreditar la propiedad intelectual de los resultados científico - técnicos.

f) Tramitar las certificaciones de la introducción en la práctica de los resultados científico-técnicos.

SUBDIMENSIÓN 1.2: Acciones generalizadoras que caracterizan la actuación del docente en la dirección de la formación científico investigativa educacional de los profesionales de la educación para los diferentes niveles de educación.

Se relaciona con las acciones que desarrolla el docente durante la planificación, ejecución y control del proceso de enseñanza aprendizaje, que se orientan a garantizar la formación científico investigativa educacional de los profesionales de la educación.

1.2.1. Planificación de las formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje.

a) Determina los objetivos de las diferentes formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta:

– Los resultados del diagnóstico de los estudiantes en relación con la formación investigativa (cognitivo, metacognitivo, motivacional, cualidades de la personalidad, habilidades generalizadoras científico investigativas...)

– Las posibilidades de la disciplina y del programa de la asignatura para el tratamiento de conocimientos, habilidades, ideas, normas y valores vinculados a la actividad investigativa

a) Proyecta el vínculo del contenido de aprendizaje con la práctica social y las posibilidades de valoración por el maestro en formación en el plano educativo, desde los problemas profesionales identificados en su contexto de actuación con un enfoque interdisciplinario.

b) Precisa en la base de contenidos las posibilidades para el tratamiento al sistema de información que integra conocimientos esenciales acerca de la investigación en el ámbito de la educación tales como:

– La relación ciencia – educación – desarrollo social.

– Política científica.

– Enfoque dialéctico de la investigación científico – educacional, con énfasis en el método científico.

c) Selecciona los métodos de enseñanza – aprendizaje considerando sus potencialidades para acercar sistemáticamente al estudiante a la aplicación de la lógica científica y el desarrollo de un pensamiento científico, divergente, crítico.

d) Diseña las tareas docentes de manera que se susciten desde los contenidos de ¹⁶⁹

aprendizaje, las relaciones, conexiones y contradicciones significativas a nivel conceptual entre la teoría y la práctica, lo conocido y lo desconocido, lo real y lo ideal y entre los contenidos de aprendizaje y el mundo emocional de los estudiantes, en correspondencia con los niveles de ayuda a partir de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, relacionadas con su formación investigativa y su gradación y seguimiento utilizando las diferentes formas de organización del trabajo científico en el proceso de enseñanza aprendizaje.

- e) Concibe variadas formas de evaluación que posibiliten el control, el autocontrol, la valoración, la autovaloración y la reflexión metacognitiva acerca de la formación investigativa.
- f) Determina cómo se expresará la relación entre los componentes organizacionales del currículo (académico laboral investigativo) y los diferentes escenarios del proceso formativo para la concreción de las tareas que realizarán los estudiantes atendiendo al para qué, qué, cómo, con qué, con quién...
- g) Determina y proyecta los niveles de ayuda a partir de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, relacionadas con su formación investigativa y su gradación y seguimiento utilizando las diferentes formas de organización del trabajo científico en el proceso de enseñanza aprendizaje.

1.2.2. Ejecución y control del proceso de enseñanza aprendizaje.

- a) Orienta y controla la motivación de los estudiantes por la actividad científico – investigativa del profesional de la educación, a partir de aprovechar las potencialidades del sistema de contenidos para reflexionar en relación con el alcance de este tipo de actividad para la solución de problemas de la práctica pedagógica y social, como vía para el mejoramiento de la calidad de la educación y la profesionalización del docente.
- b) Organiza el trabajo de los estudiantes a partir de ambientes de aprendizaje que propicien la labor colaborativa, la combinación de la actividad individual y colectiva, la búsqueda científica, la toma de posición desde las concepciones teóricas de las ciencias de la educación en Cuba.
- c) Organiza situaciones de aprendizaje donde se estimule el trabajo en equipos para solucionar problemas reales de la práctica pedagógica, transitando por las acciones de la problematización, la teorización y la comprobación de la realidad educativa.
- d) Ofrece los niveles de ayuda necesarios para que cada estudiante de manera colectiva o individual se apropie de los conocimientos y de un modo de actuación para su obtención, que permita operar con generalizaciones teóricas y aplicar lo aprendido a la práctica profesional.
- e) Orienta la actividad de los estudiantes en función de lograr intencionalidades formativas vinculadas al desarrollo de cualidades personales como: flexibilidad, independencia, creatividad, honestidad científica, compromiso y responsabilidad personal y social con el uso de la ciencia, búsqueda de la verdad científica, sencillez, profesionalismo, imparcialidad, objetividad.
- f) Organiza la actividad de los estudiantes de modo que se fortalezcan relaciones interpersonales basadas en: la colaboración, la actitud crítica y autocrítica, la solidaridad, el respeto al criterio ajeno, la socialización del conocimiento.
- g) Controla y evalúa de manera sistemática la formación investigativa de los 170 estudiantes transitando por formas como la autoevaluación, la coevaluación y la

heteroevaluación de manera que se promueva la reflexión y regulación metacognitiva.

DIMENSIÓN 2: Cualidades personales del docente de la universidad pedagógica asociadas a su desempeño investigativo.

Se vinculan con las características relativamente estables de la personalidad de los docentes de la universidad pedagógica, que expresan sus actitudes hacia los objetos, fenómenos y procesos de la realidad educativa, que se relacionan con cualquier faceta de su actividad científico investigativa educacional.

2.1. Honestidad científica.

2.1.1 Defensa del rigor científico y la veracidad de la información en el proceso de investigación.

2.1.2 Rechazo a la tergiversación o falseo de información en función de intereses ajenos a la ciencia.

2.1.3 Oposición y censura a la apropiación o utilización de ideas ajenas como propias.

2.2. Responsabilidad con el uso de los conocimientos y resultados científicos, como vía estratégica para el mejoramiento de la educación.

2.2.1 Concepción de la actividad científico investigativa educacional, de sus fines y resultados, considerando las necesidades e implicaciones sociales de estos, a partir de reconocer la relación ciencia tecnología sociedad desde una visión que se identifique con la política científica del MINED.

2.2.2 Aceptación y defensa de la subordinación de los intereses individuales a los sociales en los fines y procesos de la actividad científico investigativa educacional.

2.2.3 Exigencia en la aplicación del método científico en su contexto de actuación profesional, fundamentado en la defensa de la autoridad de la ciencia para la transformación de la realidad educativa.

2.3 Flexibilidad.

2.3.1 Modo de adaptación a los cambios característicos de la actividad científico investigativa, considerando la complejidad y multicausalidad de los fenómenos educativos.

2.3.2 Posibilidad para utilizar disímiles estrategias en la actividad científico investigativa educacional.

2.3.3 Rechazo a posiciones rígidas o ideas preestablecidas, amplitud de criterio y facilidad de adaptación.

2.4 Independencia.

2.4.1 Posibilidad para actuar con independencia para idear soluciones novedosas, elegir vías, analizar teorías, aplicarlas a su entorno y construir nuevos conocimientos que tributen a las ciencias de la educación.

2.4.2 Vías y formas a partir de las cuales se orienta de manera independiente en situaciones nuevas y cambiantes en su interacción con el objeto de estudio.

2.4.3 Posibilidad para enjuiciar los puntos de vista propios y de otros especialistas el debate científico con colegas y directivos.

2.5 Originalidad.

- 2.5.1 Capacidad para emitir respuestas novedosas, inesperadas y válidas en la solución de problemas de la práctica pedagógica por la vía de la ciencia.
- 2.5.2 Novedad y variedad de las formas que utiliza para promover el perfeccionamiento de su desempeño.
- 2.5.3 Uso de estrategias inéditas que se apartan del convencionalismo, los dogmas, las costumbres en el accionar científico investigativo educacional.

2.6 Perseverancia.

- 2.6.1 Disposición para vencer dificultades que obstaculizan la práctica educativa.
- 2.6.2 Constancia en la solución de los problemas y en el desarrollo de las acciones propias de la actividad científico investigativa educacional.

DIMENSIÓN 3: Naturaleza de las relaciones interpersonales que se establecen en la actividad científico investigativa educacional del docente de la universidad pedagógica.

Se entiende como la manifestación de las relaciones sociales y expresión de la comunicación con énfasis en la interactiva, que se expresa en el intercambio cognoscitivo – afectivo de finalidades y motivaciones entre el docente y los agentes con los que interactúa en los diferentes contextos que caracterizan la actividad científico investigativa educacional.

3.1 Docente investigador y miembros de la comunidad científica a la que pertenece.

- 3.1.1 Disposición al trabajo investigativo en colectivo, a la colaboración, a compartir y socializar la información entre los miembros de la comunidad científica en la que se inserta.
- 3.1.2 Sentido de pertenencia e identidad con los fines, principios, normas y exigencias morales adoptadas en el marco de la comunidad científico pedagógica de la cual forma parte.
- 3.1.3 Posibilidades para el establecimiento de relaciones solidarias y fluidas, que denoten modestia, flexibilidad y respeto al criterio ajeno, a partir de combinar la apreciación crítico - constructiva del trabajo de los colegas y el reconocimiento de puntos de vista de otros especialistas.

3.2 Docente investigador y estudiante.

- 3.2.1 Logro del papel de receptor y el de emisor en una comunicación interpersonal sustentada en la búsqueda de intercambio cognitivo afectivo de finalidades y motivaciones en la que el docente actúa como investigador experto y el alumno como investigador novel.
- 3.2.3 Atención a necesidades y posibilidades de los alumnos, con estímulo a la independencia, la autovaloración.

3.3 Docente investigador y usuario de la investigación que realiza.

- 3.3.1 Respeto a la confidencialidad y a los aspectos éticos que puedan producir afectaciones a las organizaciones o a los sujetos a los cuales va dirigido el resultado.
- 3.3.2 Grado de articulación entre los intereses personales como investigador y los intereses grupales y sociales de las instituciones, organizaciones y colectivos¹⁷²

humanos, que en calidad de usuarios forman parte del estudio.

3.3.3 Responsabilidad por las consecuencias que se derivan de los resultados.

ANEXO 9

Instrumentos para la aplicación del método de observación

Guía para la observación a las formas de organización del proceso pedagógico

Objetivo: Obtener información que posibilite evaluar el desempeño investigativo del docente del ISP durante el acto de enseñanza.

Datos de Identificación del docente y de la actividad a observar:

Tipo de Actividad: C__ S__ CP__ PL__ ENC__ CONS__ TALLER__ Ot__

Nombre y apellidos del docente: _____

Facultad: _____ Especialidad: _____ Grupo: _____

Años de experiencia en la docencia: _____

Categoría docente: _____ Categoría científica: _____ Título o temática: _____

Tema o unidad: _____

Posición que ocupa dentro de la unidad o el tema: _____

INDICADORES A EVALUAR	SE OBSERVA	NO SE OBSERVA
1. Orienta con claridad los objetivos de aprendizaje vinculados a la actividad científico investigativa de modo que motive a los estudiantes en el para qué, a partir del alcance de este tipo de actividad para la solución de problemas de la práctica pedagógica y social, la profesionalización del docente y el mejoramiento de la calidad de la educación, con un enfoque profesional pedagógico.		
2. Demuestra dominio del diagnóstico de los estudiantes en relación con la formación científico investigativa y les ofrece orientaciones en correspondencia con los niveles alcanzados por cada uno.		

<p>3. Aprovecha las potencialidades de la actividad para un adecuado tratamiento axiológico que propicie el desarrollo de juicios de valor y orientaciones valorativas vinculadas a la actividad investigativa del maestro de manera que:</p> <p>3.2 Se evidencien actitudes positivas en relación con el alcance y la necesidad de la actividad científico investigativa.</p> <p>3.3 Se promueva el desarrollo de cualidades personales como la honestidad científica, la creatividad, la responsabilidad individual y social con el uso y generación de los resultados de la actividad científico investigativa, profesionalismo, imparcialidad, objetividad, independencia.</p>		
<p>4. Demuestra dominio de los conocimientos esenciales acerca de la investigación en el ámbito de la educación y garantiza en su tratamiento una adecuada orientación profesional.</p>		
<p>5. Evidencia un nivel adecuado de actualización de la información, expresado en el uso de bibliografía actualizada y en la introducción de resultados científicos relacionados con la disciplina que imparte, con la metodología de la investigación educativa y con el avance de la ciencia pedagógica, en el plano internacional, nacional y local.</p>		
<p>6. Orienta las actividades a realizar y precisa las acciones que comprenden las habilidades generalizadoras de la formación científico investigativa que se trabajan, en la introducción, desarrollo y conclusiones de la actividad.</p>		
<p>7. Organiza el trabajo de los estudiantes a partir de ambientes de aprendizaje que propicien la labor colaborativa, la combinación de la actividad individual y colectiva y la búsqueda científica.</p>		
<p>8. Ofrece los niveles de ayuda necesarios para que cada estudiante de manera colectiva o individual se apropie de los conocimientos, habilidades, hábitos que le permitan operar con generalizaciones teóricas y aplicar lo aprendido a la práctica profesional.</p>		
<p>9. Orienta la actividad del estudiante de modo que se fortalezcan relaciones interpersonales basadas en la colaboración, la actitud crítica y autocrítica, la solidaridad, el respeto al criterio ajeno, la socialización del conocimiento.</p>		
<p>10. Aprovecha las potencialidades del contenido para lograr el tratamiento interdisciplinario el vínculo del contenido objeto de aprendizaje con la práctica social y profesional pedagógica.</p>		
<p>11. Comprueba la calidad de los resultados alcanzados por los estudiantes en el aprendizaje del contenido, mediante ejercicios que posibiliten la aplicación de conocimientos, y habilidades en situaciones nuevas vinculadas a su desempeño profesional, de modo que a partir de las exigencias de la tarea el estudiante pueda conocer en qué medida se aproxima con los resultados de su ejecución a lo esperado, y cómo resolver las insuficiencias.</p>		

12. Manifiesta una vivencia afectiva de agrado y disfrute en relación con la actividad científico investigativa educacional y con los aportes realizados por investigadores destacados.		
13. En su relación con los estudiantes mantiene una comunicación democrática, interactiva basada en el respeto mutuo en la que el docente se ubica como investigador experto y el estudiante como investigador novel.		
14. Controla y evalúa de manera sistemática la formación investigativa de los estudiantes transitando por formas como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación de manera que se promueva la reflexión y regulación metacognitiva vinculada a la actividad científico investigativa.		

REGISTRO NARRATIVO DE OBSERVACIÓN A LAS ACTIVIDADES DEL PROCESO PEDAGÓGICO

DESCRIPCIÓN NARRATIVA	COMENTARIOS DEL OBSERVADOR	CÓDIGO DEL INDICADOR

Guía para la observación a la actividad de los docentes.

Objetivo: Obtener información acerca de las cualidades personales y la naturaleza de las relaciones interpersonales, como dimensiones para la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas.

El docente en su actuación evidencia:

- Honestidad científica, al defender el rigor científico y la veracidad de la información en el proceso de investigación, rechazar la tergiversación o falseo de información en función de intereses ajenos a la ciencia, se opone y censura la apropiación o utilización de ideas ajenas como propias.
- Responsabilidad con el uso de los conocimientos y resultados científicos como vía estratégica para el mejoramiento de la educación, al concebir la actividad científico investigativa educacional, sus fines y resultados, considerando las necesidades e implicaciones sociales de estos, a partir de reconocer la relación ciencia tecnología sociedad desde una visión que se identifica con la política científica del MINED.
Acepta y defiende la subordinación de los intereses individuales a los sociales en los fines y procesos de la actividad científico investigativa educacional y exige la aplicación del método científico en su contexto de actuación profesional, reconociendo la autoridad de la ciencia para la transformación de la realidad educativa.
- Flexibilidad, al adaptarse a los cambios característicos de la actividad científico investigativa, considerando la complejidad y multicausalidad de los fenómenos educativos, utilizar disímiles estrategias en la actividad científico investigativa educacional y rechaza las posiciones rígidas o ideas preestablecidas, demostrando amplitud de criterio y facilidad de adaptación.
- Independencia, al actuar de manera independiente para idear soluciones novedosas, elegir vías, analizar teorías, aplicarlas a su entorno y construir nuevos conocimientos que tributen a las ciencias de la educación.
- Originalidad, expresada en su capacidad para emitir respuestas novedosas, inesperadas y válidas en la solución de problemas de la práctica pedagógica por la vía de la ciencia, en la novedad y variedad de las formas que utiliza para promover

el perfeccionamiento de su desempeño y en el uso de estrategias inéditas que se apartan del convencionalismo, los dogmas, las costumbres en el accionar científico investigativo educacional.

- Perseverancia, al demostrar disposición para vencer dificultades que obstaculizan la práctica educativa y constancia en la solución de los problemas y en el desarrollo de las acciones propias de la actividad científico investigativa educacional.

En su relación con los miembros de la comunidad científica a la que pertenece, expresa:

- Disposición al trabajo investigativo en colectivo, a la colaboración, a compartir y socializar la información, sentido de pertenencia e identidad con los fines, principios, normas y exigencias morales adoptadas en el marco de la comunidad científico pedagógica de la cual forma parte, así como posibilidades para el establecimiento de relaciones solidarias y fluidas, que denoten modestia, flexibilidad y respeto al criterio ajeno, a partir de combinar la apreciación crítico - constructiva del trabajo de los colegas y el reconocimiento de puntos de vista de otros especialistas.

En su relación con estudiantes logra:

- El papel de receptor y emisor en una comunicación interpersonal sustentada en la búsqueda de intercambio cognitivo afectivo de finalidades y motivaciones en la que el docente actúa como investigador experto y el alumno como investigador novel, así como atención a necesidades y posibilidades de los alumnos, con estímulo a la independencia, la autovaloración.
- En sus relaciones con los usuarios de la investigación que realiza demuestra: Responsabilidad por las consecuencias que se derivan de los resultados del estudio, respeto a la confidencialidad y a los aspectos éticos que puedan producir afectaciones a las organizaciones o a los sujetos a los cuales va dirigido el resultado o se relacionan de manera directa e indirecta con la investigación.

ANEXO 10

Guía de entrevista preobservación a actividades del proceso pedagógico

Objetivo: Complementar la información necesaria que posibilite evaluar el desempeño en la acción de planificación, desde la autoevaluación del docente.

1. Lea la planificación de la actividad del proceso pedagógico que se va a observar. Analícela detenidamente y manifieste si realizó algún cambio después de haberlo entregado.
 - Si___ No___
 - En caso afirmativo, exprese cuáles hizo y por qué.
2. Examine los indicadores que se proponen para la evaluación del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas:
 - Revise lo planteado para determinar y formular los objetivos de las diferentes formas de organización del proceso pedagógico. Explique cómo se expresan las exigencias propuestas para su desempeño investigativo, en los objetivos determinados y formulados por usted.
 - En relación con los contenidos, precise qué conocimientos esenciales acerca de la investigación en el ámbito educativo tratará y por qué.
 - ¿Cómo propicia el vínculo del contenido de aprendizaje con la práctica social?
 - ¿Cuáles son las relaciones interdisciplinarias que se expresan en el contenido objeto de estudio, con énfasis en las habilidades investigativas?
 - ¿En qué medida la selección de los métodos favorece el acercamiento del estudiante a etapas de la actividad investigativa, al modo de actuar del investigador en su relación con el objeto de investigación y a la elevación de la calidad procesal del sistema cognitivo (habilidades investigativas)?
 - En relación con las tareas docentes que propone, argumente:

- En qué medida contribuyen a suscitar las relaciones y conexiones significativas a nivel conceptual entre: lo nuevo y lo viejo, la teoría y la práctica y entre los contenidos de aprendizaje y el mundo emocional de los estudiantes.
- ¿Cómo propician el uso efectivo por los estudiantes de procesos propios de la orientación y regulación metacognitiva en relación con la actividad científico investigativa?
- ¿De qué modo contribuyen al desarrollo de procedimientos característicos de la actividad científico investigativa del maestro que conduzcan al desarrollo de la problematización, teorización y evaluación de la práctica pedagógica?
- ¿Cómo espera que los niveles de ayuda que ha proyectado satisfagan la diversidad en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, relacionadas con su formación científico investigativa?
- ¿De qué manera las formas de evaluación que ha seleccionado contribuyen al control, al autocontrol, la valoración, la autovaloración y la reflexión metacognitiva?
- ¿Cómo ha concebido las relaciones entre los componentes organizacionales del currículo, los escenarios en que se concreta el proceso formativo de los estudiantes y las diferentes formas de organización del trabajo científico estudiantil?
- Explique cómo se expresa en la actividad que se analiza y en el sistema que ha planificado el uso de las variantes metodológicas para la formación inicial y permanente de maestros.

ANEXO 11

Guía de entrevista post- observación a actividades del proceso pedagógico

Objetivo: Obtener información acerca del desempeño investigativo del docente, desde su propia autorreflexión de lo acontecido durante la observación.

Examine nuevamente los objetivos de aprendizaje que usted determinó que debían lograr sus estudiantes y responda las siguientes interrogantes.

1. ¿Los estudiantes lograron los aprendizajes propuestos en relación con su formación científico - investigativa?

• Si___ No___

• ¿Qué componente del contenido no aprendieron o lograron solo de forma parcial?

- Conocimientos,
- Habilidades,
- Ideas normas, valores,
- Otros.

• ¿Qué recurso didáctico le permitió determinar lo que no aprendieron?

- Preguntas de comprobación,
- Tareas docentes,
- Autoevaluación,
- Otros.

2. ¿Considera que los métodos y medios de enseñanza y aprendizaje que usó fueron efectivos?

• Si___ No___

• De qué forma se pudo dar cuenta de las limitaciones, fortalezas y potencialidades que ellos tuvieron:

- Por el cumplimiento de los objetivos,
- La implicación de los estudiantes,
- El desarrollo de las tareas docentes,

- Otras.
3. ¿Qué tareas docentes de las que puso en práctica le resultaron más efectivas y cuáles no va usar cuando vuelva a impartir esta actividad pedagógica? ¿Cómo lo pudo determinar?
 4. ¿Realizó cambios al impartir la actividad con respecto a lo planificado por usted para impartir la actividad?
 - Si___ No___
 - Si fue así, en qué momento.
 - En la orientación ,
 - En la ejecución,
 - En el control. ¿Por qué?
 5. Si tuviera la oportunidad de impartir de nuevo esta actividad al mismo grupo de estudiantes ¿qué haría en forma diferente? Argumente.
 6. Tomando en consideración la actividad desarrollada ¿qué piensa hacer más adelante con cada uno de sus estudiantes?
 7. Tomando como referencia a los estudiantes que se observaron con dificultades o a aquellos cuyas potencialidades no fueron lo suficientemente aprovechadas, se le pedirá al docente que diga:
 - ¿Cómo cree que _____ se desempeñó? ¿Cómo explica ese desempeño? ¿Qué cree que debe hacer en el futuro?
 8. Le resulta fácil coordinar las actividades de enseñanza y aprendizaje con los otros profesores que trabajan con sus estudiantes?
 - Si___ No___
 - Si su respuesta es positiva explique lo hace
 - Si es negativa, ¿qué barreras considera que lo limitan?

ANEXO 12

Guía para la recopilación y valoración de la información en el portafolio

Objetivo: Orientar la recopilación y valoración de documentos que representan evidencias del proceso y los resultados del desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica.

INDICE

1. Expediente de la disciplina o asignatura en la que debe aparecer entre otras cosas: programa, esquema y dosificación del contenido de enseñanza y aprendizaje, sistema de medios de enseñanza, sistema de estudio independiente, guías de observación a videos, vídeo clases, tele clases, materiales de apoyo a la docencia, bibliografía actualizada, clases modelos.
2. Productos derivados del trabajo metodológico: preparación de reuniones metodológicas, clases metodológicas demostrativas e instructivas, clases abiertas, Entrenamientos Metodológicos Conjuntos.
3. Materiales elaborados desde el trabajo de investigación en un proyecto: sistematizaciones teóricas, instrumentos científicos para la recogida de datos, propuestas metodológicas o didácticas, informe con el análisis de resultados obtenidos, ponencias presentadas en eventos, artículos científicos, libros, póster, entre otros productos.
4. Materiales derivados de las acciones de superación: en cursos de posgrado, maestría, especialidad, doctorado.
5. Productos realizados en las acciones de atención a los estudiantes en la práctica laboral investigativa y en la aplicación del sistema de trabajo político ideológico.
6. Materiales resultantes del diseño e instrumentación de las estrategias de orientación educativa.
7. Resultados de la aplicación del sistema de evaluación de sus estudiantes.

Aspectos que orientan la valoración de los documentos recogidos:

1. Nivel de actualidad y rigor científico que se expresa en el trabajo docente metodológico, e investigativo que realiza el docente.
2. Carácter sistémico y sistemático del tratamiento a la formación científico investigativa educacional de los estudiantes.
3. Relevancia e impacto de su producción científica. Coherencia con los problemas del contexto de actuación del docente y con la realidad pedagógica en que se concreta su actuación.
4. Nivel en que se evidencia que el docente aplica el método de la ciencia como parte esencial de la estrategia que utiliza para desarrollar su práctica pedagógica a partir de la problematización, teorización y reconstrucción de la realidad educativa.

ANEXO 13

Cuestionario para los estudiantes

Estudiante:

En la universidad pedagógica en la que se forma como profesional de la educación, se realiza un estudio para el cual sus ideas y sugerencias pueden resultar muy valiosas, por tales razones le invitamos a contestar este cuestionario con sinceridad y precisión. Debe sentirse en entera libertad para exponer todas sus opiniones. Le agradecemos su colaboración.

Carrera que estudia: _____ Año que cursa: _____

1. ¿Cuáles son, según su criterio, las características fundamentales que distinguen el desempeño investigativo en los docentes?

2. ¿A qué docente quisiera imitar en su desempeño investigativo? ¿Por qué?

3. Enumere en orden jerárquico, las 5 principales cualidades personales, que en su criterio, debe poseer un docente formador de profesionales de la educación, que constituye ejemplo en su desempeño investigativo.

1) _____

2) _____

4. Escriba el nombre de los docentes que considera que son ejemplo de ello.
– Fundamente su selección.

5. La preparación que recibe para su desempeño investigativo como profesional de la educación, la considera:

Muy buena ___ Buena ___ Aceptable ___ Regular ___ Insuficiente ___

Argumente su selección:

6. Acerca de las acciones en las que se concreta dicha preparación, señale:

- En los cursos de los diferentes módulos, los profesores desde las signaturas proponen tareas docentes que lo preparan para el desempeño investigativo:

– Si: _____ No: _____

Las más frecuentes son:

- El tutor del trabajo científico le ofrece la atención suficiente y necesaria para su formación científico investigativa:

– Si: _____ No: _____

Su atención se concreta en:

- ___ Explicaciones detalladas acerca de cómo proceder en el diseño e instrumentación de la investigación
- ___ Lo sustituye en algunas tareas que le resultan muy difíciles
- ___ Escribe algunos resultados del informe de investigación cuando contiene errores que no usted no logra modificar
- ___ Le orienta las tareas a desarrollar de manera sistemática
- ___ Discuten de conjunto las habilidades científico investigativas a desarrollar en cada año
- ___ Con frecuencia desarrollan debates acerca de la relación ciencia tecnología sociedad
- ___ Conversan acerca de las cualidades personales que deben distinguir a un docente investigador

- Precise en cada caso el nivel de sistematicidad con que se manifiestan las cuestiones enunciadas anteriormente.

- Para la evaluación de las habilidades científico investigativas:

_ Tú autoevalúas tu desempeño investigativo a partir de:

__ El tutor evalúa tu desempeño investigativo a partir de:

__ El profesor desde las asignaturas evalúa tu desempeño investigativo a partir de:

__ Profesores y tutores evalúan de manera sistemática el desarrollo de tus habilidades científico investigativas a partir de:

7. ¿De las asignaturas que recibes, cuáles son las que más te preparan para tu desempeño investigativo? Argumenta.

8. ¿Deseas comentar alguna otra cosa sobre este tema?

ANEXO 14

Guía para la revisión de la libreta de notas de los estudiantes

Objetivo: Obtener información en relación con el desempeño investigativo de los docentes a partir de las notas que registran los estudiantes en sus libretas.

Aspectos a valorar:

1. Sistemática con que se da tratamiento a contenidos relacionados con la formación científico investigativa de los estudiantes.
2. Suficiencia y pertinencia de las actividades dirigidas al tratamiento de las habilidades investigativas relacionadas con la problematización, teorización y evaluación.
3. En relación con las notas resultantes del desarrollo de las tareas docentes se observa:
 - Vínculo entre el contenido teórico y la realidad educativa y un trabajo sistemático con los métodos de la ciencia.
 - Utilización de procedimientos y acciones investigativas tales como:
 - Observar la realidad educativa.
 - Elaborar instrumentos de investigación.
 - Aplicar instrumentos de investigación.
 - Realizar búsquedas bibliográficas.
 - Analizar documentos.
 - Valorar criterios científicos.
 - Comparar puntos de vista de diferentes autores y asumir posiciones personales ante la diversidad de criterios.
 - Utilizar diferentes fuentes de información
4. Las notas que expresan las orientaciones valorativas de los estudiantes en relación con la actividad científico investigativa educacional evidencian el tratamiento a

valores ético profesionales vinculados a la actividad científico investigativa del maestro.

5. Se evidencia un nivel adecuado de actualización de la información, expresado en el uso de bibliografía actualizada y en la introducción de resultados científicos relacionados con la disciplina y la asignatura, con la metodología de la investigación educativa y con el avance de la ciencia pedagógica, en el plano internacional, nacional y local.

Algunos de los aspectos contenidos en esta guía pueden orientar valoraciones de los documentos en que el estudiante recoge información de las consultas del trabajo científico estudiantil, así como de los propios informes de las diferentes etapas.

ANEXO 15

Guía para la autorreflexión de los docentes de la universidad pedagógica en función de la calidad de su desempeño investigativo.

Objetivo: Orientar la autorreflexión del docente sobre su desempeño investigativo desde las dimensiones modo de actuar, cualidades personales y relaciones interpersonales.

Instrucciones para el trabajo con la guía:

A partir de su autorreflexión marque con una cruz la alternativa que se corresponde con el nivel que alcanza en su desempeño investigativo en cada indicador.

1. Mal 2. Regular 3) Bien 4) Muy Bien 5) Excelente

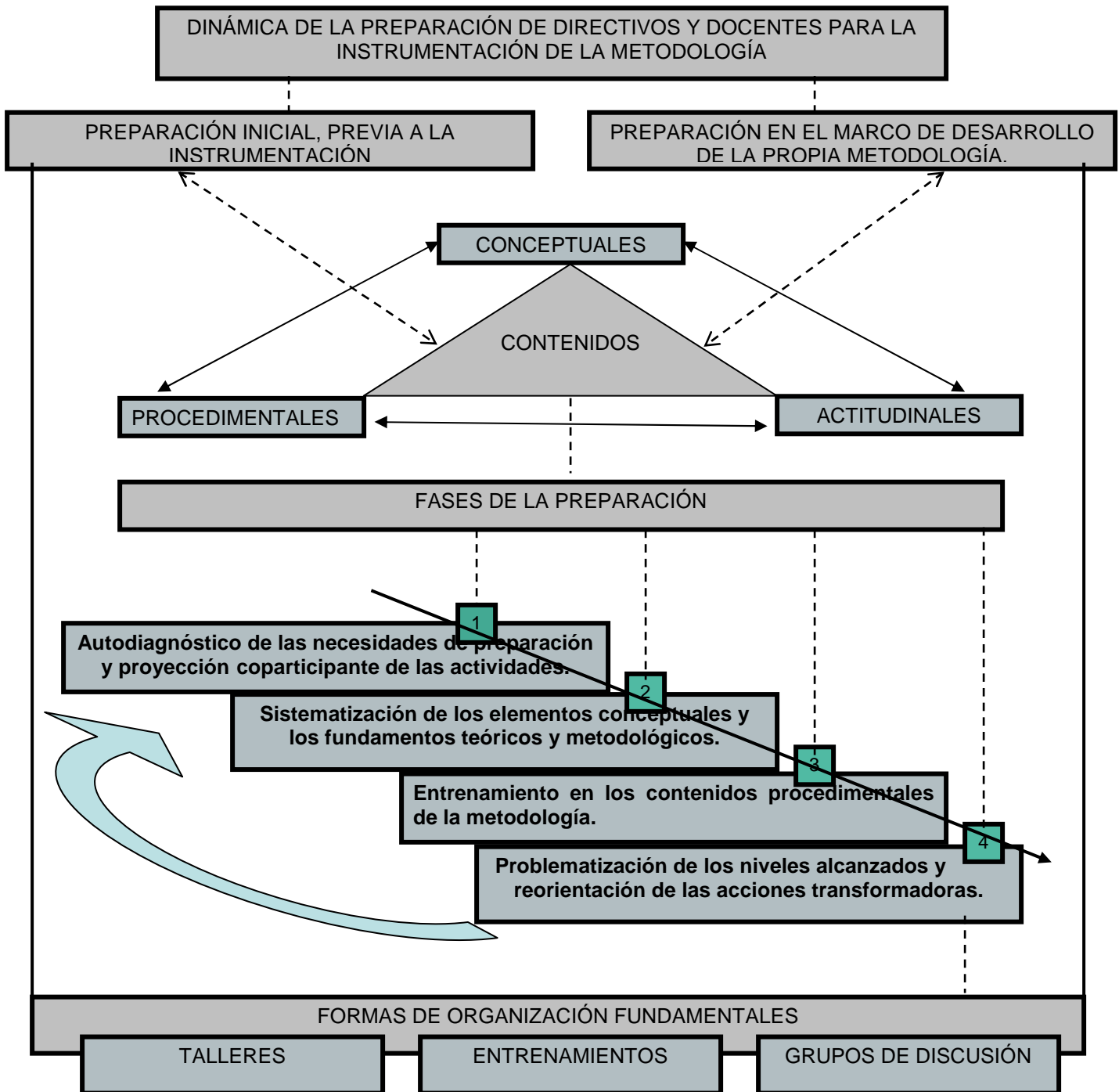
ASPECTOS PARA ORIENTAR SU AUTORREFLEXIÓN	ESCALA				
	1	2	3	4	5
<p>1. Problematicación de la realidad educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explora la realidad educativa a partir de su observación, descripción y explicación. - Compara la realidad educativa con la teoría científico pedagógica que domina. - Identifica contradicciones. - Plantea, jerarquiza y esclarecer problemas científicos. <p>2. Teorización acerca del problema y asunción de una posición científica que sustente las propuestas de cambio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación y valoración de la información científica procedente de las diferentes fuentes del conocimiento y posibilidades para transferirlas eficazmente. - Determinación de indicadores de un objeto de estudio. - Explicación de hipótesis, ideas, situaciones y/o hechos. - Elaboración de conclusiones teóricas. - Modelación de soluciones científicas a situaciones específicas. - Redacción de ideas científicas. <p>3. Planificación del trabajo investigativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modelación del diseño teórico. - Modelación del diseño metodológico. <p>4. Ejecución y evaluación del proyecto de investigación en la práctica pedagógica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de métodos e instrumentos de investigación cuantitativos y cualitativos. - Ordenamiento, tabulación y procesamiento de información recopilada. - Interpretación de datos y gráficos. - Comparación de los resultados obtenidos con el objetivo planteado. - Evaluación de la información. <p>5. Socialización y generalización de los resultados que se obtienen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación de resultados en forma oral y escrita en correspondencia con las exigencias de la redacción y el discurso científico. - Redacción de ponencias y artículos científicos. - Presentación de resultados en eventos. - Asesorar a los directivos en el proceso de generalización de los resultados científico técnicos. - Acreditar la propiedad intelectual de los resultados científico - técnicos. - Tramitar las certificaciones de la introducción en la práctica de los resultados científico-técnicos. 					

1. Planificación de las formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Deriva los objetivos de las diferentes formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta:
 - Las posibilidades de la disciplina y del programa de la asignatura para el tratamiento de conocimientos, habilidades, ideas, normas y valores vinculados a la actividad investigativa
 - Los resultados del diagnóstico de los estudiantes en relación con la formación investigativa (cognitivo, metacognitivo, motivacional, cualidades de la personalidad, habilidades generalizadoras científico investigativas...)
 - Proyecta el vínculo del contenido de aprendizaje con la práctica social y las posibilidades de valoración por el maestro en formación en el plano educativo, desde situaciones típicas de su contexto de actuación.
 - Precisa las relaciones interdisciplinarias que se expresan en el contenido objeto de estudio, de modo que se descubran los vínculos entre diferentes áreas del saber, con énfasis en las habilidades de carácter intelectual y profesionales que son comunes a varias asignaturas.
 - Precisa en la base de contenidos las posibilidades para el tratamiento al sistema de información que integra conocimientos esenciales acerca de la investigación en el ámbito de la educación tales como:
 - La relación ciencia – educación – desarrollo.
 - Política científica.
 - Enfoque dialéctico de la investigación científica. Fundamentos ontológicos, gnoseológicos, lógicos y axiológicos.
 - Enfoque dialéctico de la investigación educativa. Objeto, principios y etapas.
 - Otros enfoques (positivista, interpretativo y sociocrítico participativo)
 - Selecciona los métodos considerando sus potencialidades para:
 - Acercar sistemáticamente al estudiante a momentos de la actividad investigativa
 - Que el estudiante se apropie del modo de actuar del sujeto cognoscente en su relación con el objeto de investigación.
 - Elevar la calidad procesal del sistema cognitivo y el desarrollo de un pensamiento científico, divergente, crítico.
 - Diseña las tareas docentes de manera que se susciten las relaciones y conexiones significativas a nivel conceptual entre lo nuevo y lo viejo, entre la teoría y la práctica y entre los contenidos de aprendizaje y el mundo emocional de los estudiantes.
 - Diseña tareas que propicien el uso efectivo por los estudiantes de procesos propios de la regulación metacognitiva de la actividad científico investigativa.
 - Concibe variadas formas de evaluación que posibiliten el control, el autocontrol, la valoración, la autovaloración y la reflexión metacognitiva acerca de la formación investigativa.
 - Metaconocimientos sobre el funcionamiento de los procesos cognoscitivos que sustentan la construcción del conocimiento científico.
 - Metaconocimientos sobre la base de conocimientos de investigación educativa y su calidad.
 - Metaconocimientos acerca del propio desempeño en la ejecución de las habilidades generalizadoras del proceso investigativo.
 - Determina cómo se expresará la relación entre los componentes organizacionales del currículo (académico laboral investigativo) y los diferentes escenarios del proceso formativo para la concreción de las tareas que realizarán los estudiantes atendiendo al para qué, qué, cómo, con qué, con quién...
 - Determina y proyecta los niveles de ayuda a partir de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, relacionadas con su formación investigativa y su gradación y seguimiento utilizando las diferentes formas de organización del trabajo científico en el proceso de enseñanza aprendizaje.

<p>2. Ejecución y control del proceso de enseñanza aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orienta la motivación de los estudiantes por la actividad científico – investigativa del profesional de la educación, a partir de aprovechar las potencialidades del sistema de contenidos para reflexionar en relación con el alcance de este tipo de actividad para: <ul style="list-style-type: none"> La solución de problemas de la práctica pedagógica y social. El mejoramiento de la calidad de la educación La profesionalización del docente - Organiza el trabajo de los estudiantes a partir de ambientes de aprendizaje que propicien la labor colaborativa, la combinación de la actividad individual y colectiva, la búsqueda científica, la actitud crítica, la capacidad de discusión, el análisis sistemático de autores. - Organiza situaciones de interaprendizaje donde se estimule el trabajo en equipos y la movilización de la inteligencia colectiva para solucionar problemas reales de la práctica pedagógica, transitando por las acciones de la problematización, la teorización y la comprobación de la realidad educativa. - Ofrece los niveles de ayuda necesarios para que cada estudiante de manera colectiva o individual se apropie de los conocimientos y de un modo de actuación para su obtención, que permita operar con generalizaciones teóricas y aplicar lo aprendido a la práctica profesional. - Orienta la actividad de los estudiantes en función de lograr intencionalidades formativas vinculadas al desarrollo de cualidades personales como: flexibilidad, independencia, creatividad, honestidad científica, compromiso y responsabilidad personal y social con el uso de la ciencia, búsqueda de la verdad científica, sencillez, profesionalismo, imparcialidad, objetividad. - Organiza la actividad de los estudiantes de modo que se fortalezcan relaciones interpersonales basadas en: la colaboración, la actitud crítica y autocrítica, la solidaridad, el respeto al criterio ajeno, la socialización del conocimiento. - Controla y evalúa de manera sistemática la formación investigativa de los estudiantes transitando por formas como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación de manera que se promueva la reflexión y regulación metacognitiva. 					
<p>Honestidad científica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Defensa del rigor científico y la veracidad de la información en el proceso de investigación. - Rechazo a la tergiversación o falseo de información en función de intereses ajenos a la ciencia. - Oposición y censura a la apropiación o utilización de ideas ajenas como propias. <p>Responsabilidad con el uso de los conocimientos y resultados científicos, como vía estratégica para el mejoramiento de la educación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepción de la actividad científico investigativa educacional, de sus fines y resultados, considerando las necesidades e implicaciones sociales de estos, a partir de reconocer la relación ciencia tecnología sociedad desde una visión que se identifique con la política científica del MINED. - Aceptación y defensa de la subordinación de los intereses individuales a los sociales en los fines y procesos de la actividad científico investigativa educacional. <p>Flexibilidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modo de adaptación a los cambios característicos de la actividad científico investigativa, considerando la complejidad y multicausalidad de los fenómenos educativos. - Posibilidad para utilizar disímiles estrategias en la actividad científico investigativa educacional. 					

<p>Independencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posibilidad para actuar con independencia para idear soluciones novedosas, elegir vías, analizar teorías, aplicarlas a su entorno y construir nuevos conocimientos que tributen a las ciencias de la educación. - Posibilidad para enjuiciar los puntos de vista propios y de otros especialistas el debate científico con colegas y directivos. <p>Originalidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para emitir respuestas novedosas, inesperadas y válidas en la solución de problemas de la práctica pedagógica por la vía de la ciencia. - Novedad y variedad de las formas que utiliza para promover el perfeccionamiento de su desempeño. - Uso de estrategias inéditas que se apartan del convencionalismo, los dogmas, las costumbres en el accionar científico investigativo educacional. <p>Perseverancia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disposición para vencer dificultades que obstaculizan la práctica educativa. - Constancia en la solución de los problemas y en el desarrollo de las acciones propias de la actividad científico investigativa educacional. <p>Docente investigador y miembros de la comunidad científica a la que pertenece.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disposición al trabajo investigativo en colectivo, a la colaboración, a compartir y socializar la información entre los miembros de la comunidad científica en la que se inserta. - Sentido de pertenencia e identidad con los fines, principios, normas y exigencias morales adoptadas en el marco de la comunidad científico pedagógica de la cual forma parte. - Posibilidades para el establecimiento de relaciones solidarias y fluidas, que denoten modestia, flexibilidad y respeto al criterio ajeno, a partir de combinar la apreciación crítico - constructiva del trabajo de los colegas y el reconocimiento de puntos de vista de otros especialistas. <p>Docente investigador y estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Logro del papel de receptor y el de emisor en una comunicación interpersonal sustentada en la búsqueda de intercambio cognitivo afectivo de finalidades y motivaciones en la que el docente actúa como investigador experto y el alumno como investigador novel. - Atención a necesidades y posibilidades de los alumnos, con estímulo a la independencia, la autovaloración. <p>Docente investigador y usuario de la investigación que realiza.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeto a la confidencialidad y a los aspectos éticos que puedan producir afectaciones a las organizaciones o a los sujetos a los cuales va dirigido el resultado. - Grado de articulación entre los intereses personales como investigador y los intereses grupales y sociales de las instituciones, organizaciones y colectivos humanos, que en calidad de usuarios forman parte del estudio. - Responsabilidad por las consecuencias que se derivan de los resultados. 					
---	--	--	--	--	--

ANEXO 16
Diseño de preparación a directivos y docentes para la instrumentación de la metodología en la práctica pedagógica



Las acciones de preparación se conciben en dos dimensiones fundamentales:

1. Acciones de preparación inicial, que se desarrollan en una etapa previa a la instrumentación de la metodología.
2. Acciones de sistematización de la preparación inicial, que se desarrollan en el marco de desarrollo de la propia metodología.

Se han considerado como contenidos básicos para la preparación de evaluados y evaluadores: los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios, para la instrumentación de la metodología.

En consecuencia se determinan los siguientes:

- La evaluación de la calidad del desempeño docente. Definiciones. Tendencias actuales: modelos, fines y funciones.
- Fundamentos teórico metodológicos de la metodología. Exigencias, etapas, indicadores, métodos e instrumentos.
- La evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas. Potencialidades para el autoperfeccionamiento.

Fases para la concreción de la preparación.

1. Autodiagnóstico de las necesidades de preparación y proyección coparticipante de las actividades.

Tiene como fin esencial lograr la implicación de los docentes y los directivos en el proceso, a partir de la reflexión colectiva acerca de las necesidades de preparación en relación con la instrumentación de la metodología, de manera que se propicie la actitud de compromiso y correponsabilidad, en un clima de intercambio dinámico, flexible que aflore como una experiencia placentera para los participantes.

Las acciones son:

- Problematización acerca del nivel en que se expresa en docentes y directivos la preparación para el proceso evaluativo en el contexto de la metodología, tomando como referencia el estado deseado.
- Determinación de regularidades que se presentan como carencias y como fortalezas a tener en cuenta para diseñar las actividades de preparación.

- Precisión del sistema de actividades de preparación con su cronograma de ejecución y recomendaciones metodológicas para su desarrollo.

2. Sistematización de los elementos conceptuales y los fundamentos teóricos y metodológicos.

Tiene como fin ofrecer la lógica que debe seguirse en el trabajo con los elementos conceptuales de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo y los fundamentos teóricos y metodológicos de la metodología:

Las acciones son:

- Reflexión grupal acerca de la necesidad social e individual de la evaluación formativa del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas.
- Debate en torno a los aspectos teóricos relacionados con los fines y las funciones de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas.
- Análisis colectivo acerca del deber ser del desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica a partir de la sistematización de la teoría acerca de sus roles y misiones, del análisis de la política educativa y de las exigencias del contexto de actuación en que se desempeñan.

Con este proceso de reflexión y consenso se espera sistematizar y profundizar en la propuesta de indicadores que sugiere e implicar al docente en la tarea evaluadora.

3. Entrenamiento en los contenidos procedimentales de la metodología.

Se centra en el saber hacer de docentes y directivos para la recopilación de datos válidos y fiables con carácter sistemático en relación con la calidad del desempeño investigativo de los docentes.

- Aplicación sistemática del sistema de métodos e instrumentos propuestos:
 - Observación a las diferentes formas de organización con el uso de la guía, guía de autorreflexión, análisis de documentos de los alumnos (libreta de notas, informes de investigación), elaboración de portafolios y entrenamiento para su análisis.
- Valoración y puesta en práctica de vías para el procesamiento de los datos obtenidos.

- Formulación de juicios de valor por el propio docente, por colegas y por los directivos, destacando potencialidades, fortalezas, limitaciones, áreas de riesgo.

4. Problematicación de los niveles alcanzados y reorientación de las acciones de preparación.

Se orienta al análisis detallado acerca de qué hizo, por qué se hizo, por qué no resultó, qué debe hacerse para lograr mejores resultados, qué se necesita cambiar, por qué, cómo puede hacerlo, qué ayudas puede necesitar, qué tiempo, con qué medios, qué implicaciones pueden resultar de las limitaciones existentes, entre otras cuestiones que aseguren la comprensión y la toma de conciencia de directivos y docentes, así como la estimulación de las posibilidades de autotransformación.

Las acciones son:

- Análisis sistemático, a nivel individual y grupal, de las transformaciones alcanzadas en relación con la preparación, a partir de las formulaciones diagnósticas y los juicios de valor.
- Determinación de regularidades a nivel individual y departamental.
- Proyección de nuevas acciones orientadas a elevar los niveles alcanzados.

Precisiones para el desarrollo de la preparación:

En el desarrollo de las acciones se privilegiará el rol protagónico de docentes y directivos en la apropiación de los contenidos de la metodología.

En la etapa de preparación previa a la instrumentación, la intención esencial estará orientada a una preparación inicial que sitúe a evaluados y evaluadores en condiciones de asumir su rol en las diferentes acciones y procedimientos que la conforman.

Pueden concretarse en: Sesiones de trabajo sistemático los departamentos docentes, del claustro de la facultad en la sede central y en las sedes municipales (reuniones de departamento, disciplina, colectivos de año, despachos individuales).

ANEXO 17

Comunicación a expertos y encuesta para la determinación del coeficiente de competencia

PRESENTACIÓN:

En nuestro Instituto se desarrolla una investigación que aborda la temática de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica. En la mencionada tesis se presenta una metodología para evaluar este desempeño, esta compleja tarea ha exigido la realización de una valoración inicial acerca de su pertinencia.

Para la concreción de tal propósito, solicitamos que usted, nos de su conformidad, si está en condiciones de ofrecer sus criterios en calidad de experto para determinar el grado de relevancia que le concede.

Marque con X SI _____ NO _____

Si su respuesta es positiva favor de llenar los siguientes datos: (enviar su respuesta a:

Nombres y apellidos	
Categoría docente	
Categoría académica	
Grado científico	
Institución donde labora	
Dirección del centro	
Teléfono del centro	
Dirección particular:	
Teléfono	
Email	

Gracias por aceptar nuestra invitación a colaborar.

Presentación:

Teniendo en cuenta su disposición a cooperar en calidad de posible experto, sometemos a su valoración los criterios expuestos en las dos tablas siguientes con el objetivo de valorar el coeficiente de conocimiento y de argumentación sobre la metodología que se propone para la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas. Le agradecemos de antemano su colaboración.

Cuestionario:

1. Marque con una X en escala creciente del 1 al 10 el grado de conocimiento o información sobre el tema abordado:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Valore los aspectos que influyen sobre el nivel de argumentación o fundamentación que usted posee sobre el tema objeto de estudio. Marque con X según corresponda, atendiendo a las fuentes de argumentación que se le sugieren.

Fuentes de argumentación	Alto	Medio	Bajo
Estudios y análisis teóricos realizados por usted vinculados a la temática que se aborda.			
Experiencia obtenida en su práctica pedagógica.			
Investigaciones desarrolladas en relación con el desempeño investigativo de los docentes.			
Investigaciones desarrolladas en relación con la temática de la evaluación de desempeño docente.			
Estudios realizados por usted en relación con la evaluación del desempeño docente, concretados de manera particular en una metodología.			
Su intuición.			

ANEXO 18

Coeficiente de competencia de los posibles expertos

Experto	Kc	Análisis teórico	Experiencia	Investigaciones en relación con el desempeño investigativo de los docentes.	Investigaciones en relación con la evaluación de desempeño docente.	Estudios acerca de la metodología para la evaluación del desempeño docente.	Intuición
1	9	A	A	A	A	A	A
2	8	M	A	M	B	B	M
3	8	M	A	A	M	M	M
4	7	M	A	M	B	B	M
5	8	M	A	A	M	M	A
6	9	A	A	A	A	A	A
7	9	A	A	A	A	A	A
8	7	M	A	M	M	B	M
9	6	M	M	M	B	B	M
10	8	M	A	M	M	B	A
11	8	M	A	M	M	B	A
12	6	B	A	M	B	B	A
13	6	M	M	M	M	M	M
14	8	A	M	A	A	A	A
15	6	M	M	M	B	B	M
16	6	M	A	M	B	B	A
17	6	M	A	M	B	B	M
18	9	A	A	A	A	A	A
19	8	M	A	M	M	B	M
20	8	M	A	M	M	B	M
21	7	M	A	M	M	B	A
22	7	M	A	M	M	B	A
23	6	M	A	M	B	B	M
24	6	M	M	M	B	B	M
25	6	M	M	M	B	B	M
26	9	A	A	A	A	A	A
27	9	A	A	A	A	A	A
28	8	M	A	M	B	B	M
29	9	A	A	A	A	A	A
30	8	M	A	M	B	B	M

Experto	Análisis teórico	Experiencia	Investigaciones en relación con el desempeño investigativo de los docentes	Investigaciones en relación con la evaluación de desempeño docente	Estudios acerca de la metodología para la evaluación del desempeño docente	Intuición	Ka	Kc	K	Competencia del experto
1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,95	ALTA
2	0,2	0,5	0,04	0,02	0,02	0,04	1	1	0,81	ALTA
3	0,2	0,5	0,05	0,04	0,04	0,04	1	1	0,84	ALTA
4	0,2	0,5	0,04	0,02	0,02	0,04	1	1	0,76	MEDIA
5	0,2	0,5	0,05	0,04	0,04	0,05	1	1	0,84	ALTA
6	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,95	ALTA
7	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,95	ALTA
8	0,2	0,5	0,04	0,04	0,02	0,04	1	1	0,77	MEDIA
9	0,2	0,4	0,04	0,02	0,02	0,04	1	1	0,66	MEDIA
10	0,2	0,5	0,04	0,04	0,02	0,05	1	1	0,83	ALTA
11	0,2	0,5	0,04	0,04	0,02	0,05	1	1	0,83	ALTA
12	0,1	0,5	0,04	0,02	0,02	0,05	1	1	0,67	MEDIA
13	0,2	0,4	0,04	0,04	0,04	0,04	1	1	0,68	MEDIA
14	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,85	ALTA
15	0,2	0,4	0,04	0,02	0,02	0,04	1	1	0,66	MEDIA
16	0,2	0,5	0,04	0,02	0,02	0,05	1	1	0,72	MEDIA
17	0,2	0,5	0,04	0,02	0,02	0,04	1	1	0,71	MEDIA
18	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,95	ALTA
19	0,2	0,5	0,04	0,04	0,02	0,04	1	1	0,82	ALTA
20	0,2	0,5	0,04	0,04	0,02	0,04	1	1	0,82	ALTA
21	0,2	0,5	0,04	0,04	0,02	0,05	1	1	0,78	MEDIA
22	0,2	0,5	0,04	0,04	0,02	0,05	1	1	0,78	MEDIA
23	0,2	0,5	0,04	0,02	0,02	0,04	1	1	0,71	MEDIA
24	0,2	0,4	0,04	0,02	0,02	0,04	1	1	0,66	MEDIA
25	0,2	0,4	0,04	0,02	0,02	0,04	1	1	0,66	MEDIA
26	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,95	ALTA
27	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,95	ALTA
28	0,2	0,5	0,04	0,02	0,02	0,04	1	1	0,71	MEDIA
29	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,95	ALTA
30	0,2	0,5	0,04	0,02	0,02	0,04	1	1	0,81	ALTA

ANEXO 19

Guía para orientar la valoración de los expertos

Objetivo: Determinar la pertinencia, factibilidad de aplicación y potencialidades transformadoras de la metodología que se propone en función de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas, desde la visión prospectiva de expertos en la temática.

Estimado colega: Considerando su preparación y coeficiente de competencia en el tema, usted ha sido seleccionado para realizar una valoración de la metodología que se propone para la evaluación del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas. A tales efectos se le facilita la información que se ha considerado necesaria para que realice la valoración.

Asumiendo que se trata de una tarea compleja se da la posibilidad de solicitar cualquier otro aspecto que considere necesario y que se recoge en el informe de la investigación.

Necesitamos asuma la tarea con la responsabilidad que requiere y agradecemos su valiosa colaboración.

En la tabla le proponemos los indicadores sobre los cuales nos interesaría conocer sus valoraciones y le solicitamos una breve fundamentación de sus criterios.

Muy Adecuado (MA): Se considera aquel aspecto que es óptimo, en el cual se expresan todas y cada una de las propiedades, consideradas como componentes esenciales para determinar la calidad del objeto que se evalúa.

Bastante Adecuado (BA): Se considera aquel aspecto que expresa en casi toda su generalidad las cualidades esenciales del objeto que se evalúa, siendo capaz de representar con un grado bastante elevado, los rasgos fundamentales que tipifican su calidad.

Adecuado (A): Se considera aquel aspecto que tiene en cuenta una parte importante de las cualidades del objeto a evaluar, las cuales expresan elementos de valor con determinado nivel de suficiencia, aunque puede ser susceptible de perfeccionamiento en cuestiones poco significativas.

Poco Adecuado (PA): Se considera aquel aspecto que expresa un bajo nivel de adecuación en relación con el estado deseado del objeto que se evalúa al expresarse carencias en determinados componentes, considerados esenciales para determinar su calidad.

Inadecuado (I): Se considera aquel aspecto en el que se expresan marcadas limitaciones y contradicciones que no le permiten adecuarse a las cualidades esenciales que determinan la calidad del objeto que se evalúa por lo que no resulta procedente.

Aspectos a valorar en relación con la metodología.	Escala valorativa					Argumente su selección
	MA	BA	A	PA	I	
Fundamentos en los que se sustenta la metodología						
Factibilidad de su aplicación en el contexto de la universidad pedagógica						
Pertinencia de las dimensiones e indicadores que se proponen para la evaluación del desempeño investigativo.						
Contribución a la comprensión de la necesidad de la evaluación						
Contribución al protagonismo de los evaluados en el proceso						
Validez y fiabilidad de la información que se obtiene						
Contribución al carácter procesal de la evaluación del desempeño investigativo						
Pertinencia de las etapas y procedimientos que se proponen						

Refiera sintéticamente, cualquier otro criterio que usted tenga y considere valioso con relación a la metodología que se propone para la evaluación del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas.

ANEXO 20

Datos introducidos por los expertos

Indicadores	Expertos														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	3	4	4	3	3
2	3	3	4	4	4	5	4	4	4	5	4	3	5	3	4
3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3
4	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5
5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5
6	3	3	3	3	3	4	4	3	5	4	3	3	4	3	3
7	3	3	3	4	4	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3
8	3	3	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	5	4	4
9	3	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	3	3

Indicadores	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
1	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3
2	4	4	3	4	3	3	3	4	4	5	4	4	5	4	4
3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3
4	5	5	4	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	3	3
5	5	5	4	5	4	4	3	5	4	4	4	3	4	3	4
6	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	5	4	4
7	3	4	3	3	3	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3
8	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4
9	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3

ANEXO 21

Frecuencias absolutas de categorías por indicador							
Indicadores	Categorías						Total
	MA	BA	A	PA	I	NR	
1	0	7	23	0	0		30
2	5	17	8	0	0		30
3	0	5	25	0	0		30
4	17	10	3	0	0		30
5	16	11	3	0	0		30
6	2	12	16	0	0		30
7	0	7	22	1	0		30
8	3	22	5	0	0		30
9	0	10	20	0	0		30
Total	43	101	125	1	0	0	

Indicadores	Matriz de relación entre indicadores y categorías				
	MA	BA	A	PA	I
1			X		
2		X			
3			X		
4		X			
5		X			
6		X			
7			X		
8		X			
9			X		

ANEXO 22

Escala para la evaluación de los indicadores

Carácter procesal y sistemático:

La evaluación del desempeño investigativo de los docentes se desarrolla como un proceso planificado que se instrumenta por etapas de cuya relación y concatenación deviene el resultado esperado, de manera gradual, en un tiempo determinado. Cada etapa es considerada en su relación de coordinación con las restantes, atendiendo a una lógica interna de sus relaciones.

Cada una concede un aporte específico al proceso en su totalidad de manera orgánica. Se tienen en cuenta momentos que no deben ser obviados, en un ordenamiento que no debe ser alterado, pero que se dispone a la consecución de un único fin previamente determinado, que orienta el rumbo de las acciones que se desarrollan. La concepción de las acciones garantiza la sistematicidad en la obtención de la información y en la determinación de estrategias de mejora.

– Nivel alto: La evaluación se desarrolla como un proceso planificado, a partir de determinadas fases o etapas de cuya relación y concatenación deviene el resultado esperado, de manera gradual y progresiva, en un tiempo determinado, a partir del desarrollo de acciones que articulan el proceso como un todo. Se aprecian las relaciones de condicionamiento e interdependencia entre las acciones que se ponen en práctica y se garantiza la sistematicidad en la obtención de la información, en la formulación de juicios de valor y en la reorientación de estrategias para la mejora.

– Nivel medio: Se tienen en cuenta algunas etapas que conforman el proceso evaluativo y se aprecian intentos de considerar las relaciones que se establecen entre las acciones dirigidas a la obtención de la información, a la formulación de juicios de valor y a la reorientación de estrategias para la mejora y cierta regularidad en la instrumentación de las acciones que permite que clasifique como medianamente sistemático.

– Nivel bajo: La evaluación se concibe a partir del desarrollo de acciones, que se concretan en momentos aislados sin tener en cuenta la lógica de sus relaciones

internas, la coordinación o subordinación entre ellas y adquiere una tendencia asistemática e irregular en su instrumentación.

Fiabilidad y validez de la información: Se expresa cuando la información resultante del proceso evaluativo del desempeño investigativo se obtiene a partir de un procesamiento adecuado, con el uso de métodos científicos debidamente seleccionados y ha estado orientada por la determinación de indicadores característicos del desempeño esperado, que han sido además obtenidos desde una búsqueda consensuada entre evaluadores y evaluados y que se corresponde con las necesidades y con la política educativa que se defiende en relación con el tema.

- Nivel alto: Se obtiene la información a partir de una clara y detallada precisión de indicadores característicos del desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica aceptada por evaluados y evaluadores y se conciben los métodos, técnicas e instrumentos que permiten la obtención y procesamiento de la información con rigurosidad científica.
- Nivel medio: Se observan limitaciones en el comportamiento de alguna de las cuestiones enunciadas en el indicador anterior o en la coherencia entre estas, que obstaculizan, o ponen en tela de juicio la validez de la información.
- Nivel bajo: No existe una concepción del deber ser del desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica aceptada por evaluados y evaluadores que propicie la determinación de indicadores, que orienten la selección adecuada de los métodos, técnicas e instrumentos para la obtención y procesamiento de la información y las vías que se utilizan no poseen la rigurosidad científica necesaria.

Carácter orientador de la transformación para la mejora: se relaciona con la posibilidad de la evaluación para orientar las estrategias en función de la mejora y para impulsar el autoperfeccionamiento constante. Alcanza su mejor expresión cuando se logra un adecuado tratamiento a la diversidad que promueve saltos cualitativos en cada docente a partir de su realidad.

- Nivel alto: Se tienen en cuenta y se aprovechan todas las potencialidades de la información resultante de la evaluación para proponer e implementar propuestas de cambio desarrolladoras en función de la mejora del desempeño investigativo, a nivel individual y grupal, así como para encauzar transformaciones en el propio proceso evaluativo, evidenciándose una pertinente concordancia entre las estrategias que se proponen en función de la mejora y la información resultante de la evaluación del desempeño investigativo que satisface las necesidades individuales de cada docente y asegura que las transformaciones estén orientadas por las formulaciones que afloran del proceso evaluativo. Se aprovechan todas las posibilidades de la información que se obtiene.
- Nivel medio: Se considera de manera parcial, por evaluados y evaluadores, la información resultante de la evaluación para proponer e implementar las propuestas de cambio en pos de la mejora del desempeño investigativo y de la propia evaluación. Las acciones propuestas no siempre resultan lo suficientemente desarrolladoras y se aprecia cierta tendencia a la intuición e improvisación al diseñarlas.
- Nivel bajo: No se tiene en cuenta la información resultante de la evaluación para proponer e implementar las propuestas de cambio, no es posible constatar la debida correlación entre los juicios de valor que se declaran y las propuestas que se presentan como estrategias para la mejora, estas se presentan de manera estereotipadas y se improvisan a partir de la intuición o de intereses ajenos al proceso evaluativo por lo que no se corresponden con las necesidades y con la realidad de los docentes.

Participación de los docentes en el proceso evaluativo:

La evaluación se concibe como proceso comunicativo en el que los evaluados constituyen sujetos activos en la construcción del resultado y participan de manera protagónica en todas las etapas y fases por las que transcurre desde su planificación.

- Nivel alto: Los evaluados participan de modo protagónico en todas las etapas del proceso evaluativo, desde su concepción y planificación hasta los procesos de metaevaluación. Sobresale la consideración de formas como la autoevaluación y la coevaluación, los grupos de discusión, talleres.
- Nivel medio: La participación de los evaluados se limita al desarrollo de algunas acciones indicadas por los evaluadores a diferentes instancias. La autoevaluación se concibe como una tarea a desarrollar en determinado momento. No se sistematizan los procedimientos que propician el protagonismo de los docentes en la planificación y coevaluación del proceso.
- Nivel bajo: Asumen un rol en el mismo como receptores de normativas predeterminadas. No se concibe la autoevaluación como forma del proceso evaluativo o adquiere un carácter formal.

Comprensión de la necesidad de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo:

Comprensión de la necesidad de la evaluación expresada en su implicación personal en relación con el proceso.

Alto: Los docentes poseen una elevada comprensión de la necesidad de la evaluación del desempeño investigativo, que se expresa en los criterios fundamentados en relación con el alcance y las posibilidades de la evaluación para la autotransformación y la mejora del desempeño investigativo y de su práctica pedagógica. Se muestran lo suficientemente motivados y orientados por lo que puede asegurarse que participan como sujetos activos de su autotransformación a partir de una postura reflexiva de compromiso e implicación personal, en la que destacan fuertes expectativas y aspiraciones en relación con la evaluación del desempeño investigativo

Medio: Los docentes conceden alguna importancia a la evaluación del desempeño investigativo, sin embargo no valoran todas las posibilidades y alcances de este proceso para la autotransformación y la mejora de su desempeño y de su práctica pedagógica.

Bajo: Los docentes conceden poca significación a la evaluación del desempeño investigativo y no consideran sus posibilidades para orientar e impulsar cambios.

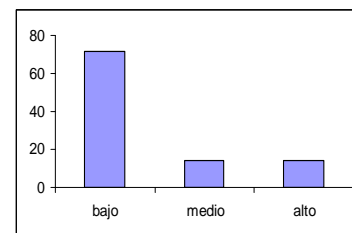
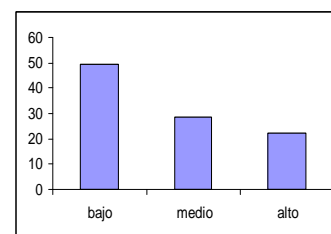
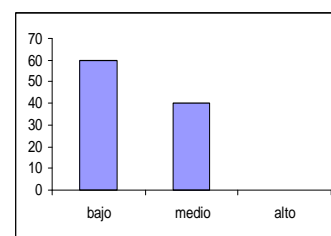
Los evaluados rechazan el proceso de manera abierta o encubierta, no comprenden su necesidad ni se sienten partícipes de este,

- No siempre comprenden y asumen el proceso evaluativo como una necesidad. Su motivación e implicación personal no muestra estabilidad, se manifiestan preferentemente como receptores de indicaciones y normativas.
- No expresan manifestaciones de agrado y disfrute, no se aprecia la existencia de aspiraciones y expectativas en relación con el proceso ni se implican de manera personal en el mismo.

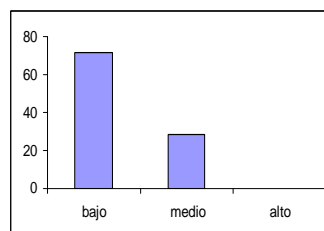
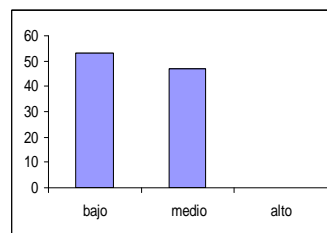
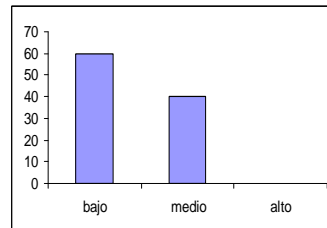
ANEXO 23

Información estadística, resultante de la aplicación de la encuesta, la entrevista y el análisis de documentos, durante la etapa previa a la instrumentación de la metodología

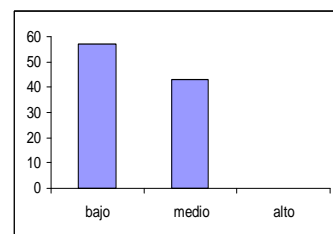
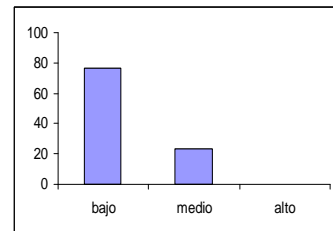
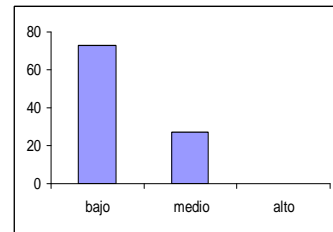
	ETAPA PREVIA A LA INSTRUMENTACIÓN			
	CARÁCTER PROCESAL Y SISTEMÁTICO			
	ANÁLISIS DE DOCUMENTOS			
	Frecuencia	%	% acumulado	
Nivel bajo	46	59,74	59,74	
Nivel medio	31	40,26	100,00	
Nivel alto	0	0,00	100,00	
Total	77	100,00		
	ENCUESTA A DOCENTES			
	Frecuencia	%	% acumulado	
	Nivel bajo	38	49,35	49,35
	Nivel medio	22	28,57	77,92
Nivel alto	17	22,08	100,00	
Total	77	100,00		
	ENTREVISTA A DIRECTIVOS			
	Frecuencia	%	% acumulado	
	Nivel bajo	5	71,43	71,43
	Nivel medio	1	14,29	85,71
Nivel alto	1	14,29	100,00	
Total	7	100,00		



	ETAPA PREVIA A LA INSTRUMENTACIÓN			
	VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LA INFORMACIÓN			
	ANÁLISIS DE DOCUMENTOS			
	Frecuencia	%	% acumulado	
Nivel bajo	46	59,74	59,74	
Nivel medio	31	40,26	100,00	
Nivel alto	0	0,00	100,00	
Total	77	100,00		
	ENCUESTA A DOCENTES			
	Frecuencia	%	% acumulado	
	Nivel bajo	41	53,25	53,25
	Nivel medio	36	46,75	100,00
Nivel alto	0	0,00	100,00	
Total	77	100,00		
	ENTREVISTA A DIRECTIVOS			
	Frecuencia	%	% acumulado	
	Nivel bajo	5	71,43	71,43
	Nivel medio	2	28,57	100,00
Nivel alto	0	0,00	100,00	
Total	7	100,00		



	ETAPA PREVIA A LA INSTRUMENTACIÓN			
	CARÁCTER ORIENTADOR EN FUNCIÓN DE LA MEJORA			
	ANÁLISIS DE DOCUMENTOS			
	Frecuencia	%	% acumulado	
Nivel bajo	56	72,73	72,73	
Nivel medio	21	27,27	100,00	
Nivel alto	0	0,00	100,00	
Total	77	100,00		
	ENCUESTA			
	Frecuencia	%	% acumulado	
	Nivel bajo	59	76,62	76,62
	Nivel medio	18	23,38	100,00
Nivel alto	0	0,00	100,00	
Total	77	100,00		
	ENTREVISTA			
	Frecuencia	%	% acumulado	
	Nivel bajo	4	57,14	57,14
	Nivel medio	3	42,86	100,00
Nivel alto	0	0,00	100,00	
Total	7	100,00		



ANEXO 24

Agendas de las sesiones en profundidad

Sesión 1:

Tiempo de duración: 2 horas.

Participantes: Docentes y directivos de la facultad de Educación Infantil.

Objetivo: Intercambiar puntos de vista acerca de la necesidad de la evaluación del desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica y de las características de ese proceso en la actualidad.

Agenda para el desarrollo de las sesiones con los docentes y con los directivos:

- Presentación del tema por el conductor (investigadora): "La evaluación del desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica: necesidad y estado actual"
- Debate acerca del tema, orientado a los siguientes aspectos:
 1. Necesidad e importancia de la evaluación del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas.

Se organizan los participantes en grupos equitativos, cada grupo construirá una serie de juicios conclusivos de los criterios de quienes lo conforman, acerca de si consideran o no necesaria la evaluación y de las razones que fundamentan sus posiciones en uno u otro caso. Deberán precisar la cantidad de docentes que se agrupan en cada criterio.

- Estado actual de la evaluación del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas
 1. Contenidos y vías que forman parte de la evaluación.
 2. Carácter procesal y sistemático.
 3. Validez y fiabilidad de la información resultante.
 4. Carácter orientador en función de la mejora.
 5. Participación de los evaluados.

Se concederán breves espacios de receso en los momentos que el conductor considere necesario, a partir del comportamiento del grupo.

- Precisión de conclusiones acerca de la información, para asegurar que se han registrado todos los criterios emitidos.
- Orientaciones e invitación para la próxima sesión.

Sesión 2:

Tiempo de duración: 2 horas.

Participantes: Docentes y directivos de la facultad de Educación Infantil.

Con antelación al desarrollo de la sesión se suministra a los posibles participantes la información necesaria acerca de los fundamentos teóricos que sirven de base a la propuesta de dimensiones e indicadores para la evaluación del desempeño investigativo y un cuestionario para la valoración de dicha propuesta. Las orientaciones al respecto quedarán precisadas desde la sesión anterior. Los cuestionarios deberán entregarse a la investigadora con 72 horas de antelación para su procesamiento adecuado.

Objetivo: Valorar la propuesta de dimensiones e indicadores para la evaluación del desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica.

Agenda:

- Presentación del tema por el conductor: "Dimensiones e indicadores para la evaluación del desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica"

La investigadora expone las concepciones teóricas acerca del desempeño investigativo del docente de la universidad pedagógica que según su criterio no se comprendieron exhaustivamente por los participantes.

- Valoración de la propuesta:

La investigadora presenta las inferencias realizadas a partir de los resultados del procesamiento de la información de los cuestionarios, precisando:

- Propuestas de omisión.
- Propuestas de inclusión.
- Propuestas de fusión.
- Propuestas de transformación en la redacción.
- Otras

Los participantes fundamentan criterios, determinan posiciones, intercambian puntos de vista, hacen preguntas que propicien el establecimiento de un debate y análisis de la propuesta que se ha presentado.

- Se presentan los criterios valorativos finales a partir de un primer acercamiento a la propuesta definitiva.
- Se cierra la sesión invitando a los participantes al próximo encuentro del grupo y precisando las orientaciones al respecto.

Sesión 3:

Tiempo de duración: 2 horas.

Participantes: Docentes y directivos de la facultad de Educación Infantil.

En esta sesión se procede de manera similar a la anterior, dadas las características de la información que se espera y del método para obtenerla. Se utiliza igualmente un cuestionario para valorar los métodos y todo el sistema instrumental que se propone. Se entregará a la investigadora con igual tiempo mínimo de antelación.

Objetivo: Valorar la propuesta de métodos técnicas e instrumentos que se presentan para la evaluación del desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica.

Agenda:

- Valoración de la propuesta:

La investigadora presenta las inferencias realizadas a partir de los resultados del procesamiento de la información de los cuestionarios, precisando:

- Se aprueba sin señalamientos ni sugerencias significativas.
- Se aprueba con señalamientos y sugerencias significativas.
- No se aprueba.
- Nuevas propuestas.
- Otras sugerencias.

Los participantes fundamentan criterios, determinan posiciones, intercambian puntos de vista, hacen preguntas que propician el establecimiento de un debate y análisis de la propuesta que se ha presentado.

- Se presentan los criterios valorativos finales a partir de un primer acercamiento a la propuesta definitiva.
- Se cierra la sesión invitando a los participantes al próximo encuentro del grupo y precisando las orientaciones al respecto.

Sesión 5:

Se procede de manera similar a las anteriores y se desarrolla a partir del debate y la fundamentación de criterios acerca de los diferentes aspectos que se sugieren en el cuestionario.

Objetivo: Obtener información acerca de la percepción y opinión del profesorado implicado en la experiencia, en relación con la metodología para la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de la universidad pedagógica.

A continuación se relacionan algunos aspectos considerados como indicadores importantes de la evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas con la intención de que usted valore, en qué nivel se expresa cada uno de ellos a partir de su experiencia con la aplicación de la metodología que se ha instrumentado durante la etapa.

A tales efectos debe seleccionar en la escala el nivel en que ubica el desarrollo de cada indicador, considerando los siguientes criterios:

Muy Adecuado (MA): Considera que el aspecto que se evalúa se ha comportado de manera óptima expresando todas las propiedades, consideradas como componentes esenciales para determinar su calidad.

Bastante Adecuado (BA): Considera que el aspecto que evalúa ha expresado en casi toda su generalidad las cualidades esenciales que tipifican su calidad.

Adecuado (A): Considera que el aspecto que evalúa tiene en cuenta una parte importante de las cualidades que distinguen su calidad, las cuales expresan elementos de valor con determinado nivel de suficiencia, aunque puede ser susceptible de perfeccionamiento en cuestiones poco significativas.

Poco Adecuado (PA): Considera que el aspecto que evalúa expresa un bajo nivel de adecuación en relación con el estado deseado al expresarse carencias en determinados componentes, considerados esenciales para determinar su calidad.

Inadecuado (I): Considera que el aspecto que evalúa expresa marcadas limitaciones y contradicciones que no le permiten adecuarse a las cualidades esenciales que determinan su calidad.

Podrá fundamentar su criterio en cada caso.

1. Carácter procesal y sistemático de la evaluación:

MA	BA	A	PA	I

2. Validez y fiabilidad de la información:

MA	BA	A	PA	I

3. Carácter orientador en función de la mejora:

MA	BA	A	PA	I

4. Protagonismo de los evaluados en el proceso:

MA	BA	A	PA	I

5. Comprensión de la necesidad de la evaluación del desempeño investigativo:

MA	BA	A	PA	I

Sugerencias para la mejora:

Limitaciones que observa:

Propuesta para la mejora:

ANEXO 25

Información estadística resultante de la aplicación del análisis de documentos durante la etapa inicial y final

CARÁCTER PROCESAL Y SISTEMÁTICO						
	ANÁLISIS DE DOCUMENTOS					
	ETAPA PREVIA A LA INSTRUMENTACIÓN			DESPUÉS DE LA INSTRUMENTACIÓN		
	Frecuencia	%	% acumulado	Frecuencia	%	% acumulado
Nivel bajo	46	59,74	59,74	0	0,00	0,00
Nivel medio	31	40,26	100,00	12	15,58	15,58
Nivel alto	0	0,00	100,00	65	84,42	100,00
Total	77	100,00		77	100,00	
VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LA INFORMACIÓN						
	ANÁLISIS DE DOCUMENTOS					
	ETAPA PREVIA A LA INSTRUMENTACIÓN			DESPUÉS DE LA INSTRUMENTACIÓN		
	Frecuencia	%	% acumulado	Frecuencia	%	% acumulado
Nivel bajo	46	59,74	59,74	0	0,00	0,00
Nivel medio	31	40,26	100,00	6	7,79	7,79
Nivel alto	0	0,00	100,00	69	89,61	97,40
Total	77	100,00		77	97,40	
CARÁCTER ORIENTADOR EN FUNCIÓN DE LA MEJORA						
	ANÁLISIS DE DOCUMENTOS					
	ETAPA PREVIA A LA INSTRUMENTACIÓN			DESPUÉS DE LA INSTRUMENTACIÓN		
	Frecuencia	%	% acumulado	Frecuencia	%	% acumulado
Nivel bajo	56	72,73	72,73	0	0,00	0,00
Nivel medio	21	27,27	100,00	16	20,78	20,78
Nivel alto	0	0,00	100,00	61	79,22	100,00
Total	77	100,00		77	100,00	

