

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
"CAPITÁN SILVERIO BLANCO NÚÑEZ"
SANCTI SPÍRITUS

DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA GENERAL

**EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD
DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO DE LOS DOCENTES
EN LAS UNIVERSIDADES DE CIENCIAS
PEDAGÓGICAS**

Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias
Pedagógicas

Autora: MSc. Tania Hernández Mayea

Sancti - Spíritus 2010

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
"CAPITÁN SILVERIO BLANCO NÚÑEZ"
SANCTI SPÍRITUS

DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA GENERAL

**EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL
DESEMPEÑO DIDÁCTICO DE LOS DOCENTES EN LAS
UNIVERSIDADES DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS**

Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias
Pedagógicas

Autora: MSc. Tania Hernández Mayea.

Tutoras: DrC. Juana María Remedios González.

DrC. Naima Trujillo Barreto

Sancti - Spírítus 2010

TÍTULO: EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO DE LOS DOCENTES EN LAS UNIVERSIDADES DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

Autora: MSc. Tania Hernández Mayea

SÍNTESIS

La evaluación de la calidad de la educación constituye una prioridad, a partir de la significativa trascendencia alcanzada por el fenómeno educativo, como instrumento básico en la formación de una ciudadanía capaz de desempeñarse en los nuevos escenarios del siglo XXI. La instrumentación de sistemas de evaluación de la calidad educativa cobra fuerza en este contexto, donde resulta necesaria la evaluación de la docencia universitaria, para mejorar la calidad de la labor desarrollada por el profesorado. Desde esta perspectiva, constituye un elemento esencial el mejoramiento del desempeño didáctico del profesor, dadas las características de la sociedad cubana, y la incidencia que tal desempeño puede tener en el cumplimiento efectivo de sus funciones. De este modo, evaluación de calidad y desempeño didáctico convergen como prioridades impostergables. En el contexto cubano se da respuesta a esta necesidad, a partir de la construcción del sistema de evaluación de la calidad educativa. Al tener en cuenta tal aspiración, en la provincia de Sancti Spíritus se desarrolló el proyecto investigativo, “La evaluación de la calidad del desempeño profesional de los docentes de la Universidad Pedagógica”, el cual presentó cinco resultados. Sin embargo, los estudios revisados y la aplicación del conjunto de procedimientos propuestos, denotan que continúa un vacío en la teoría de la evaluación de la calidad del desempeño profesional de los docentes. Lo anterior permitió determinar las limitaciones que se presentan, relacionadas con el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico, 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 el Departamento de Educación Especial de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco

Núñez”. La aplicación de métodos empíricos y del criterio de expertos permitió determinar su pertinencia en función del objetivo propuesto.

AGRADECIMIENTOS

A mi tutora, DraC Juana María Remedios, por conducirme durante muchos años en mi vida personal, profesional y en el camino de la investigación científica, por su incondicionalidad y compromiso, por su extraordinaria agudeza y capacidad analítica, por su confianza, sentido de la ética y nivel de exigencia, lo que la convierten en paradigma profesional para cualquier aspirante en formación y en alguien muy especial para mí.

A mi tutora, DraC Naima Trujillo Barreto por sus explicaciones y sugerencias siempre oportunas que dieron luz a la búsqueda científica.

A toda mi familia, de quienes me siento orgullosa.

A Maylene, por escucharme en mis momentos de “desahogo científico” cuando me invadía el desasosiego y la ansiedad, a quien le recuerdo que tengo plena seguridad de que también puede lograrlo.

A mi amigo Andel por su ayuda en el procesamiento de los datos.

A mis compañeros y colegas más cercanos, quienes vivieron junto a mí las diferentes etapas de la formación doctoral, particularmente: Lily, Sandra, Idel, Rey, Xiomara, Berto, Lily Monteagudo, quienes ofrecieron en todo momento su apoyo y comprensión.

A mis amigos: Segú, Nancy, Katy y Chabelita, quienes a pesar de la distancia me dieron confianza y apoyo en momentos difíciles.

Al colectivo de la vicerrectoría de Pregrado por su confianza, apoyo y estímulo en cada momento que los necesité. A Dulce por sus acertadas revisiones y correcciones de la tesis.

Al DrC Gustavo Achiog Caballero por sus sabias recomendaciones para enriquecer y perfeccionar el resultado científico presentado.

A Riselda y Ana Consuelo, quienes ofrecieron su ayuda en el momento que las necesité.

A los miembros del tribunal del acto de predefensa, encabezados por el DrC David Santamaría Cuesta, y las oponentes Caridad Cancio López y Mercedes Fernández, por sus oportunos señalamientos y sugerencias.

A todos, muchas GRACIAS

DEDICATORIA

A mi familia por ayudarme a encaminar mis esfuerzos con amor y sacrificio, quienes supieron comprender la dedicación de tantas horas de estudio en el proceso.

A la comunidad científica cubana por aceptarme como colaboradora en la solución de los problemas científicos que enfrentan en el ámbito educativo.

A todos los amigos y colegas que confiaron en mí.

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA CON ÉNFASIS EN EL DESEMPEÑO DIDÁCTICO	
1.1. Antecedentes del proceso de evaluación de la calidad del desempeño del docente en la Educación Superior Pedagógica.....	
1.2. Caracterización del desempeño didáctico esperado como objeto de evaluación.....	
1.3. Características del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas en función de la mejora.....	
CAPÍTULO 2: EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO DE LOS DOCENTES EN LAS UNIVERSIDADES DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS. PROPUESTA PARA SU MEJORA	
2.1. Estudio diagnóstico del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”.....	
2.2. Metodología para mejorar el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas.....	
2.2.1. Exigencias teórico-metodológicas para instrumentar la metodología.....	
2.2.2. Etapas que conforman la metodología.....	
2.2.3. Recomendaciones metodológicas en función de cómo, cuándo y con quién evaluar.....	
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.....	
3.2. Resultados de la implementación de la metodología en la práctica pedagógica.....	
3.3. Resultados de la aplicación de las sesiones en profundidad.....	
CONCLUSIONES.....	
RECOMENDACIONES.....	
BIBLIOGRAFÍA.....	

ANEXOS	
--------	--

INTRODUCCIÓN

La evaluación de la calidad educativa constituye una prioridad para los diferentes estados y organismos internacionales. Los elevados retos en los últimos años, como consecuencia directa de los avances científicos y tecnológicos, la convierten en una necesidad en función de la mejora, pues la sociedad necesita de individuos con una formación que les permita responder al desarrollo vertiginoso de la ciencia en las diferentes esferas de la vida y resolver las dificultades sociales.

De este modo, la evaluación de la calidad de la educación alcanza una evidente trascendencia en el mundo actual, como instrumento básico en la formación de una ciudadanía que pueda desempeñarse en los nuevos escenarios del siglo XXI. En este contexto, cobra fuerza el ejercicio profesional del docente, el cual constituye una prioridad clave para satisfacer las necesidades planteadas.

Desde esta mirada, es inevitable la evaluación de la calidad de la docencia universitaria para mejorar la labor desempeñada por el profesorado. Además, se ha señalado desde diversos ámbitos, que también es necesaria para satisfacer la demanda de información de los estudiantes acerca de la relación de su aprendizaje con las labores docentes, y para proporcionar las reflexiones oportunas que aporten al centro la información para evaluar la institución universitaria.

En esta línea se posiciona Nieto (1996), al señalar que la evaluación docente permitirá la mejora de la práctica de la enseñanza; reducirá el fracaso y la deserción escolar; posibilitará acabar con los métodos didácticos que exigen esfuerzo inútil, tanto a alumnos como a profesores, además de rendir cuentas a la sociedad de la labor del profesorado.

Por su parte, Torres González (1995) afirma que las escuelas mejorarán en la medida en que mejore el profesorado, y este siga una superación de sus propios planteamientos, actitudes e, incluso, aptitudes. Un análisis de la

realidad educativa confirma que un factor determinante para lograr una educación de calidad lo constituye el desempeño del docente.

Desde la perspectiva de Gento Palacios (1996), el docente ha de promover procesos de autoaprendizaje en los alumnos, y un clima favorable para la comunicación. Además, ha de facilitar fuentes de información para la adquisición de conocimientos y la selección de experiencias formativas que conduzcan a su desarrollo intelectual. Confirma también que un factor determinante para lograr estos propósitos es el mejoramiento del profesorado, a través de la evaluación de la calidad de su desempeño.

La evaluación del desempeño profesional del docente, vista desde estas posiciones, ha tenido una creciente aprobación, y a pesar de ser una temática relativamente joven, cuyos inicios se registran a mediados del siglo pasado, constituye un área de trabajo de progresiva recurrencia en el mundo actual.

Los estudios acerca de esta temática, en diferentes regiones del mundo, suscitan gran interés entre los investigadores del campo de la educación, a partir de los cambios que últimamente se han producido, relacionados con los diversos factores que inciden en la evaluación del profesorado.

Si se realiza un análisis del crecimiento del interés por el estudio de esta temática, se puede ilustrar su comportamiento ascendente. La atención ofrecida a la evaluación del profesorado en los Estados Unidos en el año 1981, se basaba en el resultado obtenido de las observaciones realizadas en el aula, y solo siete estados habían aplicado un programa de exámenes a los profesores.

A partir de la década de los noventa, comienza un movimiento de reforma para mejorar la educación, en la captación, preparación, y retención, dentro del ámbito de la docencia, del profesorado competente. Estas iniciativas se apoyan en la evaluación del profesor para una diversidad de propósitos, entre los cuales se incluyen su selección, formación, mejora y progreso, según criterios de L. Darling Hammond, (1996)

Desde distintas aproximaciones, la evaluación del desempeño docente adquiere relevancia en Europa, con énfasis en las instituciones universitarias, donde se registra un número considerable de investigadores que se adentran en la temática para dar respuesta a las demandas de las universidades. Se destacan los trabajos de Mario de Miguel (1993), Tejedor (1995), Valcárcel (1996), Tomás Escudero (1996), del Dujo (1996), y Apocada (1996), solo por mencionar algunos.

Entre los años cincuenta y ochenta del siglo XX, en Latinoamérica, la investigación educativa priorizó los esfuerzos hacia el perfeccionamiento del desempeño de los docentes, como un influyente importante para lograr un salto cualitativo de la educación.

En el estudio realizado acerca de “El estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina”, presentado por Alejandra Schultmeyer en la Conferencia Regional “El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”, en el año 2002, se ilustra la situación presentada por estos países respecto a la evaluación del desempeño de los docentes, al no ser considerada como un elemento de primer orden en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa.

Se destaca además que: “La evaluación docente no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para, a partir de ahí, generar políticas educativas que coadyuven a su generalización.... la evaluación, en sí misma, ha de ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, pero su oportunidad y sentido de repercusión, tanto en la personalidad del evaluado como en su entorno y en el equipo del que forma parte, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes”. (Schultmeyer, A., 2002:13)

Estas propuestas y políticas han sembrado cambios y nuevas direcciones en el proceso de evaluación del profesorado latinoamericano, en el cual se requiere de un mayor esfuerzo para lograr un creciente avance profesional de los docentes.

La evaluación profesoral, en el contexto cubano, es una política educativa originada antes del triunfo de la Revolución. Ya en el año 1917 existía una normativa de la Superintendencia de Educación de la República, la cual establecía la evaluación anual de los docentes. En la actualidad se han sistematizado las prácticas evaluativas, lo que no significa que no existan insatisfacciones con relación al proceso de evaluación profesoral.

En este sentido Fidel Castro ha expresado: “Y ha llegado la hora de formar, de crear o de convertir a nuestro personal docente en evangelios vivos, es decir, en educadores, en alguien que no solo instruye, sino que fundamentalmente educa. Claro para ser un buen educador hay que poseer muchos conocimientos y ser capaces de transmitirlos...”. (Castro R., F. 2001:19)

Lo anteriormente expresado condiciona que varios investigadores centren su atención en la temática de la evaluación de la calidad educativa, entre los cuales se destaca, por la relevancia de sus estudios, el investigador H. Valdés (1999, 2000, 2001, 2003, 2004), quien ha centrado su interés en explicar el qué, para qué, y cómo evaluar al profesorado de la escuela básica cubana, para la realización de un proceso evaluativo más objetivo, preciso y desarrollador.

Por su parte, en el Programa Ramal del MINED “La evaluación de la calidad de la Educación” (2004-2009) 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 cual presentó cinco resultados que permitieron llegar a una definición conceptual de la evaluación del desempeño de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas, con toda su multidimensionalidad y complejidad, así como a un acercamiento teórico que precisa el para qué, por qué, cómo, cuándo y con

quién evaluar. Todo lo anterior se concreta en un conjunto de procedimientos de evaluación de la calidad del desempeño docente que tiene en cuenta el desempeño didáctico, T. Hernández, (2006), y el desempeño investigativo, N. Trujillo, (2008).

En las referidas investigaciones se reitera la idea que la evaluación del desempeño docente debe convertirse en un proceso sistemático de obtención de datos válidos y confiables. Sin embargo, no aparecen presupuestos teóricos suficientes que permitan explicar cómo convertir la evaluación del profesorado en ese proceso al cual se aspira, lo cual denota que continúa un vacío en la teoría centrado en:

- Cómo convertir la evaluación en un proceso de carácter sistémico y sistemático, que constituya objetivo para la integración de las acciones de mejora del desempeño docente, de modo que se logren convertir en fuerzas positivas las discrepancias entre los contrarios intrínsecos: directivo/docente, necesidades individuales/objetivos de la institución, ocultación de problemas/solución de problemas, desempeño alcanzado/desempeño esperado.

Las razones expuestas hasta aquí orientan la necesidad de continuar en la profundización del carácter de proceso, sistémico y sistemático, de la evaluación de la calidad del desempeño docente.

El análisis de esta problemática se orienta hacia un conjunto de reflexiones acerca de la evaluación de la calidad del desempeño docente desde la concepción filosófica dialéctico-materialista, lo cual significa, entre otras cosas, profundizar en las diferentes etapas de un proceso con carácter transformador, sujeto a leyes propias del proceso pedagógico, con énfasis en el desempeño didáctico de los profesionales de la educación, como objeto de evaluación.

El desempeño de los profesionales de la educación es definido como: “el conjunto de acciones que realiza el maestro, durante el desarrollo de su actividad pedagógica, que se concretan en el proceso de cumplimiento de sus

funciones básicas y en sus resultados, para lograr el fin y los objetivos formativos del nivel educativo donde trabaje. Estas acciones tienen, además, un carácter consciente, individual y creador”. (Colectivo de autores del ICCP, 2001:13).

Como funciones de los profesionales de la educación en Cuba se reconocen, según S. Recarey (2001), M. V. Chirino (2004), F. Addines (2004), G. García (2004): la orientadora, la investigativa y la docente- metodológica, esta última asociada al desempeño didáctico. Aunque la totalidad de los autores no utilizan este término, en sus estudios reflejan que la función docente-metodológica constituye el “...componente esencial del desempeño, pues garantiza una educación de calidad”. (García, G., 2004:16)

El mejoramiento del desempeño didáctico adquiere una configuración especial en el docente de las Universidades de Ciencias Pedagógicas, por tener la misión exclusiva de ser formador de formadores, lo cual implica capacitar a los maestros en formación en el conocimiento y la didáctica necesarios para laborar en todos los niveles de enseñanza, además de constituir el ejemplo que los estudiantes han de imitar para desempeñarse en su futura profesión.

Entre las múltiples acciones que pueden realizarse para la mejora del desempeño didáctico de los docentes, se encuentra el fortalecimiento del carácter de proceso de la evaluación de la calidad educativa, pues permite caracterizarlo y, por tanto, propicia su desarrollo futuro.

Dicha evaluación, en sí misma, debe ser una opción para la reflexión y el mejoramiento de la realidad, siempre que tenga carácter de proceso, sistémico y sistemático, de manera que propicie la determinación del nivel de desarrollo alcanzado por el docente, para que este tome conciencia de cómo realiza su labor, detecte los aspectos específicos que requieran mejorarse, y considere la evaluación como un instrumento de autoperfeccionamiento, el cual permita elaborar juicios que sirvan de base para diseñar, implementar y evaluar políticas para su mejoramiento.

Los estudios realizados por la autora de esta tesis, entre los años 2006 y 2007, en el contexto del proyecto de investigación, evidencian que la evaluación de la calidad del desempeño didáctico en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez” presenta limitaciones, tales como:

- No adquiere carácter de proceso sistémico y sistemático, porque continúa realizándose en momentos determinados del curso.
- En pocas ocasiones permite una caracterización del desempeño didáctico de los docentes que sirva de guía para establecer la mejora.
- Se limita su carácter objetivo por no poseer los agentes coactuantes y agencias que intervienen, una metodología que contenga indicadores del desempeño didáctico esperado, así como métodos, técnicas e instrumentos para obtener y procesar datos válidos y confiables.

Estos argumentos permiten precisar la contradicción entre la necesidad de lograr un mejoramiento en el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas y las insuficiencias centradas en su carácter asistemático, subjetivo y punitivo.

A partir de estos criterios se plantea la necesidad de investigar el siguiente **problema científico**: ¿cómo mejorar el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas?

Se define como **objeto**: proceso de evaluación de la calidad del desempeño profesional de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas.

Se determina como **campo**: proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas.

En correspondencia con el problema se traza el **objetivo de la investigación**: proponer una metodología para mejorar el proceso de evaluación de la calidad

del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas.

Para dar cumplimiento al objetivo se formulan las siguientes ***preguntas científicas***:

- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos acerca del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas?
- ¿Cuál es el estado real del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Capitán Silverio Blanco Núñez"?
- ¿Qué metodología permite contribuir al mejoramiento del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas?
- ¿En qué medida la metodología que se propone contribuye al mejoramiento del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Capitán Silverio Blanco Núñez"?

Para responder a las interrogantes anteriores se desarrollan las **tareas de investigación** que a continuación se relacionan:

- Determinación del marco teórico metodológico que sustenta el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes de las Universidades de Ciencias Pedagógicas.
- Diagnóstico del estado real del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Capitán Silverio Blanco Núñez".
- Elaboración de una metodología que contribuya al perfeccionamiento del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes de las Universidades de Ciencias Pedagógicas.

- Determinación de la pertinencia y efectividad de la metodología para el mejoramiento del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”.

Métodos

- Los **métodos teóricos** posibilitaron la fundamentación de la tesis en relación con el sistema conceptual que en esta 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 del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico 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, 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 el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes de las Universidades de Ciencias Pedagógicas y sus particularidades en la muestra seleccionada, así como la determinación de sus factores y las relaciones e interrelaciones existentes entre ellos. 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 al proceso de evaluación de la calidad

del desempeño didáctico de los docentes de las Universidades de Ciencias 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 el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes de las Universidades de Ciencias 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 didáctico en diferentes etapas de la investigación.
- El **análisis documental** se puso en práctica en el estudio de los documentos que norman la evaluación profesoral y las inspecciones en los centros de Educación Superior. Además, los que constituyen evidencias del desarrollo del proceso evaluativo, entre los que destacan el plan individual, los informes de evaluación de los diferentes cortes, las autoevaluaciones de los profesores, el informe de los control a clases, a expedientes de asignaturas, planes de clases, libretas de los alumnos y 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 del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico.

- **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 estudio al cómo lograr el carácter de proceso de la evaluación de la calidad del desempeño didáctico, de los docentes en el contexto de las Universidades de Ciencias Pedagógicas.

La **contribución a la teoría** de la evaluación de la calidad del desempeño docente radica en la sistematización de las características del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas en función de la mejora, la caracterización del desempeño didáctico esperado del docente de estas instituciones como objeto de evaluación; 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** del trabajo se concreta en la aplicación de dimensiones e indicadores para el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico, el sistema de instrumentos para la obtención de información válida y confiable acerca de la calidad del desempeño didáctico, así como las recomendaciones que se ofrecen para instrumentar la metodología en la práctica pedagógica.

La memoria escrita del informe está conformada por una introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. En el primer capítulo, se abordan las consideraciones teórico - metodológicas acerca del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes de las Universidades de Ciencias Pedagógicas. En el capítulo dos se expone el diagnóstico realizado, así como la fundamentación y presentación de la metodología que se propone; en el tercero aparecen los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos en los diferentes momentos de la aplicación de la metodología.

CAPITULO 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA CON ÉNFASIS EN EL DESEMPEÑO DIDÁCTICO

El estudio del objeto de esta investigación referido al proceso de evaluación de la calidad del desempeño profesional de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas, ha exigido un recorrido por los principales referentes teórico - metodológicos que se presentan en la literatura pedagógica relacionada 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 de la calidad del desempeño didáctico de los docentes de las Universidades de Ciencias Pedagógicas.

1.1. Antecedentes del proceso de evaluación de la calidad del desempeño del docente en la Educación Superior Pedagógica

Cualquier acercamiento que se realice a los antecedentes del proceso de evaluación de la calidad del desempeño del docente, supone una profundización en las diversas interpretaciones que ha tenido el término calidad, asociado a la labor educativa.

Al respecto resulta valioso el estudio desarrollado sobre "La evaluación externa en seis países de América Latina: Balances y retos" presentado por Pedro Ravela, 2008, donde se realiza un análisis de la conceptualización general sobre la calidad educativa, inicia sus reflexiones con un estudio de la gramática del término calidad tomado del Diccionario Real Academia Española DRAE, 2001: "diferenciarse cualitativa y cuantitativamente respecto de algún atributo requerido" "Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permitan apreciarlas como igual, mejor o peor que las restantes de su especie", "Calidad es adecuación al uso del cliente". (Citado por Ravela, P., 2008:16)

A partir de estos significados P. Ravela (2008), precisa la calidad en los diversos usos desde lo conceptual.

En lo *tradicional*, las propiedades atribuidas son derivadas de una esencia inmutable. Las propiedades son inherentes a la cosa valorada.

Se asume como valor incuestionable desde lo *modernizante*, o sea, sinónimo del progreso y forma de ser en una sociedad moderna. La calidad está en función del cumplimiento de metas, hábitos y capacidades que pueden ser el objeto de una medición objetiva, siempre que supere la meta anterior.

Desde los cambios cualitativos se concibe en la *dialéctica*, que pasan por la superación de momentos anteriores sobre la base de transformar los fines, los medios, el proceso mismo. Para el ámbito educativo implica promover el uso crítico del conocimiento y estimular los procesos de construcción teórica a través del descubrimiento, la capacidad problematizadora, la reflexión sobre la propia experiencia y la creatividad.

Desde esta perspectiva la calidad supone un cambio cualitativo en los procesos, requerirá comunidad académica reflexiva, una racionalidad basada en la construcción de procesos situados históricamente, con sujetos y contextos.

En el diccionario filosófico se define la calidad como: “la determinación esencial del objeto, gracias a la cual es el objeto dado y no otro, se distingue de otros objetos. La calidad del objeto no se reduce a sus propiedades singulares. Se halla vinculada al objeto como un todo, lo abarca plenamente y es inseparable de él. Esta es la razón que el concepto calidad se enlace con el ser del objeto. El objeto, sin dejar de ser lo que es, no puede perder su calidad. Más, cada objeto se halla unido por miles de hilos a otros objetos, se encuentra con ellos en polifacéticas relaciones, constituye la unidad de lo singular, de lo particular y de lo universal”. (Rosental, M., 1981:55)

Otra mirada científica es la realizada por S. Gento Palacios, (1996) quien centra su análisis en el ámbito empresarial donde describe las fases y enfoques conceptuales. A continuación se hace referencia a las fases enunciadas por este autor.

La primera fase la enmarca de 1920 a 1940. El enfoque principal de este período anterior a la Segunda Guerra Mundial, es el mejoramiento de la calidad del producto mediante la prevención de defectos y el perfeccionamiento de los procesos fundamentales de la producción, que se mide con parámetros predeterminados definidos internamente por la propia empresa. No se tiene en cuenta en este período inicial al cliente.

Durante los años 1950 a 1970, se desarrolla la segunda fase de evolución, que tiene su gran desarrollo en Japón, la aplicación de sistemas de organización de calidad se lleva a cabo a través de los recursos siguientes: el entrenamiento masivo de los trabajadores y su participación, a través de modelos organizativos tales como “los círculos de calidad”.

Desde la mitad de los años 70 y a lo largo de los 80, se desarrolla la tercera fase, donde el tema de la organización de la calidad adquiere gran importancia en los Estados Unidos, este país llega a convertirse en el mercado abierto más grande del mundo, donde el consumidor elige los productos que desea.

Durante esta etapa la satisfacción del cliente pasa a ocupar un lugar predominante como criterio básico de calidad.

Dichas fases tienen estrecha relación con los enfoques conceptuales que da el autor y que a continuación se relacionan:

Enfoque de producción: esta concepción es bastante primitiva, de la calidad supone la justificación de una empresa de producción en la medida que logra la fabricación masiva de productos a bajo precio y para una gran difusión de los mismos entre amplios sectores de la producción, este es característico de la primera fase de evolución.

Enfoque centrado en el producto: supone la atención a los productos que se elaboran o a los servicios que se ofrecen. Este enfoque que se centra más en la acomodación a un esquema de calidad definida y permanente, corre el riesgo de falta de atención a las necesidades de los clientes o la acomodación a las nuevas tendencias. Representa el fin de la primera fase de evolución.

Enfoque absoluto: se refiere a la calidad total. En el mundo que se está perfilando, caracterizado por la libre competitividad, solo podrán sobrevivir aquellas empresas o instituciones preocupadas por constante reacomodación al cambio acelerado, por la permanente reactualización científica y por constante desarrollo de sus recursos humanos.

En este ámbito empresarial o institucional solo pueden prevalecer aquellos profesionales que constantemente se preocupan por mejorar día a día su trabajo y que se esfuerzan constantemente por acrecentar su formación personal - profesional a través del estudio y la adaptación al cambio. Así entendida, la calidad es cosa de todos: su implantación asegura la continuidad, mejora los métodos de trabajo y también aumenta la satisfacción laboral.

Aunque existe diversidad de enfoques en la evolución del término calidad, en todos ellos de un modo o de otro, se entiende como la búsqueda de la excelencia, de forma tal que aunque resultan un tanto controversiales las categorías "calidad" y "excelencia", la tendencia del pensamiento pedagógico se proyecta a considerar la excelencia como expresión de continua voluntad o aspiración de alcanzar una calidad.

Desde las ideas aquí expresadas se puede precisar, que el término calidad tiene sus orígenes en la producción y en las últimas décadas tiene una amplia extensión a los fenómenos sociales donde se incluye la educación.

Por la naturaleza de este estudio científico, la autora considera que la forma dialéctica de entender la calidad ofrece pautas para comprender la calidad educativa: cambios cualitativos, base de transformar los fines, estimular los procesos, capacidad problematizadora, procesos situados históricamente, con sujetos y contextos.

La calidad es un factor que en la sociedad y sus instituciones se manifiesta de una manera heterogénea. Ha sido conceptualmente comprendida de forma variada: como un determinante, como un proceso, como un producto o como un resultado tangible y mensurable que le confiere aptitud para satisfacer

niveles de necesidad establecidos. Por su relatividad, resulta complejo establecer la noción de calidad de la educación.

El término calidad de la educación sigue un rumbo semejante al de calidad, de este modo P. Ravela (2008) explica las formas en que se ha entendido la calidad de la educación y las características principales de cada una de ellas.

Como calidad total: se orienta a la satisfacción del cliente, en el caso educativo ha llevado a considerar al estudiante o padre de familia como tal, en consecuencia la calidad se mediría, en que tanto se satisfagan las demandas explícitas o no. Esta perspectiva involucra la estrategia de la mejora continua de la gestión y de los procesos, lenguaje muy articulado hoy en la educación. La calidad es responsabilidad del conjunto de miembros de una institución, desde los altos directivos hasta el último empleado, está involucrado en la mejora de la calidad.

Como proceso: la calidad no es un segmento ni una sumatoria de cualidades, es articulación de todos los elementos de engranaje. En educación y articulada a la visión anterior, la calidad se mide a partir de valorar aquello que los estudiantes requieren para un adecuado desarrollo educativo, considerando el contexto físico, un cuerpo docente debidamente preparado, buenos materiales de estudio y trabajo, estrategias didácticas adecuadas, entre otros.

Como rendición de cuentas: en educación lleva a que no solo los estudiantes, docentes y administrativos han de rendir cuenta de lo que hacen y de los resultados que alcanzan, sino las instituciones en su conjunto.

Como eficiencia: en esta perspectiva una educación de calidad se logra cuando los estudiantes aprenden lo que tienen que aprender, con un uso óptimo de los recursos de que se dispone. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los resultados del aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa.

Como relevancia: la calidad hace referencia a la excelencia. En la educación se complementa con la noción anterior, se refiere a la notabilidad de lo

aprendido en términos individuales y sociales. La calidad se mide al observar que los contenidos responden a lo que el individuo necesita para desarrollarse y desempeñarse.

Como recursos: la calidad está determinada por los recursos con que se dispone. En educación los recursos económicos, físicos y el talento humano. Se supone que existe calidad cuando se cuenta con estudiantes excelentes, profesores calificados y con alta productividad y equipamiento.

Como excelencia: la calidad es un valor que se mide por la excelencia del producto. En educación se ostenta la excelencia desde el prestigio o la reputación académica y social que tienen ciertas instituciones, por ejemplo, procesos de acreditación que distinguen unas de otras.

Como necesidad social: las respuestas a las demandas sociales. Se considera una educación de calidad aquella que satisface las necesidades básicas de aprendizaje que plantea la sociedad.

Como desarrollo integral: recupera cierta postura holística, se podría asociar a la visión de proceso, a la visión dialéctica, pero iría más allá, al no solo considerar los elementos internos y externos, sino a valorarlos como indispensables en el proceso. Para evaluar en términos de calidad integral, se debe apelar a nuevas formas que contempla la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación, es decir, no solo evaluar a los estudiantes, sino a todos los agentes que intervienen en la gestión educativa.

Se coincide con Gento Palacios (1996), en que el uso de las formas mencionadas están estrechamente relacionadas con las orientaciones de la política educativa y las posibilidades de aplicación.

La percepción de lo que es una educación de calidad tiene varias aristas ya que la calidad no es algo fijo, objetivo e indiscutible, sino que está estrechamente relacionada con las posiciones ideológicas, políticas y el sistema de valores imperantes en la sociedad.

En correspondencia con este estudio resultan de interés los principios enunciados por P. Ravela (2008), quien al precisar las tentativas de definición de lo que es calidad enfatiza en:

- El desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo, es valor por excelencia desde el cual debe valorarse la educación y, en consiguiente, su éxito en este ámbito constituye el indicador superlativo de calidad.
- El papel que desempeña la educación en la promoción de actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica , así como la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando.

Como se aprecia desde la perspectiva de este autor se hace énfasis en la unidad de lo afectivo cognitivo. Esta posición no ha sido homogéneamente aceptada, apreciando en la práctica educativa tendencias tradicionales.

En el estudio de la calidad una de las formas más tradicionales referidas a la eficacia educativa, es aquella que la toma como el resultado de la introducción de los más amplios y actualizados contenidos y de mejores métodos pedagógicos, esto acepta, que con modificaciones en planes, programas y contenidos se logran mejores resultados, sin embargo, esta orientación conduce a evaluaciones centradas en la obtención de resultados relacionadas casi exclusivamente con la esfera cognitiva y por ende se dejarían de un lado otros aspectos de gran importancia para lograr una educación de calidad.

Entre las definiciones de calidad de la educación resultan interesantes las siguientes:

“Una educación de calidad puede significar, la que posibilite el dominio de un saber interesado que se manifiesta en la adquisición de una cultura científica o literaria, la que desarrolla la máxima capacidad para generar riquezas o convertir a alguien en recurso humano idóneo para contribuir al aparato productivo, la que promueve el suficiente espíritu crítico y fortalece el

compromiso para transformar una realidad social enajenada por el imperio de una estructura de poder, que beneficia socialmente a unos pocos, etc". (Lafourcade, P., 1988:12)

"La capacidad del sistema para transmitir lo que se propone transmitir". (Filp, J., 1989:11)

"La calidad de la educación se asocia al rendimiento escolar. Sus variables las determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje y a sus sujetos actores: los docentes y los alumnos". (Schiefelbein, E., 1984:43)

Las definiciones hasta aquí presentadas, centran la calidad en la formación de un recurso humano idóneo, pero no atienden al desarrollo pleno de todas las potencialidades del ser humano como plantea la ideología Marxista Leninista.

Por su parte Inés Aguerro (Citada por Valdés, H., 1999:12), realiza un análisis de las características necesarias y suficientes del concepto que la autora considera pertinente.

- a) Complejo y totalizante: En primer lugar, la potencia del concepto calidad es que se logre un enfoque total, multidimensional, que permite ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo educativo. Se puede hablar de calidad del docente, de calidad de los aprendizajes, de calidad de la infraestructura, de calidad de los procesos.
- b) Social e históricamente determinado: El segundo elemento importante de este concepto es que es socialmente determinado, es decir que se lee de acuerdo con patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica, con una formación social concreta, en un país concreto y en un momento concreto. Es un concepto socialmente determinado que tiene sus propias definiciones y estas definiciones surgen fundamentalmente de las demandas que hace el sistema social a la educación.
- c) Se define a través de ajustes con las demandas de la sociedad (que cambia con el tiempo y el espacio) (...) Como estas definiciones se

inscriben en un marco histórico, esto hace que su pertinencia sea específica. Es decir para lo que puede ser calidad para una realidad social, puede no serlo para otra, lo que puede ser calidad para una época puede no serlo para otra.

- d) Se constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio: pero además de servir de norte para orientar la dirección de las decisiones, la calidad de la educación puede servir de patrón de comparación para ajustar decisiones y reajustar procesos.

En Cuba, la calidad de la educación, está asociada con la optimización de los procesos, que pasa por la identificación de los principales problemas que impiden la cualificación de estos asuntos. En la mejora de la calidad educativa toman parte actores como: docentes, alumnos, padres, comunidad. En la concepción de calidad educativa en la nación, juega un importante papel la cualificación docente en función del desarrollo integral de las potencialidades de los educandos.

La autora de esta investigación comparte los criterios de H. Valdés (2003) referidos a la existencia de tres tendencias claramente diferenciadas al abordar el tratamiento dado al concepto evaluación de la calidad de la educación, las que se orientan a definirlo teóricamente, operacionalmente y las que eluden su definición.

De igual modo, este autor al referirse a las definiciones teóricas las agrupa de la siguiente manera:

- Definiciones centradas en el producto: “Una educación será de calidad en la medida que todos los elementos que intervienen en ella se orientan a la mejor consecución posible”. (Cobo, J. M., 1990:358)
- Definiciones centradas en los procesos: “Es un proceso o principio de actuación que no apunta exclusivamente a la obtención de unos resultados inmediatos o finales, sino fundamentalmente, un poco de ir haciendo, poco a poco, las cosas para alcanzar los mejores resultados posibles en orden a

la que se nos demanda y las posibilidades y limitaciones reales que se tienen. (Cobo, J.M.,1990:358)

- Centradas en el profesorado: “La calidad de la educación se concibe como el proceso de optimización permanente de la actividad del profesor que promueve y desarrolla el aprendizaje formativo del alumno”. (Carrkemis, citado por Valdés, H., 2003:17)
- Centradas en el alumno: “El esfuerzo por mejorar la calidad de la educación tiene como últimos destinatarios a los alumnos. Son ellos quienes finalmente han de verse beneficiados por el mejor funcionamiento de los centros docentes. Lo que se intenta conseguir es que los alumnos, todos los alumnos y de acuerdo con sus posibilidades, aprendan más y mejor, aprendan a aprender por sí mismos, desarrollen el gusto por el estudio, el deseo de saber más, y alcancen progresivamente una madurez personal, social y moral” . (Cobo, J.M.,1990:358)
- Centradas en el curriculum; “La calidad de la educación consiste en planificar y evaluar el curriculum óptimo (según criterios de optimización de cada país) para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden”. (Wilson, J., 1992:34)
- Centrada en el centro educativo: “La calidad de la educación, en cuanto se manifiesta es un producto válido, dependerá fundamentalmente de lo que acontece en la escuela, de las estructuras y procesos de las instituciones educativas. (De la Orden, A.,1993:264)

En el análisis conceptual del término evaluación de la calidad de la educación también se aprecia un abanico de posiciones en torno a las cuales han venido evolucionando y desarrollándose las definiciones del concepto, lo que demuestra la necesidad de asumir una posición científica.

Además, como se puede apreciar para la evaluación de la calidad de la educación hay que tener en cuenta todos los procesos que intervienen en la

acción formativa de cada uno de los educandos, es por ello que la autora del trabajo considera pertinente la siguiente definición:

“Por evaluación de la calidad de la educación se entiende el proceso sistemático de recogida de datos incorporados al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable sobre cada una de las variables de contexto, insumo, proceso y producto que integran la definición operacional asumida en el país, región o institución educativa de que se trate. La información obtenida se utilizará para emitir juicios de valor acerca del estado de la calidad educativa, los que constituyen puntos de partida para la toma de decisiones para mejorar la actividad educativa valorada”. (Valdés, H., 1999:9)

La razón que motiva la elección de esta definición es que el autor precisa que la evaluación de la calidad de la educación tiene carácter de proceso, es sistemática y debe conducir a la transformación y el desarrollo.

Los componentes básicos que tipifican el término proceso, constituyen elementos esenciales a considerar en la evaluación de la calidad del desempeño de los docentes, pues tal disposición, está integrada por diferentes pasos que se corresponden con las funciones básicas de la evaluación y está encaminada a la transformación del docente en su desempeño.

En relación con el término desempeño docente, resulta interesante el estudio de la gramática del término desempeño, que aparece en el Diccionario de la Real Academia Española, donde se entiende “como la acción y efecto de desempeñar o desempeñarse, que significa cumplir con una responsabilidad, realizar una acción que ha sido aceptada como una obligación, como un servicio por el cual se obtiene una satisfacción”. (Diccionario de la Real Academia Española, 2001:10)

Muchos son los especialistas que definen lo que es desempeño profesional, destacándose entre ellos los siguientes:

M. Arana (1995), considera que el desempeño profesional en su sentido más general es definido como:

“Toda aquella actividad de interacción social de la transformación, cognición y valoración, puesto que en ella el hombre crea no solo lo material, sino que es capaz de utilizar y de desarrollar nuevos conocimientos, experiencias, hábitos y valores, en tanto en la práctica el hombre aprende a elegir variantes de solución a los problemas”. (Arana, M., 1995:6-7)

En este sentido J. Añorga, (1995) define el desempeño como “la capacidad de un individuo para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su cargo o funciones profesionales que exige un puesto de trabajo. Esta se expresa en el comportamiento o la conducta real del trabajador en relación con las otras tareas a cumplir durante el ejercicio de su profesión. Este término designa lo que el profesional en realidad hace y no sólo lo que sabe hacer”. (Añorga, J., 1995:14).

Como se aprecia, en las definiciones anteriores se concibe el desempeño profesional como toda actividad que el hombre realiza en su interacción social, que le permite transformar, conocer y valorar la realidad que le rodea.

En el presente estudio se asume el término desempeño docente del colectivo de autores del ICCP referido en la introducción, donde se enfatiza que el desempeño del profesional de la educación atiende a lo que el educador quiere, puede y sabe hacer y se vincula con las características de la actividad pedagógica.

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, N.M., 1987:18)

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 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.

Desde estas posiciones, los investigadores del proyecto Evaluación de la calidad del desempeño de los docentes de la Universidad de Ciencias Pedagógicas definen el desempeño profesional de los docentes como: "... la preparación y responsabilidad que poseen para resolver de manera independiente y creadora los problemas relacionados con las tareas de instruir y educar a los estudiantes en correspondencia con las demandas del sistema educativo, enunciadas en el modelo del profesional de la educación vigente, que se expresan en la práctica mediante el cumplimiento de las funciones profesionales". (Remedios, J.M., 2003:10)

En este estudio se particulariza en el desempeño didáctico y se precisa como: el sistema de acciones generalizadas que realiza el docente vinculadas a la dirección del aprendizaje, con el fin de formar de manera continua profesionales de la educación, mediante el cual, el docente modela su actuación en la que expresa sus niveles de motivación como manifestación de su propia identidad profesional. En el epígrafe siguiente se realiza la caracterización del desempeño didáctico esperado.

De este modo, la evaluación del desempeño docente se entiende como "un proceso sistemático de obtención de datos válidos y confiables 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., 2003:11)

La autora de esta tesis asume las características generales de esta definición, coincidiendo con los criterios expuestos, se considera que en el proceso de evaluación del desempeño didáctico se necesita jerarquizar el carácter procesal y sistemático, la obtención de datos válidos y confiables y la determinación de juicios de valor, el carácter orientador de la evaluación para la adopción de estrategias de mejora como fin último en una evaluación orientada a fines esencialmente formativos y desarrolladores.

Al tener en cuenta los elementos anteriores, la autora de este estudio precisa el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico como: el proceso sistémico y sistemático de obtención de datos válidos y confiables, acerca del sistema de acciones generalizadas mediante las que el docente modela el diagnóstico, la planificación, la ejecución, el control y la evaluación del aprendizaje de sus estudiantes, en estrecha relación con su motivación profesional, inherentes a un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador, con el fin de elaborar juicios de valor acerca de su calidad, que orienten la determinación de estrategias reguladoras en función de la mejora, con un carácter participativo de corresponsabilidad y compromiso compartido entre evaluadores y evaluados.

1.2. Caracterización del desempeño didáctico esperado como objeto de evaluación

Como se ha precisado en la introducción de la tesis, el maestro tiene diversas funciones que le permiten cumplir su rol como educador, reconocidas por destacados estudiosos de la temática, S. Recarey (2001), M. V. Chirino (2004), F. Addines (2004), G. García (2004):

- **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 educacional 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 su reordenamiento y adecuación en correspondencia con las exigencias y particularidades del grupo escolar, el nivel académico y el subsistema de educación en el cual se desempeñan.

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

En el docente de las Universidades de Ciencias Pedagógicas, adquiere una particularidad especial porque su comportamiento profesional debe constituir un modelo que sirva de referencia para que los profesores en formación aprendan a conocer, a hacer, a ser, a comunicarse en las situaciones particulares del nivel de educación en el cual se desempeñan una vez egresados.

La función docente metodológica constituye la exteriorización de las propiedades inherentes a la dirección del aprendizaje escolar y se centra en las acciones generalizadoras relacionadas con el diagnóstico, planificación, ejecución, control y evaluación del aprendizaje de los estudiantes. “La función

docente metodológica contiene las tareas dirigidas al componente estructural docente - metodológico de la profesión. En cada tarea se expresan elementos esenciales de la profesión y, en su conjunto, tipifican la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje con un contenido educativo desarrollador”. (Miranda, T., 2002:44)

¿Qué entender por dirección del aprendizaje?

¿Qué características debe tener la dirección del aprendizaje para enfrentar los retos actuales que se presentan en el proceso de formación permanente de los profesionales de la educación?

¿Qué relación existe entre dirección del aprendizaje y desempeño didáctico?

Para dar respuesta a las interrogantes anteriores resulta pertinente analizar lo planteado por J. López (1979), en el Seminario Nacional a dirigentes de la educación:

“En Cibernética se entiende por dirección, la influencia o acción sobre un objeto o proceso que ha sido seleccionado entre otras posibles influencias, teniendo en cuenta el objetivo planteado, el estado inicial del proceso que se dirige y sus características, y que conduce a un mejoramiento en ese estado, a su transformación para lograr una aproximación al objetivo”.
(López Hurtado, J., 1979:122).

El proceso docente educativo responde a estos mecanismos de dirección, de ahí que la ciencia pedagógica se vea obligada a encontrar nuevas vías para lograr una acertada dirección del proceso de formación de la personalidad de los educandos en las diferentes etapas de su desarrollo.

También refiere las posibles vías de dirección planteadas por la cibernética y destaca como de uso más frecuente: la dirección cerrada, en la cual no hay retroalimentación y por tanto se realiza sin regulación; y la dirección cíclica en la que existen ambas características, por lo que se considera una forma más efectiva de dirección.

La dirección cíclica puede asumir dos variantes, la llamada caja negra (solo tiene en cuenta el producto final) y la llamada caja blanca o transparente (existe una retroalimentación que proporciona constante información acerca del proceso que conduce a la obtención del resultado o producto final).

Dada las particularidades del proceso pedagógico donde el objeto es sujeto de su propia transformación, por constituir un ser activo que tiene sus particularidades y formas de experiencia diferentes, se hacen evidentes las potencialidades del tipo de dirección denominado caja blanca o transparente que permite penetrar en las manifestaciones de los procesos. Así, ante una misma respuesta de los estudiantes en la solución de un problema pueden existir formas de la actividad cognoscitiva esencialmente diferentes, para algunos alumnos el resultado puede ser un efecto de la memoria, para otros un pensamiento independiente; ello explica la importancia de controlar las vías por las cuales el estudiante llega al resultado.

En este sentido la autora referida expresó:

“Es indispensable señalar que el contenido, cuya asimilación se dirige en el proceso de enseñanza, incluye, tanto los conocimientos de las bases de las ciencias, como las propias capacidades cognoscitivas del que aprende. Así, las capacidades cognoscitivas se pueden considerar en un doble aspecto como condiciones para la asimilación exitosa de los conocimientos científicos y para la formación de habilidades y hábitos intelectuales; y como objeto de formación en el proceso de enseñanza”.

(López Hurtado, J., 1979:123)

Todo lo afirmado pone de manifiesto que, en el proceso de enseñanza - aprendizaje debe aplicarse una dirección cíclica, siguiendo el principio de la “caja blanca” o transparente. La aplicación de la dirección cíclica en el proceso educativo resulta posible en la medida que se cumplan las exigencias dadas por la cibernética.

- Señalamiento del objetivo de enseñanza - aprendizaje.
- Determinación del estado o condiciones iniciales en que se encuentra el estudiante, como objeto activo y consciente.
- Determinación del programa de influencias que incluye las transformaciones fundamentales que es necesario lograr en correspondencia con las exigencias del modelo de formación profesional.
- Obtención de la información acerca de cómo ha actuado el sistema de influencias en el proceso que se dirige, es decir, garantizar la retroalimentación (qué hice, cómo lo hice, por qué lo hice, qué resultado pertinente, por qué).
- Reelaboración de la información obtenida por la retroalimentación para modificar el sistema de influencias, es decir, garantizar la función esencial de la regulación.

Las exigencias referidas, requieren la elaboración de programas de dirección tales como los que considera J. López (1979): el fundamental y el correctivo. El fundamental se diseña al inicio del funcionamiento del sistema de dirección y el correctivo se va construyendo en el curso del proceso de dirección sobre la base del análisis obtenido por la retroalimentación.

El esquema de la teoría general de la dirección, aplicado a la dirección del aprendizaje, propicia comprender la necesidad de partir de la formulación de objetivos donde se expresa el para qué en función, tanto del proceso, como del resultado. Para la determinación de los objetivos entre otras cosas, se deben emplear los resultados que se obtengan en el diagnóstico, lo que permitirá estar en condiciones de determinar el sistema de influencias que se aplicará. El sistema de influencias está en íntima y estrecha relación con la dinámica de los componentes del proceso pedagógico; de ahí el papel de la retroalimentación, como vía que permite seguir el proceso en todo su curso y realizar las modificaciones necesarias en el sistema de influencias, hasta obtener los resultados positivos indispensables.

En consecuencia con lo anterior, se hace necesario precisar, que en su desempeño didáctico, el docente en las Universidades de Ciencias Pedagógicas debe conocer qué concepción asume en la dirección del aprendizaje, lo que significa, entre otras cosas, atender a las características individuales de los profesores en formación para estructurar la dinámica del enseñar a aprender.

En este sentido son válidas las palabras de J. López:

“Cualquier tipo de actividad no conduce a una asimilación correcta y consciente de los conocimientos por los alumnos. Es por ello que el sistema de influencia debe determinar claramente la estructuración de la actividad, el sistema de búsqueda y acciones que deben realizar los alumnos en cada uno de los momentos o etapas del proceso.” (López Hurtado, J., 1979:128)

Los elementos referidos en los párrafos anteriores, aportados por L. Hurtado en 1979, tienen total vigencia y esto puede apreciarse en los estudios realizados por investigadores cubanos, entre los que se distinguen, G. Labarrere (1984), P. Rico (1996), L. García (1997), G. Fariñas (1997), J. López (1999), J. Zilberstein (1999 - 2000), M. Silvestre (1999 - 2000), D. Castellanos (2001), J. Remedios (2001), además aparecen reflejados en el documento “Dirección del aprendizaje” elaborado por investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, para la reunión preparatoria nacional del curso escolar 2001 - 2002, donde se expresa:

“La integridad del proceso de enseñanza aprendizaje radica precisamente en que éste de respuesta a las exigencias del aprendizaje de los conocimientos, del desarrollo intelectual y físico del escolar y a la formación de sentimientos, cualidades y valores todo lo cual dará cumplimiento a los objetivos y fin de la educación en sentido general, y en particular a los objetivos en cada nivel de enseñanza, tipo de institución y de cada clase”. (C. Autores ICCP, 2001:3)

La mayor parte de los investigadores citados enfatizan en la idea, de que para elevar la calidad de la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje, es necesario que el profesorado tenga pleno dominio de la ciencia particular que imparte y de los fundamentos básicos de las ciencias de la educación, con énfasis en las didácticas específicas, de manera que pueda lograr la unidad y correspondencia teórico - práctica en su desempeño, en función de la planificación, ejecución y control del aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta estos referentes teóricos.

La autora de este estudio, en su tesis de maestría (2001) precisa el término dirección del aprendizaje como: las influencias que ejerce el docente, con el fin de que el estudiante se apropie de los contenidos definidos en los programas de las asignaturas, que conforman el plan de estudio correspondiente, de manera que logre mantener al educando fuertemente motivado y que desarrolle sus potencialidades óptimamente, manifieste independencia y originalidad en la solución de tareas docentes de diferentes niveles de complejidad en situaciones nuevas, las cuales contribuyen al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

El desempeño didáctico del docente en las Universidades de Ciencias Pedagógicas, ante la problemática de dirigir el aprendizaje de los futuros profesionales de la educación, adquiere un alto nivel de complejidad, sobre todo por la diversidad de enfoques y herramientas que es posible asumir, pero se requiere profundizar en aquellas acciones generalizadas, que de modo instrumental el docente debe modelar en sus ejecuciones cuando diagnostica, planifica, ejecuta, controla y evalúa el aprendizaje de los profesores en formación. A juicio de la autora deben distinguirse el desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas los aspectos siguientes:

- La ejecución de acciones novedosas, oportunas, acordes con las exigencias sociales e individuales relacionadas con el proceso de planificación, ejecución, control y evaluación del aprendizaje de los

educandos durante su práctica profesional, a partir de una elevada motivación y constante autoanálisis de su actuación.

- El desarrollo y actualización de los conocimientos y habilidades profesionales para resolver problemas propios de la práctica pedagógica con independencia, flexibilidad, originalidad y responsabilidad.
- Las relaciones comunicativas en el marco de un proceso de intercambio cognoscitivo afectivo en la modelación de las acciones generalizadas (diagnóstico, planificación, ejecución, control y evaluación) que propicien, a partir de la determinación y solución de problemas propios del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de sus estudiantes, lo que genera un proceso de búsqueda y transformación derivado de la propia experiencia y de la experiencia ajena, que permita reorganizar su trabajo sobre bases científicas, de modo que logre cumplir el fin y los objetivos declarados en el modelo pedagógico.

En tal sentido se proponen acciones organizadas en su carácter de sistema y que pueden constituir indicadores, para identificar lo que se quiere del docente en su actuación relacionada con la función docente metodológica, a la luz de la concepción didáctica que se fundamenta en los postulados teóricos del enfoque histórico cultural (Álvarez, C., 1999; Castellanos, D., 2001; Rico, P., 2002; Addine, F., 2003), en el que se precisa, que el docente cambie de posición con respecto a la concepción, las exigencias, la organización de la actividad y las tareas de aprendizaje, de modo que la independencia, participación reflexiva y crítica del estudiante deben ser esenciales.

Lo anterior requiere entender la dinámica de los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje como un todo integrado, en el cual se pone al relieve las particularidades de cada una de las partes (problema profesional, objetivo, contenido, métodos, medios, evaluación, formas de organización, relaciones alumno - alumno, profesor - alumno) en su carácter de sistema y apropiarse de

procedimientos, que guíen la actuación en el diagnóstico, planificación, ejecución, control y evaluación del aprendizaje.

Llama la atención en el proceso de planificación, el tratamiento metodológico que puede dársele a cada uno de los componentes, en función de identificar acciones, que de modo procedimental permitan que desde este momento el docente modele didácticamente los contenidos que imparte, debe considerar las exigencias del currículo, las diferencias individuales y el contexto grupal, con una actuación independiente, crítica, reflexiva, para garantizar el protagonismo de sus estudiantes durante el desarrollo de las actividades de enseñanza - aprendizaje en el proceso de formación permanente.

Acciones que pueden constituir invariantes para la determinación de cada componente desde el momento de la planificación de las actividades:

En el proceso de determinación y formulación de los objetivos de enseñanza y aprendizaje es necesario tener en cuenta los principios dados por G. Labarrere, (1988): derivación gradual, proyección futura, unidad del aspecto lógico del contenido y su aplicación en la práctica y la estructura interna.

- El principio de derivación gradual se basa en la ley de la vinculación de lo general a lo particular, permite reconocer que los objetivos constituyen un sistema rigurosamente articulado que se derivan de las necesidades sociales y se van concretando hasta la clase, sin perder de vista los resultados del diagnóstico de los estudiantes de modo que se garantice su participación en este proceso, con el fin de implicarlo en el para qué él va a aprender determinado contenido y cómo lo va usar en su desempeño profesional. Para ello el docente debe:
 - No perder de vista su carácter de sistema, de modo que en el proceso de determinación de los objetivos de su clase, tenga presente el sistema **carácter multilateral del objetivo** y una percepción clara de cómo su asignatura contribuye al modelo del profesional.

- Un elemento de vital importancia en este proceso es el **diagnóstico**, el docente debe partir de las condiciones existentes en sus estudiantes y de la consideración de que las transformaciones que se producen en la adquisición de conocimientos, el desarrollo de capacidades, hábitos, habilidades y en la formación de convicciones, son el resultado del trabajo continuo, que realiza el maestro en función sus insuficiencias, logros y potencialidades, por lo que la determinación de los objetivos no se puede reducir a copiarlos mecánicamente, de la unidad a la clase.
- La derivación gradual de los objetivos, no puede entenderse como un proceso de descomposición de estos en acciones aisladas, sino atender a todos los elementos que lo integran con carácter de sistema, o sea, el docente debe derivar cada uno de los elementos estructurales de los objetivos en estrecha relación.
- Otro elemento que no se debe descuidar en el proceso de determinación de los objetivos es la relación de estos con los distintos **niveles de asimilación**, varios investigadores plantean cuatro niveles, J.M.Remedios (1999), P.Rico (2004): familiarización, reproducción, aplicación y creación, por lo que el profesor debe tener presente qué nivel puede trabajar con sus estudiantes; teniendo en cuenta el diagnóstico, entre otros elementos, pues en cada uno de estos niveles hay un determinado **nivel de profundización**.
- En este proceso es importante apelar al **carácter rector del objetivo**, lo que significa que en él, se expresa la transformación que se desea lograr en el estudiante. Por eso, al determinar el resto de los componentes del proceso, es primordial que el profesor tenga presente, que estos no tienen carácter pasivo ante el objetivo, pues de ellos parten impulsos retroactivos, que enriquecen la determinación y cumplimiento de los objetivos.

- Determinar la proyección futura del objetivo, lo que significa que se logre que el estudiante conozca qué puede aprender posteriormente sobre ese contenido.
- Precisar el aspecto lógico del contenido y su aplicación práctica, es decir, determinar los antecedentes que tiene el estudiante de lo que va a aprender y cómo lo puede aplicar en el ejercicio de su profesión.
- Determinar la estructura interna del objetivo, en función de los conocimientos, habilidades, hábitos, ideas, normas, valores, que le propicien ese aprendizaje, para ello el docente debe:
 - No realizar una diferenciación de objetivos instructivos y educativos y tener presente que estos en su conjunto son formativos, pues apuntan a la formación integral de la personalidad, por lo que contienen elementos instructivos y educativos expresados en sistema. Se identifican como componentes de este sistema los siguientes: conocimientos, hábitos, habilidades, capacidades, convicciones, sentimientos, actitudes, motivos, intereses, etc.
 - Comprender que estos elementos se dan en sistema por el hecho de que en la personalidad del hombre ellos están estrechamente vinculados.
 - En el proceder metodológico para la formulación del objetivo, el docente debe tener en cuenta los criterios de R. Gutiérrez (1999), referente a la **dinámica del ajuste didáctico**: cómo los procedimientos, que de forma flexible y coherente permiten al maestro tomar la mejor decisión al formular el objetivo, ajustándolo a su realidad pedagógica para lograr optimizar el proceso.
 - Expresar los objetivos en términos de aprendizaje, o sea, en función del estudiante, para ello en su formulación se debe expresar la intención, que él sea quien la ejecute y que toda la actividad que realice se dirija hacia su logro.

- El profesor debe reflexionar que en la formulación no es necesario mantener el mismo orden de los componentes estructurales, se puede iniciar su redacción por la habilidad y terminar con la intencionalidad educativa o viceversa, lo esencial no es el orden que ocupen los componentes, sino que en su relación se expresen la unidad de las intenciones de cada uno de los elementos.
- Garantizar en su formulación, que se expresen con claridad los resultados que se aspiran, lograr que sea comunicativo y operativo, sin ambigüedades ni expresiones innecesarias que oscurezcan los propósitos reales.

Determinación de los contenidos de enseñanza y aprendizaje.

- Seleccionar los conocimientos, habilidades, normas, ideas, valores objeto de estudio y sus potencialidades para formular problemas, preguntas contradictorias, discrepancias, que pongan en posición de búsqueda a los estudiantes durante la apropiación de los saberes.
- Determinar el nivel de sistematicidad y profundidad en que se trabajará cada elemento del contenido en su vínculo con el resto de los componentes del proceso pedagógico y las posibilidades reales de aprendizaje de los estudiantes.
- Vincular el contenido de aprendizaje con la práctica social y las posibilidades de valoración por el profesor en formación en el plano educativo, en función de situaciones típicas de su contexto de actuación.
- Precisar las relaciones interdisciplinarias que se expresan en el contenido objeto de estudio, de modo que se busquen los vínculos entre diferentes áreas del saber, con énfasis en las habilidades de carácter intelectual y profesional, que son comunes a varias asignaturas.

Selección de los métodos, medios de enseñanza - aprendizaje y diseño de tareas docentes que den respuestas a los objetivos planteados.

Para la selección de los métodos no se puede perder de vista, que estos forman parte de un sistema que está integrado por diferentes categorías didácticas como son: objetivo, contenido, método, medios, evaluación, formas de organización, profesor, alumno, grupo, y las múltiples relaciones que entre estos se dan, por lo que no se puede pensar en su selección al margen de estos. En tal sentido se considera que entre las acciones que pueden ejecutar se encuentran:

- Analizar el objetivo de aprendizaje en función del nivel de asimilación a que se aspira para que el estudiante aprenda el contenido.
- Adecuar el objetivo en correspondencia con los resultados del diagnóstico.
- Determinar la relación con el para qué, el qué y el quién, en correspondencia con las potencialidades del método y los medios, de modo que se alcance una justa combinación entre los llamados métodos productivos (posibilitan la aplicación de contenidos en situaciones nuevas) y los reproductivos (se centran en la fijación, repetición de los contenidos).
- Determinar los antecedentes que posee el estudiante del conocimiento, de la habilidad, de la norma, el valor, la idea, que se pretende enseñar.
- Determinar los medios de enseñanza o fuentes del conocimiento disponibles para que el estudiante los utilice.
- Demostrar las posibilidades del profesor para actuar con el método.

Una vez seleccionado el método es básico que el profesor pueda valorar y autovalorar su selección y para ello es recomendable que siga las interrogantes siguientes:

1. ¿Cuáles son las acciones del docente durante los diferentes momentos que encierra la dirección del aprendizaje como actividad: orientación, ejecución y control?

2. ¿Cuáles son las acciones mentales del estudiante para apropiarse del cómo proceder y del conocimiento que debe aprender? ¿Cómo las desarrolla frontal, individual, o en pequeños grupos?
3. ¿Cómo se motiva por el objeto de aprendizaje? ¿Lo logra?
4. ¿Qué procedimientos se aplican al trabajar con las diferentes fuentes del conocimiento?
5. ¿Cómo se manifiesta la relación del método con los diferentes componentes del contenido?

Para seleccionar los medios de enseñanza el docente debe tener en cuenta los siguientes requisitos:

- Condiciones económicas del país (utilizar los recursos de que dispone la escuela, los centros cercanos, condiciones del lugar en que está enclavada).
- Particularidades anatómo - fisiológicas de los escolares.
- El nivel de desarrollo psíquico de los escolares.
- Las particularidades de los procesos básicos de la actividad nerviosa superior.
- Objetivo a que responde al empleo del medio.
- Contenido al que responde el empleo del medio.
- Momento o actividad oportuna para presentarlo.
- Calidad de sus requerimientos higiénicos.
- Estructura y organización más adecuada del grupo (grandes o pequeños grupos).
- Conocimientos y capacidades precedentes y las que se deberán desarrollar luego de su empleo.

Diseñar las tareas docentes, de manera que se distinga lo que van hacer el estudiante y el docente, para qué lo van hacer, por qué, con quién, cómo, con qué, qué les aportan, qué contradicciones pueden encontrar y cómo resolverlas en los diferentes momentos (orientación, ejecución y control).

- Determinar los elementos del conocimiento que requieren de tratamiento en el estudio independiente.
- Concebir tareas docentes en correspondencia con los elementos del contenido que propicien la búsqueda en diferentes fuentes de conocimientos y posiciones reflexivas desde la lógica siguiente: qué hacer, por qué, para qué, cómo, con qué, dónde, qué resultados se van a obtener, qué utilidad tienen, qué nuevo aporta.
- Determinar los niveles de complejidad que requiere cada tarea y relacionarlo con los resultados del diagnóstico y con las tareas antecedentes, con el fin de valorar si son suficientes y necesarias.
- Precisar las condiciones para el desarrollo de la tarea docente y las vías para conocer sus resultados e identificar sus aciertos y desaciertos.
- Elaborar vías que posibiliten el control y autocontrol, la valoración y la autovaloración durante la ejecución de la tarea.

Para determinar las acciones predominantes durante la ejecución, control y evaluación de actividades de enseñanza y aprendizaje, es oportuno reflexionar en las consideraciones de P. Rico, “Si entendemos que el proceso de enseñanza y aprendizaje conduce a la adquisición e individualización de la experiencia histórico social del individuo, en el cual este se aproxima gradualmente al conocimiento desde una posición transformadora, entonces tendrán una repercusión significativa las acciones colectivas e individuales del sujeto, las cuales deberán ser previstas en la organización y dirección de dicho proceso por el maestro”. (Rico. P., 2002:70)

El cambio de posición del docente y del estudiante durante la ejecución de las actividades, es uno de los aspectos que merece especial atención en el modo de actuar de ambos, para cumplir con su encargo social. En este caso, el

docente formador de educadores, tiene el reto de lograr que sus estudiantes tengan una posición activa y transformadora, y aprendan a lograrla en sus estudiantes, lo que significa que la participación haya implicado un esfuerzo intelectual que demande orientarse en la tarea, reflexionar, valorar, suponer, llegar a conclusiones, argumentar, utilizar el conocimiento, generar nuevas estrategias, desde una elevada motivación intrínseca por ese aprendizaje.

El logro de tales propósitos requiere que, tanto al organizar el desarrollo de las actividades de aprendizaje, como del contenido de las tareas, propician las condiciones para potenciar la unidad cognitivo afectiva desde posiciones desarrolladoras. Durante la realización de las actividades, el docente debe prestar la debida atención a la fase de orientación, evitando la tendencia a la ejecución, en estrecha relación con el control y la evaluación en función de garantizar el protagonismo en los diferentes momentos de la actividad. Estos aspectos permiten precisar como **acciones básicas en la ejecución, el control y evaluación del proceso de enseñanza - aprendizaje las siguientes:**

- Organizar el trabajo del estudiante según las exigencias de las tareas planteadas y el nivel de desarrollo alcanzado por ellos.
- Orientar el rol de cada estudiante en el intercambio de puntos de vista, criterios, opiniones ante las actividades que se realizarán de forma bilateral, grupal e individual.
- Ofrecer 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 permitan operar con generalizaciones teóricas y aplicar lo aprendido a la práctica profesional.
- Garantizar que el estudiante se apropie de métodos y procedimientos para la obtención de los conocimientos por sí mismo y del cómo llegó a ellos, para posteriormente enseñarlo a sus alumnos, de forma que se aproveche la unidad que se produce entre los aspectos cognitivos - afectivos -

motivacionales, de forma que los aprendizajes adquieran un sentido personal.

- Comprobar cómo los profesores en formación se han apropiado de las acciones que le permitan asimilar el contenido objeto de aprendizaje.
- Determinar el desarrollo alcanzado por los profesores en formación, en los procedimientos para realizar las situaciones de aprendizajes orientadas, profundizando en el comportamiento, para lo que se recomienda buscar la respuesta a: qué conocimientos aprendí, qué habilidades desarrollé, cómo me comporté con mis compañeros y mi profesor, cómo debo afrontar y resolver las insuficiencias que tuve, qué y cómo debo transformar mi actuación.
- Comprobar 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.

El desempeño didáctico hasta aquí caracterizado, requiere de la creatividad del docente, lo que se expresa en los motivos intrínsecos hacia la profesión, que favorezcan la identificación y el compromiso profesional, la satisfacción por la tareas, la disposición para convertirse en un constante investigador de los problemas que encierra su profesión, de modo que se supere de forma sistemática. En este sentido, resulta necesario que el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas, se proyecte hacia la mejora y al crecimiento profesional del docente.

1.3 Características del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas en función de la mejora

En correspondencia con las ideas hasta aquí expresadas se procede a reflexionar en las características que a criterio de la autora, debe tener el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas, para que en su totalidad propicie la mejora.

Entre otras cosas, se trata de concebirlo como una idea total y abarcadora donde se sitúen: sus objetivos, direcciones, etapas, el rol de los agentes participantes, las condiciones, las estrategias de mejora, con el fin de resolver la contradicción entre el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico esperado y el real.

Como se ha venido planteando se trata de convertir la evaluación de la calidad del desempeño didáctico en un proceso, o sea, que no se conciba a través de acciones aisladas en un período de tiempo determinado donde se agudizan las contradicciones de los contrarios intrínsecos de la evaluación, sino como el cambio cualitativo y la transformación sistemática que debe producirse en todos los agentes coactuantes y agencias que intervienen.

Lo anterior se haría, para elaborar juicios de valor sobre los distintos elementos, que el docente debe ir perfeccionando con una actitud crítica y reflexiva sobre su propia actuación, de modo que le permita elevar la calidad de la formación de los profesionales de la educación.

La evaluación, en su dimensión social, debe considerar las particularidades del contexto político, social y cultural que condicionan las características del proceso evaluativo, por lo que en su orientación ideológica las Universidades de Ciencias Pedagógicas buscan el desarrollo de todas las potencialidades del docente, aunque en este estudio se jerarquicen las relacionadas con su desempeño didáctico.

En este proceso evaluativo debe existir una interacción constante entre todos sus componentes, lo que explica su **carácter de sistema**.

Según criterios N. De Armas (2004), el término sistema se usa excesivamente en la literatura de cualquier rama del saber contemporáneo y en los últimos años se ha venido incrementando su utilización en la Pedagogía, desde el concepto básico de la Teoría General de Sistemas y aunque existen múltiples definiciones, se aprecia que más allá de la variedad, de las orientaciones de sus autores y de los términos utilizados se halla consenso al señalar que:

- El sistema es una forma de existencia de la realidad objetiva.
- Los sistemas de la realidad objetiva pueden ser estudiados y representados por el hombre.
- Un sistema es una totalidad sometida a determinadas leyes generales.
- Un sistema es un conjunto de elementos que se distingue por un cierto ordenamiento.
- El sistema tiene límites relativos, sólo son “separables”, “limitados” para su estudio con determinados propósitos.
- Cada sistema pertenece a uno de mayor amplitud, “está conectado”, forma parte de otro sistema.
- Cada elemento del sistema puede ser asumido a su vez como totalidad.
- La idea de sistema supera a la idea de suma de las partes que lo componen. Es una cualidad nueva.

En la Teoría General de los Sistemas (De Armas, 2004), se han definido propiedades formales para los sistemas, que se deben tener presentes en el proceso de evaluación del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas, entre las que se distinguen:

Totalidad: el sistema no es solamente un conjunto, sino un grupo de elementos interconectados, que permiten una cualidad nueva. En este caso se trata de

lograr las interconexiones entre sus objetivos, direcciones, etapas, los agentes participantes, las condiciones y las estrategias de mejora.

Se reitera la importancia de orientar el proceso evaluativo, hacia el mejoramiento de la calidad del desempeño didáctico de los docentes, o sea indicar hacia dónde dirigirse evaluados y evaluadores, por esta razón, en este estudio se presenta un acercamiento al desempeño didáctico esperado y este tendrá la función de entrenar y aportar conocimientos a evaluados y evaluadores en qué y cómo autoevaluarse y evaluar, desde los indicadores que fijan el desempeño esperado y guían el proceso sistemático de la evaluación.

Centralización: en determinados elementos del sistema la interacción rige al resto de las interacciones, tiene un papel rector. Existe una relación principal o conjunto de relaciones principales que le permiten al sistema cumplir con su función, lo que significa lograr la interacción entre evaluados y evaluadores con el fin de lograr el mejoramiento en el desempeño didáctico de los docentes.

Complejidad: la complejidad es inherente al propio concepto de sistema y por lo tanto es la cualidad, que define la existencia o no del sistema. Implica el criterio de ordenamiento y organización interior tanto de los elementos como de las relaciones que se establecen entre ellos.

Los elementos del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico, requieren de un ordenamiento dinámico y dialéctico, pues las relaciones que se establecen entre los sujetos implicados no son de simples participantes, sino que devienen en artífices y protagonistas y por lo tanto en agentes de cambio del proceso evaluativo.

Jerarquización: los componentes del sistema se ordenan de acuerdo a un principio a partir del cual se establece cuáles son los subsistemas y cuáles los elementos. En este proceso los subsistemas se dan en la cultura de la evaluación de los agentes no como un momento previo sino con un carácter sistémico y sistemático desde las acciones de preparación para la organización

del proceso y el aparato instrumental que sirve de soporte metodológico para elevar la objetividad.

Ambos subsistemas de un modo u otro favorecen la obtención de datos válidos y confiables para la determinación de las principales potencialidades e insuficiencias del desempeño didáctico de los docentes y de los directivos para diseñar y aplicar la evaluación en función de la mejora.

Dentro de los elementos esenciales del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico, se pueden precisar los siguientes:

- El directivo, es quien debe organizar y dirigir el proceso; tiene el rol de ser portavoz de los fines, expectativas y el modo en que se va a usar la evaluación.
- Los docentes como protagonistas del proceso, por ello juega un papel fundamental el enfoque general que adopte la autoevaluación en cada una de las etapas y acciones que se desarrollen de manera que promueva la transformación desde una posición autocrítica y participativa.
- Los estudiantes como fuente de obtención de información.
- El sistema de métodos, técnicas e instrumentos, como vía fundamental para la elaboración de información sobre el desempeño didáctico de los profesores.
- El modelo de desempeño didáctico esperado, como objeto de evaluación, y el plan individual.

El plan individual se elabora una vez que se han valorado los diferentes aspectos del modelo de desempeño didáctico esperado, teniendo en cuenta los años de experiencia del docente en la Educación Superior, categoría docente y experiencia en la asignatura que imparte; las potencialidades y limitaciones.

Este modelo contiene las acciones y compromisos para el cambio, las metas que se van a alcanzar en un tiempo determinado y los acuerdos generados

entre el evaluador y el evaluado para consolidar las fortalezas y mejorar los aspectos que requieren un mayor esfuerzo personal.

Al plan individual, se le debe hacer un seguimiento periódico, que permita acompañar el proceso de mejoramiento, hacer los ajustes en caso necesario y facilitar las fuentes de información para la evaluación del desempeño didáctico del siguiente período.

Adaptabilidad: propiedad que tiene el sistema de modificar sus estados, procesos o características de acuerdo a las modificaciones que sufre el contexto. Característica muy importante para el proceso que se aspira.

En el desarrollo del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico, aparecen nuevos aspectos, cualidades y propiedades, que condicionan nuevas relaciones, o sea, lo que es válido en un momento no lo es en otro, porque cada fenómeno se da en un determinado momento.

Por lo que resulta de gran importancia el principio dialéctico del análisis histórico-concreto, pues el hecho evaluativo no puede descontextualizarse de la realidad social en que tiene lugar y que determina en gran medida, los fines, las vías y las prioridades del proceso evaluativo de ahí la necesidad del constante reajuste al plan individual, el seguimiento al portafolio, a los ejercicios de rendimiento académico por su valor para la recolección de información.

Integración: un cambio producido en cualquiera de sus subsistemas produce cambios en los demás y en el sistema como un todo.

Es necesario precisar que en el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas, se necesita atender a las relaciones que se establecen entre todos los agentes. Indudablemente se dan contradicciones que desde el punto de vista dialéctico constituyen la fuente del desarrollo, que deben ser reveladas durante el proceso evaluativo para buscar las soluciones, mediante las estrategias de mejora.

De ahí la importancia que en el proceso evaluativo, se le concede a la cultura de la evaluación y al uso de indicadores, métodos, técnicas que eleven la objetividad del dato desde el carácter sistemático que deben tener las diferentes acciones, que se desarrollan en cada etapa del proceso.

El carácter **sistemático**, implica la conducción del proceso de evaluación por las etapas de diagnóstico, planificación, ejecución control y retroalimentación, fundamentadas desde el punto de vista lógico y didáctico.

El carácter sistemático está condicionado por el requerimiento de periodicidad de la evaluación de la calidad, en concordancia con el desempeño didáctico esperado, que requiere de apropiación por el docente de supuestos teóricos y procederes metodológicos que implemente en su ejercicio, esto significa que la evaluación del desempeño didáctico debe ser un proceso continuo e integral que manifieste el avance de los docentes en la adquisición de logros en su trabajo mediante la autoevaluación, siempre comparada con los criterios evaluativos del resto de los agentes.

De no ser considerado de esta manera no hay una mirada hacia el proceso, sino que se calcula la evaluación en un momento específico determinada por una calificación cuantitativa, que evalúa el resultado y no el proceso. Se trata, de “concebir la evaluación como un proceso sistemático para elaborar juicios de valor sobre los distintos elementos a fin de mejorar el quehacer profesional”. (Tejedor. J., 1996:102)

En este estudio, la evaluación se concibe como un proceso sistemático para elaborar juicios de valor sobre los distintos elementos, que el docente debe ir perfeccionando de manera constante con una actitud crítica y reflexiva sobre su propia actuación, que se traduce en una permanente preocupación por la mejora y el perfeccionamiento de su desempeño didáctico.

De igual modo es importante la interacción de los agentes coactuantes y agencias que intervienen, ya que el aislamiento no tipifica la realidad, por ello el principio de la concatenación universal, orienta a ver las diferentes relaciones

que se establecen en el proceso de evaluación, no obstante de reconocer el rol participativo de todos los que intervienen, es necesario destacar que los directivos constituyen una pieza clave para el éxito o el fracaso.

Este no es un proceso que pueda dejarse a la generación espontánea, se debe organizar para que no pierda su esencia y son las estructuras de dirección las que tienen la responsabilidad de dirigirlo de manera objetiva y científica.

Resulta necesario el establecimiento de un estilo de comunicación democrático, cada vez más horizontal en el marco de una atmósfera interactiva y sana, que estimule el respeto, la motivación y la aceptación recíproca, en la interacción de todos los implicados, como vía fundamental para lograr el desarrollo y autoperfeccionamiento docente que se aspira.

En este proceso se aspira a la objetividad, lo que significa profundizar en la contradicción entre el carácter objetivo y subjetivo de la evaluación.

La **objetividad** determina que los objetos existen fuera e independientemente de la conciencia del hombre. Las representaciones y nociones deben coincidir con esa realidad si se refleja correctamente. Kant (1788), señala que lo objetivo es aquello que es válido por la voluntad de cualquier ser razonable.

Bacharach (1983), subraya que es difícil conseguir un proceso de evaluación objetivo en la educación, pues el mismo no es la simple aplicación técnica de un conjunto de procedimientos claramente definidos, para actuar ante problemas claros y predecibles, sino que implica el ejercicio de la razón para seleccionar soluciones alternativas en situaciones inherentemente inciertas, por lo que resulta necesario reconocer la naturaleza subjetiva del proceso de evaluación del profesorado.

Kant (1788), expresa que los principios prácticos son subjetivos cuando lo que perciben no es considerado por el sujeto como válido más que para su propia voluntad, lo que implica que en ocasiones los análisis y las conclusiones no sean las más adecuadas con posibilidades de errores, ya que los juicios que se

emiten son unilaterales y se forman desde un punto de vista propio y las referencias al yo son constantes.

Para resolver esta contradicción en el proceso de evaluación se debe prestar especial atención a la obtención de datos válidos y confiables, ¿cómo lograrlo?, existen diferentes alternativas, una de las más reconocidas en la bibliografía revisada, es la construcción en forma participativa de los indicadores, métodos, técnicas y de los instrumentos de recolección de información.

Los instrumentos de medición deben registrar verdaderamente los datos sobre el proceso evaluativo y acercarlo lo más posible a su fiel representación, para ello es necesario tener en cuenta los requisitos de confiabilidad y validez. La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere “al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados” y “la validez al grado en que un instrumento mide la variable que pretende medir” (Hernández, R., 2006:246)

La validez y confiabilidad de los datos del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico debe garantizarse mediante la implementación por los agentes coactuantes de métodos, técnicas y procedimientos en correspondencia con los indicadores de calidad definidos por consenso.

Además se precisa tener en cuenta una selección adecuada de evidencias y un proceso serio de confrontación y análisis de la información, en especial tomando como referencia la realidad y lo que se aspira.

Igualmente la objetividad tiene que ver, por una parte, con la ética y responsabilidad del evaluador y, por otra, con los principios de pertinencia, participación y equidad que deben orientar en todo momento el proceso.

Como se ha venido planteando en este estudio, la evaluación constituye un juicio de valor, por lo que se requieren referentes bien sólidos a los que tender y con los que se pueda comprobar la realidad evaluada, esta constatación exigirá plena coincidencia en la identificación de tales referentes en su aplicación. Para ello se necesita de una correcta determinación de las dimensiones e

indicadores que debe comprender al objeto de evaluación: el desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas.

Los indicadores tienen la virtud de objetivar el proceso de evaluación ya que proporcionan información relevante, significativa, válida, confiable y comprensible, estos se derivan del desempeño didáctico esperado explicado en el epígrafe anterior.

Para garantizar la validez y confiabilidad de los datos, además de realizar una correcta selección de los indicadores, métodos, técnicas e instrumentos, es necesario comprometer y responsabilizar en el proceso evaluativo a todos los agentes coactuantes pues la reflexión y el consenso colectivo asegurarán la implicación de todos y emergerán criterios consensuados de cómo debe realizarse la evaluación del desempeño didáctico.

El proceso de la evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas, tiene en cuenta el **carácter humanista** del proceso evaluativo donde se reconoce al maestro como centro, siempre que tenga un efecto desarrollador y no inhibitorio sobre él.

Al asumir el proceso evaluativo desde esta mirada es necesario precisar que el humanismo, como se refiere en el diccionario filosófico de M. Rosental y P. Ludin “expresa respeto hacia la dignidad humana, preocupación por el bien de los hombres, por su desarrollo multilateral y por crear condiciones de vida social favorable. Su base ideológica está formada por la filosofía marxista - leninista la que tiene como fin supremo el desarrollo multilateral y armónico de todos los seres humanos”. (Rosental, M., 1981:224)

Al analizar el proceso de evaluación desde esta perspectiva, se pretende que la evaluación guíe el desarrollo integral y la profesionalización del docente, influya en el desarrollo de sus potencialidades, en su autoperfeccionamiento, de modo que alcance un rol protagónico en el proceso evaluativo. La exclusión de los profesores de dicho proceso, acentúa las contradicciones intrínsecas entre evaluados y evaluadores, que es fatal para el papel activo que deben tener los

profesores en la toma de decisiones acerca del modo en que su desempeño didáctico será evaluado y sobre las consecuencias de la evaluación.

Desde que el hombre dio empleo a otro, el trabajo de este último fue evaluado, durante mucho tiempo los administradores de las organizaciones se preocuparon exclusivamente de la eficiencia de la máquina, como medio de aumentar su productividad, desde una filosofía pragmática y la psicología conductista, buscando básicamente el cambio en la conducta del hombre en función de la eficiencia.

“A partir de la humanización de la teoría de la administración y con el surgimiento de la “Escuela de las Relaciones Humanas”, ocurrió un cambio rotundo en el enfoque clásico, siendo entonces el hombre, la principal preocupación de los administradores. La atención que había estado colocada frente a la máquina pasó a colocarse frente al hombre.

Surgieron entonces un conjunto de interrogantes cuyas respuestas resultaron cruciales para el desarrollo ulterior de la teoría y práctica de la evaluación del desempeño. Entre tales interrogantes se encuentran las siguientes:

- ¿Cómo conocer y medir la potencialidad del hombre?
- ¿Cómo llevarlo a aplicar totalmente ese potencial al desempeño de su trabajo?
- ¿Qué lleva al hombre a ser más eficiente y productivo?
- ¿Cuál es la fuerza básica que lleva sus energías a la acción?
- ¿Cuáles son sus necesidades para un funcionamiento estable y duradero?
- ¿Cuál es el ambiente más adecuado para su funcionamiento?”
(Schulmeyer, A., 2002:37)

No es privativo de la concepción filosófica dialéctico materialista considerar el carácter humanista de este proceso y aunque con enfoque idealista surge la “Teoría Behaviorista de la Administración” fundamentada en el conductismo y preocupada no solo por el comportamiento individual del hombre dentro de la organización, sino, principalmente, por el comportamiento organizacional.

Según este enfoque, mediante el trabajo el hombre vislumbra, consciente o inconscientemente, las perspectivas de satisfacción y autorrealización que las actividades que desarrolla le permitirán alcanzar.

El reto está, entonces, en lograr diseñar e implementar una concepción pedagógica del proceso de evaluación del desempeño didáctico del docente, que esté centrado en su desarrollo profesional, y por lo tanto estimule su permanencia y compromiso con la escuela y sus resultados docentes y educativos.

Para ello resulta imprescindible partir de conceptos claros y coherentes sobre la evaluación del desempeño, abordados en el epígrafe anterior.

La concepción del mundo de la Filosofía Marxista Leninista es la Dialéctico Materialista, que ofrece ideas muy valiosas para explicar la concepción del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico, pues concibe al hombre no solo como individuo que asimila la realidad, sino como su ente transformador, por tanto es importante considerar al docente en el proceso evaluativo como un agente transformador de su propia actuación.

El proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico debe estar **dirigido a la mejora y autotransformación del docente**. Le permite desarrollar la capacidad de evaluarse crítica y permanentemente en su desempeño para sentirse seguro de sus logros y sin temor a sus propios fallos, aprender de ellos y conducir de manera más consciente su trabajo, así como comprender mucho mejor, todo lo que sabe y lo que necesita conocer, para buscar y aceptar las estrategias de mejora.

Este carácter interactivo que se concede al proceso de evaluación encuentra sus fundamentos en los aportes del enfoque histórico - cultural, elaborado por L. S. Vigostky (1979), al considerar al individuo como ser social, cuyo proceso de desarrollo va a estar subordinado 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.

Desde estas ideas, el proceso evaluativo debe conducir al desarrollo profesional del docente; lo que implica que es, en primer lugar, un proceso de cambio y transformaciones cuantitativos y cualitativos que ocurren en todos los agentes coactuantes, los cuales constituyen premisa, condición y resultado de la propia evaluación.

Lo que antecede corrobora que sin determinadas premisas biológicas y sociohistóricas, sin la acción formativa, consciente y dirigida, no es posible lograr el desarrollo humano a plenitud.

Durante el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico, se gestan valores y a través de ellos el docente identifica sus necesidades y las posibilidades de satisfacerlas, por lo que resulta importante la función formativa y prestar una atención especial a las características personales con énfasis en el valor de la responsabilidad.

Este valor, le permita al docente o directivo pedagógico, situarse como integrante de una comunidad educativa, verse en el espejo de su práctica, en los juicios objetivados de sus colegas, estudiantes, padres de familia y en consecuencia, mejorar su relación con sí mismo, con los demás y con su trabajo.

En consecuencia con las ideas hasta aquí planteadas se precisan formas de proceder con acciones pedagógicas, dirigidas a la preparación de docentes y directivos para que aprendan sus roles en el proceso y se apropien del objetivo general de la evaluación del desempeño didáctico.

Entre las acciones pedagógicas se distinguen:

- Análisis sistemático en los diferentes espacios del trabajo metodológico, a nivel individual y grupal, de las transformaciones alcanzadas en relación con el proceso de preparación, a partir de las formulaciones diagnósticas y los juicios de valor.
- Precisión de regularidades a nivel individual y departamental, del análisis detallado acerca de qué hizo, por qué lo 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.

- Determinación de propuestas de estrategias consensuadas para la mejora a nivel individual y departamental.
- Proyección de nuevas acciones orientadas a elevar los niveles alcanzados en la preparación.

En síntesis, las características del proceso evaluativo del desempeño didáctico desde una perspectiva objetiva, sistémica, sistemática, con carácter humanista, en función de la mejora de la formación y del crecimiento del profesional debe propiciar que el docente, en unión con los demás agentes participantes construya y reconstruya sus saberes como forma de fomentar y favorecer la calidad del desempeño didáctico.

A modo de conclusión del capítulo, se puede plantear que la evaluación de la calidad del desempeño docente adquiere su mayor auge en la década del cincuenta, en los momentos actuales es objeto de investigación en las diferentes áreas geográficas, donde se insertan los estudios que se realizan en América Latina. En Cuba adquiere especial significación por su carácter de proceso formativo como una necesidad en la mejora de la calidad educativa.

El desempeño docente como objeto de evaluación de la calidad educativa tiene diferentes miradas, en este estudio se profundiza en el desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas, visto como la exteriorización de la función docente metodológica con énfasis en la dirección del aprendizaje de los formadores de los profesionales de la educación, bajo las condiciones históricas sociales actuales.

CAPITULO 2: EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO DE LOS DOCENTES EN LAS UNIVERSIDADES DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS. PROPUESTA PARA SU MEJORAMIENTO

2.1 Estudio diagnóstico del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”

Con el propósito de conocer el estado real del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”, se desarrolló la segunda tarea de investigación, declarada en la introducción de esta tesis.

Para el estudio diagnóstico durante esta etapa de la investigación se consideró como población, el total de directivos y docentes de los departamentos de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”, representado 16 y 188 respectivamente. La selección de la muestra se realizó de manera intencional.

Quedó conformada por 71 docentes, lo que representa el 37,7% de la plantilla activa de la institución, 23 docentes con categoría de instructores, 42 con categoría de asistentes, 6 auxiliares, 39 master y 1 doctor. En cuanto a los directivos, quedó conformada por 4, lo que representa el 25% de la población, se incluyeron los 4 jefes de departamentos de la facultad Educación Infantil.

El análisis de la situación inicial del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en la universidad se realizó a partir de la aplicación de un conjunto de métodos, técnicas e instrumentos que abarcó la revisión de 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 se destacan: Reglamento del Sistema Inspección (Resolución 120/2008), el complemento del actual sistema de inspecciones del Ministerio de Educación Superior: Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA), Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico. (Resolución 210/2007), Resolución 25 /89 titulado “De la evaluación de los resultados del trabajo”.

Se analizaron además los documentos vinculados a la evaluación del desempeño didáctico 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 1 y 2.

Se aplicó la entrevista a directivos y la encuesta a docentes como principales agentes coactuantes en la evaluación de la calidad del desempeño didáctico y la observación a diferentes acciones vinculadas a este proceso. Los instrumentos utilizados se presentan en los anexos 3, 4 y 5.

Resultados de la aplicación de instrumentos.

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

En el contexto de la integración entre las Universidades de Ciencias Pedagógicas y las Direcciones Provinciales de Educación, aparece el Reglamento del Sistema Inspección (Resolución 120/2008) se establecen formas de control al trabajo del docente, que pueden considerarse vías que aportan información para el proceso de evaluación de la calidad 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.

Como complemento del actual sistema de inspecciones el Ministerio de Educación Superior estableció un **Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA)**. La acreditación es el resultado de la aplicación de un sistema de evaluación externa, que está dirigido a reconocer públicamente que una institución, proceso o programa reúne determinados requisitos de calidad, definidos previamente por órganos colegiados de reconocido prestigio académico. Por ello, fue necesario determinar los estándares correspondientes a la formación de profesionales, para lo cual se operacionalizaron determinadas variables de calidad, entre las que se encuentran: pertinencia social, profesores, estudiantes, infraestructura y currículo.

Como elemento esencial a evaluar en los profesores aparecen sus cualidades como educadores, lo que se soporta en una sólida preparación político-ideológica y científico-técnica; además su elevada maestría pedagógica expresada en su desempeño didáctico, todo lo cual es reconocido por los estudiantes, a través de su satisfacción con la calidad del proceso de formación que reciben.

El Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico (Resolución 210/2007) en el capítulo II, artículo 90 expresa que para evaluar la calidad del proceso docente educativo es necesario dirigir el control hacia su ejecución con énfasis en el control que ejerce el profesor en el aprendizaje de sus estudiantes y el control a la actividad docente, elemento esencial en el desempeño didáctico.

En el artículo 92 se enuncia que el departamento docente debe centrar su control sobre la calidad de la labor educativa, docente y metodológica que realizan los profesores y tutores.

El artículo 93 plantea que el control a las formas organizativas del proceso docente educativo está dirigido a comprobar el logro de los objetivos propuestos para dicha actividad.

En los documentos mencionados se evidencian precisiones acerca del proceso de evaluación de la calidad del desempeño docente, aunque se comprobó que en lo concerniente al desempeño didáctico, 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 la 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 efectúa 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 didáctico figuran:

En el **Trabajo docente - educativo**: calidad de la docencia impartida, especialmente la clase, lo que se expresa en el grado de cumplimiento de los objetivos programados, el nivel científico - técnico actualizado, los métodos y medios de enseñanza utilizados para la mayor activación del proceso cognoscitivo, la motivación lograda, la utilización eficiente de la literatura docente y otras fuentes de información, la orientación de la autopreparación, así como los resultados obtenidos en el aprendizaje de los estudiantes. Para valorar lo

anteriormente expresado se tendrán en cuenta, entre otros elementos, los controles de clase y la opinión de los estudiantes.

En el **Trabajo metodológico**: resultados del trabajo en la preparación de asignaturas, elaboración de literatura docente, programas de computación de uso docente y otros medios de enseñanza, planes de estudio, programas de asignaturas y disciplinas o cualquier otra documentación relativa al proceso docente - educativo.

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.

Resultados alcanzados por su participación en las diferentes formas de trabajo metodológico, como profesor de la asignatura o disciplina, responsable de atender a otros profesores de categoría inferior y a los alumnos ayudantes e instructores no graduados.

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 **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 excelente, bien, regular y mal 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 didáctico 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 didáctico 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 ratifican la idea, de que en la actualidad no se cuenta en las Universidades de Ciencias Pedagógicas, con una base teórica que posibilite organizar el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes como un proceso sistemático de obtención de datos válidos y confiables con el fin de comprobar y de elaborar juicios de valor que orienten la transformación en función de la mejora.

Información obtenida de la entrevista a directivos y la encuesta a docentes.

Al analizar los resultados de la entrevista a directivos, especialmente en lo relacionado con el carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes, se pudieron inferir algunas limitaciones.

Los criterios de 2 directivos se orientan hacia la consideración de que a pesar de que el proceso debe tener carácter sistémico y sistemático, todavía no se logra, ya que es asistemático, resulta finalista y no alcanza la interacción constante entre todos los componentes de este complejo proceso.

El 100% de los directivos expresaron que los contenidos para la evaluación del desempeño didáctico de los docentes son los siguientes: calidad de las clases visitadas; preparación de la asignaturas, elaboración de materiales de apoyo a la docencia, la motivación profesional que logra y los resultados del aprendizaje en sus estudiantes.

Se consideran por los directivos, aunque con menor nivel de generalidad otros contenidos, ya que fueron incluidos por 2 de ellos lo que representa el 50%: utilización de métodos y medios de enseñanza para lograr mayor protagonismo estudiantil, participación en las diferentes formas de trabajo metodológico, concepción didáctica de los tipos de clases atendiendo a los objetivos que deben alcanzar en la Educación Superior. No se hace alusión a contenidos relacionados con la motivación profesional de un docente formador de formadores.

No hicieron referencia a aspectos tales como: desarrollo de una cultura de la evaluación del desempeño didáctico en los evaluados; consenso acerca del desempeño esperado y de las vías que se utilizarán para la obtención de la información; 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 en el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico se pudo precisar que:

- 2 directivos, lo que representa el 50% de los entrevistados, consideran como vía básica los resultados de los controles a clases.
- En los criterios de 1 directivo, es decir el 25% de los entrevistados, se incluyó la opinión de los alumnos y los colegas.
- Llama la atención que sólo 1 directivo, 25% de la muestra, reconoce el control a los expedientes de las asignaturas y a las libretas de notas.
- En las opiniones de 2 directivos, es decir el 50% de los entrevistados, se incluyó la autoevaluación del docente.

Se identifican como vías para la obtención de información en el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico por orden de prioridad, las siguientes:

- El control a clases.
- La autoevaluación.
- La opinión de los alumnos.
- 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 de las formas de organización como la práctica de estudio, la práctica laboral, la consulta, la tutoría, 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.

En la participación que tienen los docentes en el proceso evaluativo, 3 directivos (75%) consideran que a pesar de que estos deben ser protagonistas, todavía no se logra que sean sujetos activos, 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 no es considerada por los directivos como una fase en la cual deben participar los docentes. Tampoco forman parte de las consideraciones realizadas por los directivos la intervención de los docentes en la planificación e instrumentación de propuestas de mejora.

La aplicación de este instrumento permitió apreciar que los directivos tienen limitaciones en su preparación para la conducción del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico, en relación con los contenidos y vías que deben formar parte de este, así como su restringida representación acerca de los aspectos a tener en cuenta para lograr la implementación de un proceso que garantice su carácter sistémico, sistemático, objetivo, humanista y en función de la mejora.

En la encuesta realizada a los 71 docentes seleccionados se comprobó que de manera general existe insatisfacción con el carácter sistemático del proceso de evaluación pues plantean que no se realiza periódicamente por lo que no existe una mirada al proceso sino que se calcula la evaluación en un momento específico.

En los contenidos y vías enunciados coinciden con los precisados en la entrevista a directivos. Se aprecia que no están satisfechos con su implicación en el proceso evaluativo, pues no se sienten protagonistas y están deseosos de que este proceso se perfeccione para que cumpla el rol educativo para el que ha sido diseñado y sea un proceso continuo e integral que manifieste el avance de los docentes en la adquisición de logros en su desempeño didáctico.

Muestran inconformidad con el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico 50 profesores (70,4%) pues plantean que no constituye un incentivo para la autotransformación y exponen los argumentos siguientes: no es totalmente justo, ya que la evaluación depende más de resultados ajenos a las posibilidades del docente que a su propio desempeño, poca sensibilidad por parte del jefe, no siempre se tiene en cuenta lo afectivo; se señalan predominantemente los aspectos negativos y se evalúa el resultado y no el proceso.

De los profesores encuestados 20 de ellos que representan el 28,1%, afirman que existe correspondencia entre su autoevaluación y la evaluación profesoral y el 71,9 % de los docentes, plantean que casi siempre y argumentan que en ocasiones hay falta de control de los directivos o falta de crítica del profesor y muchas veces no coinciden los criterios del profesor y del directivo acerca del modelo esperado en relación con el desempeño didáctico.

La escasa proyección de estrategias de mejora en el proceso y la falta de claridad acerca del nivel de prioridad que requieren las limitaciones detectadas, llama la atención, pues solo 15 profesores (21,1%) pudieron ubicar razonablemente las prioridades hacia las cuales orientan la transformación de su desempeño didáctico y precisar las vías que utilizarán a tales efectos, lo que evidencia que el proceso evaluativo no resulta lo suficientemente orientador en función de las estrategias de mejora.

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

Se analizaron 71 informes de evaluación, para determinar las principales regularidades existentes en los contenidos que se evalúan en relación con el desempeño didáctico, así como la relación que existe entre señalamientos, calificaciones y recomendaciones. En este análisis se constataron las inferencias siguientes.

- Número de programas y cantidad de horas clases impartidas, calificación de las clases visitadas, participación en las actividades metodológicas de los diferentes niveles organizativos, estos aspectos se presentaron como recomendación, como limitación o como logro en el 100 % de los informes que se analizaron.
- En el 85% de los informes se aprecia una tendencia a describir la cantidad de acciones realizadas por los docentes y no se ofrecen argumentos acerca de la calidad y aspectos cualitativos que expresen logros o limitaciones, esto se constató solo en 12 informes.

Existen elementos que están en el centro de atención de la actuación del docente en la práctica pedagógica cubana y no se señalan en los informes de evaluación analizados, entre ellos pueden mencionarse: niveles de motivación profesional, desarrollo de habilidades profesionales, conocimiento y aplicación de la política educacional, el uso del método científico como vía fundamental en la dirección del aprendizaje para enfrentar los retos actuales que se presentan en el proceso de formación permanente de los profesionales de la educación.

Del análisis de los informes de evaluación anual se infieren como principales tendencias las siguientes:

- Se obvian elementos básicos que aparecen reflejados en los documentos que norman la evaluación profesoral y los contenidos que se señalan no reflejan la esencia de la actuación del docente.
- Los informes no tipifican el trabajo de cada docente y los señalamientos son muy formales.
- Las formulaciones diagnósticas carecen de argumento científico, pues no se refiere a la utilización de métodos, procedimientos y técnicas, que garanticen la validez y fiabilidad de la información.

Resultados de la observación al proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas.

Se observaron 35 sesiones de conciliación del plan individual, o sea, a todos los del departamento, procurando representatividad en cuanto a la categoría obtenida durante el curso anterior.

Fueron observadas 35 sesiones de trabajo en las que se realizaron análisis colectivos de evaluaciones en los cortes parciales y finales.

Los aspectos propios al desempeño didáctico que son analizados a nivel individual y grupal, se centran en los resultados del trabajo docente, como consecuencia de la estrecha concepción del desempeño didáctico que se tiene y se circunscribe al:

número de programas y horas clases a impartir y a la participación en actividades metodológicas en los diferentes niveles organizativos. No hace referencia a la motivación profesional y a la concepción didáctica de la clase en la Educación Superior.

Los análisis que se realizan, no poseen una orientación formativa, pues el hecho evaluativo está más orientado 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 la proyección de estrategias de mejora.

No se pudo comprobar la existencia de una clara concepción del modelo de desempeño didáctico esperado, porque no existe dominio de los indicadores a tener en cuenta tanto en evaluados como en evaluadores, de este modo, la validez y confiabilidad en la obtención y procesamiento de la información resultante en el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico resulta limitada.

No se logra que los evaluados sean artífices y protagonistas del proceso evaluativo ya que su participación se restringe a la valoración que realizan de las acciones desarrolladas o a la presentación de resultados de su actividad, o sea, no logran asumir un rol protagónico en la conciliación del plan individual y la determinación de estrategias de mejora.

Al contrastar la información obtenida en esta etapa, se infieren las conclusiones siguientes:

- En los documentos normativos referentes al control y evaluación de los docentes de las Universidades de Ciencias Pedagógicas, no se hace alusión al proceso de evaluación de la calidad de su desempeño didáctico. Las cuestiones vinculadas a este aspecto, se relacionan básicamente con el rubro

de trabajo docente educativo y metodológico, los contenidos que se sugieren se orientan fundamentalmente a los resultados de las actividades desarrolladas durante el curso.

- En el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico no se manifiesta el carácter gradual que garantice la evaluación inicial, procesal y final donde se impliquen todos los agentes coactuantes. Para la obtención de la información no se utilizan métodos de la investigación científica que garanticen su confiabilidad y validez. No se comprende suficientemente la necesidad de este proceso en función de la mejora, tanto por los docentes como por los propios directivos.
- No se consideran de manera suficiente las posibilidades del contexto, los medios y las ayudas de que dispone cada docente en el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico.
- Imprecisión de la determinación del estado real del desempeño didáctico de los docentes y consecuentemente su limitado carácter desarrollador.

2.2. Metodología para mejorar el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas

Para responder a uno de los subproblemas de esta tesis, expresado en la pregunta científica: ¿Qué metodología permite contribuir al mejoramiento del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas? declarada en la introducción, se desarrolló la tarea de investigación cuyos resultados se exponen a continuación, los 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.

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 (G. I. García, 1980, V. V. Kaprivin, 1981).

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 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 la Universidad de Ciencias Pedagógicas “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”. (Centro de Estudios de Ciencias Pedagógicas, 2004: 16). Conceptualización que se asume en este estudio.

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.

Resulta de interés las precisiones realizadas por el colectivo de autores del “Curso 12. Evaluación de la calidad de la educación en Cuba. Fundamentos, estructura y resultados” en el evento Pedagogía 2009, donde expresan que la evaluación de cualquier agente o agencia de la evaluación educativa requiere reflexionar acerca de la elaboración de los recursos a través de los cuales se puedan obtener los datos necesarios para poder establecer los juicios y valoraciones propias de una evaluación.

Además plantean que lo anterior presupone tres elementos fundamentales: indicadores que resulten de operacionalización de las variables que caracterizan al objeto de estudio seleccionado, instrumentos de evaluación que aglutinen a esos indicadores y orientaciones metodológicas y organizativas que permitan orientar la correcta administración de estos últimos, respondiendo al cómo, cuándo y con quién evaluar.

Tomando en consideración las cuestiones expuestas, se ha organizado la metodología del siguiente modo: objetivo general; bases teóricas y metodológicas; etapas que componen la metodología como proceso, los procedimientos para

ejecutarlas y recomendaciones metodológicas para su aplicación. En la figura 1 se puede observar la representación de la estructura de la metodología.

Objetivo general de la metodología: mejorar el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas.

Bases teóricas y metodológicas.

La metodología se erige sobre la base de la concepción dialéctico materialista lo que determina la intención de concebir la evaluación como un proceso sistemático de obtención de datos válidos y confiables que permitan un acercamiento a la realidad del desempeño didáctico esperado, facilitando herramientas que eleven las potencialidades de análisis, ante el desafío 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, e indicadores, métodos, instrumentos y técnicas, etapas, procedimientos) se conciben en estrecha relación, teniendo en cuenta los aspectos que en la práctica educativa 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 de Ciencias Pedagógicas Cubanas, lo que ofrece la posibilidad de realizar 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 el proceso de evaluación del desempeño didáctico 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 que el profesor es un ser histórico, social e individual, pensante, dotado de voluntad, libre y crítico. Por lo tanto en su evaluación no puede ser concebido como un invitado; él debe estar implicado en ese proceso; debe conocer sus avances, posibilidades y dificultades 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 L. S. Vigotsky (1985) 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 didáctico 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 didáctico 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 didáctico 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 y sus tendencias de desarrollo.

Además, 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.

Es así que al concebir el proceso evaluativo del desempeño didáctico desde una perspectiva sistémica, sistemática con carácter de proceso y resultado en función de la mejora y del crecimiento del profesional en sí, esta se convierte en una experiencia de aprendizaje 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 del dominio que poseen evaluados y evaluadores del por qué, qué, cómo con qué, donde, en qué momentos, para qué evaluar el desempeño didáctico.

La actual se determina a partir del estado real en que se expresa su desempeño didáctico 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.

A partir de las posiciones teóricas que se explican en forma detallada en el capítulo I y que se han precisado anteriormente, se presenta a continuación las 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 instrumentar la metodología

Elevar la cultura de la evaluación de los agentes que intervienen en el proceso.

Fortalecer la cultura de la calidad y la cultura de la 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, Wise, Darling-Hammond, McLaughlin y Bersteing, (1984); Kauchak, Peterson y Driscoll, (1985); Harris, (1986), Stiggins y Duke, (1988) y que en cambio, se abra a la observación y a la 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.

Pensar en cultura de la evaluación no supone, exclusivamente, cambiar los métodos o instrumentos de evaluación sino, lo que es más importante, la filosofía que subyace en ella. Desde esta perspectiva, la evaluación se entiende como un proceso complejo orientado a la mejora que exige la recogida de información, la implicación y la toma de decisiones de carácter reflexivo desde el principio hasta el final del proceso educativo. Al mismo tiempo, se considera que este proceso de evaluación debe ser compartido y negociado por los diferentes agentes implicados. (Martín y Reyes, 2004)

Entre las cuestiones que se consideran como prioridades para propiciar el desarrollo de una cultura que apoye el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas, se precisan las siguientes:

- Lograr que los agentes se apropien de los conocimientos teóricos y metodológicos de la evaluación educativa.
- Concebir el desarrollo de la cultura evaluativa no como momento previo sino con un carácter sistémico y sistemático, que se constituya como objetivo que integre todas las acciones que se ejecuten.
- Asegurar que la confrontación entre contrarios intrínsecos de la evaluación se convierta en objetivos complementarios y no competitivos. Se aprovecharán todas las posibilidades en el marco de la preparación para el desarrollo de una cultura evaluativa, lo que se constituirá como objetivo integrador de todas las acciones. De manera sistemática se realizarán valoraciones en grupos de discusión que permitan demostrar la necesidad y viabilidad de la evaluación para elevar la calidad del desempeño didáctico de los docentes.
- Demostrar su rol como una herramienta principal para la gestión del mejoramiento continuo de la calidad en la formación de los profesionales.
- Asegurar que forme parte del contenido del trabajo metodológico de los colectivos universitarios.
- Convertir la autoevaluación en un proceso continuo que realicen los colectivos universitarios como elemento básico en la gestión de la calidad, donde el docente aprenda a autoevaluar su desempeño de forma cotidiana, a partir de su propia reflexión acerca del nivel en se manifiesta su desempeño en relación con el estado deseado.
- Proporcionar información que permita revelar las posibilidades, fortalezas y debilidades que orienten el diseño de las estrategias de mejoras.

Las cuestiones relativas a la cultura de la evaluación son cada vez más atendidas en la pedagogía contemporánea, a partir de la búsqueda de vías para el desarrollo de actitudes positivas, de motivaciones e intereses en los sujetos, que les facilite la autotransformación, en busca de mejores niveles de calidad.

Se precisa que en el proceso de preparación para el logro de la cultura aspirada deben predominar las relaciones sujeto-sujeto alcanzando formas multivariadas, donde se garantice la atención hacia la atmósfera emocional del grupo y el desarrollo de un ambiente colaborativo de todos los agentes implicados, de modo que cada uno sea protagonista de sus cambios .

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 tercera exigencia de esta metodología. Además constituye premisa esencial la honestidad de todos los implicados, el deseo y la capacidad para actuar conforme a los resultados, por ello resulta indispensable la confianza que debe existir entre evaluados y evaluadores.

Garantizar la implicación de todos los agentes coactuantes en el proceso de evaluación.

Es necesario reconocer la responsabilidad de las personas que participan en la evaluación, pues debe extenderse a todos los integrantes del proceso. Es significativo motivar al profesor al desarrollo de habilidades de autoevaluación como recurso esencial para implicarlo en el proceso.

El acercamiento al desempeño didáctico esperado de los docentes, tiene la función de entrenarlos 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 didáctico 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.

No obstante de reconocer el rol participativo de los docentes es necesario destacar que los directivos constituyen un elemento clave para el éxito del proceso evaluativo ya que este debe ser organizado y dirigido de manera objetiva y científica. Además tiene un papel intransferible como portavoces de los propósitos de la evaluación, de las expectativas y el modo en que se va utilizar.

Es necesario que para lograr la implicación de los directivos en el proceso deben poseer preparación en relación con: el modelo del desempeño didáctico esperado de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas; los objetivos, contenidos, métodos, etapas y la concepción teórica metodológica de la metodología; capacidad para utilizar los resultados de la evaluación como punto de referencia para la introducción de estrategias de mejora, de modo que se logre la comunicación democrática y el nivel de motivación deseado.

En este proceso no solo se debe lograr la implicación de docentes y directivos pues no son los únicos interesados, los estudiantes deben tener una participación protagónica como sujetos activos del proceso ya que tienen el derecho a recibir una educación cualitativamente superior por lo que el análisis de la acción evaluadora debe situarse en el ámbito público del aula, donde las responsabilidades y actuaciones son inevitablemente compartidas.

Según criterios de Lortie (1975), la evaluación útil comienza con información acerca del aprendizaje de los estudiantes y los datos sobre los progresos de estos objetivos específicos ayudan a contrarrestar la incertidumbre endémica de

¿Está sucediendo algo bueno o malo? que aflige al profesor.

Los estudiantes constituyen una fuente valiosa de información pues a los docentes siempre les interesa saber qué opinión tienen estos de su enseñanza. No se trata

de utilizar instrumentos que los estudiantes no puedan responder, ni de premiar un estilo pedagógico determinado, sino de indagar en temas como: oportunidades que se crean para poner en práctica los conocimientos adquiridos, utilización de los fundamentos científicos técnicos más actualizados, la igualdad de oportunidades de aprendizaje entre estudiantes con un alto y bajo rendimiento académico.

Los padres y demás miembros de la comunidad tienen un rol importante en el proceso evaluativo del desempeño del docente ya que pueden proporcionar información sobre el progreso de los estudiantes y si la enseñanza que están recibiendo los prepara para la función social que van a desempeñar. Además esta implicación proporciona la oportunidad de establecer una comunicación sistemática entre padres y docentes donde los primeros expresen sus opiniones y sugerencias.

La implicación de todos los agentes coactuantes y agencias facilitaría la reunión extensiva de datos para realizar un proceso evaluativo objetivo que permita la generación de puntos de vista realistas y precisos.

Propiciar un clima sociopsicológico de confianza, libertad y respeto en la interacción de todos los agentes coactuantes en los diferentes momentos del proceso de evaluación.

La evolución histórica de la evaluación del profesorado se ha presentado como un fenómeno vinculado al rechazo por parte de los evaluados y en ocasiones de los propios evaluadores.

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).

Se asume que en el proceso evaluativo predominan las relaciones sujeto - sujeto y que estas alcanzan diferentes formas, 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

El carácter interactivo que se concede al proceso de evaluación encuentra fundamento en los aportes de L. 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 didáctico del docente, se atiende a la distancia entre el nivel de desarrollo actual en que se expresa su desempeño didáctico, 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 H. Valdés (2000), plantea que 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.

La utilización de estos criterios generales en acciones evaluativas vinculadas al desempeño didáctico 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 confianza 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 personalógica, 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 didáctico del docente, se propicie la actitud colaborativa de los actores implicados, basadas en el respeto, el diálogo, la confianza, 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.

Garantizar en el proceso de evaluación, la autoevaluación con un enfoque general que propicie la mejora de la calidad del desempeño didáctico.

De manera reiterada se encuentran en estudios relativos a la práctica evaluativa en Europa, Canadá, Estados Unidos, América Latina, criterios que apuntan a la necesidad de desarrollar 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.

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

El 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, por lo que resulta necesario definir los usos de los resultados de la evaluación al comenzar el proceso ya que de esta manera la credibilidad y el compromiso de los implicados sería mucho mayor.

En la literatura revisada se subraya como uno de los principios de evaluación para el desarrollo profesional del profesor las evaluaciones formativas frente a evaluaciones sumativas que implica la utilización del proceso de evaluación como un conjunto de técnicas de diagnóstico diseñadas para fomentar la mejora del profesor, en vez de cómo un proceso formulado para producir una valoración a favor o en contra del profesor, Bacharach, 1987.

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 didáctico al desarrollo profesional del docente y a la calidad de la labor educativa. En esta posición, se comprende que los fines conferidos al uso de la información resultante se centren en fines esencialmente formativos.

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 esta reflexión 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.

La intención es que en este proceso de evaluación no se asuma la autoevaluación 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 general en la metodología, como principal agente dinamizador de las transformaciones en el desempeño didáctico 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.

Esto implica una participación más activa del profesor en el proceso evaluativo de modo que el uso de la información resultante de cada etapa constituya un medio para estimular la mejora del desempeño didáctico 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.

Si a lo expuesto se suma, que la evaluación del desempeño didáctico en las universidades pedagógicas es mucho más sistematizada y comprendida, en relación con los desempeños vinculados a las restantes funciones, se comprende que la cuestión adquiere un tono aún más necesario. Se trata de fortalecer la percepción del uso de la evaluación como vía fundamental para mejorar la calidad del desempeño didáctico de los docentes.

2.2.2 Etapas que conforman la metodología

Las metodologías de la evaluación de la calidad del desempeño de los docentes son la base para estructurar procesos evaluativos, sin embargo estas no deben implementarse de una forma arbitraria. La falta de rigor y método en su organización puede reducir la credibilidad de los resultados y arriesgar la calidad del proceso, por lo tanto el diseño de las diferentes etapas es 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.

Etapa 1: Organización general del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico con la implicación de los agentes coactuantes

Esta etapa constituye el momento esencial para lograr la comprensión y la aceptación por parte de los docentes de todas las cuestiones referentes al proceso de evaluación y la sensibilización de 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. La preparación de los directivos como agentes claves para la instrumentación efectiva de la metodología y de los docentes como protagonistas de su autoperfeccionamiento personal.
2. Reflexión grupal acerca de la necesidad social e individual de elevar la calidad del desempeño didáctico en una búsqueda permanente de la mejora.
3. Análisis colectivo acerca del modelo del desempeño didáctico esperado para los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas lo que implica conocer y comprender los indicadores que orientan el estado deseado y que garantizan la confiabilidad y validez de la información.

La intención fundamental es que desde las acciones iniciales de la preparación es conveniente que se impliquen a directivos y docentes en el análisis reflexivo del modelo propuesto en la metodología y su relación con el rol que le corresponde a cada uno, las tareas, las funciones, las políticas y las prioridades de la Educación Superior Pedagógica.

4. Análisis, aprobación y conciliación de los métodos, procedimientos, medios e instrumentos a partir de los cuales se obtendrá información válida y confiable acerca del estado real del desempeño didáctico.

5. Elaboración del plan de trabajo individual de cada docente, visto como el convenio multilateral entre los actores coparticipantes, lo que implica:
- Concebir un cronograma de las metas a alcanzar en determinados períodos del curso que sean suficientemente individualizadas y desarrolladoras.
 - Considerar como meta el salto que debe producirse (la transformación) entre el estado inicial del desempeño didáctico 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.
 - Convenir el para qué, el qué, el cómo, el con qué se llevará a cabo el proceso de evaluación.
 - Determinar las vías para obtener los datos, de manera que permita comprobar el comportamiento de cada indicador de modo sistemático.
 - Precisar cómo se logrará la vinculación de la evaluación interna con la evaluación externa que realizan los agentes implicados en el proceso.

Etapa 2: Recopilación y procesamiento de datos válidos y confiables

En esta etapa adquiere una gran importancia las diferentes alternativas de realización que ofrece la evaluación interna: la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación.

La autoevaluación tiene un rol privilegiado atendiendo a sus posibilidades para “estimular la capacidad de autoanálisis y autocrítica del profesor, así como su potencial de autodesarrollo y el nivel de profesionalidad e independencia” (Valdés, H., 2003:20)

Esta autoevaluación se expresa a partir de la reflexión crítica que cada docente realiza teniendo en cuenta recursos para:

- La descripción, al definir el estado real de su desempeño, donde es necesario tener en cuenta las dimensiones e indicadores propios del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas.

Para obtener un sistema de indicadores que expresen consistentemente el comportamiento del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas fue necesario construirlo en una etapa o nivel de operacionalización concretada en dimensiones.

Para la validación del nivel de operacionalización realizado, se realizó una consulta a 32 expertos, que permitió determinar el grado de relevancia que se le concedía a cada una de las dimensiones e indicadores que integran la propuesta y que se presentan en el anexo 6.

Métodos, instrumentos y técnicas para la obtención de información

La determinación de los métodos, técnicas e instrumentos en los estudios que se encaminan al planteamiento de metodologías dirigidas a evaluar la calidad educativa constituye un punto que encierra debate y diversas reflexiones. En la evaluación del desempeño docente diversos autores coinciden en el valor que tienen: la observación, el portafolio, las entrevistas, los ejercicios de rendimiento profesional, y el cuestionario a estudiantes.

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 confiables y válidos, a partir de la triangulación metodológica y de fuentes.

La observación es un método empírico que tiene mucho uso en la mayoría de los modelos y sistemas de evaluación del profesorado, debido a sus potencialidades para analizar la actuación del profesional durante la ejecución de sus funciones. En esta propuesta se selecciona como variante de observación científica la que atiende a los medios utilizados, donde se incluye la llamada observación: estructurada o sistemática, en estrecho vínculo con la entrevista al docente.

La observación es considerada como un método imprescindible, pieza fundamental de una estrategia de evaluación sistemática del desempeño de los docentes. En esta propuesta se concreta 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 didáctico (trabajo científico metodológico en la carrera, el año, la disciplina y la asignatura).

El método debe estar acompañado de una concepción de lo que es desempeño didáctico adecuado en relación con el período que se pretende valorar en el contexto específico en que se realizará la observación y precisar cuál es la información posible de comprobar, reconociendo que existe una relación bastante directa entre el rendimiento observable y la competencia.

En este sentido es necesario que se precisen de manera colegiada los aspectos del desempeño didáctico que se van a considerar como elementos importantes, derivados del modelo de desempeño construido.

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 realiza en momentos previos y posteriores a la observación y tiene el propósito de dirigir la autoreflexión del docente, en función de lograr su autoevaluación, de modo que este pueda determinar, sus aciertos, desaciertos, potencialidades, cambios que necesita realizar para elevar la calidad de su desempeño didáctico.

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 trabaja en la preparación de los observadores para que en cada observación que realicen, les sea posible determinar desde las exigencias de los indicadores si se cumple de manera aceptable, o sea, se cumplen los elementos esenciales que esta implica, en cuyo caso concluye que se observa, de lo contrario plantea que no se observa.

Además 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 de preobservación y postobservación.

En los anexos 7, 8 y 9 se presentan a manera de ejemplo, los instrumentos para la concreción de los métodos de observación y entrevista. Esta propuesta no debe ser adoptada como un modelo rígido, ya que puede ser enriquecida en cada contexto.

El **portafolio** se identifica como la acumulación de documentos relativos al trabajo del profesor, puede convertirse en un excelente expediente donde se reúnen evidencias, tanto de los logros y fortalezas del trabajo, como de aquellos aspectos que conviene mejorar. Se trata de una herramienta para llevar a cabo una formación educativa de la docencia, 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 estos.

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.

Para su ejecución se recomiendan diferentes estructuras. En este caso se elaboró un instrumento, anexo 10, que orienta la recopilación y valoración de la información acerca del desempeño didáctico, este incluye un índice que orienta los documentos fundamentales que pueden resultar evidencia de la calidad del desempeño didáctico, 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.

La razón de ser de las Universidades de Ciencias Pedagógicas es la formación de los profesionales de la educación por lo que la satisfacción y expectativas de sus necesidades, constituye uno de los criterios de calidad que deben orientar la

evaluación de la calidad del desempeño de los docentes, por ello es importante considerar al estudiante como fuente de información en esta práctica evaluativa; la temática ha sido abordada 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 didáctico 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 11 se presenta un ejemplo de cuestionario a estudiantes.

La libreta de notas de los estudiantes es un documento que posee gran valor para realizar el análisis de los productos de la actividad de aprendizaje, que adquiere especial relevancia tanto para el primer año intensivo como para los restantes años de la carrera. En el anexo 12 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 didáctico 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 didáctico 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, 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 su evaluación, 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 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 se pueden generar juicios de valor que orienten el autoperfeccionamiento constante.

Hay que tener presente que los ejercicios de rendimiento pueden mostrar lo que un profesor es capaz de hacer, pero no pueden revelar lo que normalmente hace. Para comprobar esto último se han explicado, anteriormente, otros métodos para evaluar el desempeño profesional del docente.

La autoevaluación, se asume en el presente estudio como la vía y principal agente dinamizador que se va a usar para que los docentes mejoren su desempeño didáctico, visto este desde de las acciones generalizadas del diagnóstico, planificación, ejecución, control y evaluación del aprendizaje y su motivación profesional, a partir de un mayor conocimiento de su comportamiento pedagógico actual, que le permita identificar las áreas problemáticas y mejorarlas.

Para la aplicación del método de autoevaluación existen diversas técnicas en tal sentido resultan esclarecedoras las palabras de L. Barber “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 las 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. Es decir el fin es que la autoevaluación no sea un simple 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 didáctico (anexo 13), 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.

Después de describir el estado real de su desempeño es necesario tener en cuenta los recursos para:

- La confrontación al precisar las limitaciones y fortalezas en relación con el desempeño esperado.
- Para la reconstrucción al orientarse hacia qué hacer para lograr la transformación.

La coevaluación tiene 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.

La heteroevaluación se concreta a partir de las acciones que se realicen al nivel de la facultad y de la universidad.

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.

Procedimientos:

1. Aplicación periódica del sistema de métodos e instrumentos determinados desde la etapa anterior transitando por las diversas alternativas de realización de la evaluación interna. (anexo 7, 8, 9, 10, 11, 12)
2. Registro de datos recolectados. (anexo 7)
3. Procesamiento de los datos y triangulación de la información obtenida mediante los métodos de observación, entrevista y el portafolio, por dimensiones e indicadores y determinación de regularidades a partir del contraste de información externa e interna.
4. Formulación de juicios de valor por el propio docente, por colegas y por los directivos. Se hace énfasis en la valoración cualitativa, que propicie el acercamiento a explicaciones causales y permita reflejar los múltiples y complejos aspectos que caracterizan el desempeño didáctico del docente de la Universidad de Ciencias Pedagógicas.

Etapa 3: Análisis crítico y reflexivo sobre las potencialidades, fortalezas y limitaciones del desempeño didáctico

En esta etapa es importante el análisis crítico y reflexivo, por parte de docentes y directivos, 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 para determinar los diferentes niveles en que se expresa el desempeño didáctico en relación con el modelo de desempeño esperado y el estado real que se manifiesta en cada docente.
2. Identificación de las potencialidades, fortalezas y limitaciones del estado real en que se manifiesta el desempeño didáctico de cada docente.
3. La comprensión de que en el proceso evaluativo la postura activa y reflexiva hacia la realidad y sí hacia mismo, constituyen la vía esencial para lograr la autotransformación.

Etapa 4: Utilización de los resultados de la evaluación como punto de referencia para la introducción de estrategias de mejora

En esta etapa es necesario comprender que la práctica evaluativa tiene como función principal la formativa y su objetivo fundamental es tomar medidas para la mejora y perfeccionamiento de los aspectos más significativos.

Es importante el desarrollo de un ambiente colaborativo dirigido a considerar ideas, reformular criterios, sin pretender imponer el desarrollo de acciones que no han sido suficientemente comprendidas y aceptadas como necesidad, que su rol principal se exprese como guía, acompañante y estimulador, a partir de la problematización y la demostración de las carencias antes determinadas.

Se toma como punto de partida las propuestas de proyecto de mejora de los propios docentes que serán enriquecidas, reorientadas y precisadas en el análisis colectivo.

Procedimientos:

1. Análisis sistemático, en los diferentes espacios del trabajo metodológico de las transformaciones alcanzadas en relación con el desempeño didáctico a partir de las formulaciones diagnósticas y los juicios de valor resultantes de la información obtenida.
2. Precisión de regularidades a nivel individual y grupal.

3. Determinación de propuestas de estrategias consensuadas para la mejora a nivel individual y grupal.
4. Hacer un seguimiento periódico al plan individual que permita acompañar el proceso de mejoramiento teniendo en cuenta:
 - La realización de ajustes en caso necesario y facilitar las fuentes de información para la evaluación del desempeño didáctico del siguiente período.
 - 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.

A continuación se presenta una propuesta de cómo llevar a la práctica la aplicación de los instrumentos, en respuesta al cómo, cuándo y con quién.

2.2.3. Recomendaciones metodológicas en función de cómo, cuándo y con quién evaluar

Las metodologías de evaluación educativa no están conformadas solo por indicadores e instrumentos, sino que contienen recomendaciones metodológicas acerca de cuándo, cómo y con quién aplicar los instrumentos de evaluación y devolver sus resultados.

En correspondencia con lo señalado en el primer capítulo referente al carácter sistemático del proceso evaluativo responde a la pregunta del cuándo aplicar la metodología que inicia al comenzar el proceso evaluador con la recogida de datos sobre la situación de partida del desempeño didáctico y se mantiene durante todo el proceso, precisando qué extensión tienen los períodos evaluativos y qué evaluaciones organizar dentro de ellos. Esto está muy relacionado a la determinación de los agentes evaluativos, o sea, al con quién evaluar, donde se utilizan las diferentes alternativas de realización de la evaluación interna: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

La autoevaluación es la realizada por el propio docente acerca de su desempeño didáctico y donde coinciden el evaluador y el evaluado. En la heteroevaluación la valoración la realiza un evaluador distinto a los docentes evaluados, en la de la metodología que se propone se asumen a los directivos de las facultades, vicerrectorías, rectoría y los de nivel nacional. En la coevaluación se realiza de manera conjunta por varios participantes como por ejemplo, docentes, colegas estudiantes.

Con el objetivo de que la información resultante sea más válida y confiable se utiliza el procedimiento de triangulación que permite contrastar las diferentes configuraciones evaluativas realizadas sobre el desempeño didáctico por los diferentes agentes, se comparan los resultados obtenidos y se alcanzan las conclusiones evaluativas.

El cómo ejecutar el proceso evaluativo se orienta por las ya declaradas funciones de la evaluación, en este sentido es importante el juicio valorativo final con un amplio cuerpo de recomendaciones de manera que no solo se produzca una contribución a las funciones de diagnóstico y de valoración, sino también a la función de mejora.

Estas recomendaciones se resumen en la siguiente tabla con las 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 didáctico de los docentes.

CÓMO	CUÁNDO	CON QUIÉN
1. Aplicación de la guía de entrevista preobservación a las formas de organización del proceso pedagógico, aporta datos de los indicadores asociados a la dimensión 1.	Sistemáticamente	Directivos, colegas de la disciplina y del departamento.
2. Aplicación de la guía de observación a actividades docentes y la de revisión de libretas de los estudiantes. Se obtendrán datos sobre las dimensiones 1, 2 y 3.	Sistemáticamente	Directivos, colegas de la disciplina y del departamento.
3. Aplicación de la entrevista pots observación para obtener información sobre la dimensión 1 y 2.	Sistemáticamente	Directivos y docentes
4. Revisión de los portafolios de los docentes y observación de ejercicios profesionales para conocer el comportamiento de las dimensiones 1,2 y 3.	Sistemáticamente	Directivos, docentes, colegas de la disciplina y del departamento.
5. Observación y autoanálisis del desempeño en los ejercicios de rendimiento profesional, para obtener datos sobre el comportamiento de las dimensiones 1,2 y 3.	Sistemáticamente	Directivos, docentes, colegas de la disciplina y del departamento.
6. Aplicación de la guía de autoreflexión, tributa a todos los indicadores.	Diciembre- enero y mayo -junio.	Directivos y docentes y evaluadores externos.
7. Aplicación de los cuestionarios de opiniones a estudiantes, aportan datos sobre los indicadores de las dimensiones 1 y 2.	Según plan de realización	Directivos, docentes y evaluadores externos (tribunales que desarrollan los ejercicios).
8. Realización de grupos de discusión en los departamentos docentes con el fin de intercambiar opiniones sobre la autoevaluación de los docentes	Sistemáticamente	Docentes y colegas

<p>con el uso de los indicadores (cada docente establecerá su juicio valorativo por dimensiones e indicadores, según la escala diseñada.</p>		
--	--	--

A modo de resumen del capítulo, se puede plantear que el diagnóstico aplicado al proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en la Universidad de Ciencias Pedagógicas, permitió profundizar en las carencias y potencialidades, lo que evidenció la necesidad de una metodología que dé respuesta al cómo lograr en la práctica pedagógica un proceso evaluativo con carácter sistémico, sistemático, objetivo y humanista en función de la mejora.

La metodología propuesta constituye una alternativa que ofrece procedimientos que contribuyen a elevar la cultura de los agentes coactuantes en un clima de confianza, libertad y respeto, donde la autoevaluación constituye un enfoque general, de modo que se utilicen los resultados como punto de referencia para la introducción de estrategias de mejora.

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 evaluar la efectividad de la metodología que se propone, para mejorar el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas. Para dar respuesta a esta, 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 y se precisan los principales resultados del desarrollo de las sesiones en profundidad realizadas durante el ejercicio de constatación de la efectividad de la metodología, al tiempo que se revelan las regularidades a partir del contraste de la información obtenida en 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

A partir de las potencialidades del método de criterio de expertos para obtener opiniones en relación con la propuesta, se aplicó para obtener una valoración inicial sobre la pertinencia de la metodología. Para su concreción se procedió del siguiente modo:

Se seleccionaron los expertos a partir de la autovaloración y valoración que realizan los profesionales sobre la competencia en el tema y las fuentes que argumentan tal nivel de competencia. A tales efectos se elaboró una encuesta, (anexo 14) y se aplicó a 35 docentes y directivos de experiencia en la Educación Superior y se priorizaron los que han estudiado e investigado sobre la temática.

Para conocer la autovaloración 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 el nivel de competencia que cada experto alcanza en las fuentes de argumentación (anexo 14) se solicita a cada encuestado que lo indique de manera que utilice la escala ordinal de tres categorías (alto, medio, bajo); a partir de la información obtenida en la encuesta se procedió a determinar el coeficiente de competencia (anexo 15). Según los resultados se seleccionaron 32 expertos.

Para el análisis de la metodología, se les facilitó un cuestionario (anexo 16), en el que se recogían los elementos a tener en cuenta por el experto al emitir su juicio. Los resultados se tabularon y procesaron estadísticamente siguiendo los pasos establecidos por el procedimiento de comparación por pares.

Los datos introducidos por los expertos llevados a una escala de cinco categorías se pueden apreciar en el anexo 17. La frecuencia absoluta de categorías por indicadores (anexo 18), presenta los mayores valores en las categorías de muy adecuado, bastante adecuado y adecuado.

Además, en el anexo 18 se recoge la matriz final de relación entre los indicadores y las categorías, la cual se comporta de manera favorable. Siete indicadores alcanzan la categoría de bastante adecuado, uno 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

A continuación se sintetizan las principales conclusiones a las que arriba la investigadora a partir de la aplicación de este método.

Fundamentos en los que se sustenta la metodología: Los expertos coinciden en que los fundamentos resultan coherentes, expresan las bases teóricas esenciales desde las concepciones filosóficas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas que deben sustentar la metodología para la evaluación del desempeño didáctico, así como la comprensión de los aspectos que se consideran punto de partida y se asumen en correspondencia con lo sistematizado en la teoría pedagógica cubana.

Factibilidad de su aplicación en el contexto de las Universidades de Ciencias Pedagógicas.

Los criterios emitidos por los expertos coinciden en que la metodología es factible de ser aplicada, a partir de tenerse en cuenta las características generales del contexto para el cual se ha concebido, así como las barreras de tipo subjetivo y objetivo que caracterizan el proceso de evaluación del desempeño de los docentes, en correspondencia con lo cual se determinan las exigencias, etapas, procedimientos y recomendaciones para instrumentarla.

Pertinencia de las dimensiones e indicadores que se proponen para la evaluación del desempeño didáctico.

La propuesta de dimensiones e indicadores fue evaluada de adecuada, en sentido general. Los expertos consideraron que expresa los aspectos esenciales del constructo a evaluar, en relación con el modelo de desempeño didáctico que se asume, además de permitir orientar la búsqueda de información sobre su comportamiento. Los elementos que se recomendaron se corresponden con la cantidad de indicadores propuestos para evaluar el desempeño didáctico para lo cual se establecieron categorías de definición más generalizadoras que permitieron reducir el número de indicadores.

Contribución al carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico.

Los expertos expresaron que en la metodología se garantiza el carácter sistémico y sistemático del proceso evaluativo, ya que se concibe la implementación de las etapas de forma organizada, coherente, y permanente, donde cada una, 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, donde se reconoce al docente como centro del proceso.

Validez y confiabilidad de la información resultante.

En este aspecto, los expertos consideran pertinente la determinación de indicadores del desempeño didáctico esperado de los docentes en la Universidad

de Ciencias Pedagógicas, analizados en forma participativa por evaluados y evaluadores, así como la inclusión del sistema de métodos e instrumentos que se presentan en la metodología, que permiten la obtención y procesamiento de la información con rigor científico.

Contribución a la comprensión de la necesidad de la evaluación de la calidad del desempeño didáctico como punto de referencia para la introducción de las estrategias de mejora.

En este indicador se observó aceptación 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 para la reorientación sistemática de las estrategias de mejora.

Contribución a la implicación de todos los agentes coactuantes en el proceso.

Resultó uno de los indicadores de valoración mejor catalogado por los expertos, pues ofrecieron criterios positivos en relación con la exigencia que apunta hacia la implicación de todos los agentes coactuantes, con énfasis en los evaluados propiciando su compromiso e implicación personal, desde una postura activa y reflexiva hacia la realidad. 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 didáctico de los docentes.

Pertinencia de las etapas y procedimientos que se proponen.

En este aspecto los expertos consideraron adecuadas las etapas, acerca de las cuales no propusieron sugerencias reveladoras de transformación en el modo en que se concibieron, por considerar que resultan coherentes y que satisfacen el objetivo para el cual se proyectaron. Tres 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 implementación de la metodología en la práctica pedagógica.

Para determinar la efectividad de la metodología en el mejoramiento del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes de la Universidad de Ciencias Pedagógicas, se desarrolló un ejercicio de constatación en la práctica pedagógica, a partir de un estudio cuanti-cualitativo.

A tales efectos, fue necesario determinar como variable de estudio el *nivel de efectividad del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico* entendida como: el grado con que se logra el carácter sistémico y sistemático, la obtención de datos válidos y confiables acerca del desempeño didáctico, en un proceso participativo, orientado a la mejora, en un clima de corresponsabilidad y compromiso de evaluados y evaluadores.

Para la implementación de la metodología en la práctica 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 del claustro de los departamentos docentes y de su equipo de dirección, en relación con los de las restantes facultades.

La facultad de Educación Infantil está integrada por cuatro departamentos docentes: Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Especial y Formación Pedagógica General, con sus cuatro jefes de departamentos lo que representa el 25% 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. 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 posibilitaron obtener información acerca del comportamiento del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes de la facultad de Educación Infantil, que se utilizaron 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:

- Nivel en que se manifiesta el carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico.
- Nivel de validez y confiabilidad de la información resultante del proceso.
- Nivel de comprensión de la necesidad de la evaluación de la calidad del desempeño didáctico como punto de referencia para la introducción de las estrategias de mejora.
- Nivel de implicación de todos los agentes coactuantes en el proceso.

Para obtener la información fue necesario aplicar, el análisis de documentos, la entrevista a directivos y la encuesta a docentes y a partir del contraste de la información obtenida se arribó a conclusiones acerca del comportamiento de los indicadores. En el anexo 19, 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.

Para valorar el proceso evaluativo resulta necesario obtener información de los principales agentes coactuantes, evaluados y evaluadores, por esta razón fue necesario la aplicación de los métodos anteriores (anexos 2, 3 y 4), como referentes que potencien la validez y confiabilidad de la información. La información cuantitativa obtenida de los tres métodos se recoge en el anexo 20.

Principales inferencias que ilustran los resultados obtenidos:

Para el estudio del **carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico**, resultó de gran valor el análisis de documentos, se solicitaron a los directivos y a los docentes, todos aquellos en los que se registraran evidencias acerca del proceso de evaluación de la calidad del

desempeño didáctico, relacionadas con cualquier acción vinculada al proceso evaluativo, que permitiera derivar conclusiones relacionadas con su concepción e instrumentación por etapas, donde se manifestara el carácter de totalidad de los componentes del proceso desde la planificación, la cual reconozca al docente como su centro, de modo que se pudiera penetrar en los nexos multilaterales que captan la esencia del comportamiento procesal de la evaluación.

Al analizar los documentos en los que se registran las evidencias del proceso evaluativo (anexo 20), el carácter sistémico y sistemático se manifiesta intensamente afectado ya que en el 100% de los casos analizados se ubica en niveles bajo y medio. Por lo que se registran pocas manifestaciones de la periodicidad del proceso evaluativo, solo se pondera la etapa de recogida de información y no se logra la interrelación de las acciones, pues en el 100% de los documentos analizados, correspondientes 71 docentes y 4 directivos, se comprobó el carácter asistemático de la práctica evaluativa.

En el análisis de los informes de resultados parciales y finales, planes individuales y observación a actividades docentes, no se observa un seguimiento periódico que permita concebir el proceso en función del mejoramiento con un carácter sistemático, la precisión de metas que se pueden alcanzar en un tiempo determinado y los acuerdos generados entre el evaluador y el evaluado para consolidar las fortalezas y perfeccionar los aspectos que requieren un mayor esfuerzo personal.

Las acciones que pueden ser consideradas como parte de la planificación están relacionadas con el cronograma para la precisión del plan individual y la proyección de los cortes a realizar como parte de la evaluación de resultados del trabajo, sin embargo los elementos que se precisan en relación con el desempeño didáctico se vinculan al resultado y no al proceso, es por ello, que aparecen periódicamente expresiones que aluden a los indicadores de eficiencia.

Resulta insuficiente la periodicidad en que se formulan las acciones dirigidas a la obtención de información, a la formulación de juicios de valor, así como a la reorientación de estrategias para la mejora, por lo que no hay una mirada al

proceso sino que se concreta la evaluación en un momento específico, sin tener en cuenta la lógica de sus relaciones internas y la coordinación o subordinación entre las acciones de cada etapa.

La información obtenida del análisis de documentos se contrastó con los resultados obtenidos en la entrevista a directivos y la encuesta a docentes, donde se obtuvo información relevante, que se precisa a continuación:

En la encuesta a los docentes, aplicada a los 71 integrantes de la muestra, se pudieron constatar limitaciones en el carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico.

El 50 % de los encuestados expresan que el carácter sistémico y sistemático, se encuentra en un nivel bajo, argumentando que no se instrumenta como un proceso sino como momentos aislados, en los cuales el docente no constituye su centro y no se manifiesta la centralización de los agentes en todos los momentos. El 35,7% lo ubica en un nivel medio y el 14,2% en el nivel alto, lo que permite concluir que este indicador presenta limitaciones.

El 66,6% de los directivos al explicar cómo aseguran el carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes, no lograron ejemplificar de forma variada los recursos que han puesto en práctica, ni fundamentar adecuadamente las principales consideraciones que permiten asegurarlo, lo que da cuenta de esta carencia.

La confiabilidad y validez de la información resultante, se consideró que se comporta a un nivel bajo, a partir de la información de los métodos aplicados a directivos y docentes. Las principales regularidades, pueden resumirse como sigue:

- Expresan que dentro de los aspectos a tener en cuenta para evaluar el desempeño didáctico deben estar los relacionados con los resultados del trabajo tales como: evaluación de las clases visitadas, cumplimiento de los programas impartidos y participación en las actividades de trabajo docente metodológico.

- En muy pocos casos se hizo referencia a aspectos del desempeño vinculados a la motivación profesional.

Los criterios formulados por los docentes y por los directivos muestran la carencia de opiniones relacionadas acerca del deber ser en relación con el desempeño didáctico que se espera.

Al hacer alusión a los métodos empleados para obtener información, hicieron referencia a la: visita a clases (55 docentes 77,4) y el 100 % de los directivos. El control a las actividades metodológicas: 100 % de los directivos y 50 docentes, 70,4 % de los encuestados. La autoevaluación profesoral, todos los directivos (100 %) y 60 docentes 84.5 %.

En los documentos analizados no se pudo constatar el empleo de métodos, que garanticen la obtención de datos como, el control a los expedientes de la asignatura, al plan de clases, las libretas de notas de los estudiantes, las actividades metodológicas, en función de evaluar el desempeño didáctico de los docentes, pues los documentos no reflejan elementos que expresen valoraciones realizadas por el evaluador, vinculadas al desempeño didáctico.

No se observaron controles a la práctica de estudio, autopreparación de los estudiantes, consulta y tutorías, como formas de organización de la docencia de extraordinaria importancia para evaluar la calidad del desempeño didáctico de los docentes.

En relación con la **comprensión de la necesidad de la evaluación de la calidad del desempeño didáctico como punto de referencia para la introducción de las estrategias de mejora**, al encuestar a los docentes, se comprobó que en la generalidad de los casos no logran precisar los elementos relacionados con su desempeño didáctico, los que han sido señalados como limitaciones a partir de su evaluación, ni poseen una concepción estratégica para mejorarlas que tome como referencia la información que emerge en el proceso evaluativo.

Las inferencias anteriores se corroboraron a través de la entrevista a directivos ya que 3 de los entrevistados, es decir el 75%, no logró argumentar de manera

suficiente cómo lograr que la información resultante del proceso evaluativo oriente la aplicación de estrategias de mejora en el desempeño didáctico de los docentes.

Del análisis de los documentos pueden realizarse inferencias similares, ya que no fue posible constatar la debida correspondencia entre los juicios de valor que se declaran y las propuestas que se presentan como estrategias de mejora. Las recomendaciones se muestran repetidas, por lo que no resultan personalizadas y desarrolladoras y se aprecia tendencia a la intuición e improvisación al diseñarlas en la mayoría de los documentos. Se enfatiza en los señalamientos negativos y no se aprecia correspondencia entre estos y las recomendaciones que se realizan, por lo que los agentes expresan un nivel bajo de satisfacción ante las acciones que se desarrollan en el proceso evaluativo.

La **implicación de todos los agentes coactuantes en el proceso** 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 la participación de todos los agentes es muy limitada, haciendo referencia a que no se utilizan procedimientos que propicien el protagonismo de los participantes, especialmente la de los docentes que su participación en el proceso se relaciona con la aprobación del plan de trabajo individual para una etapa determinada y la autoevaluación que realizan al finalizar el curso, por lo que no se manifiesta con un enfoque general durante el proceso.

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 hacer un resumen de las acciones realizadas durante la etapa en términos de resultados de trabajo, sin que surjan ideas acerca de técnicas utilizadas, análisis explicativo de causas de las limitaciones, desarrollo de procedimientos metacognitivos o propuestas de mejora desde los propios evaluados.

3.3. Resultados de la aplicación de las sesiones en profundidad

Durante el desarrollo de la investigación de forma paralela se realizaron las sesiones en profundidad y resultaron muy valiosas para conocer las transformaciones que de modo paulatino 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 principal de la valoración y de la construcción del resultado.

Se desarrollaron de manera sistemática desde marzo del 2007 hasta julio del 2008. Las sesiones se realizaron mensualmente de marzo a julio del 2007 y estuvieron dirigidas al estudio del estado real del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico, las características que este debe tener y al perfeccionamiento de la metodología, al tiempo que permitieron la organización general del proceso. En esta etapa se priorizó la preparación de los agentes coactuantes con énfasis en 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 2007 hasta julio del 2008, se continuaron desarrollando de manera mensual 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 transformación y cooperación que resultó particularmente productiva en la determinación de las principales tendencias de cambio, consecuentes de la aplicación de la metodología.

Para desarrollar cada sesión en profundidad el procedimiento a seguir fue el siguiente:

1. Planificación de la sesión:

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

- 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.

2. Ejecución de la sesión:

Durante la ejecución de la sesión se aseguró un clima de confianza, libertad de expresión y respeto en la interacción de todos los agentes coactuantes. Se atendió al cumplimiento de las exigencias para el trabajo en grupo.

El procedimiento empleado 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 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 al tema que se pretende obtener información, a partir de procedimientos como: enunciación de interrogantes, ejecución de cuestionarios, discusión de casos, intercambio de puntos de vista y determinación de problemas.
- Precisión de conclusiones 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 el desarrollo de la 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 su divulgación.

En el análisis de la información y para la elaboración del reporte se tuvieron en cuenta los aspectos que se valoraban como objetivo, lo referente a los principales elementos del proceso evaluativo cuya transformación se estudió, así como la actitud y comportamiento de los participantes hacia el conductor y hacia la sesión en sí.

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

Se seleccionaron las sesiones de marzo, abril, octubre del 2007 y julio del 2008, 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, cuyos principales resultados se refieren a continuación. En el anexo 21 se presentan las agendas utilizadas para cada una de las sesiones que se analizan.

Las conclusiones en cada uno de los análisis la realiza la investigadora a partir de las cuestiones que ilustraron con mayor claridad la dinámica del cambio que se produjo en los sujetos y en el proceso evaluativo.

A cada sesión fueron invitados todos los docentes de los departamentos de la facultad y los directivos incluidos en la muestra. Las sesiones se desarrollaron en cuatro subgrupos, con 18 y 19 participantes. En el anexo 22 se muestran los datos del comportamiento de la asistencia a las sesiones desarrolladas cada mes.

El objetivo esencial de la sesión de marzo del 2007 estuvo dirigido a reflexionar sobre el estado real del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en la Universidad de Ciencias Pedagógicas y las características que debe tener este proceso. Se obtuvieron las siguientes anotaciones conclusivas:

Los docentes no poseen una cultura de aceptación de la evaluación como necesidad para la transformación, 25 de los participantes, se resisten abiertamente a la evaluación y subvaloran sus potencialidades para orientar las estrategias de mejora, manifiestan expresiones tales como: “en el proceso evaluativo los docentes tienen voz ausente”, “resulta demasiado subjetiva”, “depende mucho del criterio del evaluador”, “cada evaluador posee un criterio diferente”, “se realiza en un momento del curso”.

El 56,3% (40 docentes) reconocieron que la evaluación puede resultar muy valiosa para orientar las estrategias de mejora, no obstante es necesario señalar que sus argumentos 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 didáctico de cada docente, en el departamento y en la institución. No hicieron referencia a la oportunidad de estimular una dinámica de cooperación desde las disciplinas, a la objetividad de las estrategias de mejora y no apreciaron en su justa medida la connotación formativa del proceso y de la autoevaluación en particular.

En los 31 docentes restantes, el 43,6%, se observó cierta apatía en relación con la temática, pues no exteriorizaron abiertamente sus criterios, su participación se limitó a la emisión de frases dicotómicas o silencio.

Se pueden sintetizar tres posiciones esenciales en los docentes:

- Los docentes identificaron la necesidad del proceso evaluativo, aunque con una limitada perspectiva de las posibilidades formativas y desarrolladoras.
- Docentes pasivos que no se mostraron suficientemente interesados en el tema, ni en la sesión.

- Docentes con criterios negativos u oponentes acerca del tema, pero participantes.

El 100% de los directivos que participaron, que en esta ocasión fueron 4, reflexionaron sobre la importancia y necesidad del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico, aunque orientaron sus argumentos hacia las posibilidades que ofrece la evaluación para la toma de decisiones y como aspecto común a lo comprobado en los docentes, jerarquizaron los elementos sumativos sobre los formativos.

Sobre los contenidos que forman parte del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico, los criterios expresados por directivos y docentes se relacionan con los siguientes temas:

- Resultados en el trabajo docente educativo: clases visitadas. (53)
- Resultados del trabajo docente metodológico: participación en las actividades metodológicas. (35)
- Introducción de resultados científicos en la docencia, nivel de actualidad en la bibliografía y en el tratamiento de la información. (24)
- Resultados en los ejercicios de rendimiento profesional: exámenes mínimos de doctorado, cambios de categoría docente.(21)
- Resultados en el asesoramiento al trabajo científico estudiantil. (14)

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:

- Las visitas a clases.(49)
- La autoevaluación del docente (24).

El carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico, constituyó uno de los aspectos en que mayor consenso se apreció en los criterios formulados por los docentes participantes, al coincidir con limitantes como:

- Poca precisión en la planificación del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico, con énfasis en los objetivos, contenidos, métodos y las formas en que se organizará el proceso.
- Poca periodicidad en la implementación de las acciones y otras que se conciben y no se instrumentan.

En la confiabilidad y validez de la información resultó revelador que tanto los docentes como los directivos, reconocieron carencias vinculadas a la integralidad de las vías para obtener la información e insuficiente científicidad en los métodos que se aplican, reconocen además que la falta de un modelo de desempeño didáctico esperado, provoca que los evaluadores a diferentes instancias y los propios evaluados orienten sus valoraciones a cuestiones diferentes.

En la comprensión de la necesidad de la evaluación de la calidad del desempeño didáctico como punto de referencia para la introducción de las estrategias de mejora, las conclusiones más significativas estuvieron relacionadas con la falta de correspondencia entre las regularidades detectadas y las estrategias de mejora.

En el desarrollo de la sesión pudo notarse cierto rechazo al tema ya que para algunos constituyó un intercambio que respondía más a la necesidad de cumplir con la tarea que a la motivación por la temática, no obstante la actitud hacia el conductor y hacia la sesión fue favorable, de completa aceptación de las reglas para la comunicación en grupo y de respeto al criterio ajeno. Con el desarrollo de las sesiones se fue elevando la implicación afectiva de los participantes.

En la sesión de **abril de 2007**, se valoró la propuesta de dimensiones e indicadores para la evaluación del desempeño didáctico. Al tener en cuenta la cantidad de información que deben poseer los participantes acerca del desempeño didáctico esperado se proporcionó un cuestionario para valorar las dimensiones e indicadores que se proponen, a lo que se agregó la información relacionada con la base teórica que sustenta la propuesta. En esta ocasión se observó la implicación personal y el interés de los participantes en la actividad. La información fue procesada previa al desarrollo de la sesión.

Las conclusiones obtenidas fueron las siguientes:

El 100 % de los participantes, tanto directivos como docentes, aceptan las dimensiones e indicadores propuestos y las recomendaciones realizadas resultaron poco reveladoras y estuvieron dirigidas a la fusión de determinados indicadores.

En la tercera sesión que se analiza, que constituyó la séptima en el orden de realización (**octubre de 2007**), el grupo demostró un mayor interés e implicación personal, a lo que ayudó el entrenamiento anterior y las motivaciones que se originaron en correspondencia con la temática, así como la comprensión por parte de los participantes de que sus criterios se tenían en cuenta para la elaboración de la metodología.

Los participantes coincidieron en los siguientes aspectos:

Se aprobó por el 100 % de la muestra los elementos siguientes:

- Precisión a la guía de observación a clases, 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 modificada 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.

Más del 50% de los docentes rechazan el análisis de la libreta de notas y los cuestionarios a estudiantes. Durante la sesión se comprobó que tales posiciones se manifestaban debido a la incorrecta instrumentación de estas acciones en ocasiones anteriores y a la limitada visión de las ventajas de considerar al estudiante como fuente de información para evaluar la calidad del desempeño didáctico del docente.

A partir de los argumentos que presenta la investigadora durante el desarrollo de la sesión comienzan a manifestarse algunas transformaciones en los sujetos que no mostraron aceptación que en todos los casos fueron docentes. En sesiones siguientes se enfatizó en el tema y después de la instrumentación de la metodología se comprobó un significativo progreso en casi la totalidad de los participantes. Al finalizar esta sesión se manifestaba una elevación de los niveles de motivación por las cuestiones referentes a la metodología, evidenciada en la implicación afectiva de los participantes.

En esta etapa, comprendida entre los meses de **septiembre de 2007 a julio de 2008**, de implementación de la metodología se desarrollaron sesiones sistemáticas, mensualmente, donde se valoró la influencia de la propuesta en la transformación cualitativa de los principales indicadores del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico. El objetivo fundamental fue obtener información sobre las potencialidades y limitaciones de la metodología instrumentada, a partir del criterio de quienes vivieron la experiencia.

En la décima sesión se proporcionó una escala para valorar los 4 aspectos esenciales del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico en los que se esperaba incidir de manera significativa, posibilitando además incluir otras valoraciones y fundamentar los criterios emitidos.

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

➤ **Carácter sistémico y sistemático:**

Como se observa en el anexo 23 el 100% de los participantes ubican su nivel de satisfacción con respecto a este indicador en los niveles de muy adecuado y bastante adecuado.

Los que consideraron el nivel de muy adecuado enfatizaron cuestiones como:, “todas las etapas y procedimientos que se han desarrollado han favorecido que se conciba el proceso evaluativo de manera sistemática”, “se ha garantizado la sistematicidad en las acciones para la búsqueda de información y para la

instrumentación de propuestas de cambio”, “se aseguró que los docentes constituyan el centro del proceso”, “desde la planificación se precisó el qué, cómo, cuándo y quiénes desarrollarían cada acción”

- Confiabilidad y validez de la información resultante.

En este aspecto el 70% ubicó su nivel de satisfacción en muy adecuado, argumentando que “el modelo de desempeño didáctico esperado, elaborado de forma participativa, permitió orientar la búsqueda de información”, “la utilización de métodos, instrumentos y técnicas con adecuado rigor científico”.

El 30% que concedieron la categoría de bastante adecuado, argumentaron durante la sesión que todavía algunos docentes y directivos no aplican adecuadamente todos los métodos, técnicas e instrumentos que se proponen, por lo que esta limitación afecta en alguna medida el alcance del estado deseado.

- Comprensión de la necesidad de la evaluación de la calidad del desempeño didáctico como punto de referencia para la introducción de las estrategias de mejora.

Los participantes hacen referencia a una mayor correspondencia entre las limitaciones y potencialidades detectadas en relación con el desempeño didáctico y las estrategias de mejora que se proponen. Como criterio repetido se apreció la importancia que confirieron a las sesiones de trabajo colaborativo como alternativa para propiciar el carácter personalizado y desarrollador.

Entre los criterios expresados se señalan: “hemos aprendido a valorar cuánto puede aportar la evaluación”, “es imposible concebir la calidad sin la evaluación”, “con el desarrollo de la metodología hemos percibido su función formativa”.

Dentro de los criterios emitidos se pueden señalar:

- Implicación de todos los agentes coactuantes en el proceso evaluativo.

En relación a este aspecto se observa un alto grado de satisfacción por los agentes implicados, con énfasis en evaluados y evaluadores, pues la totalidad de los participantes lo ubica en muy adecuado y bastante adecuado

Entre los criterios expresados se destacan: “la participación de los docentes no se ha limitado a ninguna etapa”, “se valora mucho la participación de los docentes”, “en este sentido ha aportado mucho el énfasis en la autoevaluación con un enfoque general”, “hemos vivido una experiencia en la que todos hemos estado formando parte de la construcción del resultado”, “la coevaluación ha sido una excelente vía para recibir el efecto provechoso de las sugerencias de los colegas”.

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

El contraste de la información que se fue obteniendo de las diferentes sesiones permite percibir e ilustrar la dinámica del cambio, las conclusiones obtenidas son las siguientes:

- La comprensión de la necesidad de la evaluación como punto de referencia para la introducción de las estrategias de mejora, constituyó una de las primeras transformaciones. Durante el mes de noviembre ya se observaba un cambio revelador en las posiciones de los docentes al respecto, incluso en aquellos que rechazaban la temática.
- La implicación de los agentes coactuantes en el proceso se comenzó a observarse a partir del mes de septiembre, durante la etapa de organización del proceso, para el último trimestre del curso 2007 – 2008 se convertía en uno de los logros más significativos de la aplicación de la metodología.
- En contraste con la asistematicidad comprobada en la etapa inicial, se desarrolló un proceso planificado, sistemático, que garantizó las interrelaciones que se establecen en las diferentes etapas y procedimientos aplicados.

- La precisión de las dimensiones e indicadores para la evaluación del desempeño didáctico esperado, fortaleció la validez y confiabilidad de la información resultante al orientar los métodos e instrumentos para la obtención de la información con rigor científico y estimuló la implicación de los evaluados y evaluadores.

En el mes de **julio** tuvo lugar una sesión similar, donde se observó una profunda implicación de los participantes con la temática y una 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.

Además se realizó un análisis de documentos, como parte de un autodiagnóstico grupal con la implicación de los docentes y los directivos, en el cual se aplicó el instrumento utilizado en la etapa inicial 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 docentes y directivos implicados. La cantidad y variedad de documentos entregados resultó notablemente superior con respecto a la etapa inicial. Al clasificarlos se obtuvieron, de manera general los siguientes:

- Actas de talleres realizados para la búsqueda de consenso en relación con los contenidos, métodos, formas de organización u otros aspectos propios del proceso evaluativo.
- Proyección detallada de las etapas y las acciones a concretar en cada una.
- Informes de autoevaluación realizadas por los docentes utilizando las dimensiones e indicadores propuestos.
- Informes del control a las diferentes formas de organización del proceso. (la clase, práctica de estudio, práctica laboral, autopreparación de los estudiantes, la consulta y la tutoría)

➤ Resúmenes de la evaluación anual de resultados.

Al analizar los documentos, 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 24 se precisan los resultados, ilustrados de manera comparativa, con los obtenidos durante la etapa inicial.

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

En los documentos muestreados a los directivos se aprecia una notable calidad y relación de la proyección realizada para aplicar las diferentes acciones, en las que se precisa detalladamente el tiempo y los participantes, además se distingue 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 didáctico al hacer referencia a aspectos relacionados con la motivación profesional.

La aplicación sistemática de la observación, desde la etapa previa a la instrumentación de la metodología se concretó, en actividades propias del proceso de evaluación tales como: la precisión del plan individual, análisis colectivo e individual 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 esencial estuvo centrado en determinar las transformaciones que se produjeron en la implicación de los agentes coactuantes, con énfasis en evaluados y evaluadores, en el proceso y en la comprensión de la necesidad de la evaluación

de la calidad del desempeño didáctico como punto de referencia para la introducción de las estrategias de mejora. Las principales conclusiones derivadas de su aplicación, se resumen a continuación:

- La implicación de los agentes coactuantes, con énfasis en evaluados y evaluadores, en el proceso se elevó significativamente, lo que se fundamenta en la participación de los docentes y directivos en las acciones vinculadas a la evaluación en todas las etapas.
- La comprensión de la necesidad de la evaluación de la calidad del desempeño didáctico como punto de referencia para la introducción de las estrategias de mejora, resultó uno de los aspectos que alcanzó mayor transformación, lo que se fundamenta en el protagonismo alcanzado por directivos y docentes en la implementación de las acciones de mejora.

Al contrastar la información obtenida a partir de las fuentes empleadas, se apreciaron tendencias de evolución en el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico, centradas en:

- De un proceso evaluativo con énfasis en el resultado, a un proceso sistémico y sistemático.
- De un proceso evaluativo totalizador, a un proceso personalizado que toma en cuenta el estado real en el desempeño didáctico del docente, las ayudas y el contexto.
- De la carencia de un modelo de desempeño didáctico esperado a la existencia de un modelo contentivo de indicadores que orientan la evaluación de la calidad del desempeño didáctico.

A modo de resumen se puede plantear, que la evaluación de los expertos y la aplicación de la metodología ofrece datos que permiten constatar su efectividad, para mejorar el proceso de evaluación de calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas.

CONCLUSIONES

El proceso de evaluación de la calidad del desempeño es una necesidad que no debe permanecer al margen de la realidad histórico social en que tiene lugar. Es tal el impacto de la ciencia y la tecnología en la sociedad, que resulta indispensable orientar los procesos evaluativos hacia los desempeños de los profesionales de la Educación Superior Pedagógica. En este sentido, es preciso centrar la atención en el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes para alcanzar niveles superiores en la profesionalización docente.

El proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas debe distinguirse: por su carácter sistémico, sistemático, objetivo, humanista y convertirse en un punto de referencia para la introducción de las estrategias de mejora en función del crecimiento profesional de los docentes, en unión con los demás agentes coactuantes.

El proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”, posee en la actualidad limitaciones que lo alejan del estado deseado, debido a la carencia de una metodología que oriente cómo diseñar e instrumentar tan complejo proceso. Estas limitaciones se sintetizan en: no garantiza la interrelación y sistematicidad en las acciones y procedimientos que se realizan, la inexistencia de un conjunto de dimensiones e indicadores que faciliten la obtención de información válida y confiable, el docente no constituye el centro de este proceso y no siempre orienta las estrategias de mejoras.

En la metodología que se propone se concibe la autoevaluación con un enfoque general y el mecanismo fundamental para promover la autotransformación del docente y acercarse cada vez más a un clima sociopsicológico favorable en relación con el proceso evaluativo, el uso de la información resultante constituye el punto de referencia para la introducción de estrategias de mejora y la implicación de todos los agentes coactuantes.

La evaluación otorgada por los expertos a cada uno de los indicadores de valoración de la metodología, permite considerar que posee posibilidades de ser aplicada en la práctica educacional de las Universidades de Ciencias Pedagógicas, además los resultados obtenidos a partir de su instrumentación, evidencian el cambio que se produce en el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico, en relación con los indicadores declarados.

La metodología para el proceso de evaluación se presenta como una propuesta positiva para elevar la cultura de la evaluación del desempeño didáctico de los docentes y como un importante instrumento para la planificación de la actividad docente metodológica de las Universidades de Ciencias 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

Continuar profundizando en el estudio de la temática por su novedad de manera que afloren nuevas alternativas orientadas al mejoramiento de la cultura de la evaluación de la calidad educativa de los directivos y docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas.

Dar a conocer los resultados de esta investigación a la dirección nacional de Formación General, para promover niveles de profundización en la necesidad de elevar la cultura de la evaluación del desempeño docente en función de la mejora.

BIBLIOGRAFÍA

1. Acuña, E. y R. Herramienta. (2002). "Para Construir Matrices de valoración". *Disponible en:* Eduteka. <http://www.eduteka.org/>.
2. Addine, F. et.al. (1997). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
3. _____. (2003). *La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión*. La Habana: Dirección de Ciencia y Técnica.
4. Aguayo, A. M. (1959). *Pedagogía Científica*. La Habana: Publicaciones culturales S. A.
5. Aldea, E. (2002). "Formación de Formadores Curso de Perfeccionamiento dirigido al Profesorado de Secundaria dependiente del Sistema de educación Municipal, Chillan, Chile". *Disponible en:* <http://www.aldea.cvmail.cl>.
6. Álvarez, C. M. (1989). *Fundamentos teóricos de la dirección del Proceso Docente Educativo en la Educación Cubana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
7. _____. (1996 a). *Didáctica. La Escuela en la vida*. La Habana: Editorial Academia.
8. _____. (1996 b). *Hacia una escuela de excelencia*. La Habana: Editorial Academia.
9. _____. (1999). *Metodología de la investigación científica*. Universidad de Oriente (manuscrito).
10. 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.
11. Añorga, J. (1995). "La Educación Avanzada. Una teoría para el mejoramiento profesional y humano". En *Boletín Educación Avanzada*,

CENESEDA. La Habana. Año 1, No. 1.

12. 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>.
13. Argudín, Y. (1995). "¿Qué se entiende por eficiencia en la universidad?" *Didac. 25*, Órgano del Centro de Procesos Docentes en la Universidad Iberoamericana. México.
14. Argudín, Y. (2001). "La evaluación educativa en la actualidad". *Didac. 38*, Órgano del Centro de Desarrollo Educativo en la Universidad Iberoamericana. México.
15. Barber, L. (1996). *Autoevaluación. Manual para la evaluación*. España: Editorial La Muralla.
16. Bello, Z., y J. Cásales. (2002). *Psicología social*. La Habana: Editorial Félix Varela.
17. Bermúdez, R., y Pérez, L. (2004). *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
18. _____, y Rodríguez, M. (1996). *Teoría y metodología del aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
19. Blanco, A. (2001). *Introducción a la Sociología de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
20. _____. (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. _____. (1999). *Pablo Freire. Su vida, pensamiento y contribución al desarrollo de la educación latinoamericana y caribeña*. República Dominicana.
24. Cabrera, O. R. (2001). "Eficiencia en el sector educacional". *Con Luz Propia*. 104.
25. Canfux, V. y otros. (1996). *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Colombia: Editorial Poirá.
26. Cartaza, 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. 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.
29. Castellanos, B. y otros (2002). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
30. _____. y Pérez Á. F. (2005). *Esquema conceptual, referencial y operativo sobre investigación educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
31. Castro, O. (1997). "Evaluación y excelencia educativa personalizada". Curso en Congreso Internacional Pedagogía 1997. La Habana.
32. _____. (1999). *Evaluación integral. Del paradigma a la práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
33. Castro, F. (1981). *Discurso pronunciado en el acto de graduación del Destacamento Pedagógico Universitario "Manuel Ascunce Domenech"*, La Habana: Ediciones OR, 7 de julio.
34. Castro, F. (2002 a). "Discurso pronunciado en el acto de graduación de las Escuelas Emergentes de Maestros de la Enseñanza Primaria". *Granma*. 4 de septiembre.

35. Castro, F. (2002 b). "Discurso pronunciado en el acto de graduación de la Escuela Experimental José Martí". *Gramma*. 9 de septiembre.
36. Castro, F. (2002 c). "Discurso pronunciado en el acto de inauguración oficial del curso escolar 2002-2003". *Tabloide especial No 23*. 16 de septiembre.
37. Castro, 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.
38. Castro, F. (2005). *La educación constituye nuestro escudo invencible*. Discurso pronunciado en el acto de graduación del Primer curso emergente de formación de maestros. La Habana, 15 de marzo. Oficina de publicaciones del Consejo de Estado de la República de Cuba.
39. Cobo, J. M. (1990). "El reto de la calidad en la educación. Propuesta de un modelo sistemático". *Revista Educación*, N. 308. España.
40. Chacón, N. et.al. (2002). "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.
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. Chávez, J. (2001). "La investigación científica desde la escuela". *Desafío escolar*. 34-41

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. et.al. (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. et.al. (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 la Orden, A. (1993). "La escuela en la perspectiva del producto educativo. Reflexiones sobre los centros docentes". *Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es>*
52. De Miguel, 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.
53. 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.

54. Fariñas, G. (2002). L. S. Vigotski en la educación superior contemporánea: perspectivas de aplicación. (manuscrito)
55. Fernández, 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, A. M. et.al. (2002). *Comunicación educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
57. Fernández, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Editora Escuela Española.
58. Filp J. (1989). "Sistema de medición de la calidad de la educación básica. Documento de trabajo". N. 3, UNESCO/OREAL/CIDE.
59. Fuentes, H. C. et.al. (2004). *La diversidad en el proceso de investigación científica. Reto actual en la formación de investigadores*. Santiago de Cuba.
60. García, G. J. (1985). *Bosquejo histórico de la educación en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
61. _____. (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.
62. García, G., y Caballeros, E. (2004). *Profesionalidad y práctica pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
63. García, 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, L. et.al. (1996 a). *Autoperfeccionamiento docente y creatividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

65. _____. (1996 b). *Los retos del cambio educativo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
66. Garduño, 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". Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos>**
68. Gento, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: Editorial La Muralla.
69. González, F. (1983). *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
70. González, F. (1989). *Psicología, principios y categorías*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
71. González, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
72. González, F. y Mitjás, A. (1989 a). *La personalidad. Su educación y desarrollo*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
73. González, F. y Mitjás, A. (1989 b). *Psicología de la personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
74. González, A. M., y Reinoso, C. (2002). *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
75. Guardarrama, P., y Tussel, E. (1986). *El pensamiento filosófico de Enrique José Varona*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

76. Guerra, M. C. (1999). "La evaluación de la calidad bajo el prisma de indicadores". Curso en Congreso Internacional Pedagogía 1999, La Habana.
77. Gutiérrez, R. (1999). "Los objetivos componente rector del proceso de enseñanza aprendizaje". Villa Clara. Material inédito.
78. Hernández, R., y Vega, J. E. (1996). *Historia de la Educación Latinoamericana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
79. Hernández, R. (2006). *Metodología de la Investigación I y II*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
80. Hernández, T. (2001). La dirección del aprendizaje creador en la enseñanza de la Geografía. Tesis presentada en opción al título académico Máster en Didáctica de la Geografía. La Habana.
81. Hurtado, S. (2004). "Criterio de expertos. Su procesamiento a través del método DELPHY". Disponible en: <http://www.cecofis.cu/articulo5.htm>.
82. Herrera J. I., y Álvarez, A. (2001). "Un acercamiento necesario al diagnóstico pedagógico". Sancti Spiritus. Material inédito.
83. Herrera, A., y Rodríguez, N. (1999). "Evaluación del desempeño". Disponible en <http://www.uaca.ac.cr/acta/1999may/shernrod.htm>.
84. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Cuba. (2001). *Selección de temas psicopedagógicos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
85. Iwaniki, E. (1996). *Evaluación del profesorado para la mejora de escuelas. Manual para la evaluación del profesorado*. España: Editorial La Muralla.
86. Jason, M., y Darling-Hammond, L. (1996). *Manual para la evaluación del profesorado*. Editorial Madrid: Editorial La Muralla.
87. Kant, E. (1788). "Crítica de la razón práctica". Disponible en <http://www.sepeap.org/archivos/libros/literatura/Kant>.
88. Kuzmina, N. M. (1987). *Ensayo sobre psicología de la actividad del maestro*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

89. Labarrere, G., y Valdivia, G. E. (1988). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
90. Lafourcade, P. (1988). *Calidad de la Educación*. Buenos Aires, abril, 1988. Dirección Nacional de Información, difusión estadística y tecnología educativa del Ministerio de Educación y Justicia.
91. Landhiere, G. (1999). *El pilotaje de los sistemas educativos*. Madrid: Editorial La Muralla.
92. López, L. R. (2004). *El saber ético de ayer a hoy*. La Habana: Editorial Félix Varela.
93. López, J. et.al. (1987). *Temas de psicología pedagógica para maestros*. La Habana Editorial Pueblo y Educación.
94. _____. (2000). *Fundamentos de la Educación*. La Habana Editorial Pueblo y Educación.
95. 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.
96. Martí, J. (1990). *Ideario Pedagógico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
97. Martínez, M. (1998). *Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad*. La Habana: Editorial Academia.
98. _____. (2001). "Diagnóstico y Desarrollo de la Creatividad del Maestro". Curso en Congreso Pedagogía 2001. La Habana.
99. _____. (2003). *Nuevos caminos en la formación de los profesionales de la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
100. Martínez, M. et.al. (2005). *Metodología de la Investigación Educacional. Desafíos y polémicas actuales*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
101. Millman, J. y Darling-Hammond, L. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Editorial La Muralla.

102. Ministerio de Educación, Cuba. (1981). Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación. La Habana.
103. _____. (1982). Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación. La Habana.
104. _____. (1983 a). Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación. La Habana.
105. _____. (1983 b). Seminario Nacional para el Personal Docente. La Habana.
106. _____. (2001 a). Seminario Nacional para el Personal Docente. La Habana.
107. _____. (2001 b). Reunión preparatoria nacional del curso escolar 2001 - 2002. La Habana.
108. _____. (2001 c). "Reglamento del Sistema de Inspección del Ministerio de Educación". Resolución Ministerial 70/2001. La Habana
109. _____. (2001 d). "Seminario Nacional para educadores." La Habana.
110. _____. (2002). III Seminario Nacional para educadores. La Habana.
111. _____. (2008 a). "Reglamento del Sistema de Inspección". Resolución Ministerial 120/08. La Habana.
112. _____. (2008 b). "Reglamento del Sistema de Inspección". Resolución Ministerial 120/08. La Habana.
113. Ministerio de Educación Superior. Cuba. (1995). "Reglamento de evaluación institucional". Resolución ministerial 31/05. La Habana.

114. _____. (1990). "Reglamento de Inspección de la Educación Superior". Resolución 110/90. La Habana.
115. _____. (2007). "Reglamento del Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior". Resolución Ministerial 210/2007. Ciudad de la Habana.
116. Miranda, T. (2002). "Ante los nuevos retos: Cambios curriculares en la formación del profesional de la educación". La Habana. Dirección de Ciencia y Técnica. (manuscrito).
117. Nieto, L. E. (2001). "Perspectiva para una definición conceptual". Material inédito, Villa Clara.
118. Pérez, D. (1998 a). "El diagnóstico avanzado. Una necesidad de la dirección científica de la educación". Artículo, impresión ligera, ISPEJV, Departamento de Dirección Educacional. Ciudad de la Habana.
119. _____. (1998 b). "La creatividad y los modos de actuación en el desempeño profesional de los maestros". Congreso internacional Pedagogía 2003. La Habana, 3-7 de febrero.
120. Pérez, L. et.al. (2004). *La personalidad: su diagnóstico y su desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
121. Pérez, G. et.al. (1996). *Metodología de la Investigación Educacional*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
122. Portet, E. (2002). "Indicadores de calidad en los cursos semipresenciales", *Disponible en: [http:// www.inem.es/otras/Ttnet/3E.PORTET.pdf](http://www.inem.es/otras/Ttnet/3E.PORTET.pdf)* .
123. 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.
124. Ravela, P. et.al. (2008). *La evaluación externa en seis países de América Latina: Balances y retos*. Colombia: Estelar Impresores.

125. Remedios, J. M. (1999). "Estrategia didáctica dirigida al perfeccionamiento del aprendizaje de la Geografía en la secundaria básica". Tesis presentada en opción al grado de doctor en ciencias pedagógicas. Villa Clara.
126. _____. (2002). *Pedagogía para el desarrollo*. Lima: Editora magisterial.
127. _____. (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.
128. _____. (2003). "Modelo Teórico Metodológico para Evaluar el Desempeño Profesional de los Docentes del ISP "Capitán Silverio Blanco Núñez". Informe del Proyecto Asociado al Programa Ramal 4 "Evaluación del desempeño profesional de los docentes del ISP. Sancti Spiritus: CDIP, 2003.
129. _____. (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.
130. _____. et.al. (2006). "*Desempeño profesional y evaluación de los docentes del ISP: propósitos y perspectivas*". La Habana: Editorial Academia.
131. Rico, P. (1996). *Reflexión y aprendizaje en el aula*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
132. _____. (2003). *La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
133. _____. (2004). Proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela primaria. Teoría y práctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
134. Rizo, M. H. (2002). "Evaluación del docente universitario. Una visión institucional". Universidad Autónoma de Occidente, Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*.

135. 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.
136. Rosental, M y Ludin. (1981). *Diccionario Filosófico*. La Habana. Editora Política.
137. Rugarcía, A. (1994). "La evaluación de la función docente". *Didac.* 23, Órgano del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana. México.
138. Saravia, G., M. A. (2002). "Evaluación del Profesorado Universitario. Un enfoque desde la Competencia Profesional". Tesis presentada en opción al grado de doctor. Barcelona. España.
139. Scriven, M. S. (1997). The methodology of evaluation, en *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, Rand Ms Nally,.
140. Schmelkes, S. (1997). Documento 3. Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. Cumbre Iberoamericana.
141. Schiefelbein, E. (1984). Elementos para reflexionar sobre la calidad de la educación en América Latina. Paris.
142. 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.
143. 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.
144. Segura, M. E. et.al. (2005). *Teorías psicológicas y su influencia en la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
145. Silvestre, M. (1996). *Aprendizaje, Educación y Desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

146. 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
147. Tejedor, F. y Montero, L. (1998). "Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario". *Española de Pedagogía*. 186.
148. _____. y Rodríguez, J. L. (1996). *La evaluación educativa. II. Evaluación institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. España. Impreso en la Universidad de Salamanca.
149. Tiana, A. (1996). "La evaluación de los sistemas educativos". *Iberoamericana de Educación*. 10.
150. Toranzos, L. (1996). "Evaluación y calidad". *Iberoamericana de Educación*. 10.
151. _____. y Pita C. B. (2002). *Pedagogía de la ternura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
152. Torres, P., y Galdós. (2005). Metodología de la Evaluación Institucional. ICCP. La Habana. Informe de Investigación. (manuscrito).
153. Torres, P. et.al. (2008). Sistema Cubano de Evaluación de la Calidad de la Educación. ICCP. La Habana. Informe de Investigación. (manuscrito).
154. _____. (2009). "Evaluación de la calidad de la educación en Cuba. Fundamentos, estructura y resultados". Congreso Internacional Pedagogía 2009. La Habana.
155. Turner, M. et.al. (1996). *Breve historia de un destacamento*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
156. Trujillo, N. (2007). "La evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las Universidades Pedagógicas". Tesis presentada en opción al grado de doctor en ciencias pedagógicas. Sancti Spíritus.

157. UNESCO. (1984). *Un desafío a la voluntad política de los gobiernos. El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Venezuela.
158. Valdés, H. (1997 a). "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.
159. _____. (1997 b). "Presente y futuro de la metaevaluación en América latina". *Desafío Escolar*. Año 1, Volumen 3.
160. _____. (1999). "Dilemas actuales en la evaluación de la calidad de la gestión de los sistemas educativos latinoamericanos". *Desafío Escolar*, Año 2, Volumen 7.
161. _____, y F. Pérez. (1999). *Calidad de la educación básica y su evaluación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
162. _____. et.al. (1999). "Tecnología para la determinación de indicadores para evaluar la calidad de un sistema educativo". Curso en Congreso Internacional Pedagogía 1999. La Habana.
163. _____. (2000 a). "Evaluación del desempeño profesional del docente". Congreso Iberoamericano de Educación. México.
164. _____. (2000 b). "El desempeño profesional del docente. Texto en soporte magnético. La Habana".
165. _____, y Torres, P. (2003). "Calidad y equidad de la educación: Concepciones teóricas y tendencias metodológicas para su evaluación. Congreso Internacional Pedagogía 2003. La Habana, 3-7 de febrero.
166. _____, H. (2003). *Evaluación del desempeño profesional de los docentes. Cartas al Maestro*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
167. _____, 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.

168. Velázquez, V. M. (1996). “La evaluación como recurso para elevar la calidad de la educación en México”. *Iberoamericana de Educación*. 10.
169. Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica. (manuscrito).
170. Wilson Jonh, D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. España. Ministerio de Educación y Ciencia.
171. Zilberstein, J. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana Editorial Pueblo y Educación.
172. Zilberstein, J., y Valdés, H. (1999). *Aprendizaje Escolar y Calidad*. México: Ediciones CEIDE.
173. 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.
174. Zilberstein, J., y Silvestre, M (2000). “Aprendizaje y Calidad de la Educación”. III Simposio ICCP. Cuba. Febrero 2000.

ANEXO 1

Guía para el análisis de los documentos vigentes relacionados con la evaluación de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas

Objetivo: Obtener información acerca de las disposiciones legales y precisiones metodológicas que forman parte de la evaluación de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas.

- Orientaciones que se precisan en relación con el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico 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 2

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

Objetivo: Obtener información en relación con las características del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”.

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.
- Documentos utilizados por los directivos y por los propios docentes para desarrollar el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico.

Identificación del documento: _____

1. ¿Se aprecia sistematicidad y carácter procesal en la búsqueda y recogida de información en relación con la calidad del desempeño didáctico 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 didáctico de los docentes?
– Sí ___ No ____.
- En caso afirmativo:

a) Señalamientos positivos:

b) Señalamientos negativos:

c) Recomendaciones:

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

4. En relación con los señalamientos, recomendaciones u observaciones, determinar frecuencia y pertinencia con que se han abordado aspectos relativos a indicadores propios del trabajo docente educativo de los profesores, relacionados con:

- Acciones generalizadoras para la dirección del aprendizaje.
- Motivación profesional.

5. Otras observaciones.

ANEXO 3

Guía de entrevista a directivos

Objetivo: Obtener información en relación con las características del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”.

1. ¿Cómo asegura el carácter sistémico, sistemático, objetivo y humanista del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes?
2. ¿Cuáles son, según su criterio las principales etapas o fases por las que debe transcurrir el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en la Universidad de Ciencias Pedagógicas?
3. ¿Qué contenidos toma en consideración para la evaluación del desempeño didáctico de los docentes?
4. ¿Qué vías utiliza usted para evaluar el desempeño didáctico de los docentes?
5. ¿Qué participación tienen los docentes, estudiantes y demás agentes coactuantes en el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico?
6. ¿Cómo logra que la información obtenida del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes oriente la instrumentación de estrategias de mejora?
7. ¿Qué modificaciones realizaría al proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico?
8. ¿Qué limitaciones considera usted que en la actualidad están afectando el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en la Universidad?

ANEXO 4

Guía para la encuesta a los docentes

En la Universidad de Ciencias Pedagógicas. “Capitán Silverio Blanco Núñez”, se desarrolla una investigación relacionada con el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes, para la cual resulta muy valiosa la información que se le solicita a través de esta encuesta que esperamos responda con sinceridad. Agradecemos su colaboración.

OBJETIVO: Obtener información en relación con las características del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”

1. ¿Considera usted que el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes tiene carácter sistémico, sistemático, objetivo y humanista?

Sí ——— No ———

Argumente:

2. ¿Cuáles son los principales elementos que son considerados por usted o por sus directivos en el proceso de evaluación de la calidad de su desempeño didáctico?

3. ¿Qué métodos, técnicas e instrumentos hacen posible la obtención de información en el proceso de evaluación de la calidad de su desempeño didáctico?

4. ¿Qué participación ha tenido usted en el proceso de evaluación de la calidad de su desempeño didáctico?

5. ¿Qué cuestiones vinculadas a su desempeño didáctico, han sido señaladas como limitaciones a partir de su evaluación? Exprese en orden jerárquico las que considera que debe atender prioritariamente.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

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

Alto ___ Medio ___ Bajo ___

Argumente su valoración:

7. ¿Considera importante el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas?

Sí _____ No _____

Argumente:

ANEXO 5

Guía para la observación a actividades relacionadas con el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas

Objetivo: Obtener información acerca de la instrumentación de la evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”.

Actividades a observar:

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

Identificación de la actividad: _____

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

ANEXO 6

Propuesta de dimensiones e indicadores para evaluar la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas

DIMENSIÓN 1: Acciones generalizadoras asociadas a la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje.

INDICADORES:

1.1. Dominio de los aspectos teóricos y procedimentales para lograr una adecuada determinación y formulación de los objetivos.

- *Nivel alto:* La derivación de los objetivos de las formas de organización se realiza en función de los del programa, los resultados del diagnóstico de los alumnos y teniendo en cuenta lo establecido en la Resolución 210/2007, de manera que se garantice su proyección futura, la unidad del aspecto lógico del contenido y la relación entre sus componentes estructurales: conocimientos, habilidades, hábitos, ideas, normas, valores.
- *Nivel medio:* La derivación y formulación de los objetivos de las formas de organización en ocasiones se realiza en función de los del programa y los resultados del diagnóstico de los alumnos. Se aprecian intentos de considerar la proyección futura, la unidad del aspecto lógico del contenido y la relación entre sus componentes estructurales, aunque no siempre se logra explicitar la intencionalidad educativa del objetivo.
- *Nivel bajo:* La derivación y formulación de los objetivos se concibe sin tener en cuenta los del programa y los resultados del diagnóstico de los alumnos. No se tiene en cuenta la proyección la unidad del aspecto lógico del contenido y la relación entre sus componentes estructurales.

1.2. Determinación del contenido de enseñanza y aprendizaje.

- *Nivel alto:* La selección de los elementos del contenido (conocimientos, habilidades, normas, ideas, valores) se realiza teniendo en cuenta su actualidad, de manera que propicie la formulación de problemáticas vinculadas al enfoque profesional y que coloquen en posición de búsqueda a los estudiantes durante la apropiación de los saberes. Se determina el nivel de profundidad y sistematicidad en que se trabajará cada elemento.

- *Nivel medio*: La selección de los elementos del contenido no siempre tiene en cuenta el nivel de actualidad y la formulación de problemáticas vinculadas al enfoque profesional que coloquen en posición de búsqueda a los estudiantes durante la apropiación de los saberes. En ocasiones se determina el nivel de profundidad y sistematicidad en que se trabajarán.
- *Nivel bajo*: En la selección de los elementos del contenido solo se enfatiza en los conocimientos y habilidades y no se determina el nivel de profundidad y sistematicidad en que se trabajarán.

1.3. Selección de los métodos y medios de enseñanza y aprendizaje

- *Nivel alto*: Selección del método y los medios en correspondencia con el para qué, el qué y el quién de manera que propicie operar con el contenido objeto de aprendizaje y utilizar los diferentes medios enseñanza con énfasis en las nuevas tecnologías.
- *Nivel medio*: Selección del método y los medios en correspondencia con el para qué y el qué y en ocasiones el quién, por lo que no siempre facilita la utilización de los diferentes medios enseñanza con énfasis en las nuevas tecnologías.
- *Nivel bajo*: Selección del método y los medios en correspondencia con el para qué. No se tienen en cuenta las potencialidades del método para la utilización de los diferentes medios de enseñanza con énfasis en las nuevas tecnologías.

1.4. Diseño de las tareas docentes a realizar.

- *Nivel alto*: Diseño de las tareas docentes, de manera que se distingue lo que van hacer el estudiante y el docente, para qué lo van hacer, por qué, con quién, cómo, con qué, qué les aportan, qué contradicciones pueden encontrar y cómo resolverlas.
- *Nivel medio*: En ocasiones en el diseño de tareas docentes se distingue lo que van hacer el estudiante y el docente, para qué lo van hacer, por qué, con quién, cómo, con qué, qué les aportan, qué contradicciones pueden encontrar y cómo resolverlas.
- *Nivel bajo*: En el diseño de tareas docentes no se distinguen las acciones que realiza el alumno, solo se aprecia lo que ejecuta el docente.

1.5. Diseño del estudio independiente.

- *Nivel alto*: Determinación de los elementos del conocimiento que requieren de tratamiento en el estudio independiente de los alumnos. Se precisan las condiciones

para su desarrollo y las vías para conocer los resultados e identificar aciertos y desaciertos.

- *Nivel medio*: Determinación de los elementos del conocimiento que requieren de tratamiento en el estudio independiente de los alumnos. Se observan limitaciones en la precisión de las condiciones para su desarrollo y las vías para conocer los resultados e identificar aciertos y desaciertos.
- *Nivel bajo*: Determinación de los elementos del conocimiento que requieren de tratamiento en el estudio independiente de los alumnos y no se precisan las condiciones para su desarrollo y las vías para conocer los resultados e identificar aciertos y desaciertos.

DIMENSIÓN 2: Acciones generalizadoras asociadas a la dirección y evaluación del aprendizaje.

INDICADORES:

2.1 Orientación hacia el objetivo durante la clase.

- *Nivel alto*: Orienta con claridad los objetivos, precisando las acciones de la habilidad, de modo que oriente a los estudiantes en el para qué con un enfoque profesional pedagógico. Se expresan en términos de aprendizaje, o sea en función del alumno.
- *Nivel medio*: Orienta los objetivos con claridad pero no precisa las acciones de la habilidad por lo que no siempre orienta al estudiante en el para qué. Se expresan en términos de aprendizaje.
- *Nivel bajo*: Se observan limitaciones en la orientación del objetivo pues no se expresa con claridad la intención de que el alumno sea quien lo ejecute y que toda actividad que este realice se dirija hacia su logro.

2.2. Dirección de la tarea docente de los estudiantes en función del logro de los objetivos propuestos.

- *Nivel alto*: Orienta el rol de cada estudiante en las tareas docentes que se realizan, ofreciendo los niveles de ayuda necesarios de manera que se apropie de los conocimientos, métodos y procedimientos para obtenerlos.
- *Nivel medio*: Se observan limitaciones en la orientación del rol de cada estudiante en las tareas docentes que se realizan. Se ofrecen los niveles de ayuda de manera grupal y no individual por lo que no se logra una total apropiación de los conocimientos, métodos y procedimientos.

- *Nivel bajo*: No se precisa el rol de cada estudiante en las tareas docentes que se realizan. Se observan limitaciones en los niveles de ayuda que se ofrecen y no se realizan en función del diagnóstico individual y grupal.

2.3 Evaluación del aprendizaje.

- *Nivel alto*: Comprueba cómo los estudiantes se han apropiado de las acciones que le permiten asimilar el contenido objeto de aprendizaje, determinando el desarrollo alcanzado en los procedimientos para realizar las situaciones de aprendizaje orientadas y evalúa la calidad de los resultados mediante ejercicios que posibiliten la aplicación de conocimientos y habilidades en situaciones nuevas. El alumno participa activamente en la evaluación de su aprendizaje a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
- *Nivel medio*: Se observan limitaciones al comprobar cómo los estudiantes se han apropiado de las acciones que le permiten asimilar el contenido objeto de aprendizaje y para determinar el desarrollo alcanzado en los procedimientos para realizar las situaciones de aprendizaje orientadas. Evalúa los resultados mediante ejercicios reproductivos. No se logra una participación activa del estudiante en la evaluación de su aprendizaje.
- *Nivel bajo*: Se comprueba el contenido objeto de aprendizaje de forma reproductiva y no el cómo los estudiantes se apropian de las acciones que les permite asimilarlo. El alumno no participa en la evaluación de su aprendizaje.

DIMENSIÓN 3: Motivación profesional.

INDICADORES:

3.1. Vínculo afectivo que evidencia el docente en las tareas relacionadas con su desempeño didáctico.

- *Nivel alto*: evidencia en su actuación sistemática sentimientos de agrado, disfrute y satisfacción en su desempeño didáctico, muestra estados de ánimo positivos y emociones de alegría.
- *Nivel medio*: muestra sentimientos de agrado y satisfacción de relativa estabilidad, los estados de ánimo fluctúan entre los polos negativos y positivos.
- *Nivel bajo*: frecuentemente evidencia sentimientos de desagrado e insatisfacción, así como estados de ánimo negativos al desarrollar acciones relacionadas con su desempeño didáctico.

3.2. Disposición para la solución de tareas inherentes a un profesor de la Universidad Ciencias Pedagógicas.

- *Nivel alto*: se implica sistemáticamente en el cumplimiento de las tareas inherentes a su profesión, es constante y voluntarioso en la estructuración de su campo de acción para vencer obstáculos que impiden el cumplimiento exitoso de sus tareas.
- *Nivel medio*: se implica ocasionalmente en las tareas inherentes a su profesión. Evidencia algunas limitaciones en el momento de buscar nuevas vías y alternativas para alcanzar éxito en su quehacer pedagógico.
- *Nivel bajo*: demuestra en su atención diaria no estar dispuesto a implicarse personalmente en las tareas, actúa por presiones externas y no busca alternativa para el vencimiento de obstáculos.

ANEXO 7

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 la calidad del desempeño didáctico del docente en las Universidades de ciencias Pedagógicas.

Datos de la actividad a observar:

Tipo de Actividad: C___ S___ CP___ PL___ ENC___ CONS___ TALLER___ Otras ___

Facultad:_____ Especialidad:_____ Grupo:_____

Nombre y apellidos del docente: _____

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:_____

ASPECTOS A EVALUAR	SE OBSERVA	NO SE OBSERVA
1. Orienta con claridad los objetivos de aprendizaje de modo que motive a los estudiantes en el para qué con un enfoque profesional pedagógico.		
2. Demuestra dominio del diagnóstico de los estudiantes y les ofrece orientaciones en correspondencia con los niveles de desarrollo de cada uno.		
3. Aprovecha las potencialidades ideológicas del contenido para contribuir a la educación en valores de modo que: 3.1 Propicie el desarrollo de juicios de valor y las orientaciones valorativas en el análisis de los sistemas de conocimientos. 3.2 Se evidencien actitudes profesionales positivas.		
4. Demuestra dominio de los conocimientos que explica a sus estudiantes y le da una adecuada orientación profesional.		
5. Orienta las actividades a realizar y precisa las acciones que comprenden las habilidades que se trabajan, en la introducción, desarrollo y conclusiones de la actividad.		
6. Organiza el trabajo del estudiante según las exigencias de las tareas planteadas y el nivel de desarrollo alcanzado.		
7. Orienta el rol de cada estudiante en el intercambio de puntos de vista, criterios, opiniones ante las actividades que se realizarán de forma bilateral, grupal e individual.		
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.		

ASPECTOS A EVALUAR	SE OBSERVA	NO SE OBSERVA
9. Propicia que los estudiantes se apropien de métodos y procedimientos para la obtención de los conocimientos por sí mismo y del cómo enseñar a sus alumnos, de forma que se aproveche la unidad que se produce entre los aspectos cognitivos y afectivo motivacional.		
10. Utiliza una combinación adecuada de métodos reproductivos y productivos, con teleclases, vídeos, software educativos, computación, etc.		
11. Aprovecha las potencialidades del contenido para llevar a cabo la interdisciplinariedad y realiza interrogantes a sus alumnos, que logren el vínculo del contenido objeto de aprendizaje con la práctica social y profesional pedagógica.		
12. Determina el desarrollo alcanzado en los procedimientos para realizar las situaciones de aprendizajes orientadas profundizando en el comportamiento, para lo que se recomienda buscar la respuesta a: qué conocimientos aprendí, qué habilidades desarrollé, cómo me comporté con mis compañeros y mi profesor, cómo debo afrontar y resolver las insuficiencias que tuve, qué y cómo debo transformar mi actuación.		
13. 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.		
14. Manifiesta vivencia afectiva positiva en su actuación profesional y preocupación y comprensión por los problemas		
15. Evidencia variedad y validez en las tareas docentes que orienta a sus alumnos.		
16. Logra el papel de emisor y receptor y exige por el desarrollo y uso de las normas del lenguaje.		

REGISTRO NARRATIVO DE OBSERVACIÓN A LAS ACTIVIDADES DEL PROCESO PEDAGÓGICO		
Descripción narrativa	Comentarios de observador	Código del indicador

ANEXO 8

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 forma de organización del proceso pedagógico que se va a observar. Por favor, revíselo y dígame si hizo algún cambio después de haberlo entregado. Si ____ No ____
2. Revise lo planteado en los aspectos teóricos y procedimentales para lograr una adecuada determinación y formulación de los objetivos y responda:
 - 2.1 ¿Por qué determinó ese (os) objetivo (s)?
 - 2.2 Marque con una X los componentes del contenido que se expresan en su estructura interna.
 - a) Conocimientos ____
 - b) habilidades ____
 - c) hábitos ____
 - d) capacidades ____
 - e) ideas, normas, valores ____
 - f) experiencia de la actividad creadora ____
3. Existe correspondencia entre las acciones de aprendizaje que va a realizar el estudiante y las invariantes de la habilidad. Si ____ No ____
4. Determine la vía que va a usar para garantizar el tratamiento axiológico y la interdisciplinariedad al contenido desde el enfoque profesional que se aspira alcanzar:
 - a) Los conocimientos ____
 - b) Las habilidades ____
 - c) Los métodos ____
 - d) Los medios (TV; video, software, otros) ____
 - e) La evaluación ____
 - f) Otras ____

5. Eligió los métodos y medios de enseñanza - aprendizaje en correspondencia con:
- a) Diagnóstico de los alumnos _____
 - b) Las exigencias de los objetivos _____
 - c) Las características del contenido _____
 - d) Sus posibilidades en la dirección del proceso _____
 - e) Otras _____.
6. Examine las tareas docentes que planificó, las exigencias de los métodos y medios que eligió, los objetivos, el contenido de aprendizaje y el nivel de desarrollo de cada uno de sus estudiantes y marque con una X el nivel que logró en la relación entre ellos:
- Muy adecuada _____
 - Bastante adecuada _____
 - Adecuada _____
 - Poco adecuada _____
 - Inadecuada _____
7. Explique cómo va a atender a la diversidad.
8. ¿Por qué escogió esos ejercicios para evaluar el aprendizaje de sus alumnos?
- a) Por su relación con los objetivos _____
 - b) Por el nivel de desarrollo alcanzado en los alumnos _____
 - c) Porque tradicionalmente los utilizo _____
 - d) Por otras razones _____
8. En caso de que los aprendizajes de la actividad no se vayan a evaluar hoy día ¿Cuándo lo hará?
- a) En la próxima clase _____
 - b) Al finalizar el tema _____
 - c) En una consulta _____
 - d) En otro espacio _____

ANEXO 9

Guía de entrevista post- observación a actividades del proceso pedagógico

Objetivo: Obtener información acerca del desempeño didáctico del docente, desde su autorreflexión de lo acontecido durante la observación.

Examine nuevamente los objetivos de aprendizaje que usted determinó que debían lograr sus estudiantes y conteste las siguientes interrogantes.

1. ¿Los estudiantes lograron apropiarse del objetivo propuesto? ¿Qué no aprendieron? ¿Cómo logró determinar lo que no aprendieron?
2. ¿Considera que los métodos y medios de enseñanza y aprendizaje empleados fueron efectivos? Argumente.
3. ¿De qué forma se pudo dar cuenta de las limitaciones, fortalezas y potencialidades que tuvieron los estudiantes?
4. ¿Qué tareas docentes de las que puso en práctica le resultaron más efectivas? ¿Cómo lo pudo determinar?
5. ¿Se desvió en algo lo planificado por usted para impartir la actividad? Si fue así, en qué momento y por qué.
6. Si tuviera la oportunidad de impartir de nuevo esta actividad al mismo grupo de estudiantes ¿qué haría en forma diferente? Argumente.
7. Sobre la base de lo que ocurrió hoy día ¿qué piensa hacer más adelante con cada uno de sus estudiantes?
8. Tomando como referencia a los estudiantes que se observaron con dificultades en el aprendizaje se le pedirá al docente que diga:
 - ¿Cómo cree que se desempeñó? ¿Cómo explica ese desempeño? ¿Qué cree que debe hacer en el futuro?
9. ¿Cuándo necesita ayuda para mejorar su desempeño en la dirección del aprendizaje de sus estudiantes, a quién prefiere pedírsela?
10. ¿Le resulta fácil coordinar las actividades de enseñanza y aprendizaje con los otros profesores que trabajan con sus estudiantes? .Si es así, ¿cómo y en qué momento lo hace?

ANEXO 10

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 didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas.

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 vídeos, 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.
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 postgrado, maestría, especialidad, doctorado.
5. Productos realizados en las acciones de atención a los estudiantes práctica laboral.
6. 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 docente metodológica 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 11

Cuestionario a estudiantes

Estudiante:

En la Universidad de Ciencias Pedagógicas 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. 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 la dirección del aprendizaje en los docentes?

2. ¿A qué docente quisiera imitar en la dirección del aprendizaje? ¿Por qué?

3. Enumere en orden jerárquico, las 5 principales características, que en su criterio, debe poseer un docente formador de profesionales de la educación, que constituye ejemplo en la dirección del aprendizaje.

4. La preparación que recibe para la dirección del aprendizaje como profesional de la educación, la considera:

Muy buena ___ Buena ___ Aceptable ___ Regular ___ Insuficiente ___

Argumente su selección:

5. ¿Considera que las asignaturas que recibes lo preparan para ello? Si ____ No ____
➤ Escriba el nombre de aquellas asignaturas que piensa que siempre deben estar en el plan de estudio

6. Menciona las actividades que más contribuyen a su formación didáctica. Argumenta con no menos de 3 razones.

7. ¿Cómo le gustaría que fuera la dirección del aprendizaje del colectivo de profesores que le imparte docencia?

8. ¿Qué desearía que modificaran?

9. Desea comentar alguna otra cosa sobre este tema.

ANEXO 12

Guía para la revisión de la libreta de notas de los estudiantes

Objetivo: Obtener información en relación con el desempeño didáctico 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 didáctica de los estudiantes.
2. Suficiencia y pertinencia de las actividades dirigidas al tratamiento de las habilidades profesionales relacionadas con la dirección del aprendizaje.
3. En relación con las notas resultantes del desarrollo de las tareas docentes se observa:
 - Utilización de procedimientos y acciones tales como:
 - Observar la realidad educativa.
 - Elaborar instrumentos de investigación que le permitan diagnosticar la realidad educativa.
 - Vinculación del contenido de aprendizaje con la práctica social.
 - Combinación entre los llamados métodos productivos (posibilitan la aplicación de contenidos en situaciones nuevas) y los reproductivos (se centran en la fijación, repetición de los contenidos), y se enseñe como lograr esta combinación.
 - Utilización de la computación, vídeo, televisión educativa y software de modo que se aprovechen las oportunidades de aprendizaje y se enseñe cómo emplearlos para enseñar.
 - En la concepción y formulación de la tarea se sigue la lógica de evidenciar: qué hacer, por qué, cómo hacer, con qué, qué resultados obtener y utilidad que tiene para el futuro ejercicio profesional.
 - Evaluación del aprendizaje en función del objetivo propuesto.
4. Las notas que expresan las orientaciones valorativas de los estudiantes en relación con la actividad docente metodológica evidencian el tratamiento a valores ético profesionales vinculados a la actividad docente 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.
6. Algunos de los aspectos contenidos en esta guía pueden orientar valoraciones de los documentos en que el estudiante recoge información de la práctica laboral que realiza.

ANEXO 13

Guía para la autorreflexión de los docentes en la Universidad de Ciencias Pedagógicas en función de la calidad de su desempeño didáctico

Objetivo: Orientar la autorreflexión del docente sobre su desempeño didáctico desde las dimensiones: acciones generalizadoras asociadas a la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, acciones generalizadoras asociadas a la dirección y evaluación del aprendizaje y motivación profesional.

Instrucciones para el trabajo con la guía:

A partir de su autorreflexión marque con una cruz el nivel que alcanza en los indicadores de su desempeño didáctico.

ASPECTOS PARA ORIENTAR SU AUTORREFLEXIÓN	
DIMENSIÓN 1: Acciones generalizadoras asociadas a la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje.	
1.1. Dominio de los aspectos teóricos y procedimentales para lograr una adecuada determinación y formulación de los objetivos.	
Nivel alto: La derivación de los objetivos de las formas de organización se realiza en función de los del programa, los resultados del diagnóstico de los alumnos y teniendo en cuenta lo establecido en la Resolución 210/2007, de manera que se garantice su proyección futura, la unidad del aspecto lógico del contenido y la relación entre sus componentes estructurales: conocimientos, habilidades, hábitos, ideas, normas, valores.	
Nivel medio: La derivación y formulación de los objetivos de las formas de organización en ocasiones se realiza en función de los del programa y los resultados del diagnóstico de los alumnos. Se aprecian intentos de considerar la proyección futura, la unidad del aspecto lógico del contenido y la relación entre sus componentes estructurales, aunque no siempre se logra explicitar la intencionalidad educativa del objetivo.	
Nivel bajo: La derivación y formulación de los objetivos se concibe sin tener en cuenta los del programa y los resultados del diagnóstico de los alumnos. No se tiene en cuenta la proyección la unidad del aspecto lógico del contenido y la relación entre sus componentes estructurales.	

ASPECTOS PARA ORIENTAR SU AUTORREFLEXIÓN	
1.2. Determinación del contenido de enseñanza y aprendizaje.	
<p>Nivel alto: La selección de los elementos del contenido (conocimientos, habilidades, normas, ideas, valores) se realiza teniendo en cuenta su actualidad, de manera que propicie la formulación de problemáticas vinculadas al enfoque profesional y que pongan en posición de búsqueda a los estudiantes durante la apropiación de los saberes. Se determina el nivel de profundidad y sistematicidad en que se trabajará cada elemento.</p>	
<p>Nivel medio: La selección de los elementos del contenido no siempre tiene en cuenta el nivel de actualidad y la formulación de problemáticas vinculadas al enfoque profesional y que pongan en posición de búsqueda a los estudiantes durante la apropiación de los saberes. En ocasiones se determina el nivel de profundidad y sistematicidad en que se trabajarán.</p>	
<p>Nivel bajo: En la selección de los elementos del contenido solo se enfatiza en los conocimientos y habilidades y no se determina el nivel de profundidad y sistematicidad en que se trabajarán.</p>	
1.3. Selección de los métodos y medios de enseñanza y aprendizaje.	
<p>Nivel alto: Selección del método y los medios en correspondencia con el para qué, el qué y el quién de manera que propicie operar con el contenido objeto de aprendizaje y utilizar los diferentes medios de enseñanza con énfasis en las nuevas tecnologías.</p>	
<p>Nivel medio: Selección del método y los medios en correspondencia con el para qué y el qué y en ocasiones el quién, por lo que no siempre facilita la utilización de los diferentes medios de enseñanza con énfasis en las nuevas tecnologías.</p>	
<p>Nivel bajo: Selección del método y los medios en correspondencia con el para qué. No se tienen en cuenta las potencialidades del método para la utilización de los diferentes medios de enseñanza con énfasis en las nuevas tecnologías.</p>	
1.4. Diseño de las tareas docentes a realizar.	
<p>Nivel alto: Diseño de las tareas docentes, de manera que se distingue lo que van hacer el estudiante y el docente, para qué lo van hacer, por qué, con quién, cómo, con qué, qué les aportan, qué contradicciones pueden encontrar y cómo resolverlas.</p>	
<p>Nivel medio: En ocasiones en el diseño de tareas docentes se distingue lo que van hacer el estudiante y el docente, para qué lo van hacer, por qué, con quién, cómo, con qué, qué les aportan, qué contradicciones pueden encontrar y cómo resolverlas.</p>	
<p>Nivel bajo: En el diseño de tareas docentes no se distinguen las acciones que realiza el alumno, solo se aprecia lo que ejecuta el docente.</p>	

ASPECTOS PARA ORIENTAR SU AUTORREFLEXIÓN	
1.5. Diseño del estudio independiente.	
Nivel alto: Determinación de los elementos del conocimiento que requieren de tratamiento en el estudio independiente de los alumnos. Se precisan las condiciones para su desarrollo y las vías para conocer los resultados e identificar aciertos y desaciertos.	
Nivel medio: Determinación de los elementos del conocimiento que requieren de tratamiento en el estudio independiente de los alumnos. Se observan limitaciones en la precisión de las condiciones para su desarrollo y las vías para conocer los resultados e identificar aciertos y desaciertos.	
Nivel bajo: Determinación de los elementos del conocimiento que requieren de tratamiento en el estudio independiente de los alumnos y no se precisan las condiciones para su desarrollo y las vías para conocer los resultados e identificar aciertos y desaciertos.	
DIMENSIÓN 2: Acciones generalizadoras asociadas a la dirección evaluación del aprendizaje.	
2.1. Orientación hacia el objetivo durante la clase.	
Nivel alto: Orienta con claridad los objetivos, precisando las acciones de la habilidad, de modo que motive a los estudiantes en el para qué con un enfoque profesional pedagógico. Se expresan en términos de aprendizaje, o sea en función del alumno.	
Nivel medio: Orienta los objetivos con claridad pero no precisa las acciones de la habilidad por lo que no siempre motiva al estudiante en el para qué. Se expresan en términos de aprendizaje.	
Nivel bajo: Se observan limitaciones en la orientación del objetivo pues no se expresa con claridad la intención de que el alumno sea quien lo ejecute y que toda actividad que este realice se dirija hacia su logro.	
2.2. Dirección de la tarea docente de los estudiantes en función del logro de los objetivos propuestos.	
Nivel alto: Orienta el rol de cada estudiante en las tareas docentes que se realizan, ofreciendo los niveles de ayuda necesario de manera que se apropie de los conocimientos, métodos y procedimientos para obtenerlos, y del cómo llegó a ellos.	
Nivel medio: Se observan limitaciones en la orientación del rol de cada estudiante en las tareas docentes que se realizan. Se ofrecen los niveles de ayuda de manera grupal y no individual por lo que no se logra una total apropiación de los conocimientos, métodos y procedimientos.	
Nivel bajo: No se precisa el rol de cada estudiante en las tareas docentes que se realizan. Se observan limitaciones en los niveles de ayuda que se ofrecen y no se realizan en función del diagnóstico individual y grupal.	

ASPECTOS PARA ORIENTAR SU AUTORREFLEXIÓN	
2.3 Evaluación del aprendizaje.	
<p>Nivel alto: Comprueba cómo los estudiantes se han apropiado de las acciones que le permiten asimilar el contenido objeto de aprendizaje, determinando el desarrollo alcanzado en los procedimientos para realizar las situaciones de aprendizaje orientadas y evalúa la calidad de los resultados mediante ejercicios que posibiliten la aplicación de conocimientos y habilidades en situaciones nuevas. El alumno participa activamente en la evaluación de su aprendizaje a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.</p>	
<p>Nivel medio: Se observan limitaciones al comprobar cómo los estudiantes se han apropiado de las acciones que le permiten asimilar el contenido objeto de aprendizaje y para determinar el desarrollo alcanzado en los procedimientos para realizar las situaciones de aprendizaje orientadas. Evalúa los resultados mediante ejercicios reproductivos. No se logra una participación activa del estudiante en la evaluación de su aprendizaje.</p>	
<p>Nivel bajo: Se comprueba el contenido objeto de aprendizaje de forma reproductiva y no el cómo los estudiantes se apropian de las acciones que les permite asimilarlo. El alumno no participa en la evaluación de su aprendizaje.</p>	
DIMENSIÓN 3: Motivación profesional.	
3.1 Vínculo afectivo con las tareas como profesor de la UCP.	
<p>Nivel alto: Evidencia en su actuación sistemática sentimientos de agrado, disfrute y satisfacción en su desempeño didáctico, muestra estados de ánimo positivos y emociones de alegría.</p>	
<p>Nivel medio: Muestra sentimientos de agrado y satisfacción de relativa estabilidad, los estados de ánimo fluctúan entre los polos negativos y positivos.</p>	
<p>Nivel bajo: Frecuentemente evidencia sentimientos de desagrado e insatisfacción, así como estados de ánimo negativos al desarrollar acciones relacionadas con su desempeño didáctico.</p>	
3.2. Disposición para la solución de tareas propias de un profesor en las Universidades de Ciencias Pedagógicas.	
<p>Nivel alto: Se implica sistemáticamente en el cumplimiento de las tareas inherentes a su profesión, es constante y voluntarioso en la estructuración de su campo de acción para vencer obstáculos que impiden el cumplimiento exitoso de sus tareas.</p>	
<p>Nivel medio: Se implica ocasionalmente en las tareas inherentes a su profesión. Evidencia algunas limitaciones en el momento de buscar nuevas vías y alternativas para alcanzar éxito en su quehacer pedagógico.</p>	
<p>Nivel bajo: Demuestra en su atención diaria no estar dispuesto a implicarse personalmente en las tareas, actúa por presiones externas y no busca alternativa para el vencimiento de obstáculos.</p>	

ANEXO 14

Comunicación a expertos y encuesta para la determinación del coeficiente de competencia

PRESENTACIÓN

En nuestra Universidad se desarrolla una investigación que aborda la temática del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas. En la misma se presenta una metodología para evaluar este desempeño, lo que 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:

Al tener 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 el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias 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 teóricos realizados por usted vinculados a la temática que se aborda.			
Experiencia pedagógica.			
Investigaciones desarrolladas en relación con el desempeño didáctico de los docentes.			
Investigaciones desarrolladas en relación con la temática de la evaluación del desempeño docente.			
Estudios realizados por usted en relación con la evaluación del desempeño docente, concretados de manera particular en una metodología.			
Su intuición.			

ANEXO 15: Coeficiente de competencia de los posibles expertos

Experto	Kc	Estudios teóricos	Experiencias	Investigaciones vinculadas al desempeño didáctico de los docentes	Investigaciones vinculadas a la evaluación del desempeño docente	Estudios sobre metodologías para la evaluación del desempeño docente	Intuición
1	9	A	A	A	A	A	A
2	8	M	M	M	B	B	M
3	8	A	A	A	M	M	M
4	7	A	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	A	A	M	A	M	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	A	M	B	B	M
16	6	M	A	M	M	B	A
17	6	M	A	M	M	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	A
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	M	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	M	B	M
29	9	A	A	A	A	A	A
30	8	M	A	M	M	B	M
31	7	A	A	A	A	A	A
32	8	M	A	M	M	B	A

Experto	Análisis teórico	Experiencia	Trabajos nacionales consultados	Trabajos extranjeros consultados	Conocimiento estado del problema en el extranjero	Intuición	Ka	Kc	K
1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,9	0,95
2	0,2	0,4	0,04	0,02	0,02	0,04	0,72	0,8	0,76
3	0,3	0,5	0,05	0,04	0,04	0,04	0,97	0,8	0,89
4	0,3	0,5	0,04	0,02	0,02	0,04	0,92	0,7	0,81
5	0,2	0,5	0,05	0,04	0,04	0,05	0,88	0,8	0,84
6	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,9	0,95
7	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,9	0,95
8	0,2	0,5	0,04	0,04	0,02	0,04	0,84	0,7	0,77
9	0,2	0,4	0,04	0,02	0,02	0,04	0,72	0,6	0,66
10	0,3	0,5	0,04	0,05	0,04	0,05	0,98	0,8	0,89
11	0,2	0,5	0,04	0,04	0,02	0,05	0,85	0,8	0,83
12	0,1	0,5	0,04	0,02	0,02	0,05	0,73	0,6	0,67
13	0,2	0,4	0,04	0,04	0,04	0,04	0,76	0,6	0,68
14	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,85
15	0,2	0,5	0,04	0,02	0,02	0,04	0,82	0,6	0,71
16	0,2	0,5	0,04	0,04	0,02	0,05	0,85	0,6	0,73
17	0,2	0,5	0,04	0,04	0,02	0,04	0,84	0,6	0,72
18	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,9	0,95
19	0,2	0,5	0,04	0,04	0,02	0,04	0,84	0,8	0,82
20	0,2	0,5	0,04	0,04	0,02	0,05	0,85	0,8	0,83
21	0,2	0,5	0,04	0,04	0,02	0,05	0,85	0,7	0,78
22	0,2	0,5	0,04	0,04	0,02	0,05	0,85	0,7	0,78
23	0,2	0,5	0,04	0,02	0,02	0,04	0,82	0,6	0,71
24	0,2	0,4	0,04	0,04	0,02	0,04	0,74	0,6	0,67
25	0,2	0,4	0,04	0,02	0,02	0,04	0,72	0,6	0,66
26	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,9	0,95
27	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,9	0,95
28	0,2	0,5	0,04	0,04	0,02	0,04	0,84	0,8	0,82
29	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,9	0,95
30	0,2	0,5	0,04	0,04	0,02	0,04	0,84	0,8	0,82
31	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,7	0,85
32	0,2	0,5	0,04	0,04	0,02	0,05	0,85	0,8	0,83

ANEXO 16

Guía para orientar la valoración de los expertos

Objetivo: Determinar la pertinencia, factibilidad de aplicación y efectividad de la metodología que se propone en función del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias 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 mejorar el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias 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.

No	Aspectos a valorar en relación con la metodología.	Escala valorativa					Argumente su selección
		MA	BA	A	PA	I	
1	Fundamentos en los que se sustenta la metodología.						
2	Factibilidad de su aplicación en el contexto de las Universidades de Ciencias Pedagógicas.						
3	Pertinencia de las dimensiones e indicadores que se proponen para la evaluación del desempeño didáctico.						
4	Contribución al carácter sistémico, sistemático y humanista del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico.						
5	Validez y confiabilidad de la información que se obtiene.						
6	Contribución a la comprensión de la necesidad de la evaluación de la calidad del desempeño didáctico como punto de referencia la para introducción de las estrategias de mejora.						
7	Contribución a la implicación de todos los agentes coactuantes en el proceso						
8	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 mejorar el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas.

ANEXO 17

Datos introducidos por los expertos

Aspectos a valorar	Expertos																																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	
1	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	3	4	4	3	3	3	4	3	5	3	3	3	4	3	4	5	4	5	4	4	5	4	
2	3	3	4	4	4	5	4	4	4	5	4	3	5	3	4	4	4	3	4	3	3	4	4	5	5	4	5	4	4	5	5		
3	5	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	5	3	3	3	3	4	3	5	5	5	4	5	4	5	4		
4	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	3	3	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	
5	4	4	3	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	4	4	4	5	5	3	4	4	4	4	5	4	4	
6	3	3	3	3	3	4	4	3	5	4	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	
7	3	3	3	4	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	5	5	5	3	4	3	4	5	4	4	4	4	
8	3	3	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	5	3	4	4	4	4	5	4	4

ANEXO 18

Frecuencias absolutas de categorías por indicador							
Aspectos a valorar	Categorías						Total
	MA	BA	A	PA	I	NR	
1	4	12	16	0	0	0	32
2	8	17	7	0	0	0	32
3	8	7	17	0	0	0	32
4	20	9	3	0	0	0	32
5	16	12	4	0	0	0	32
6	1	14	17	0	0	0	32
7	4	11	17	0	0	0	32
8	4	23	5	0	0	0	32
Total	4	12	16	0	0	0	32

Aspectos a valorar	Matriz de frecuencia acumulativa por indicadores y categorías				
	MA	BA	A	PA	I
1		X			
2		X			
3		X			
4		X			
5		X			
6			X		
7		X			
8		X			

ANEXO 19

Escala para evaluar el nivel de efectividad del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico, a partir de los indicadores propuestos

Carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico.

El proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico 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, donde se reconozca al docente como centro del mismo. 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 aprecia el carácter de totalidad de los componentes del proceso y se garantiza la periodicidad 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 el carácter de totalidad de los componentes del proceso, las relaciones que se establecen entre las acciones dirigidas a la obtención de la información, 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.

Validez y confiabilidad de la información resultante del proceso.

Se expresa cuando la información resultante del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico se obtiene a partir de un procesamiento adecuado, con el uso de métodos, técnicas e instrumentos debidamente seleccionados y orientados por la determinación de indicadores característicos del desempeño esperado, que han sido 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 didáctico 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 independientemente de la situación en que se apliquen.
- **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 didáctico 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.

Comprensión de la necesidad de la evaluación de la calidad del desempeño didáctico como punto de referencia para la introducción de las estrategias de 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 correspondencia entre las estrategias de mejora y los resultados de la evaluación. Los agentes coactuantes expresan un alto nivel de satisfacción con las acciones que se desarrollan en el proceso evaluativo.

- **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 didáctico, a nivel individual y grupal, así como para encauzar transformaciones en el propio proceso evaluativo, evidenciándose una pertinente correspondencia entre las estrategias que se proponen en función de la mejora y la información resultante del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico que satisface las necesidades individuales de cada docente y asegura que las transformaciones estén orientadas por las formulaciones que afloran del proceso evaluativo. Se expresa un alto nivel de satisfacción con las acciones que se desarrollan en el proceso evaluativo.
- **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 didáctico 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.

Implicación de todos los agentes coactuantes.

La evaluación se concibe como proceso comunicativo en el que los agentes coactuantes constituyen sujetos activos en la construcción del resultado y participan de manera protagónica, expresando su cultura de la evaluación y el compromiso individual y grupal en pos de la mejora.

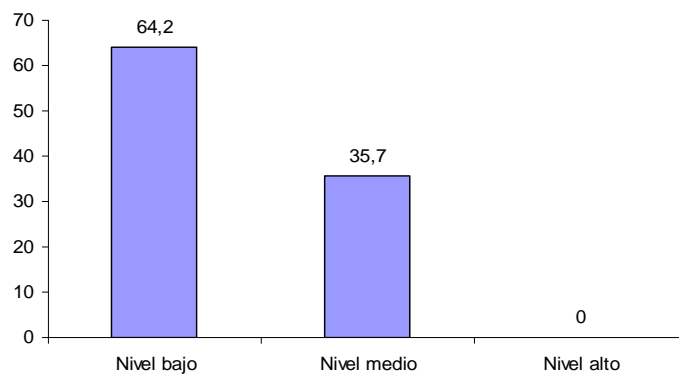
- **Nivel alto:** Los agentes coactuantes participan de modo protagónico en todas las etapas del proceso evaluativo, desde su organización general hasta la introducción de estrategias de mejora, expresando su cultura de la evaluación. Sobresale la consideración de formas como la autoevaluación y la coevaluación, los grupos de discusión, talleres.
- **Nivel medio:** La participación de los agentes coactuantes 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, por lo que se limita la expresión de su cultura de la evaluación y el compromiso individual y grupal en pos de la mejora.
- **Nivel bajo:** Asumen un rol como receptores de normativas predeterminadas. No se concibe la autoevaluación como forma del proceso evaluativo o adquiere un carácter formal.

ANEXO 20

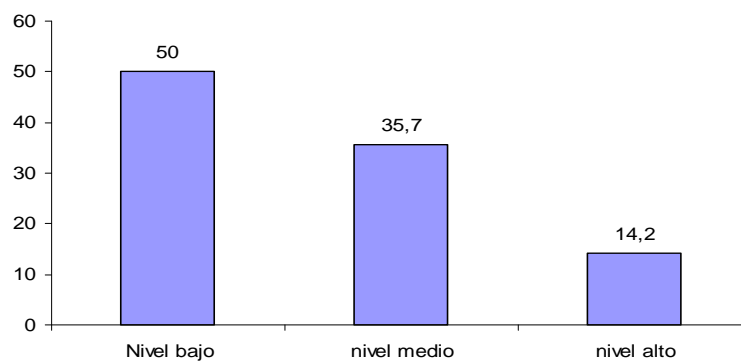
Representación de la información estadística, resultante de la aplicación del análisis de documentos, la encuesta y la entrevista, durante la etapa previa a la instrumentación de la metodología

➤ CARÁCTER SISTÉMICO Y SISTEMÁTICO

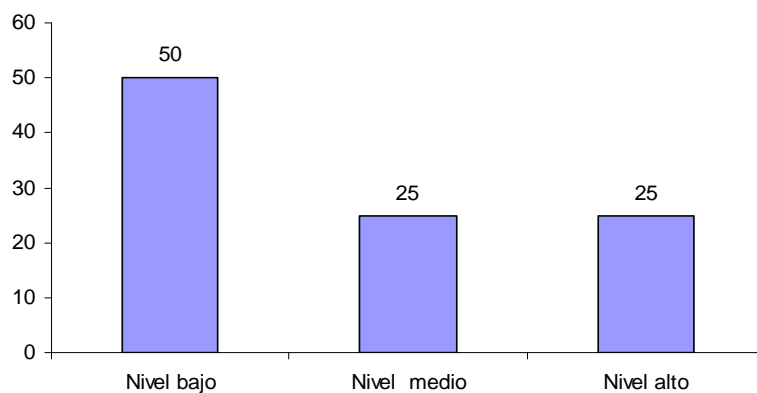
Análisis de documentos



Encuesta a los docentes

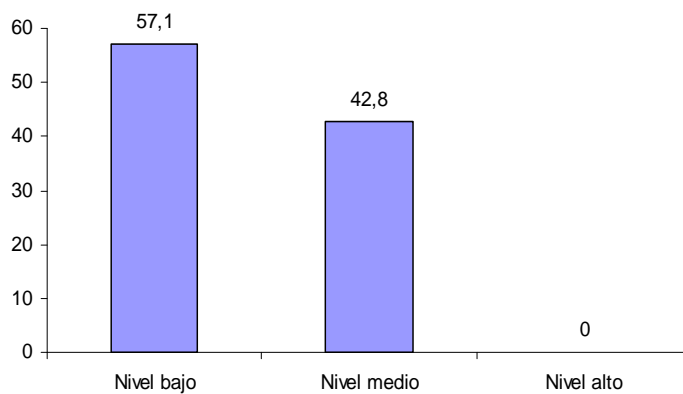


Entrevista a directivos

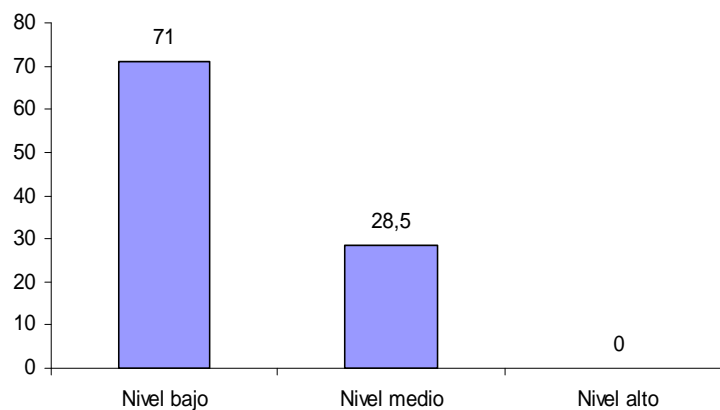


➤ CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DE LA INFORMACIÓN

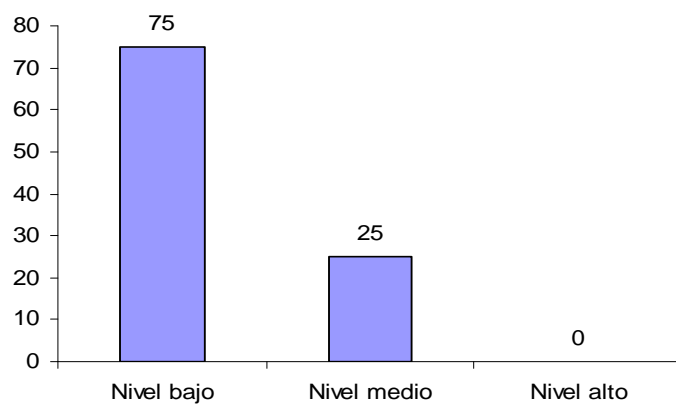
Análisis de documentos



Encuesta a docentes

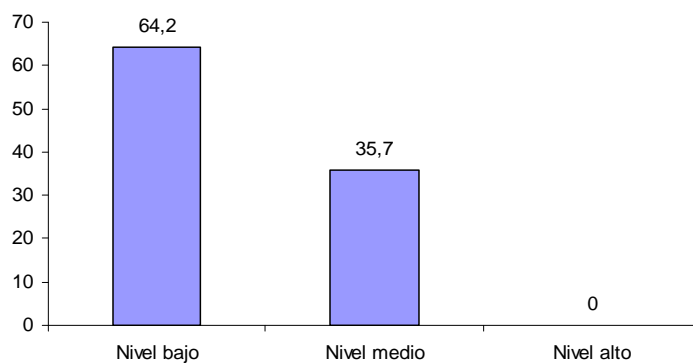


Entrevista a directivos

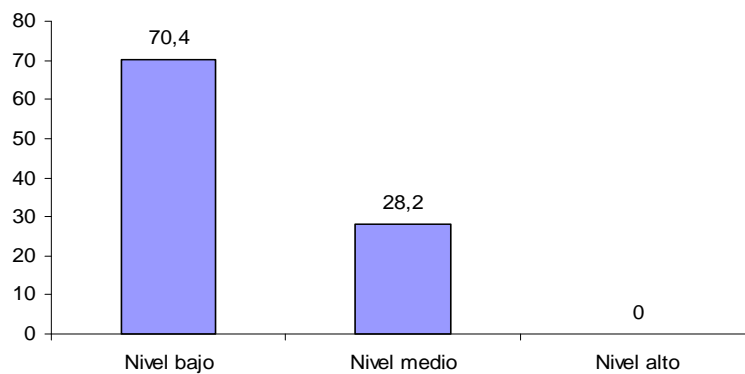


- **COMPRESIÓN DE LA NECESIDAD DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO COMO PUNTO DE REFERENCIA PARA LA INTRODUCCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE MEJORA**

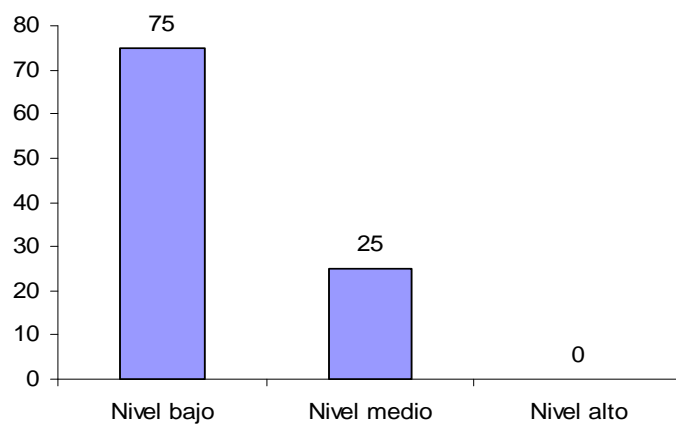
Análisis de documentos



Encuesta a docentes

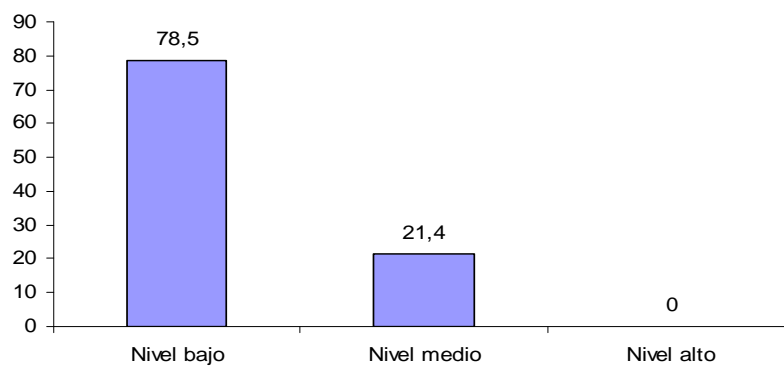


Entrevista a directivos

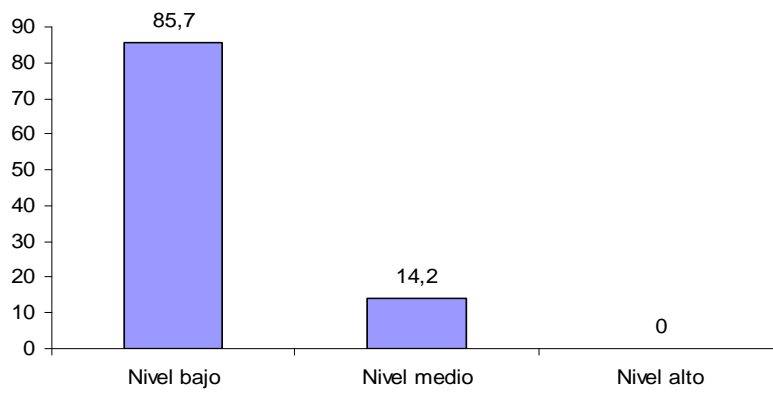


➤ IMPLICACIÓN DE TODOS LOS AGENTES COACTUANTES

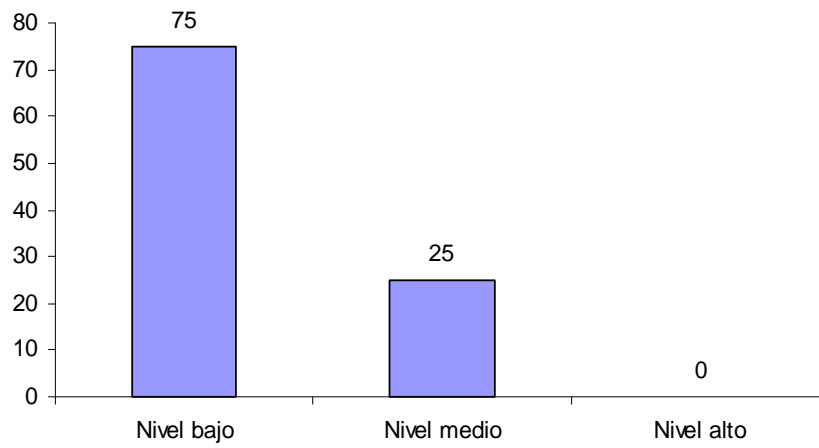
Análisis de documentos



Encuesta a docentes



Entrevista a directivos



ANEXO 21

Agendas de las sesiones en profundidad

Sesión 1:

(Marzo 2007)

Tiempo de duración: 2 horas.

Participantes: Docentes y directivos de los departamentos de la facultad de Educación Infantil.

Objetivo: Reflexionar acerca del estado real del proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en la Universidad de Ciencias Pedagógicas y las características que debe tener este proceso.

Agenda para el desarrollo de las sesiones con los docentes y con los directivos:

- Presentación del tema por el conductor (investigadora): “El proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en la Universidad de Ciencias Pedagógicas: estado actual y sus características”.
- Debate acerca del tema, orientado a los siguientes aspectos:
 1. Proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas.
 - a. Su importancia.
 - b. Su estado actual. Necesidad de mejorarlo.
 - c. Características que debe tener el proceso.

Se organizan los participantes en grupos equitativos, cada grupo construirá una serie de juicios conclusivos de los criterios de quienes lo conforman, acerca de la importancia, necesidad de mejorarlo a partir de su estado actual y las características que debe tener para lograr el estado deseado.

2. Contenidos y vías que forman parte del proceso evaluativo.
3. Carácter sistémico y sistemático del proceso.
4. Confiabilidad y validez de la información resultante.

5. Carácter orientador del proceso evaluativo para la introducción de estrategias de mejora.
6. Implicación de los agentes coactuantes.
 - 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:

(Abril 2007)

Tiempo de duración: 2 horas.

Participantes: Docentes y directivos de los departamentos de la facultad de Educación Infantil.

En la sesión anterior se proporciona 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 didáctico, como objeto a evaluar dentro del proceso y un cuestionario para la valoración de dicha propuesta. 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 didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas.

Agenda:

- Presentación del tema por el conductor: Dimensiones e indicadores para la evaluación del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas.

La investigadora expone las concepciones teóricas acerca del desempeño didáctico del docente de la Universidad de Ciencias Pedagógicas que según su criterio no se comprendieron totalmente por los participantes.

- Valoración de la propuesta, teniendo en cuenta:

- Propuestas de omisión.
- Propuestas de inclusión.
- Propuestas de fusión.
- Propuestas de transformación en la redacción.
- Otras

La investigadora presenta las inferencias realizadas a partir de los resultados del procesamiento de la información de los cuestionarios considerando los elementos anteriores.

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:

(Octubre 2007)

Tiempo de duración: 2 horas.

Participantes: Docentes y directivos de los departamentos 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 de antelación.

Objetivo: Valorar la propuesta de métodos, técnicas e instrumentos que se presentan para el proceso de evaluación del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas.

Agenda:

- Valoración de la propuesta, teniendo en cuenta la posibilidad de la misma para la obtención de información válida y confiable de las dimensiones e indicadores propuestos para el desempeño didáctico.

La investigadora presenta las inferencias realizadas a partir de los resultados del procesamiento de la información de los cuestionarios, precisando:

- Principales señalamientos
- Sugerencias significativas.
- 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 4:

(Julio 2008)

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 opinión de los docentes y directivos implicados en la experiencia, en relación con la metodología para mejorar el proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas.

A continuación se relacionan algunos aspectos considerados como indicadores importantes para la evaluación del proceso evaluativo de los docentes en las

Universidades de Ciencias 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 sistémico y sistemático de la evaluación:

MA	BA	A	PA	I

2. Validez y Confiabilidad de la información:

MA	BA	A	PA	I

3. Comprensión de la necesidad de la evaluación de la calidad del desempeño didáctico como punto de referencia para la introducción de las estrategias de mejora

MA	BA	A	PA	I

4. Implicación de todos los agentes coactuantes.

MA	BA	A	PA	I

Sugerencias para la mejora:

Limitaciones que observa:

Propuesta para la mejora:

Anexo 22

Comportamiento de la asistencia a las sesiones en profundidad

FECHA DE LA SESIÓN	INVITADOS	PARTICIPANTES					
		DIRECTIVOS		DOCENTES		TOTAL	
		Cant	%	Cant	%	Cant	%
Marzo del 2007	DIRECTIVOS: 4 DOCENTES: 71 TOTAL: 75	4	100	65	91,5	69	92
Abril del 2007		4	100	62	87,3	66	88
Mayo del 2007		3	75	65	91,5	68	90,6
Junio del 2007		4	100	69	97,1	73	97,3
Julio del 2007		4	100	65	91,5	69	92
Septiembre del 2007		4	100	65	91,5	69	92
Octubre del 2007		3	75	65	91,5	68	90,6
Noviembre del 2007		3	75	60	84,5	63	84
Diciembre del 2008		4	100	65	91,5	69	92
Enero 2008		4	100	62	87,3	66	88
Febrero del 2008		4	100	62	87,3	66	88
Marzo del 2008		3	75	65	91,5	69	92
Abril del 2008		3	75	65	91,5	68	90,6
Mayo del 2008		4	100	60	84,5	64	85,3
Junio del 2008		4	100	60	84,5	64	85,3
Julio del 2008		4	100	65	91,5	69	92

ANEXO 23

Información estadística resultante de la aplicación de la escala para la valoración de los cuatro indicadores, a partir de los resultados de las sesiones en profundidad

Nivel en que se logra el carácter sistémico y sistemático.					
Valores de la escala	MA	BA	A	PA	I
Criterios de los participantes	21	49	-	-	-
Confiabilidad y validez de la información resultante.					
Valores de la escala	MA	BA	A	PA	I
Criterios de los participantes	49	21	-	-	-
Comprensión de la necesidad de la evaluación de la calidad del desempeño didáctico como punto de referencia para la introducción de las estrategias de mejora.					
Valores de la escala	MA	BA	A	PA	I
Criterios de los participantes	13	57	-	-	-
Implicación de todos los agentes coactuantes en el proceso evaluativo.					
Valores de la escala	MA	BA	A	PA	I
Criterios de los participantes	33	37	-	-	-

ANEXO 24

Información estadística resultante de la aplicación del análisis de documentos durante la etapa inicial y final

Categorías	ANÁLISIS DE DOCUMENTOS			
	CARÁCTER SISTÉMICO Y SISTEMÁTICO			
	ETAPA PREVIA A LA INSTRUMENTACIÓN		DESPUÉS DE LA INSTRUMENTACIÓN	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nivel bajo	48	64,2	0	0
Nivel medio	27	35,7	10	14,2
Nivel alto	0	0	64	85,7
Categorías	ANÁLISIS DE DOCUMENTOS			
	VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LA INFORMACIÓN			
	ETAPA PREVIA A LA INSTRUMENTACIÓN		DESPUÉS DE LA INSTRUMENTACIÓN	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nivel bajo	42	57,1	0	0
Nivel medio	32	42,8	5	7,1
Nivel alto	0	0	69	92,8
Categorías	ANÁLISIS DE DOCUMENTOS			
	COMPRESIÓN DE LA NECESIDAD DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL DESEMPEÑO DIDÁCTICO COMO PUNTO DE REFERENCIA PARA LA INTRODUCCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE MEJORA			
	ETAPA PREVIA A LA INSTRUMENTACIÓN		DESPUÉS DE LA INSTRUMENTACIÓN	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nivel bajo	48	64,2	0	0
Nivel medio	27	35,2	0	0
Nivel alto	0	0	75	100
Categorías	ANÁLISIS DE DOCUMENTOS			
	IMPLICACIÓN DE TODOS LOS AGENTES COACTUANTES			
	ETAPA PREVIA A LA INSTRUMENTACIÓN		DESPUÉS DE LA INSTRUMENTACIÓN	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nivel bajo	58	78,5	0	0
Nivel medio	15	21,4	10	14,2
Nivel alto	0	0	64	100

Representación de la información estadística resultante de la aplicación del análisis de documentos durante la etapa inicial y final

