

COLECCIÓN

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

3

EVALUACIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

**JOSÉ LUIS GIL ÁLVAREZ
MABEL MORALES CRUZ**

UMET
UNIVERSIDAD
METROPOLITANA





EVALUACIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

**JOSÉ LUIS GIL ÁLVAREZ
MABEL MORALES CRUZ**



CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Con el auspicio de la Fundación Metropolitana



**FUNDACIÓN
METROPOLITANA**
Fomentando la Educación Superior



EVALUACIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

**JOSÉ LUIS GIL ÁLVAREZ
MABEL MORALES CRUZ**



Diseño de carátula: D.I. Yunisley Bruno Díaz

Edición: D.I. Yunisley Bruno Díaz

Corrección: MSc. Dolores Pérez Dueñas

Dirección editorial: Dr. C. Jorge Luis León González

Sobre la presente edición:

© Editorial Universo Sur, 2018

© Universidad Metropolitana de Ecuador, 2018

ISBN: 978-959-257-526-4

Podrá reproducirse, de forma parcial o total, siempre que se haga de forma literal y se mencione la fuente.



Editorial: "Universo Sur".

Universidad de Cienfuegos. Carretera a Rodas, Km 3 ½.

Cuatro Caminos. Cienfuegos. Cuba.

CP: 59430

“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”.

Nelson Mandela

A Estudiantes y Educadores

Toda obra humana es evaluada constantemente. La educación, como forma de la conciencia social, es sujeta a la crítica permanente, para bien o para mal, lo que la hace vulnerable de contradicciones en las opiniones que se emiten. Los estudios evaluativos, por los siglos de los siglos, han transitado por diferentes enfoques y modelos evaluativos así como con la influencia de patrones sociales y educacionales imperantes, sobre la base de las exigencias de las políticas educativas.

Somos del criterio que para juzgar, emitir juicios de valor y tomar decisiones, en definitiva evaluar, hace falta la opinión de todos, pero por supuesto con conocimiento de causa, o sea con preparación. Es necesario la mirada de los procesos educativos hacia adentro y hacia afuera. En el acto de enseñar, uno primero tiene que conocerse a sí mismo, lo que puede enseñar y aprender, como enseñan y aprenden sus alumnos, en definitiva la enseñanza y el aprendizaje de todos, establecer las exigencias, parámetros y criterios evaluativos para expresar qué tan buena o mala son las cosas. Entonces, se toma conciencia crítica, constructiva, de qué sucede y cómo se desarrollan los sistemas educativos, y se es capaz de entender lo que especialistas en evaluación, a partir de macros estudios, ofrecen desde organizaciones internacionales, que aunque importantes y valiosos, son estudios desde una mirada de evaluadores externos.

Los principales evaluadores son los que participan en los procesos educativos. Ustedes son los que “en última instancia” determinan en gran medida la calidad de la educación. Decimos en gran medida porque no se pueden obviar los directivos, los familiares, la comunidad y la sociedad en general, con su influencia permanente en la educación, como tampoco puede olvidarse las necesidades de los recursos materiales y tecnológicos. En relación con esto último, hay que estar claro de que la base económica determina la superestructura.

El libro ofrece un profundo estudio teórico y práctico al respecto, que incluyen investigaciones realizadas. Se agradecen las opiniones sobre algunos temas tratados, a docentes de Ecuador, Angola y Cuba, con experiencia en el trabajo universitario y en procesos de formación académica y científica. Además, forma parte de los resultados del convenio marco entre la Universidad Metropolitana de Ecuador y la Universidad de Cienfuegos, Cuba. Llegue, con todo respeto, a estudiantes, educadores, gestores y decisores en general, para que se discuta profundamente sobre el tema, para que se progrese, para que se aporte, pero siempre por supuesto con profundidad de conocimientos en la teoría y la práctica de la evaluación y la calidad de la educación.

Los autores

Introducción

“La calidad educativa es una noción compleja que puede asumir significados diversos, incluso contradictorios, según quien la defina. Parte de la complejidad depende de que se trata de un concepto multidimensional ya que los procesos educativos se desarrollan en múltiples niveles (sistema educativo, escuela, sala de clases, familias de las y los estudiantes, entre otros) y están afectados por una pluralidad de factores, algunos internos a las escuelas, otros externos. A eso se suma que la calidad educativa es una noción ideológica que descansa sobre un proyecto político y social, es decir, lo que se entiende como calidad se construye de acuerdo a la visión que cada sociedad tenga sobre su futuro y de las personas que se quieren formar para hacer realidad esa visión” (Federación Internacional Fe y Alegría, 2004, p. 8)

La premura de lograr una educación pertinente es una difícil tarea que tiene un nuevo contexto ocasionado por la prontitud de los cambios regionales y nacionales en materia de educación. Se hace necesario prescribir nuevas políticas en correspondencia con las particularidades educativas de los diferentes contextos, para llevar a cabo un proceso que refleje transformaciones progresivas. El gran reto está en que se deben tomar decisiones que implican profundos cambios en gestión institucional y sistemas de evaluación de la calidad.

Las prácticas de evaluación dirigidas a las mejoras constituyen una estrategia sustancial para elevar la calidad de los procesos formativos. Se considera que su aplicación genere una cultura evaluativa que al ofrecer claridad en los resultados permiten determinar responsabilidades. Por otra parte, hay un efecto acumulativo en el tiempo que permiten prescribir a partir de esta información políticas cada vez más deslindadas y selectivas para mejorar la educación.

Ahondar la acción evaluativa es el objetivo central que debe identificar las actividades de esta nueva etapa de desarrollo educativo. Los hombres de ciencia gestionan una filosofía naciente de la educación, sin embargo en la práctica resulta extraordinariamente difícil. Hará falta algún tiempo para lograr por lo menos una aproximación entre exigencias sociales y políticas educativas.

Algunos autores, con el objetivo de sustentar la calidad educativa plantean tres elementos: los estándares de competencias, las evaluaciones y los planes de mejora. (Schmidt, 2006). Los estándares



de competencias muestran qué debe saber y hacer un alumno en cada grado, las evaluaciones proyectan el conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y los planes de mejoras, luego de conocer los resultados de las evaluaciones se concibe todo lo que se debe hacer. No obstante, la calidad de la educación es un término que depende de muchos intereses, y en cada uno hay su propia perspectiva acerca de la calidad. Podría decirse que una definición es relativa. En la educación se involucran niños, familiares, profesionales, entre otros, por lo que entender la calidad de esta y llegar a indicadores de calidad es un proceso bien complejo, muy dinámico y permanente. En ella también se discute la ponderación entre costos y beneficios a la sociedad. En fin, se valora si las instituciones educativas preparan a los alumnos para la vida y a la vez también se valora el crecimiento de las propias instituciones. La evaluación educativa sin lugar a duda conlleva a este acercamiento.



Capítulo I. Teoría y práctica de la evaluación educativa. Calidad de la enseñanza y calidad de la educación

1.1. Una aproximación a la evaluación educativa como proceso histórico social

La ciencia es fruto de los seres humanos y en particular de su interpretación del mundo. Una ciencia específica enfrenta cuestiones que ella misma no puede solucionar tanto cuando se plantea los problemas como cuando interpreta los resultados obtenidos. Estas cuestiones imposibles de solucionar son de orden filosófico. Valdés Casal (1987), resalta que los científicos poseen una filosofía personal acorde a la sociedad en que se desenvuelven.

Por otra parte, las investigaciones, independientemente de su factibilidad, no pueden reflejar con exactitud total un objeto del conocimiento. El mismo está limitado en un momento histórico y está dado por el desarrollo alcanzado por la ciencia cumpliéndose así el principio filosófico del historicismo. Todas las ciencias tienen una experiencia acumulada, la Pedagogía, al igual que las restantes ciencias, deben responder a las exigencias sociales y como declaran Chávez & Cánovas (1994), *“enseñar al hombre a pensar y a sentir; a cultivar su inteligencia, pero también y muy especialmente su corazón. Sólo si el hombre se redescubre a sí mismo y sabe qué piensa y siente como ser humano, defenderá su derecho a mantener su plena dignidad”*. (p. 4)

Un objeto de estudio de gran importancia para las Ciencias Pedagógicas, sin lugar a dudas lo es la evaluación educativa. La sociedad y la educación se han reflejado en la evaluación educacional. Los educadores hablan y escriben sobre evaluación y determinan los instrumentos y estrategias aplicables a los distintos métodos evaluativos. Como refiere De la Orden (1984), tiene una influencia decisiva y directa sobre la calidad de la educación independientemente del sistema social.

Al problema de la evaluación educativa muchos le han dedicado su atención en un largo período de tiempo, Por citar algunos: J. A. Comenio, K. D. Ushinski, Ralph W. Tyler, Michel Scriven, Daniel Stufflebeam, entre otros. Varios de estos grandes pedagogos e investigadores han

reflejado determinados períodos básicos desde el punto de vista de su contextualización histórica y muchos estudiosos en el tema, en el siglo XX, han coincidido en Ralph W. Tyler como el precursor de la evaluación. Ahora, al seguir la lógica de su evolución, para algunos de este componente y para otros procesos, se abordarán diferentes acontecimientos que se consideran significativos y que ofrecen una respuesta lo suficientemente convincente.

Estudios de Stufflebeam (1987), se refieren a que el hecho de evaluar individuos y programas apareció en el año 2000 a.n.e., cuando oficiales chinos dirigían investigaciones de los servicios civiles.

En el siglo V a.n.e. Sócrates y algunos maestros griegos utilizaban cuestionarios evaluativos como parte de su metódica. En n.e, según estudios realizados, no fue hasta el siglo XVII que se declara su importante valía como componente de la didáctica y no fue otro que ese gran pedagogo eslavo Juan Amos Comenius quien en su obra: *Las leyes de una escuela bien organizada*, ofrece indicaciones formuladas en reglas. Estas se refieren al orden y los procedimientos para evaluar los conocimientos de la forma siguiente: *“en cada clase el maestro evalúa los conocimientos de varios alumnos. Una vez al mes el director de la escuela evalúa el aprovechamiento de los alumnos mediante pruebas. Al final del trimestre se realizan pruebas también. Al finalizar el curso se hacen exámenes para el pase de grado”*. (Konstantinov, 1974, p. 46)

A finales del siglo XVIII se manifiesta el incremento de los estudios sociales, esto fue impulsado por un acontecimiento de trascendental importancia, la revolución francesa. Mardones, en este sentido, destaca la obra de Von Wright (1991), que describe que *“la crisis por la que atravesaban las sociedades occidentales con la necesidad de una nueva reordenación social y de obtener un equilibrio, sacudió los espíritus en favor de una intervención consciente y refleja de la sociedad sobre sí misma”*. (p. 20)

Al retomar los finales del siglo XVIII e incluir el inicio del siglo XIX, en el proceso de ulterior desarrollo de la Pedagogía como ciencia y a la par de las diferentes concepciones filosóficas que la sustentaban, comienza a desarrollarse en Europa y los Estados Unidos experiencias prácticas de evaluación. En Inglaterra también se declaran comisiones reales para evaluar los servicios públicos. Aquí es vista la evaluación en su valor sociológico generalizado. Por otra parte, si se profundiza en el proceso de evaluación curricular no se puede dejar de mencionar a

ese gran pedagogo ruso con grandes aportaciones en el desarrollo de la Pedagogía Ushinski, citado por López Silverio (1988), que en aquel entonces, en las críticas que hacían los maestros a las comprobaciones de conocimientos adquiridos por los alumnos, planteaba:

Él se esfuerza solo en que la mayoría sepa la asignatura pero como llegan los conocimientos a los alumnos le da lo mismo. En el próximo día el maestro pregunta la lección a uno, dos o tres estudiantes, este tiempo los demás lo toman como libre de toda la actividad. De esta forma invierte el feliz alumno gran parte del día, la semana completa y obtiene la costumbre infame de estar horas sin hacer nada. (p. 154)

Podría decirse que la evaluación, en aquel entonces se perfilaba como un componente dirigido a solucionar problemas prácticos en la escuela. Esto evidenciaba la necesidad de premisas teóricas para el conocimiento del mismo en su integralidad y de cada uno de sus elementos.

También, en estudios realizados por Daniel Stufflebeam, destaca que en 1845 Horace Mann dirigió una evaluación basada en tests de rendimiento para conocer si las escuelas de Boston (Estados Unidos) educaban bien a sus estudiantes y que entre 1887 y 1898 Rice (1987), estudió los conocimientos en ortografía de 33 000 estudiantes en un sector escolar. Este estudio es reconocido como la primera evaluación formal.

En los últimos años del siglo XIX y en los primeros años del siglo XX se produjo una aproximación aun mayor a la evaluación con la aparición de los tests estandarizados. En los primeros años de la década del 30, Ralph Tyler recalcó el término evaluación educacional y publicó una amplia visión del currículum y la evaluación. Es importante destacar que Tyler formaba parte de un movimiento denominado de Educación Progresiva dirigido por el doctor en filosofía y pedagogo norteamericano John Dewey. Este último fue uno de los principales representantes de la llamada filosofía pragmática que él consideraba más bien instrumental. Es a la vez el teórico más destacado de la concepción de la escuela activa y algunas de sus ideas pedagógicas pueden considerarse como el comienzo del movimiento de la escuela nueva.

Tyler podría decirse que marcó pauta en los fundamentos teóricos que posibilitan el análisis de las experiencias prácticas así como el mejoramiento de los métodos y estrategias empleadas por los evaluadores. En su modelo teórico encaminado a logros de resultados

deseables, describe a la educación como proceso en el que se distinguen los objetivos educacionales, las experiencias de aprendizajes y los exámenes de rendimientos. Con esta interpretación la evaluación significa comprobar si los objetivos deseados se han logrado o no. Scriven (1983), se refiere al modelo de Tyler que sus limitaciones estaban dadas en no tratar la influencia de hechos no planificados o involuntarios.

En la región del Caribe, en particular en Cuba, durante el siglo XIX y principios del XX, se ponen de manifiesto estudios de evaluación. José de la Luz y Caballeros, dedicados a la formación de maestros y fundador del colegio El Salvador en La Habana, en 1848, desarrolló planes de la enseñanza elemental, secundaria y superior donde los exámenes públicos constituían uno de los rasgos más notables del centro. Los alumnos tenían que ser evaluados en la universidad, acto que se celebraba en julio o en septiembre según el caso, pero además de los exámenes de final de curso acostumbraba a cerrar el año natural con una exposición pública del estado de las clases. Obsérvese como era necesario demostrar en diferentes etapas, los conocimientos adquiridos. Esto constituye un acercamiento a un modelo de evaluación relacionado con el logro de resultados deseables.

En la primera mitad del siglo XX se destacó Enrique José Varona, pedagogo cubano que desempeñó un gran papel en las transformaciones radicales que acometiera en la educación en Cuba desde su cargo de secretario de instrucción pública. Ideó el plan de estudio para el bachillerato puesto en vigor en el año 1900. La esencia del plan no fue comprendida por educadores y figuras destacadas de su época que centraban sus críticas y objeciones fundamentalmente en aspectos tales como: la rigurosidad y exigencia de los exámenes, la supresión del latín y la eliminación del libro de texto. Sobre las críticas que se realizaron en aquel entonces al sistema de exámenes se explica que “estos solo verificaban si los jóvenes han estudiado como se debe, con los métodos apropiados, la materia de examen y han alcanzado la suficiencia compatible con el tiempo de estudio y de su salud”. (Puig López, 1984 p. 38)

En este último planteamiento se aprecia la proyección de la evaluación en el orden práctico y de resultados obtenidos. Al adentrarse de manera general en el contexto internacional, siglo XX y década del cincuenta, en este momento histórico, más que de evaluación educacional se trató de ofertas educacionales y de posibilidades. En el caso de América Latina este período histórico fue muy convulso e imperaba



la guerra fría, las ciencias sociales, incluida la Pedagogía, seguían la orientación del empirismo y el estructural funcionalismo (Chávez Rodríguez, 1997).

En esta etapa, las investigaciones educacionales se dirigían a extrapolar los modelos educativos existentes. Se incrementó la influencia de las teorías del norteamericano J. Dewey sin someterlas a las realidades históricas concretas. La sociedad y la educación se reflejaban en la evaluación educacional. Se escribía sobre evaluación y sobre cómo recopilar los datos más importantes. Hubo un considerable desarrollo de los instrumentos y estrategias aplicables a los distintos métodos evaluativos, pero todo esto no se dirigía a mejorar los servicios educativos.

A finales de los años 50 y principio de los 60 comienza el auge de las evaluaciones del currículum. En países desarrollados esta se convierte en una profesión. En países del tercer mundo y en particular América Latina, en determinados sectores sociales, existía una tendencia a la crítica de los problemas de la sociedad y en particular de la evaluación educativa. En el orden pedagógico se planteaba el uso de modelos cognitivos de evaluación entre los que se encontraba la epistemología genética de Jean Piaget que fue ampliamente utilizado en el diagnóstico y la evaluación del desarrollo intelectual del niño.

No obstante, hay que decir que este período se manifiestan los 4 modelos evaluativos existentes hasta el momento: el modelo de Tyler, los test estandarizados, el modelo del criterio profesional y por último también a través de pruebas concretas se evaluaban los resultados del desarrollo del currículum. Ninguna de estas concepciones teóricas llega a ser predominante en la práctica de la evaluación.

Posteriormente, como resultado de los estudios realizado por Stufflebeam sobre evaluación junto a un grupo de investigadores, se fundó el Study Committee on Evaluation. Este comité concluyó con nuevas teorías y métodos de evaluación así como nuevos programas para preparar a los propios evaluadores. Sus conceptualizaciones reconocían la necesidad de evaluar las metas, examinar inversiones y analizar el perfeccionamiento y la prestación de los servicios así como determinar los resultados a obtener.

A partir de la década del 70 se comienza a manifestar con mayor fuerza la evaluación como una profesión. A diferencia de lo que ocurría con anterioridad, numerosos libros trataban sobre evaluación y muchas universidades iniciaron la impartición de cursos de Metodolo-



gía Evaluativa distinguiéndolo de la Metodología de la Investigación y algunos elaboraron programas para graduarse en Evaluación (Illinois, Minnesota, Western, Michigan, entre otras). Se fundaron centros para la investigación (North West Regional Laboratory).

En las dos últimas décadas del siglo XX y en el siglo XXI, hasta el año 2017, se ha planteado la existencia de diversas instituciones internacionales dedicadas a evaluar la calidad de la educación que han diseñado programas evaluativos entre los que se encuentran el TIMSS, IEA, PISA, LLECE, PERCE 1997, SERCE 2006, TERCE 2013, SACMEQ y PASEC. También se han planteado numerosos estudios sobre evaluación de la calidad de la educación por numerosos países, y en América Latina por citar algunos ejemplos se nombra la creación de sistemas de evaluación de la calidad de la educación en Chile, México, Argentina, Costa Rica, Ecuador, Cuba, entre otros.

Por último, se quiere hacer referencia a la evaluación de la Educación Superior, donde se reflejan en la actualidad, en gran medida, la evaluación de programas y en particular los procesos de evaluación y acreditación de instituciones universitarias. En América Latina y el Caribe se demuestra que prevalece una proyección y disposición encaminada a elevar la calidad de la educación universitaria a partir de la acreditación de las universidades.

También, se debe mencionar la existencia del QS World University Rankings. Sus estudios demuestran una tendencia a mantener el reconocimiento de universidades que poseen una tradición tales como: Massachusetts Institute of Technology (MIT), Harvard University, University of Oxford, University of Chicago entre otras, que sin lugar a dudas mantienen altos niveles de calidad bajo determinadas condiciones, pero se considera que muchas universidades en el mundo también han avanzado.

La evaluación desempeña una función legalizadora de la ideología, proporciona elementos suficientes sobre el cual se hace el mérito. No obstante, cabe señalar, que se han manifestado ciertas tendencias independientemente del momento histórico y se reflejan en que:

- La evaluación educacional se ha materializado por razones sociales para determinar un nivel de desarrollo en este sentido y argumentar políticas educativas.



- El interés también se ha centrado en los efectos de la evaluación en el sistema educativo y en la particularidad individual de los estudiantes, de modo que el profesorado pueda elevar su competitividad y resultados favorables.
- En la teoría y práctica de la evaluación educativa se han materializado procesos de formación e innovación en tal sentido, que han posibilitado un crecimiento de la literatura científica por sus múltiples perspectivas y repercusiones, por su valor estratégico para llevar a cabo saltos cualitativamente superiores de calidad en los procesos educativos.

Las políticas de evaluación deben incluir nuevos compromisos donde el sistema tendrá que perfeccionarse y cuyo significado estudiar las indagaciones externas que crucen los datos de las instituciones. En cualquier caso lograr un equilibrio de evaluación requiere el análisis de la diversidad de opiniones que van desde propia interpretación del propio término evaluación en el orden conceptual.

1.2. La búsqueda de una definición de evaluación

No se puede discutir de calidad de la enseñanza y calidad de la educación sin preguntarse: ¿Qué se entiende por evaluación?

En la literatura científica se pueden analizar numerosas definiciones sobre esta terminología. No obstante, se destacarán algunas que a juicio de este autor, en el auge de la evaluación educativa, ofrecen aportaciones.

Los estudios realizados en Basic Principles of curriculum and Instruction, Tyler (1950), la considera como un proceso que posibilita precisar en qué medida se han logrado los objetivos educativos planteados. Esta percepción de la evaluación se manifiesta de una forma u otra en la gran mayoría de las interpretaciones que le sucedieron a través de los diferentes modelos y en la actualidad mantiene su vigencia.

Por su parte, Alkin (1974), la considera como un proceso de determinación de las áreas de decisión que nos preocupan, la selección de estas, con el fin de lograr un resumen de datos de utilidad para gestores que tienen que tomar decisiones al seleccionar entre varias alternativas. Esta definición señala que el evaluador ayuda a quien toma las decisiones mediante un proceso formal que consiste en la recopilación y análisis de datos y en la preparación de un informe que contenga los datos reunidos. El rol del evaluador no solo consiste en



ayudar a la autoridad que toma las decisiones en la selección de alternativas percibidas. Además, debe llamar la atención a quien toma las decisiones sobre la existencia de alternativas que este no perciba.

Un colectivo de autores (1987), del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba la abordan como un componente esencial del proceso de enseñanza que parte de los objetivos y concluye con la determinación del grado de eficiencia del proceso, dado por la medida en que el educador y sus alumnos hallan logrado como resultados los objetivos propuestos. Evaluación vista en el proceso docente educativo.

También se conceptualiza como *“un juicio de valor apoyado en conocimientos y datos de lo evaluado...exige un conocimiento previo de unos status de valor que sirvan de marco de referencia a la formulación de nuestros juicios”*. (García Ramos., 1989, p. 15).

Este autor intenta conocer los resultados de las instituciones escolares, de sus programas de enseñanza y de sus métodos matizados por un estado deseado.

Stufflebeam (1987), en sus estudios sobre evaluación declara que *“la evaluación es el estudio sistemático, planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y / o perfeccionar el valor o el mérito de un objeto”*. (p. 142)

Esta última definición, en su lógica interna, refleja con certeza:

- » La emisión de un juicio de valor.
- » La necesaria planificación.
- » Su carácter procesal.
- » La sistematicidad.
- » El perfeccionamiento (toma de decisiones).

Al evaluar, en un sentido óptimo, deben aplicarse distintos procedimientos para obtener una información segura e imparcial. El fin es determinar el valor de algo que está siendo enjuiciado y si un estudio no informa por dónde anda, en los extremos la excelencia o la deficiencia, no se está evaluando. Existen otros dos vocablos para dar a conocer y valorar el estado del proceso o el producto: la medición y la calificación.

La medición no es más que hacer corresponder un numeral a un objeto, que puede ser una categoría (medición nominal), un rango

(medición ordinaria), o un valor cuantitativo (medición de intervalos o razones). La calificación manifiesta de forma cualitativa o cuantitativa el valor integral o específico. La calificación no es el resultado de una acción técnico - profesional, sino de un complejo proceso en el que intervienen esquemas cognitivos, mecanismos implícitos y características personales.

Evaluación, medición y calificación son términos que están íntimamente relacionados y condicionan el conjunto de factores significativos que inciden en este proceso. La evaluación como parte integrante de los procesos de formación e innovación es algo compartido, no es una acción terminal, sino que al igual que la planificación o implementación es una fase más de dichos procesos.

La evaluación educativa constituye un proceso de gran repercusión por actuar como termómetro de todos los elementos curriculares: objetivos, personas, recursos, entre otros. Al respecto se puede afirmar que:

Sin información sobre el funcionamiento cualitativo del sistema escolar y curricular, los programas de innovación o reformas pueden quedarse en la expresión de un puro voluntarismo o en sometimiento a iniciativas que podrían no responder a necesidades reales del sistema escolar de los alumnos y de los profesores. (Gimeno, 1988, p. 314).

Se puede afirmar que la evaluación es un acto encaminado a la innovación y sobre la base de su finalidad, de las características y estilo del evaluador, del modelo y técnicas utilizadas y de su aplicación, proporciona la determinación de juicios y decisiones. Es importante señalar que en la misma deben tenerse en cuenta las siguientes condiciones:

- Cientificidad.
- Utilidad.
- Diversidad.
- Contextualización.
- Generalización.
- Contribución al cambio y / o a la transformación.

Por otra parte, se manifiesta en la estructura interna de la indagación evaluativa en aras de la innovación educativa una secuencia lógica de interrogantes que determinan su implementación y que se ofrecen a continuación:

SECUENCIA LÓGICA DE INTERROGANTES QUE SE MANIFIESTAN EN LA INDAGACIÓN EVALUATIVA.

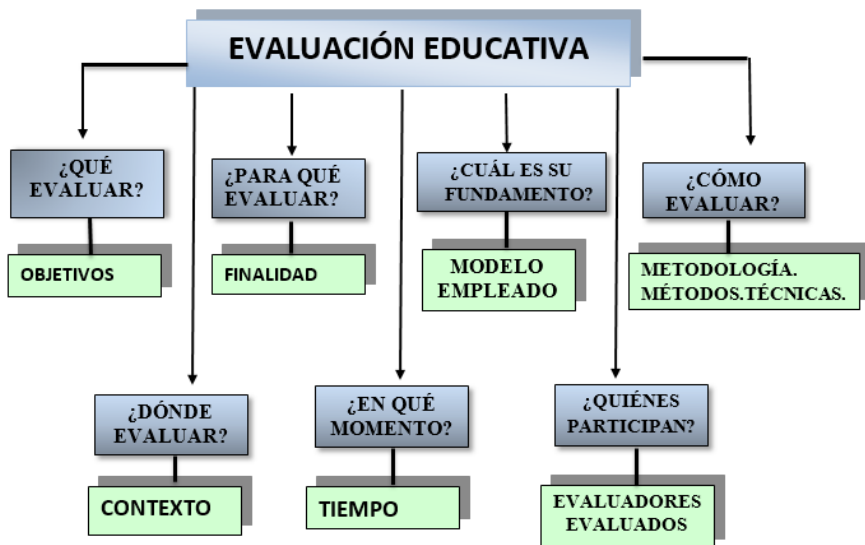


Figura 1. Interrogantes de la indagación evaluativa.

Además, se debe tener claridad en cuanto a las funciones que se le atribuye a la evaluación educativa y que son las siguientes:

- Diagnóstico.
- Pronóstico.
- Investigación de objetos y procesos.
- Determinación de resultados alcanzados.
- Innovación y desarrollo de las prácticas educativas.
- Valoración de niveles de formación y desarrollo.

Por último es menester reflejar que el control y la inspección “contribuyen” a determinar el estado real del sistema educativo “la valoración está muy relacionada con el control; por esta acción se fija la correspondencia o no correspondencia de los resultados con respecto a las exigencias planteadas en las tareas”. (Colectivo de autores, 1996, p. 307)

El control constituye el sistema de comprobación para establecer la

relación entre el funcionamiento de un objeto de dirección y los acuerdos que se adoptan. Permite conocer los resultados de la influencia del sujeto sobre el objeto y de las desviaciones que se manifiestan con respecto a las orientaciones, organización y regulaciones, comprobar el estado real de las cosas y de esta forma incidir en el perfeccionamiento del sistema.

La inspección en el sistema educacional es un proceso de investigación del estado del trabajo en los organismos docentes educativos. Es la valoración de los procesos pedagógicos y de la eficiencia de las actividades que se desarrollan en los centros docentes, se incluye el propio cumplimiento del sistema de control.

A través de ambas formas enunciadas se evalúa de forma cualitativa y cuantitativa los resultados del trabajo y se elaboran recomendaciones encaminadas a mejorar el proceso docente educativo. No obstante, ambas, deben manifestarse a través de un sistema de comprobaciones en un período de tiempo determinado, por lo que si es así la evaluación constituye un resultado de la realización del control y la inspección.

Debido a la complejidad de la categoría evaluación en la literatura científica se contraponen posiciones que van desde su negación absoluta hasta la asignación de un lugar tal que se pone en el centro mismo del sistema educativo, lo que hay que tener presente su carácter formativo, encaminado al beneficio y a las mejoras. Todo esto se sustenta en una variedad existente de modelos evaluativos.

1.3. Algunas reflexiones sobre la diversidad de los modelos evaluativos

Para dialogar de modelos de evaluación de los sistemas educativos como proceso de determinación de un juicio de valor de las instituciones, programas o individuos se debe señalar que existe una gran diversidad de ellos, sobre todo han tomado mayor fuerza los propuestos a partir de las dos últimas décadas de finales del siglo XX. La terminología difiere de un autor a otro no obstante, existen determinados puntos comunes entre ellos desde el punto de vista de la concepción de cada modelo así como la presencia de aportaciones en su carácter continuo. Obsérvese en el Anexo II un estudio comparativo de los modelos evaluativos más difundidos.

Al retomar a Ralph W. Tyler, propuso, desarrolló y aplicó un modelo evaluativo metodología ha sido lo suficientemente influyente que per-

manece vigente en nuestros tiempos. Consideró que la evaluación debe determinar la relación entre objetivos y resultados alcanzados. Una muestra de la influencia de sus elementos en la pedagogía cubana se manifiesta cuando se declara que *“el proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas de currículum y enseñanza”*. (Colectivo de autores, 1996, p. 23)

Por otra parte, refiriéndose al proceso docente educativo, también se ha señalado que *“la evaluación se establece para cada instancia..., pero se desarrolla cuando el escolar ya tuvo la posibilidad de producir el salto de calidad inherente al desarrollo del proceso y que refleja el objetivo”*. (Álvarez de Zayas, 1996, p. 23). Evaluación por objetivos en función de resultados alcanzados en la didáctica de las ciencias pedagógicas.

El modelo de Tyler evidencia una relación entre las proyecciones educativas y la satisfacción de las necesidades y sus expectativas para todos los involucrados. Los demás estudios evaluativos más difundidos retoman determinados elementos que caracterizan el modelo de Tyler e incorporan nuevos elementos en la evaluación. Además en las diferentes etapas y contextos que justifican el surgimiento de cada uno de ellos establecen prioridades que fundamentan en su concepción. En este sentido se destacan los aportes del modelo evaluativo de Stufflebeam (1987), dirigido hacia el perfeccionamiento, en el que se particularizan: la evaluación de necesidades y objetivos, la toma de decisiones y especialmente institucionalizar la evaluación.

Es importante precisar que en el ciclo evolutivo de los modelos evaluativos algunos autores llegan a ser eclécticos en su naturaleza. En este sentido se critica el modelo de contraposición de Owens y Wolf, en el que no se manifiesta una posición al respecto y sus aportes se centran en el análisis de diversos puntos de vistas.

Desde finales del siglo XX y en particular, en el presente siglo, se han puesto de manifiesto los modelos de evaluación y acreditación, proceso por el que se provee información sobre actividades y logros a evaluadores externos que de forma independiente expresan un juicio público a partir de unos estándares explicitados sobre valor y calidad de programas e instituciones. Sobre esto último se desarrolla la cuarta parte del presente libro

Es menester puntualizar en este sentido que ha existido una tendencia a lo siguiente:

- Independientemente de la diversidad de modelos evaluativos todos ellos se vinculan a uno u otro paradigma en torno al criterio de lo cuantitativo y lo cualitativo y cada uno con sus respectivas funciones son justificables en sus correspondientes contextos.
- Cada cual fundamenta para qué se evalúa y que utilidad tiene dicha evaluación reflexionando en relación con lo que se debe conceptualizar en tal sentido y en su factibilidad.

La evaluación genera influencias en la calidad de la enseñanza y de la educación, términos que conforman una triada en el desarrollo de los sistemas de educación y en particular en el proceso docente educativo.

Un cuadro resumen de los modelos evaluativos se muestra a continuación:

Tabla 1. Modelos evaluativos más difundidos. Estudio comparativo.

¿QUÉ PERSIGUEN?	MODELOS ASPECTOS
Grado de logro de los objetivos.	ORIENTADO HACIA LOS OBJETIVOS.
Ofrecer información para la toma de decisiones.	DIRIGIDO HACIA EL PERFECCIONAMIENTO.
Ofrecer información sobre los resultados para ayudar a la toma de decisiones.	ORIENTADO HACIA EL CONSUMIDOR
Determinar interpretaciones para uso de los usuarios.	CENTRADO EN EL CLIENTE
Ofrecer valoraciones en función de destacar aspectos positivos y limitaciones.	CONTRAPOSICIÓN
Determinar valores profesionales.	ACREDITACIÓN
Precisar valoraciones sobre la base de la función que ejercen de forma integradora diferentes factores y agentes.	PERCEPCIÓN HOLÍSTICA

¿QUÉ APORTAN A LA TEORÍA?	¿CUALÉS SON SUS PARTICULARIDADES?
Determinación de metas. Evaluar el desempeño. Empleo de métodos y técnicas objetivas.	Objetivos medibles. Utilización de instrumentos para buscar contradicciones entre objetivos y resultados.
Evaluación de necesidades y objetivos. Meta evaluación. Institucionalizar la evaluación.	Evalúa todas las etapas que se manifiestan en los procesos para contribuir al perfeccionamiento.
Evaluación formativa y sumativa. Evaluación de resultados educacionales.	Evalúa el producto sobre la base del estado deseado.
Reconocer realidades diferentes. Importancia del estudio de contextos.	Refleja una evaluación concreta en los contextos con la participación de todos los involucrados.
Análisis de diversos puntos de vistas.	Evaluación sobre la base de confrontaciones. Triangulación de puntos de vistas.
Evaluación externa. Estándares.	Evaluación de equipos. Uso de estándares.
Concepción sistémica de la evaluación de carácter procesal.	Determina la eficiencia considerando la influencia ejercida en el orden sistémico e integrador.

¿QUIÉNES SON SUS PRINCIPALES REPRESENTANTES?	¿CUÁLES SON SUS LIMITACIONES?
Tyler	Dirigido a los resultados.
Stufflebeam Alkin	Centrado en la eficiencia. Resta valor a opiniones de los directivos.
Scriven	No acepta el debate o la confrontación.
Stake	Puede arribarse a Valoraciones finales subjetivas o erróneas.
T. R. Owens R. L. Wolf	Vulnerabilidad o subjetividad de los evaluadores.
Grupos de acreditación.	Dependencia de las habilidades de los expertos. Tendente a conflictos.
Parlett y Hamilton	Puede manifestarse subjetividad dada una concepción interpretativa de una amplia gama de variedad de información.

1.4. Acerca de la calidad de la enseñanza y la educación

Para reflexionar acerca de la calidad de la enseñanza y la educación se debe precisar primero qué se define por calidad. Al compartir las reflexiones de Rodríguez Espinar, la propia Enciclopedia of Educational Reserch (1991:47) se refiere a la definición de calidad como poco precisa por sus múltiples acepciones. Es comprendida como rasgo, atributo, propiedad inherente a los objetos, cierto grado de excelencia que se manifiesta en los procesos, productos, alcance de metas u objetivos, eficiencia, entre otros rasgos.

El problema aparece desde el mismo momento de precisar en qué consiste la calidad. No puede comprenderse esta de espaldas a las exigencias constitucionales, ideológicas y tecnológicas, atenta contra el conocimiento científico y por consiguiente contra el enriquecimiento personal y social.



La calidad no puede abordar logros y resultados, sino también las variables de entrada y los procesos. Todas estas reflexiones permiten compartir la siguiente definición:

Calidad de algo se refiere a una o varias propiedades de ese algo que permiten apreciarlo como igual, mejor o peor que otras unidades de la misma especie, siendo en esencia un concepto evaluativo. Averiguar la calidad de algo exige constatar su naturaleza y luego expresarlo de modo que permita una comparación. (Aguerrondo, 1987, p. 563)

En la definición declarada se precisan con exactitud los elementos básicos que caracterizan la lógica interna de esta terminología y que son los siguientes:

- Cientificidad.
- Determinación del estado de las cosas.
- Estudio comparativo.
- Juicio de valor.

Al estudiar la calidad en la educación puede ser examinada desde diferentes puntos de vista. En primer lugar puede considerarse la misma comparando los sistemas educativos nacionales en determinados aspectos que signifiquen resultados alcanzados. Ahora, dentro del propio sistema educativo está la posibilidad de determinar cómo transcurren los procesos y los resultados que se obtienen en los diferentes niveles y administraciones educativas responsables en cuanto a la aplicación de concepciones curriculares, planes de acciones o propiamente examinando la calidad en el desempeño de los docentes.

Carr (1993), aborda con precisión la calidad en el sistema educativo al declarar:

La definición de calidad en la educación requiere explicitar si los criterios que van a ser empleados se derivan de valores intrínsecos o de valores instrumentales. Según la forma de ver la calidad de la enseñanza de los profesores y otras personas implicadas en educación, la calidad en la educación se refiere a su valor intrínseco dentro de un proceso educativo global. (p. 7)

No obstante, es importante tener en cuenta que en la educación también inciden las demandas de la sociedad así como la ideología cu-

ricular que en ella se manifiesta y que conforma el propio sistema educativo.

Estudiar la calidad significa razonar, perfeccionar su desempeño y satisfacer las expectativas sociales.

Para hablar de calidad de la enseñanza se deben particularizar las funciones del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje y los niveles de participación y desarrollo integral del alumnado, Wilson (1992), la define como *“planificar, proporcionar y evaluar el currículum óptimo para cada alumno en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden”*. (p. 34). Claro está que al plantear en primer lugar currículum óptimo depende del soporte cultural de la sociedad a la que se suscribe el proceso de enseñanza. Además, debe considerarse en ese currículum óptimo, la necesidad de un desarrollo personal del alumno (individuos que aprenden), las habilidades profesionales del docente que se manifiestan en el mejoramiento de sus prácticas educativas así como sus cualidades personales.

“La calidad de la enseñanza tiene poco que ver con la habilidad de aplicar adecuadamente las normas técnicas y mucho que ver con la capacidad de valores ético abstractos a la práctica concreta”. (Carr, Wilfred., 1993, p. 9)

Los estudios de calidad de la enseñanza, a lo largo de los siglos se manifiestan de diferentes formas. Al resumir podría decirse que los sabios en las universidades medievales eran buenos porque atraían a estudiantes de desembolso. En el siglo XVII los profesores gestaban el aprendizaje antes que responsabilizarse con este proceso, en el siglo XIX en el profesor estaba la responsabilidad del aprendizaje. En el siglo XX comienza una revolución de la enseñanza que se mantiene con gran intensidad en la actualidad los profesores tienen la necesidad de demostrar que proporcionan al alumno todas las oportunidades para que aprenda en un proceso de enseñanza desarrollador y con una considerable base orientadora de la acción. En el siglo XXI, se considera con gran fuerza la materialización del constructivismo versus enfoque sociocultural, este último sobre la base de las posibilidades reales de cada alumno (Zona de desarrollo Actual - Zona de Desarrollo Próximo).

Los docentes necesitan buscar alternativas para mejorar su práctica educativa. En la acción podrá ser más eficiente la misma organizándose mejor, al percibir la manera de motivar a sus alumnos y materializar una atención diversificada.



La calidad en la educación necesita de una conciencia de lo que implica la toma de decisiones y la autoevaluación de forma tal que aproveche el potencial de las situaciones docentes. La administración educativa es responsable de la asignación de recursos para establecer los planes de desarrollo del currículum en su nivel de concreción.

La calidad de la educación refleja la destreza del profesor para contribuir a las decisiones de planificación, al desarrollo de los proyectos curriculares, a la educación en valores y a su evaluación. Sus valoraciones reflejan el grado de observación, la recogida de datos y su capacidad al interpretar los mismos. Estas condiciones amplían las valoraciones formuladas acerca de cada uno de los docentes y contribuyen a definir normas para el ascenso a responsabilidades superiores. Para ello habrá que alcanzar altos niveles de competitividad.

Todo lo anteriormente abordado posibilita determinadas reflexiones tendentes a:

- Preocupación y ocupación social por la calidad de la educación así como la responsabilidad del docente en los resultados del aprendizaje y en general en la formación integral del individuo.
- Las responsabilidades de los diferentes agentes del sistema educativo con relación a los procesos de formación.
- La calidad del desempeño del docente en relación con el desarrollo de sus habilidades profesionales y sus particularidades en el orden personal, donde todo esto se integra para lograr niveles elevados en su actuación profesional.

A modo de conclusiones

- Se han abordado elementos teóricos y prácticos de la evaluación educativa que son necesario discutir entre los educadores. Las concepciones que se adopten determinan el proceso de evaluación, el sistema de relaciones entre los implicados, el uso de metodologías, técnicas e instrumentos de evaluación.
- Es imprescindible la toma de conciencia del modelo a seguir para contribuir a la gestión o de manera general al modo de llevar a cabo un cambio o transformación con todo lo aportado.
- Es necesario ir más allá del modelo centrado en objetivos ya que en todo proceso existen determinados factores influyentes y se vinculan individuos con diversa preparación, visión y cultura

general que hace que se manifiesten determinadas situaciones fuera de lo concebido. Sería conveniente el comprometimiento en el proceso de cambio, la confrontación y el diálogo entre el evaluador y la realidad a evaluar.

- Toda evaluación ya sea de programas, individuos o instituciones se sustenta en un modelo evaluativo y cada uno de ellos tienen su aporte enriqueciendo la concepción científica de la evaluación. Es preciso atender a diversas teorías con lo que de esta forma se evita el reduccionismo.
- Es necesario flexibilizar el pensamiento si se tiene en cuenta que no es posible hablar de modelos puros de evaluación ni de representantes unívocos de éstos. El estudio de las diferentes teorías permite asegurar que los mecanismos internos de la evaluación no están lo suficientemente estudiados y esto ha sido reconocido por diferentes autores.
- La calidad de la educación tiene un alto potencial de desarrollo. Lleva implícito calidad del docente, calidad de los aprendizajes, calidad de la infraestructura, calidad de los procesos, satisfacción de las demandas sociales.
- Para transformar la realidad educacional se requiere de su evaluación y con ella la toma de decisiones.

Capítulo II. Evaluación escolar. Evaluación del aprendizaje en el proceso pedagógico

2.1. Evaluación educativa y evaluación escolar

La educación es una práctica social y la evaluación uno de sus principales actos que por consiguiente refleja un juicio de valor en diferentes dimensiones: la ideológica, la social propiamente dicha, la pedagógica, la psicológica y la técnica.

Es significativo destacar cada una de las dimensiones declaradas:

- La connotación ideológica de la evaluación se proyecta a partir de las aspiraciones históricas-sociales en el contexto que sin duda la condiciona.
- En el orden social repercute tanto de forma positiva como negativa al reflejar las promociones, los éxitos, el fracaso escolar, la deserción, entre otros indicadores importantes para la sociedad.
- Su repercusión pedagógica psicológica y técnica, en estrecha relación, tiene gran peso en el reflejo del comportamiento y desarrollo de los diferentes actores sociales involucrados en la educación así como en los instrumentos idóneos y confiables que enriquecen el proceso de enseñanza aprendizaje.

La evaluación ha sido interpretada a partir de su concepto y de la propia realidad evaluativa, donde se han incorporado elementos característicos en su lógica interna, como parte de su proceso evolutivo.

Por otra parte, en el ámbito educacional, en particular, al referirse al propio sistema educativo, es interpretada como una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, para valorarlos primero y sobre dicha valoración, tomar decisiones y para otros que se adentran en el proceso de enseñanza aprendizaje, como un componente esencial de dicho proceso.

En los últimos tiempos se manifiesta la necesidad de construir una cultura evaluativa en las Instituciones Educativas. Esto implica incorporar la evaluación como una práctica diaria que realicen todos no para

juzgar y controlar, sino para mejorar, de esta manera no se verá como una práctica que realizan unos con autoridad o poder sobre otros.

A pesar de que el desarrollo de la evaluación educativa ha estado dirigido a partir de acciones de alcance internacional, en la actualidad se encamina hacia la creación y consolidación de instituciones y estudios nacionales.

García Ramos (1989), interpreta la evaluación educativa como una forma particular de investigación pedagógica dirigida a monitorear la marcha de aspectos esenciales del funcionamiento del sistema educativo nacional, en uno o varios países. Se apoya en la utilización de datos válidos y confiables, tras cuyo procesamiento y análisis científico se emiten juicios valorativos y recomendaciones para impulsar procesos de perfeccionamiento o mejoras. (p. 23)

No obstante, es necesario diferenciar los conceptos investigación y evaluación. El profesor investigador Torres Fernández (2006), los determina de la forma siguiente:

- » Evaluación: proceso de búsqueda de información para la valoración y toma de decisiones inmediatas. Se centra en un fenómeno particular, no generaliza a otras situaciones.
- » Investigación: es un procedimiento que busca conocimiento generalizable, conclusiones (principios, leyes, teorías); no tiene necesariamente una aplicación inmediata. (p. 32).

A partir de la segunda mitad del siglo XX y hasta nuestros días, la evaluación educativa se ha desarrollado en diferentes esferas de la educación: actitudes, destrezas, programas educativos, materiales curriculares didácticos, práctica docente, centros escolares, el sistema educativo en su conjunto y la propia evaluación de la formación los estudiantes.

En resumen, la evaluación educativa no puede confundirse con la evaluación escolar, la primera se refiere a la valoración de la marcha del sistema educativo y la segunda a los resultados de la formación integral e individual de los estudiantes.

Al adentrarse en la evaluación escolar es definida a través de este trabajo, como aquella que se materializa en la escuela (docente) y desde la escuela (extra docente) y se dirige a la formación integral de los escolares a partir de la relación que se establece entre el propio proceso y los resultados de dicha formación, lo que conlleva de



manera integral al desempeño escolar y que se manifiesta en lo cognitivo, afectivo, volitivo y actitudinal, así como se caracteriza por ser interdisciplinar, desarrolladora, que diagnostica y estimula las potencialidades y el mejoramiento de dicha formación.

La evaluación escolar no debe ser un complemento del proceso educativo, sino que es parte del mismo como proceso continuo formativo. A través de la evaluación de los procesos y sus resultados, se puede determinar el grado de cercanía y el progreso tanto de la enseñanza como el aprendizaje. Sus resultados no deben ser utilizados para realizar comparaciones de territorios, escuelas y estudiantes, sino para el análisis pedagógico de los objetivos y contenidos curriculares y educativos más afectados, posibles causas y las recomendaciones necesarias.

Por otra parte, tampoco debe confundirse como se concibe actualmente la evaluación del aprendizaje, como un campo de la evaluación educativa, para profundizar en aspectos teóricos y metodológicos, que por su nivel de esencia son comunes y válidos para cualquier caso u objeto dentro de dicho campo y tener en cuenta los aportes que se producen desde cualquier esfera del mismo.

2.2. Funciones y características de la evaluación educativa

En la evaluación en general y también en particular en la evaluación escolar se plantean funciones y características:

¿Cuáles son las funciones de la evaluación?

En la literatura se pueden encontrar una gran variedad de criterios en esta dirección, sobre la base de su objeto de estudio su objeto y objetivos propiamente dichos. Dentro de las funciones, atribuidas de forma general, se pueden resumir las que se declaran a continuación:

- » Función social: Tiene relación con la legitimación del saber, la acreditación, la selección y la promoción.
- » Función de control: En el ámbito educativo tradicional el poder de control se potencia en cuanto a lo adecuado, relevante, excelente respecto a los resultados de aprendizaje. Las tendencias educativas de avanzada abogan por la participación comprometida de todos los implicados en el proceso y la toma de decisiones pertinentes.
- » Función pedagógica: Coincide con otras funciones tratadas por muchos autores como: orientadora, diagnóstico, pronóstico, afianzamiento del aprendizaje, recurso para la individualización,



retroalimentación, motivación, de preparación para la vida. (González Pérez, 2000, p. 20)

Las funciones citadas con anterioridad no agotan todo su espectro. Ante tal amplitud otros autores dedicados a la temática en la evaluación escolar han optado por usar clasificaciones más genéricas, por citar dos ejemplos que trascendieron de la década de 1980 del siglo pasado y que perdura hasta nuestros días en gran medida están:

- » Funciones de enseñar al estudiante y función de informar al estudiante (Rowntree, 1987)
- » Funciones predictiva, formativa y certificativa (Cardinet, 1988)

También algunos se refieren a que esta le permite a las instituciones educativas ofrecer valoraciones de su gestión ante la sociedad y se le atribuyen 3 funciones básicas:

- » Diagnosticar: se emiten descripciones de los principales logros y deficiencias identificadas, aunque se establezca una calificación, no se ofrece una explicación científica de las causas de los resultados.
- » Valorar: se diagnostica el objeto evaluado, se califica y se explora las causas más probables de los resultados.
- » Mejorar: Se recomiendan medidas para modificar positivamente el objeto evaluado, la calificación se acompaña de propuestas concretas para su perfeccionamiento (Tiana-Santángelo, 1994; Valdés, 1999; Ravela, 2013).

Para la evaluación escolar y dentro de ella la evaluación del aprendizaje, por sus particularidades ajustadas al objeto de la evaluación, se consideran las que declara el Doctor Orestes Castro, Pimienta (1997), y que son las siguientes:

La función pedagógica: A nuestro juicio, es la rectora del proceso, pues relaciona el efecto instructivo y educativo y tributa al diagnóstico integral de la personalidad. También esta función identifica el carácter protagónico del estudiante en todo el proceso de aprendizaje, implica que el mismo se involucre teniendo conciencia de lo esperado, del camino a seguir para lograr su objetivo conduciendo a una regulación consciente de su actuación.

La función innovadora: consiste en promover en el estudiante un pensamiento crítico, reflexivo, imaginativo conduciendo a una mayor indepen-



dencia cognoscitiva. En esta búsqueda el estudiante requiere de problematizar su realidad y le conduce al planteamiento de tareas novedosas y científicas, elevando sus potencialidades. El profesor debe ceder al estudiante el espacio para que exprese su lógica, aceptar diferentes puntos de vista, no debe exigir respuestas reproductivas y memorísticas.

La función de control: si bien es cierto que ha sido utilizada erróneamente por algunos educadores, esta función es una necesidad de la evaluación por su condición planificadora, receptora, ordenadora y clasificadora de la información referida, no solo al resultado final, sino a las transformaciones que se operan en el estudiante en cada momento de su desarrollo.

Se puede afirmar que la evaluación escolar es un proceso que genera información, implicando un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación (formación integral del escolar). Esta información genera conocimiento de carácter retroalimentador sobre el objeto evaluado. Desde esta perspectiva la evaluación pone de manifiesto aspectos del proceso que de otra manera permanecen ocultos y posibilita una aproximación más precisa a las formas de organización, los efectos, las consecuencias y la amplia gama de los elementos que intervienen en ella.

Además de las funciones de la evaluación y como se ha declarado, también en ella se plantean determinadas características. Estas se resumen a continuación:

- **Carácter cognitivo y desarrollador:** En el proceso de enseñanza – aprendizaje la evaluación debe constituir un poderoso medio de ayuda a los estudiantes que le permita determinar la vía correcta para la solución de lo planteado, convirtiendo los posibles errores en fuentes de conocimiento para llegar al resultado deseado. La evaluación y la autoevaluación de los alumnos no podrán ser concebidas, como se ha hecho en la enseñanza tradicional, mediante pruebas parciales y finales únicamente. Estas se mantendrán, pero se deben tener en cuenta los niveles estructurales asociados a ellas así como su carácter individual y colectivo. El profesor debe auxiliarse de diversas técnicas tanto grupales como individuales. Gran importancia tiene tanto las evaluaciones por equipo como individuales. Ambas proporcionan a los estudiantes las posibilidades de realizar una retroalimentación durante la ejecución de las tareas propuestas.

- **Productividad:** Con el método investigativo, en el que se hace énfasis en el aspecto desarrollador, requiere eliminar las evaluaciones reproductivas que solo permiten la memorización. Las evaluaciones tendrán que estar en correspondencia con el método aplicado, con actividades que estén más cercanas al análisis, valoración, planteamiento de hipótesis y su comprobación, actividades experimentales, entre otras.
- **Carácter diferenciado:** La evaluación debe controlar y comprobar exactamente lo que cada estudiante aprende y cómo lo aprende. La calificación debe corresponderle a cada cual. Muchas veces se declara la determinación de la zona de desarrollo próximo y no se ajusta la evaluación a esto, de manera que sirva para precisar la ayuda en función de las necesidades. Además, también le permite al docente trabajar con las particularidades del grupo en su totalidad.
- **Influencia socializadora:** Deberá contribuir en gran medida a convertir a los estudiantes en agentes activos del proceso. Sujetos de la actividad. A esto contribuye el análisis y la discusión abierta de los resultados obtenidos de forma individual o colectiva durante las actividades evaluativas, de manera que les permita autoevaluarse y a su vez valorar el trabajo de los demás, destacando los logros e insuficiencias, detectando ellos mismos donde equivocaron el razonamiento o qué consideraciones erróneas hicieron, o por el contrario. Sentir la satisfacción de que eligieron la vía correcta para la solución del problema planteado.
- **Carácter integrador de la evaluación:** La integridad debe estar en plena correspondencia con la integralidad del proceso docente - educativo, es decir, tener presente no solo la dimensión cognitiva (conocimientos, habilidades y capacidades), sino también las valorativas y actitudinales, las comunicativas y las estético- culturales. Es necesario que la evaluación analice las transformaciones sistemáticas que se producen en el estudiante durante el proceso docente - educativo, en su carácter integrador. Hay que enfrentar a los estudiantes a evaluaciones que integren conocimientos, habilidades y características actitudinales y comunicativas de variadas asignaturas. Esto se logra con una verdadera sistematización evaluativa.



- **Representación cualitativa de la evaluación:** En el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el objetivo fundamental es desarrollar las capacidades creadoras de los estudiantes, no tiene mucho sentido hacer solamente evaluaciones cuantitativas. Las mismas deberán estar encaminadas, en primer lugar, a ayudar a los estudiantes en el proceso docente, a determinar qué dominar y qué no, y en qué grado domina cada contenido, qué le falta, en qué debe hacer mayor énfasis, a qué les deben dedicar mayor esfuerzo. Esto no se logra con una evaluación que se exprese fríamente en un número o letra según la calificación, sino también acompañado de un detallado análisis cualitativo de todos los logros y deficiencias para consolidar los primeros y rectificar las otras.

La obtención sistemática de información o evidencias en los procesos educativos constituyen subprocesos básicos que le competen a la evaluación. La propia evaluación y el acto evaluativo como unidad, suponen operaciones que van desde el establecimiento de los objetivos o propósitos, la determinación y caracterización del objeto de evaluación, la definición, selección, elaboración y aplicación de instrumentos para recogida de información, procesamiento, análisis, interpretación y expresión en un juicio evaluativo. Esto conlleva a la retroalimentación y toma de decisiones derivadas del mismo.

2.3. Evaluación escolar y evaluación del aprendizaje

Cómo ya se ha expresado un elemento importante de la evaluación escolar es el desempeño integral del escolar. Entonces se está incurriendo en la evaluación del aprendizaje.

Para abordar la evaluación del aprendizaje es necesario referirse primeramente al término aprendizaje. Este representa una categoría pedagógica indispensable para el trabajo de los docentes, le ofrece una comprensión de todos los procesos que tienen lugar en el aula, y por lo tanto, es el fundamento para planificar, organizar, dirigir, desarrollar y evaluar su práctica educativa.

A partir de lo expresado, se propone conceptualizar el aprendizaje humano a partir de dos definiciones que a juicio de estos autores son significativas y que se consideran en estrecha relación. Primeramente es definido como: el proceso constructivo y autorregulado, contextualizado, colaborativo, y a la vez individual, de construcción y reconstrucción de significados a partir de una experiencia histórico-social



como resultados del cual se producen cambios en las formas de pensar, sentir y actuar (Castellanos, 2005).

En segundo lugar también es definido como: el proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser construidos en la experiencia socio histórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad (Castellanos, 2000).

Cinco elementos importantes que se tienen en cuenta en estas definiciones son:

- El proceso de aprendizaje.
- Su dependencia con la experiencia socio histórica.
- Los resultados de aprendizaje.
- Su carácter interactivo y a la vez personológico.
- La retroalimentación.

Al seguir la lógica del análisis realizado a la definición de aprendizaje se puede profundizar en el término evaluación del aprendizaje. Presentar una única definición de la evaluación del aprendizaje es bien complejo; la variedad de enfoques en la literatura especializada el establecimiento de numerosas definiciones, ha propiciado la evolución del término. A continuación se presentan tres definiciones, que se han seleccionado a partir de lo anteriormente planteado y que permiten ejemplificar la evolución del término:

Mateo (2000), la define como un proceso reflexivo y sistemático cuya misión fundamental es mejorar la calidad de las acciones de los participantes, los alumnos y los docentes, del funcionamiento de la institución o de las aplicaciones a la realidad de todo lo que se vincula a la actividad educativa.

La Web-Educando (2008), determina que es un proceso sistemático, continuo y permanente, de carácter integral y flexible, que prevé, obtiene, procesa e interpreta información objetiva y útil para tomar decisiones sobre el reajuste y perfeccionamiento de la acción educativa

Por otra parte López (2009), plantea que la evaluación del aprendizaje se dirige al proceso continuo y sistemático mediante el cual se conoce el grado en que se están alcanzando los objetivos del mismo;



ejerciendo una función fundamental dentro del desarrollo primario, o sea, el de enseñanza-aprendizaje, pues por medio de aquella se retroalimenta dicho proceso.

Un resumen valorativo es el siguiente:

- En la primera definición se proyecta hacia el mejoramiento de los propios individuos, las instituciones educativas y la sociedad en general.
- Segunda definición, en su carácter de proceso, plantea la necesidad de la toma de decisiones.
- La tercera definición refleja los resultados obtenidos a partir de los objetivos planteados en el proceso de enseñanza aprendizaje y particulariza la revisión documental, el proceso junto con lo que se ha logrado, para de esta forma mejorar dicho proceso.

La evaluación del aprendizaje abarca los componentes instructivos y educativos. Esta se realiza durante los períodos lectivos, de forma sistemática, parcial y final y transcurre a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje, durante el curso, donde el profesor obtiene toda la información necesaria acerca de la instrucción y educación de los alumnos, de forma que se pueda adoptar en el momento oportuno las medidas que correspondan para resolver las dificultades detectadas y estimular el aprendizaje, de ahí su carácter formativo.

El contenido de la evaluación permanente, es su expresión sistemática, de la que todas las acciones evaluativas se diseñan, planifican, siguen una lógica, gradualidad, recurrencia de los contenidos, niveles de generalidad y tienen un fin educativo.

El mejoramiento de los niveles de calidad de los aprendizajes deberá lograrse mediante acciones vinculadas con los distintos ejes involucrados en el desarrollo educativo, contextual, institucional, pedagógico y comunicacional.

La evaluación del aprendizaje tiene la función de motor del propio aprendizaje pues sin evaluar y regular los aciertos y errores, no habría progreso en el aprendizaje de los alumnos, ni acción efectiva de los docentes.

La evaluación del aprendizaje constituye un proceso de comunicación interpersonal; que cumple con todas las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana, donde los papeles del evaluador y evaluado pueden alternarse. El objetivo de la evalua-

ción del aprendizaje, como actividad genérica, es valorar el aprendizaje en su proceso y en los resultados que se obtienen. Para profundizar en ella es necesario estudiar las tendencias actuales que se manifiestan.

2.4. Un acercamiento a las tendencias de la evaluación del aprendizaje desde la teoría y práctica de la evaluación educacional

Es innegable que para declarar tendencias de la evaluación del aprendizaje hay que referirse a su marco teórico metodológico a partir, en primer lugar de lo que es definido como tendencia, en segundo lugar, de los estudios precedentes, y en tercer lugar, a su esencia metodológica propiamente dicha.

El problema de establecer tendencias es algo convenido y se hace para facilitar un esquema de organización de la realidad, esto por supuesto es relativo, pero a la vez es necesario.

Según valoraciones de investigaciones en el tema de la evaluación (Portela, 2002), a partir de los años setenta y hasta finales de la década del noventa del siglo XX se reflejan en el desarrollo teórico y práctico en general tendencias que obedecen a:

- La existencia de una unidad conceptual derivada de los enunciados del campo de la administración científica, en su continua búsqueda por incrementar la eficiencia productiva.
- La búsqueda de modelos y estrategias de evaluación que respondan a una lógica que hace énfasis en lo cognoscitivo y acepta como conocimiento sólo aquello que puede ser registrado y fundamentalmente expresado en valores numéricos.

Sobre la base de estas ideas es importante también hacer referencia, en el análisis de la evaluación en el ámbito educacional, de forma general, a finales del siglo pasado a las tendencias que aborda Castro Pimienta (1997), y que son las siguientes:

- La evaluación en sentido reduccionista.
- La evaluación como centro del proceso.
- La evaluación como exigencia intrínseca del acto educativo.

Un resumen de lo anterior refleja que la evaluación en sentido reduccionista se limita a la medición o la comprobación en el proceso evaluativo, la evaluación como centro del proceso reduce todo el proceso pedagógico a la evaluación siendo opuesta a la anterior y la



evaluación como exigencia intrínseca del acto educativo constituye un enfoque más integrador, holístico y sobre todo en la relación con lo cualitativo. Sobre esto se podría plantear desde la experiencia práctica que es algo que se mantiene en la actualidad indistintamente en la educación en general, pero habría que profundizar al respecto.

Por otra parte, al adentrarse en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, objeto de estudio de este trabajo, como parte de la evaluación escolar, si se toma como referencia la primera década del siglo XXI, y como punto de partida lo abordado con anterioridad, es conveniente reflejar de que el análisis se centra en los enfoques que la determinan, los cuáles están dado por los paradigmas pedagógicos y didácticos que les sirven de marco teórico referencial.

2.4.1. Justificación metodológica de las tendencias de la evaluación del aprendizaje

Los diferentes paradigmas han sido utilizados para determinar los aspectos psicopedagógicos de modelos educativos en lo que respecta a cómo se concibe el proceso de enseñanza aprendizaje y por ende la evaluación.

Es necesario puntualizar que fundamentalmente en la década del 90 del siglo XX se encuentran estudios sobre cómo se ha manifestado y se manifiesta la evaluación del aprendizaje a partir del sustento teórico, pero ya en la primera década del siglo XXI donde incluso es más complejo hablar de teorías puras de aprendizaje en el proceso pedagógico, predominan valoraciones de su implementación en la práctica educativa.

El estudio de las teorías de aprendizaje escolar en dicho proceso permite asegurar que los mecanismos internos de la evaluación no están suficientemente estudiados, y se vuelve a referenciar al Castro Pimienta (1999), y que se considera vigente en estos momentos al plantear que:

“Se aprecia la necesidad de ampliar las investigaciones referidas a la evaluación en el contexto del aprendizaje y sus relaciones con la regulación y las formaciones psicológicas complejas que le sirven de base (autoconciencia y autovaloración), así como el tratamiento pedagógico que permite su desarrollo en la escuela”. (p. 4)

A partir de lo abordado se declaran como aspectos de carácter metodológico que se tienen en cuenta para el estudio y valoración de las

tendencias de la evaluación del aprendizaje los siguientes:

- a) Ubicar cada tendencia de evaluación del aprendizaje a partir del enfoque del aprendizaje escolar y su relación con el desarrollo en el proceso pedagógico-educativo.
- b) Establecer el marco teórico sobre la base de las teorías psicológicas orientadas hacia el aprendizaje escolar
- c) Destacar la influencia que ejerce en otras posiciones y teorías que le sucedieron o le fueron contemporáneas.
- d) Establecer cuáles son sus rasgos distintivos y sus aportes tomando en cuenta fundamentalmente:
 - El sentido de la evaluación.
 - Criterio de comparación a utilizar para su valoración a partir del enfoque pedagógico.
 - Valorar el rol que se les concede a los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje y las relaciones que se establecen entre ellos.

2.4.2. Estudio de las tendencias actuales de la evaluación del aprendizaje

Para adentrarse en el estudio de las tendencias de la evaluación del aprendizaje, a partir de los enfoques que se evidencian en el proceso de enseñanza aprendizaje, sustentados de la integración de la Pedagogía y la Didáctica, a partir de su valor conceptual y operativo, así como de los mecanismos básicos que subyacen en las diversas modalidades y tipos de aprendizaje se declaran las siguientes:

Enfoque generalizado de la evaluación:

Es propio de la Escuela Tradicional que considera la enseñanza directa, simultánea, en las aulas con grupos de estudiantes, enseñarle por igual a todos. El centro del proceso es el maestro y el contenido de enseñanza. El alumno al aprender es pasivo. Aquí se establece una evaluación de objetivos generales y a la vez la evaluación es generalizada para los grupos de estudiantes. En la actualidad todavía se pone de manifiesto en la práctica educativa al apreciarse en las aulas como, en no pocas ocasiones, los docentes evalúan con las mismas actividades a todos los estudiantes, por igual en todo momento, sin tener en cuenta una secuencia lógica de evaluaciones individualizadas para llegar a integrar la evaluación de los objetivos curriculares.

Enfoque particularizado de la evaluación:

Sus fundamentos están dados en el movimiento de la Escuela Nueva donde se le atribuye al alumno el papel principal y le concede una importancia primaria al aprendizaje. Ella acentuó el papel social de la escuela al incorporar los avances de la sociedad. Uno de sus continuadores, Celestín Freinet, desarrolló un movimiento pedagógico que tuvo amplias repercusiones a lo largo del siglo XX y que también mantiene su vigencia (González, 1988). Aquí se conciben las actividades evaluativas a partir de los intereses y de las necesidades del escolar. El sustento de la evaluación de las actividades es el trabajo individual o por equipo de afinidades, siempre centradas en el interés del educando. Sin lugar a dudas es muy importante pero también hay que evaluar los objetivos curriculares estableciendo otras relaciones que vayan más allá que la afinidad.

Enfoque mecanicista de la evaluación

Es característico del enfoque conductista, donde se le concede importancia al resultado del proceso de enseñanza y no a lo que ocurre dentro de la persona durante el aprendizaje. El alumno constituye un elemento pasivo ya que el papel activo lo desempeña el medio, aportando los estímulos y recibiendo respuestas (E-R). En escuelas de Latinoamérica se manifiesta una práctica evaluativa con este enfoque, en particular en la Enseñanza Básica, donde el ejercicio de preparación de la evaluación hace énfasis en la obtención de diferentes estímulos que incluso pueden llegar a ser un patrón necesario.

Enfoque de la evaluación centrado en el procesamiento de la información. Cómo transcurre el proceso de aprendizaje

Es propio del enfoque cognitivista, donde la interacción sujeto-medio es un elemento esencial en el proceso del conocimiento. Teoría que representa Bruner. Por lo tanto desde este punto de vista, los niños a medida que crecen deben ir adquiriendo una forma de representar tales regularidades recurrentes de su entorno (Vergara, 2017). Conlleva a que se plantee que se deba enseñar a pensar a partir de la propia actividad del alumno, teniendo en cuenta lo que ocurre en su interior. Un ejemplo claro de evaluación basado en este enfoque, puramente de la cognición, son los test estandarizados. Muchos estudios evaluativos de los docentes en la actualidad se centran en cuestionarios que se derivan de test estandarizados o con la propia aplicación de estos

indicados por las instituciones educativas y que se desprenden de estudios nacionales e internacionales.

Enfoque de la evaluación sobre la base de cómo se construyen el aprendizaje:

Un peldaño superior del cognitivismo lo es el constructivismo, cuya esencia está dada en que los conocimientos se construyen a partir de la actividad del sujeto, incluso algunos llegan a plantear con fuerza la influencia colectiva. También se reconoce la necesidad de que el aprendizaje tenga sentido y significado para el que aprende y se sostiene la importancia de potencializar el desarrollo. Tiene sus orígenes en los trabajos de J. Piaget. Posterior a 1980 se insistió en exceso en lo cognitivo, y en que la sociedad es mediatizadora del desarrollo individual y no la responsable directa de este, lo que lo difiere a su concepción inicial. Por otra parte, en su evolución, se señala, que existen distintas versiones del constructivismo que subyacen a los planteamientos y enfoques actuales del desarrollo del aprendizaje y de otros procesos psicológicos (Coll, 2002). Esta teoría sustenta con gran fuerza el marco teórico de la evaluación del aprendizaje en la actualidad en el contexto mundial, pero en ocasiones de forma errada al evaluar y establecer escalas en algoritmos de procesos de resolución de problemas, por la que se supone que se debe transitar, tanto en las matemáticas como en otras áreas del conocimiento, sin tener en cuenta que un estudiante puede solucionarlo por diferentes vías (algorítmica o heurística). He aquí donde está la verdadera construcción del conocimiento que se debe evaluar.

Enfoque tecnocrático de la evaluación

Se sustentan en la tecnología educativa donde se acogen diversas peculiaridades, como la enseñanza programada, la cibernética de la enseñanza, los paquetes de auto instrucción, entre otros y que se particulariza desde la década del 70 del siglo XX. La evaluación a partir de programas computarizados tiende a absolutizar como lo más importante el resultado que se alcanza. Concebirla en la evaluación del aprendizaje de forma sistemática, lo tecnifica a partir de una concepción diferente en este proceso, por lo que debe constituir un medio facilitador del aprendizaje y no el centro del proceso evaluativo. Hoy en día, sin lugar a duda es muy representativa con las transformacio-

nes de la enseñanza (enseñanza virtual) y tampoco se niega su valor.

Enfoque cualitativo de la evaluación a partir de las relaciones que se establecen entre el alumno y el entorno

Este enfoque evaluativo constituye un elemento importante de la Pedagogía Humanista. Las aplicaciones de la psicología humanista a la educación, nacieron con las modificaciones a los currículos existentes en el sistema educativo norteamericano en los años sesenta del siglo XX, los cuales no tomaban en cuenta las características de los estudiantes y eran escritos y aplicados en un tono deshumanizador (Hamachek, 1987).

Se contraponen de alguna forma con el cognitismo, al insistir en los elementos afectivos, valorativos y emocionales, aplicados a valoraciones cualitativas. Dentro de los humanistas Carlos Rogers es quien más adecuadamente ha analizado el concepto de aprendizaje. Este aprendizaje llega a ser significativo, cuando involucra a la persona como totalidad (procesos afectivos y cognitivos) y se desarrolla en forma vivencial (Rogers, 1978).

El método holístico dentro del humanismo, en el estudio de los procesos psicopedagógicos y en particular en la evaluación del aprendizaje, debe ser utilizado dado que es mucho más adecuado para el estudio de ellos en su totalidad: la evaluación integral de la personalidad (Maslow, 1988).

Enfoque integral de la evaluación como un instrumento de autorregulación y perfeccionamiento en el proceso de enseñanza aprendizaje:

Si lugar a dudas se pone de manifiesto en el enfoque histórico-cultural donde Lev Semionovich Vigotsky constituye su máximo representante. Considera el desarrollo integral de la personalidad de los escolares, producto de su actividad y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje, en el que actúan lo psicológico, lo biológico y lo social. Este paradigma ha influido con fuerza en los últimos 30 años en América Latina y han enriquecido las raíces pedagógicas, a partir de su influencia en la teoría y la práctica evaluativa. El conocimiento del



proceso de enseñanza aprendizaje, no puede hacerse solo al considerar el interior del sujeto, sino también se debe abordar la interacción socio-cultural, lo que existe en la sociedad, la socialización, la comunicación. *“La enseñanza debe trabajar para estimular la zona de desarrollo próximo en los escolares, que es la que designa las acciones que el individuo puede realizar al inicio exitosamente con la ayuda de un adulto o de otros compañeros, y luego puede cumplir en forma autónoma y voluntaria”.* (Vigotsky, 1931, p. 56)

Aquí la evaluación del aprendizaje integra los componentes instructivos y educativos del proceso pedagógico. Se refleja en todo el proceso de enseñanza aprendizaje, a partir de los componentes del currículum, con el desarrollo de las asignaturas y en las actividades extraescolares y extradocentes. Es una evaluación que debe transcurrir a lo largo del proceso pedagógico durante el curso, donde el profesor obtiene toda la información necesaria acerca de la instrucción y educación de los alumnos, de forma que se pueda adoptar en el momento oportuno las medidas que correspondan para resolver las dificultades detectadas así como estimular y potenciar el aprendizaje.

Hasta aquí se han presentado lo que constituye un acercamiento a las tendencias de la evaluación del aprendizaje y desde el punto de vista de la práctica pedagógica es importante también reflejar que se debe evitar en las aulas, el exceso de comprobaciones y evaluaciones de aprendizaje de carácter memorístico y reproductivo y evaluar más lo productivo y creativo. Es importante involucrarse en un tema como este, que necesita de la investigación participativa y se ofrecen los estudios realizados, al ser partidarios de que *“la investigación socialmente comprometida ha de mantener la dialéctica teoría-práctica. En este sentido, es necesario generar conocimiento y transformar la práctica, aprendiendo de los conocimientos teóricos y de la experiencia, y la aplicación práctica para generar unos aprendizajes útiles para la investigación educativa”.* (Murillo, Hidalgo, 2017, p. 3)

Por último se quiere expresar que la evaluación es una expresión sistemática, en la que todas las acciones evaluativas se diseñan, planifican, deben seguir una lógica gradual, recurrencia de los contenidos, niveles de generalidad y con un fin educativo. Todo esto permite reorientar la labor de los docentes y la actividad de estudio de los alumnos.

2.5. La evaluación del aprendizaje como proceso inherente a la realidad educativa en el proceso pedagógico

El aprendizaje representa una categoría pedagógica indispensable para el trabajo de los docentes, le ofrece una comprensión de todos los procesos que tienen lugar en el aula, y por lo tanto, es el fundamento para planificar, organizar, dirigir, desarrollar y evaluar su práctica educativa.

A partir de lo expresado, se propone conceptualizar el aprendizaje humano a partir de dos definiciones que son significativas y que se consideran en estrecha relación. Primeramente es abordado como *“el proceso constructivo y autorregulado, contextualizado, colaborativo, y a la vez individual, de construcción y reconstrucción de significados a partir de una experiencia histórico-social como resultados del cual se producen cambios en las formas de pensar, sentir y actuar”*. (Castellanos, 1994, p. 27)

En segundo lugar es definido como *“el proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser construidos en la experiencia socio histórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad”*. (Castellanos, 2000: 4)

Ambas definiciones reflejan cinco componentes de vital importancia que son los siguientes:

- » Constituye un proceso.
- » se nutre de la experiencia histórico-social.
- » tiene carácter individual y colectivo.
- » se manifiesta una apropiación activa.
- » su finalidad es la adaptación y transformación del individuo y de la sociedad.

Por otra parte, es importante hacer referencia a que en la literatura pedagógica aparecen indistintamente los términos proceso docente educativo, proceso pedagógico, proceso de enseñanza aprendizaje (PEA), cada uno a partir de un fundamento desde la teoría de la educación, la pedagogía y la didáctica, que no es objeto de análisis en

este estudio, pero si se señala que se asume el término proceso de enseñanza aprendizaje y que se subordina al proceso pedagógico.

La enseñanza y el aprendizaje constituyen procesos integrados, de cuya calidad depende el desarrollo de los estudiantes, que lleguen a pensar y actuar con independencia e iniciativa, que busquen solución a los problemas, a la vez que escuchen, valoren y puedan trabajar en colectivo. La apropiación de los conocimientos se produce en una unidad con la de los procedimientos y estrategias para aprender.

Los contenidos del aprendizaje se refieren a: hechos, conceptos, hábitos y habilidades, conductas, sentimientos, actitudes, normas y valores, es decir, todo aquello que frecuentemente se resume bajo los rubros de contenidos cognoscitivos, procedimentales y valorativos. En este sentido al adentrarse en la evaluación del aprendizaje, se permite analizar todas las transformaciones que tienen lugar en los estudiantes a partir de un sistema de influencias educativas, lo que posibilita arribar a juicios de valor, tomar decisiones, así como determinar las necesidades educativas y los niveles de ayuda de cada uno de ellos.

Basada en la relación entre lo que se aprende y se forma, es decir entre la instrucción y la educación, la consideración unilateral de la evaluación de los conocimientos, hábitos y habilidades, en la identificación errónea con la evaluación del rendimiento, reduce la extensión del concepto evaluación del aprendizaje, por lo tanto se partirá a continuación de la selección de varias definiciones, a partir de la relación anteriormente planteada y con dos enfoques diferentes.

En el primer enfoque se hacen referencia a las definiciones siguientes:

“En términos genéricos se trata de la actividad cuyo objetivo es la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de los estudiantes, a los efectos fundamentales de orientar y regular la enseñanza para el logro de las finalidades de la formación”. (González, 1998, p. 36.)

También es abordada como *“evaluación continua a la que engloba todo el proceso de aprendizaje, y se refiere tanto al profesor, al alumno o a la marcha del proceso”* (Martínez, 2008:2)

En la primera dirección, a partir de las definiciones declaradas, constituye un proceso que genera:

- » Apreciación del proceso y los resultados del aprendizaje formativo de los estudiantes.

» Relación enseñanza – aprendizaje, profesor – alumno.

En el segundo enfoque se plantean las siguientes definiciones:

“La evaluación es otro componente del proceso que nos da la medida de que lo aprendido por el estudiante se acerca al objetivo propuesto”. (Álvarez de Zayas, 1996, p. 28)

“Es el componente que responde a la pregunta ¿en qué medida? han sido cumplidos los objetivos del PEA. Es el encargado de regular el proceso, de ello se desprende que es un componente didáctico que juega un papel trascendental en el cambio educativo”. (González, Recarey, Addine, 2004, p. 77)

En esta segunda dirección se hace referencia a que constituye un componente pero interpretado de dos maneras diferentes:

- Para el primer autor es un componente del proceso docente educativo y se proyecta una evaluación por objetivos.
- El segundo colectivo de autores se refiere al proceso de enseñanza aprendizaje y se hace referencia a sus resultados pero a la vez al propio proceso.

Es importante destacar que la evaluación, como proceso, se distingue por su objetivo o meta (Scriven, 1967). La diferenciación introducida entre meta y funciones de la evaluación resulta útil para delimitarlo. La meta es siempre la misma: juzgar el valor de algo; en cambio, las funciones son muy variadas y están en relación con la utilización de los datos evaluativos. Si a esto se une que al referirse a características de la propia evaluación, en su composición y movimiento, se asume como proceso y no solo por su vínculo con el objeto (porque se evalúa el proceso de aprendizaje), sino por la propia naturaleza de la evaluación. Esta asumida concepción de la evaluación del aprendizaje como un proceso, provoca cuestionamientos teóricos respecto a las relaciones con los demás componentes del proceso de enseñanza aprendizaje y pueden surgir preguntas tales como: ¿se trata de un ¿proceso dentro de otro proceso?, ¿de un subproceso?, ¿qué lugar ocupa en el proceso de enseñanza aprendizaje?, a lo que se responde afirmativamente.

Además, la evaluación y el control están presente en todo momento del proceso de E-A y resalta sus fuertes vínculos, no solo con los objetivos sino, con los demás componentes del proceso de enseñanza aprendizaje y trasciende a través de los agentes socializadores de la

formación. A esto se añade un fundamento psicopedagógico para el aprendizaje basado en la teoría de la formación por etapa de la acción mental de Galperin, donde se reflejan tres fases o subprocesos del aprendizaje que son; la orientación, la ejecución y el control y la evaluación (Werner Jung, 1983).

Se considera que la evaluación del aprendizaje tiene carácter sistemático y determina el desempeño, rendimiento o logro del estudiante y de los propios procesos empleados por el docente (enseñanza), todo en relación con los objetivos de formación que se esperan alcanzar, para tomar decisiones que acomoden los aprendizajes y perfeccionen el trabajo del docente.

La evaluación del aprendizaje de los alumnos tiene una función primordial dentro del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, pues por medio de ella se retroalimenta el mismo. Conjuntamente con los conocimientos, los hábitos y las habilidades, es necesario evaluar el nivel de desarrollo de la personalidad alcanzado por el estudiante. Ello no significa viciar la valoración y calificación del rendimiento con criterios supuestamente educativos referidos, por ejemplo, a las ausencias a clases, las indisciplinas u otro incumplimiento del estudiante, pero que nada tienen que ver con sus habilidades para explicar un hecho, argumentar una solución de un problema o para cálculos.

La evaluación tiene la función de motor del aprendizaje pues sin evaluar y regular los aciertos y errores, no habría progreso en el aprendizaje de los alumnos, ni acción efectiva de los docentes.

Ralph W. Tyler murió el 18 de febrero de 1994, superados los noventa años de vida, tras siete décadas de fructíferas aportaciones y servicios a la evaluación, a la investigación y a la educación en general. Unos meses antes, en abril de 1993, Pamela Perfumo, una estudiante graduada de la Universidad de Stanford, entrevistó a Tyler con el propósito de conocer su pensamiento acerca del desarrollo de la evaluación en aquel momento y de los temas controvertidos alrededor de la misma. Esta entrevista, convenientemente preparada, fue presentada el 16 de abril de 1993 en la Conferencia de la AERA que tuvo lugar en Atlanta. Horowitz, 1995. Allí se analiza el contenido y el significado de la citada entrevista, destacando en relación con esta investigación, entre otros, el siguiente aspecto en el pensamiento de Tyler al final de sus días:

“El propósito más importante en la evaluación de los alumnos es guiar su aprendizaje, esto es, ayudarles a que aprendan. Para ello es nece-

saría una evaluación comprensiva de todos los aspectos significativos de su rendimiento; no basta con asegurarse que hacen regularmente el trabajo diario". (Escudero Escorza, 2003, p. 19)

En resumen, evaluar cuando lo evaluado es el aprendizaje de los estudiantes, depende en gran medida del sujeto del mismo, de la relación evaluado-evaluador, así como de la relación como estudiante- materia de enseñanza. Ahora, imaginar el proceso enseñanza-aprendizaje sin evaluación, sería como transitar hacia un lugar determinado, pero sin preocuparse por analizar si se va por el camino adecuado.

Evaluar, no es más que aglutinar todas las evidencias posibles que se puedan encontrar a favor o en contra de cada una de las actividades que se están desarrollando dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Cuando la evaluación es interpretada como aplicación de exámenes solamente, se distinguen tres tipos: los sistemáticos, los parciales y los finales. Al referirse a la evaluación como proceso, como se ha abordado en este trabajo, se distinguen en la literatura sobre evaluación tres tipos y que son los siguientes:

Evaluación diagnóstica; en el proceso se determina si los estudiantes poseen el nivel de desarrollo integral alcanzado para iniciar el proceso de desarrollo de nuevos objetivos y como continuidad de los que le precedieron, las condiciones existentes tanto en el orden personal como en su relación con los demás factores situacionales y agentes educativos. No solo se limita al inicio de un curso escolar, por situar ejemplos, está presente también en el inicio de una unidad o en el desarrollo de una clase de tratamiento de un nuevo contenido. Evaluación formativa; tiene mucha importancia dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, ella se encarga de orientar la actividad sobre la forma en que se van alcanzando los objetivos. Si la evaluación formativa señala que se van cumpliendo los objetivos, el maestro y los estudiantes tendrán un estímulo eficaz para seguir adelante. Si la evaluación formativa muestra deficiencias o carencias en cuanto a los objetivos que pretenden alcanzarse, será harán ajustes necesarios al plan de mejoras.

Evaluación sumativa; a partir de sus particularidades, se llevan a cabo al concluir sistemas de clases, unidades, etapas del curso o el propio curso escolar. Por medio de ella se trata de reconocer lo que ha sido alcanzado; esto no será nuevo para docente y estudiantes puesto que al llegar a la evaluación sumativa, cuentan ya con suficientes elementos de las eva-

luaciones formativas que les harán percibir lo que pueden esperar de la evaluación sumativa. Si los resultados no son los esperados, habría que analizar y discutir profundamente las evaluaciones formativas.

La evaluación del aprendizaje escolar tanto en su carácter de examen como de proceso debe tener en cuenta los conocimientos, las habilidades y las capacidades, así como los niveles de asimilación, esto último no es más que el grado de utilidad que puede lograr el sujeto en el orden intelectual y práctico. Estos niveles son: reproductivo, aplicativo y creativos. También es necesario señalar, como se refleja en la literatura científica, que la evaluación puede estar protagonizada por diversos representantes y que en este sentido se clasifican en:

Autoevaluaciones; que es la evaluación realizada por los propios sujetos que aprenden. Es una evaluación interna, obliga a la reflexión, facilita la autoestima. Heteroevaluaciones; que es la que realiza tradicionalmente el docente o cualquier otro sujeto externo a la persona que se está evaluando. Completa la visión para ofrecer elementos que ayuden a ser más eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Coevaluaciones; que es la evaluación donde participan de manera conjunta las personas sujetos de la evaluación como otras externas al proceso. Ayuda a tener distintos puntos de vista sobre la valoración del proceso de enseñanza aprendizaje.

Hasta aquí se ha compartido el enfoque de la evaluación del aprendizaje como proceso inherente a la realidad educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje.

2.6. La evaluación del aprendizaje escolar en la era de los medios audiovisuales: Una transformación en su concepción metodológica en el proceso pedagógico

Un elemento decisivo para desarrollar activamente el proceso pedagógico es la utilización de los medios audiovisuales. Es por ello, que es necesario a partir de su análisis, determinar qué contenidos permiten su empleo y por otra parte la eficiencia y efectividad con su utilización. De ahí que la evaluación sea un elemento esencial, ya sea en el debate didáctico o en las preocupaciones de la vida escolar. La educación es una práctica social y la evaluación uno de sus principales episodios.

Evaluar es valorar y su connotación pedagógica tiene peso en el comportamiento de todos los que participan. Desde el punto de vista técnico, es necesario repensar y recrear instrumentos idóneos y confiables para enriquecer el proceso pedagógico.

Es necesario hacer referencia a que la evaluación educativa no debe confundirse con la evaluación escolar, la primera se dirige a valorar la marcha del sistema educativo y la segunda a los resultados de la formación integral e individual de los estudiantes. Por otra parte, también la evaluación del aprendizaje como un campo de la evaluación educativa, permite considerar aspectos teóricos y metodológicos, que por su nivel de esencia son comunes y válidos para cualquier caso u objeto dentro de dicho campo. De ahí las reiteradas referencias que se harán en este trabajo, a la evaluación educativa en general al tratar la del aprendizaje, sin ignorar la especificidad de esta.

Al adentrarse en la evaluación escolar se puede definir, como aquella que se materializa en la escuela y se dirige a la formación integral de los escolares a partir de la relación que se establece entre el propio proceso y los resultados de dicha formación, lo que conlleva de manera integral al desempeño escolar y que se manifiesta en lo cognitivo, afectivo, volitivo y actitudinal, así como se caracteriza por ser interdisciplinar, desarrolladora que diagnostica y estimula las potencialidades.

La evaluación escolar no debe ser un complemento del proceso pedagógico, sino que es parte del mismo como proceso continuo formativo. A través de la evaluación del proceso y los resultados, se puede determinar el grado de cercanía y el progreso tanto de la enseñanza como el aprendizaje. Sus resultados no deben ser utilizados para realizar comparaciones de territorios, escuelas y estudiantes, sino para el análisis pedagógico de los objetivos y contenidos curriculares y educativos más afectados, posibles causas y las recomendaciones necesarias.

En el análisis de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, dentro de la evaluación escolar, al centrarse en la primera década del siglo XXI, y tomando como punto de partida lo abordado con anterioridad, se sigue el criterio de que:

“Hoy, es necesario unir la Pedagogía y la Didáctica en un mismo corpus teórico, lo que representa el reto de enfrentar el desarrollo histórico de ambas desde una perspectiva diferente a la actual”. (Chávez, 2017, p. 1)

Por otra parte, como se está abordando el aprendizaje se hace referencia a que *“un lugar común entre los autores que estudian e investigan el tema de la evaluación del aprendizaje es que pocas veces se detienen a definir el concepto de aprendizaje del que parten, dando por sentado que el lector intuirá la concepción de aprendizaje que subyace en su postura. Pero esto no es un asunto menor, sobre todo si se considera que el aprendizaje es, precisamente, la materia prima de la evaluación, toda vez que los profesores, cuando evalúan a sus alumnos, no lo hacen en el vacío, sino que justo lo que valoran es su aprendizaje”*. (Moreno, 2016, p. 38)

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones contribuyen a transformar el tratamiento de los contenidos en la escuela. Concebirla como una aplicación sistemática de los conocimientos científico – técnico, en el proceso pedagógico, responde al propósito más profundo a partir de una concepción diferente en dicho proceso, por lo que deben constituir un medio facilitador del aprendizaje y no el centro del proceso, pero a la vez con su empleo resulta imprescindible la evaluación del aprendizaje.

Los medios audiovisuales brindan al hombre la oportunidad de actividades totalmente nuevas. Ahora: ¿Cómo enfrentar estos desafíos en la escuela?, ¿Cómo utilizarlos para mejorar el proceso pedagógico. ¿Cómo evaluar el aprendizaje escolar con su utilización?

La respuesta está en la innovación, explotando su potencial para abrir nuevas perspectivas tanto para docentes como para estudiantes pero constituye una herramienta fundamental cuya influencia debe ser evaluada. Es el propósito de este trabajo ofrecer elementos teóricos y metodológicos en esta dirección desde los estudios sistemáticos y la experiencia pedagógica.

2.6.1. Teoría y práctica de la evaluación del aprendizaje. Influencia de los medios audiovisuales en el aprendizaje escolar

Se considera que la evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático y determina el desempeño, rendimiento o logro del estudiante pero a la vez y la eficiencia de los recursos que emplea el docente (enseñanza), a partir de los objetivos de formación que se esperan alcanzar. Todo esto permite tomar decisiones que acomoden los aprendizajes y perfeccionen el trabajo del docente.

La evaluación del aprendizaje de los alumnos tiene una función pri-

mordial dentro del proceso pedagógico, pues por medio de ella se retroalimenta el mismo. Conjuntamente con los conocimientos, las habilidades y los hábitos es necesario evaluar el nivel de desarrollo integral de la personalidad que alcanza el estudiante. Ello no significa viciar la valoración y calificación del rendimiento con criterios supuestamente educativos referidos, por ejemplo: a la asistencia, a la disciplina, entre otros, pero que nada tienen que ver con el desarrollo de las habilidades alcanzadas entre ellas, por citar algunas: explicar un hecho, o argumentar la solución de un problema.

La evaluación tiene la función de motor que impulsa el aprendizaje pues sin evaluar y regular los aciertos y errores, no habría progreso en el aprendizaje de los alumnos, ni acción efectiva de los docentes.

Ralph W. Tyler murió el 18 de febrero de 1994, tras siete décadas de aportaciones y servicios a la evaluación, a la investigación y a la educación en general. Unos meses antes, en abril de 1993, Pamela Perfumó, una estudiante graduada de la Universidad de Stanford, entrevistó a Tyler con el propósito de conocer su pensamiento acerca del desarrollo de la evaluación en aquel momento. Esta entrevista, destaca el pensamiento de Tyler al final de sus días donde manifestó lo siguiente:

“El propósito más importante en la evaluación de los alumnos es guiar su aprendizaje, esto es, ayudarles a que aprendan. Para ello es necesaria una evaluación comprensiva de todos los aspectos significativos de su rendimiento; no basta con asegurarse que hacen regularmente el trabajo diario”. (Escudero, 2003, p. 6)

En resumen, evaluar cuando lo evaluado es el aprendizaje escolar, depende en gran medida del sujeto del mismo, de la relación evaluado-evaluador, así como de la relación como estudiante- materia de enseñanza. Ahora, imaginar el proceso pedagógico sin evaluación, sería como transitar hacia un lugar determinado, pero sin preocuparse por analizar si se va por el camino adecuado.

Evaluar, no es más que aglutinar todas las evidencias posibles que se puedan encontrar a favor o en contra de cada una de las actividades que se están desarrollando dentro del proceso pedagógico.

Por otra parte, los medios audiovisuales son tan amplios que hacen difícil la elección de criterios para su clasificación, se puede tener en cuenta su esencia, el uso al que se destinan o los fines pedagógicos-didácticos que pretenden. No obstante, estos deben:



- » Despertar la atención y el interés del alumno.
- » Ayudar a la comprensión de un tema.
- » Motivar al alumno hacia nuevos contenidos.
- » Facilitar la apreciación de fenómenos, hechos, sucesos o procesos.

En la actualidad las instituciones educativas manifiestan permanentes transformaciones para llevar a niveles superiores los resultados de la labor educativa y en particular el aprendizaje. Estas abarcan cambios desde la concepción escolar, la instrumentación del trabajo metodológico, la superación del personal docente y por supuesto: el uso de los medios audiovisuales y la evaluación del aprendizaje.

Ahora, ¿cuáles son las funciones que se le atribuyen a los medios audiovisuales en el contexto del proceso pedagógico?. Un breve análisis al respecto considera las siguientes

- Función Informativa: Permite el estudio de la realidad a que se hace referencia y la describe lo más objetivamente posible.
- Función Motivadora: Pretender suscitar emociones y afectos, estimular el estudio y la búsqueda de nuevos conocimientos.
- Función Lúdica: Pretende el goce del aprendizaje mediante el juego, fundamentalmente en los primeros grados.
- Función Investigadora: Contribuye a incentivar la necesidad de encontrar nuevas alternativas para el conocimiento científico.
- Función Evaluativa: Posibilita utilizarlos para el control de los aprendizajes logrados por los estudiantes durante todo el proceso educativo.

Para elevar la calidad del proceso pedagógico hoy se cuenta con los medios audiovisuales: tele clases, vídeo clases, películas, animaciones, multimedia, entre otros, donde los estudiantes reciben información del contenido que se les imparte y el profesor dirige y conduce en el aula la actividad docente con su implementación. Estos constituyen un componente importante en la introducción y sistematización de los contenidos, pero un factor determinante a considerar es el diseño de la evaluación del aprendizaje que considere su empleo.

Por último, para referirse al futuro de la evaluación es importante señalar en este apartado lo siguiente:

Es posible considerar dos futuros posibles: uno que prolongaría los aspectos negativos actualmente presentes en el uso de pruebas estandarizadas, y otro que, además de aprovechar el potencial de la tecnología, en particular de la informática, enriquecería la visión de los alcances y límites de las evaluaciones en gran escala, viéndolas no como sustituto del maestro, sino como complemento de la tarea de unos docentes profesionales, cuyo trabajo es irremplazable tanto para promover el desarrollo cognitivo e integral de los alumnos como para evaluar de manera integral también su desempeño, en especial con un enfoque formativo. (Rizo, 2013, p. 4)

2.6.2. Propuesta de metodología de evaluación del aprendizaje en el proceso pedagógico, con el empleo de medios audiovisuales

Su fundamentación parte de la relación entre las diferentes áreas del conocimiento, que se materializan a través de las asignaturas del currículum (¿Qué evaluar?), y además en su articulación también se toman como referencia ejes transversales que penetran en las mismas. Estos últimos, constituyen temáticas que completan o perfeccionan los programas y que pueden encontrarse en una gran variedad de medios audiovisuales. Estos ejes son: educación ambiental, educación nutricional, educación energética, educación sexual, entre otros. Obsérvese en el siguiente esquema su relación:

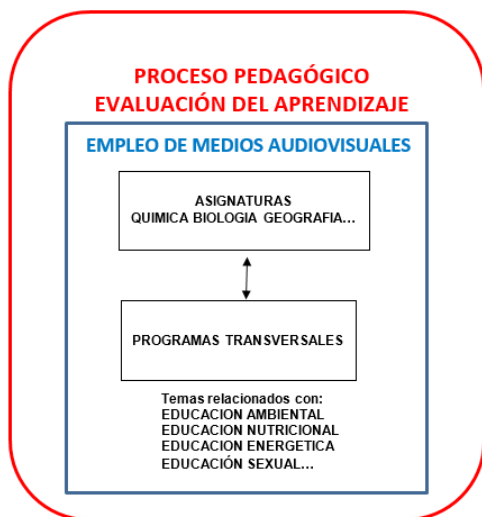


Figura 2. Proceso pedagógico. Evaluación del aprendizaje.

Por citar un ejemplo, el estudio de las Disciplinas que conforman las Ciencias Naturales (Biología, Química, Geografía), en el bachillerato, vincula los conocimientos que son objeto de estudio de cada una con aspectos básicos del desarrollo socioeconómico, industrial, de la salud, del medio ambiente, entre otros y van desde estudios a nivel internacional como en lo particular del país, por lo que es muy recomendable para ilustra todo esto, utilizar, videos como medios de enseñanza audiovisual pero tomando en consideración potencialidades e indicadores que permitan evaluar el proceso y los resultados de aprendizaje.

Por otra parte, la Metodología de evaluación tiene sus etapas con las acciones correspondientes (¿Cómo evaluar?). Las mismas se reflejan a continuación:

PRIMERA ETAPA. Preparación y base orientadora.

ACCION

- Diagnosticar el aprendizaje de los estudiantes sobre la base del sistema de conocimientos y el sistema de habilidades precedente.

SEGUNDA ETAPA. Implementación de los medios audiovisuales.

ACCION

- Observar el grupo de estudiantes en el momento de la implementación de los medios audiovisuales.

TERCERA ETAPA. Control y evaluación.

ACCION

- Sistematizar el contenido tratado con los medios audiovisuales

Los indicadores a evaluar en cada una de las etapas se reflejan a continuación:

Tabla 2. Etapas e indicadores del proceso de evaluación.

No	Etapas	Indicadores
I	Preparación y base orientadora	Conocimientos previos para el contenido. Saber. Habilidades previas. Saber Hacer Estilos de aprendizajes Preparación para la comunicación del mensaje-contenido

II	Implementación de los medios audiovisuales	Atención Toma de notas Motivaciones Interés
III	Implementación de los medios audiovisuales	Apropiación de conocimientos Desarrollo de habilidades Cumplimiento de los objetivos propuestos Pensamiento independiente y creación sobre la base de las actividades Valoraciones sobre la toma de notas Comprensión de la comunicación del mensaje-contenido

Una breve explicación de los componentes de la metodología de evaluación del aprendizaje se desarrolla a continuación:

- **Etapas y acciones (¿Qué se debe hacer?):** Conforman la secuencia lógica de actuación para el docente y el alumno considerando la nueva concepción de la clase y la dinámica de evaluación del aprendizaje con el empleo de medios audiovisuales en el alumno durante el proceso de aprendizaje.
- **Indicadores de aprendizaje (¿Qué evaluar?):** Son aquellos que posibilitan niveles de información en el acto de aprendizaje tanto para el docente como para el alumno.
- **Procedimientos evaluativos (¿Cómo evaluar?):** Constituyen las vías que permiten la obtención de la información para emitir criterios valorativos.
- **Escalas valorativas (¿Cómo determinar criterios evaluativos?):** Determinan niveles de calidad que permite ubicar el acto y los resultados de aprendizaje.
- **Aseguramiento (¿Bajo qué condiciones?):** Factores objetivos y subjetivos a tener en cuenta en la evaluación del aprendizaje.

Obsérvese a continuación en el siguiente cuadro la relación de todos los componentes de la metodología que se presenta:

Tabla 3. Componentes de la metodología de evaluación.

Acciones ¿Qué se debe hacer?	Indicadores de aprendizaje ¿Qué evaluar?	Procedimientos evaluativos ¿Cómo evaluar?	Escalas valorativas ¿Qué criterios evaluativos se deben seguir?	Aseguramiento ¿Bajo qué condiciones?
Diagnosticar el aprendizaje de los estudiantes teniendo en cuenta el sistema de conocimientos y el sistema de habilidades.	Conocimientos previos. Saber. Habilidades previas. Saber Hacer	Registro de respuestas o solución a las preguntas o actividades realizadas.	Calidad de las respuestas : Excelente: Manifiesta un alto nivel de ideas o soluciones completas, en correspondencia con el nivel de asimilación. Bien: coherencia, ideas o soluciones completas, en correspondencia con el nivel de asimilación. Regular: coherencia, ideas o soluciones aunque imprecisiones según el nivel de asimilación. Mal: no se cumplen los elementos anteriores.	Sobre la base de: .Conocimientos. .Habilidades. .Valores

Observar el grupo de estudiantes	Atención	Registro de observación	Calidad de los indicadores Atención Alto: Mantiene una concentración constante. Medio: Mantiene concentración aunque en ocasiones desvía su atención y no muestra interés.	Del medio audiovisual: Imagen percibida con calidad. Claridad de sonido y diálogos. Adecuado tamaño de textos y carteles.
	Toma de notas		Bajo: No cumple con los elementos anteriores. Toma de notas Alto: Se aprecia una redacción lógica de ideas sobre lo que se proyecta, con gran independencia y creatividad. (esquemas lógicos, resumen etc.) Medio: Recoge ideas esenciales aunque con algunas limitaciones en la independencia y creatividad. Bajo: No cumple los elementos anteriores.	Suficiente tiempo de exposición de los textos. Ejemplos abordados. Del profesor: Habilidades para la observación

Sistematizar el contenido tratado.	Apropiación de conocimientos. Desarrollo de habilidades(- Nivel de asimilación consciente, qué y cómo aprende)	Registro de valoración	Calidad de las respuestas: E, B, R y M. Similares a los criterios evaluativos planteados para diagnosticar.	A partir de los elementos del conocimiento y las habilidades que se incorporan. Dirección del profesor. Intercambios de opiniones.
------------------------------------	--	------------------------	---	--

Todo lo anteriormente expuesto reflejan la obtención de información, desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo, sobre la generalidad y la individualidad de los alumnos y acerca del cumplimiento de los objetivos, para así determinar si es necesario introducir correcciones en el sistema de clases, variar el método, profundizar en las explicaciones, plantear nuevas tareas o ejercicios de consolidación, estructurar pequeños grupos para el trabajo correctivo o de atención individual a algunos alumnos.

2.7. El valor de un estudio realizado como base orientadora para evaluar cómo aprenden los estudiantes con el empleo de medios audiovisuales.

Esta investigación, desarrollada en el 2008, es constituye una fuente de gran valor para reflexionar en lo que representan las tecnologías de la información y las comunicaciones, donde ya una década posterior al estudio, se han desarrollado vertiginosamente, pero su utilización en el proceso de enseñanza aprendizaje mantienen su esencia: constituir un medio facilitador y nunca sustituir al profesor, esto desde nuestra posición. La misma constituyó una indagación pre experimental, que evaluaba cómo aprendían los estudiantes con el empleo de medios audiovisuales, que en su primera etapa partió de un estudio en profundidad, considerado el diagnóstico inicial, en un preuniversitario de la provincia de Cienfuegos, Cuba y posteriormente, a partir de los resultados obtenidos, se profundiza en una segunda etapa en el décimo grado de la misma institución.

En el siguiente esquema se presentan las variables controladas, indicadores e instrumentos aplicados:

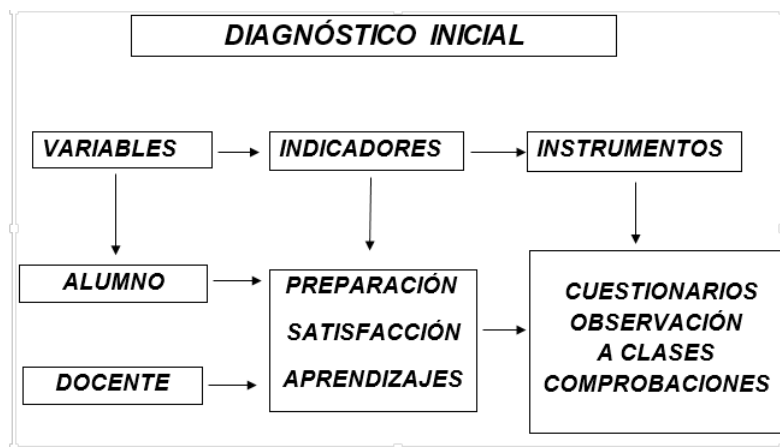


Figura 3. Representación de la relación entre las variables controladas, indicadores e instrumentos aplicados.

2.7.1. El estudio. Diagnóstico inicial

Los criterios de selección de la muestra se argumentan a continuación:

- » El preuniversitario presentaba los más bajos resultados de la provincia.
- » Su ubicación geográfica, enclavado en una zona rural del Municipio de Cumanayagua, de la provincia de Cienfuegos por lo que era importante conocer cómo llegaban y se empleaban las tecnologías en aquel entorno.
- » Era una etapa de desarrollo en cuanto a la implementación de las nuevas tecnologías, en Cuba, en particular las teles clases y videos clases.
- » Se iniciaban las transformaciones para esta enseñanza, proyectándose el trabajo por área del conocimiento (en este caso el área de Ciencias Naturales)
- » Se escoge el décimo grado, año de iniciación del bachillerato, pero a la vez también la asignatura de Química que tenía los más bajos resultados dentro del resto de las asignaturas del área y presentaba el sistema de conocimientos más complejo así como gran variedad de tele clases.

El Preuniversitario seleccionado (IPUEC Braulio Coroneaux), en el

Curso Escolar 2007-2008, presentaba un total de 13 grupos con una matrícula de 388 alumnos, distribuidos de la siguiente manera, décimo grado, 4 grupos con 118 estudiantes, oncenso grado, 5 grupos con 150 estudiantes y duodécimo grado, 4 grupos con 120 alumnos. Trabajaban en el área de Ciencias Naturales 16 profesores, así como el jefe del departamento, el director y el vicedirector de la institución.

2.7.2. Resultados del diagnóstico inicial. Encuestas aplicada a estudiantes y docentes

Los resultados del diagnóstico inicial reflejaron lo siguiente:

- » Se encuestaron 178 estudiantes, que representaban un 45,9 % de la matrícula del preuniversitario (Ver al final de la segunda parte la encuesta aplicada a los estudiantes). Se seleccionó un mayor número de estudiantes en décimo grado donde se realizaban cambios curriculares notables, manifestándose su salida en las teleclases. La muestra seleccionada se representa en la siguiente tabla de frecuencia:

Tabla 4. Cantidad de estudiantes encuestados.

	Grado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	décimo	89	50.0	50.0
	oncenso	41	23.0	23.0
	doce	48	27.0	27.0
	Total	178	100.0	100.0

- » En las relaciones entre intereses y conocimientos existía una tendencia a considerar interesantes las teleclases, sin embargo, hay un predominio en cuanto a que estas no habían ejercido suficiente influencia en cuanto al aumento del caudal de conocimiento. Se aprecia mayor incidencia en relación con esta valoración en el décimo grado y por otra parte es interesante que es mayor la inconformidad más en las alumnas que en los varones a pesar que la muestra no refiere tanta diferencias en cuanto a cantidad entre ambos sexos. Puede apreciarse en los gráficos a continuación:

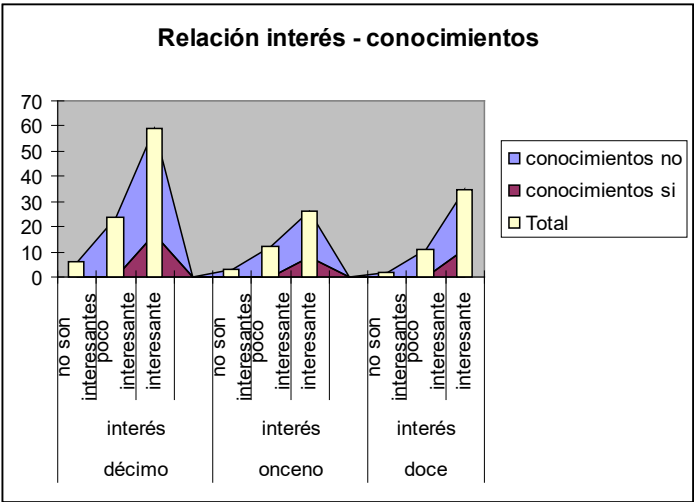


Figura 4. Encuesta a estudiantes: Interés conocimiento por grado.

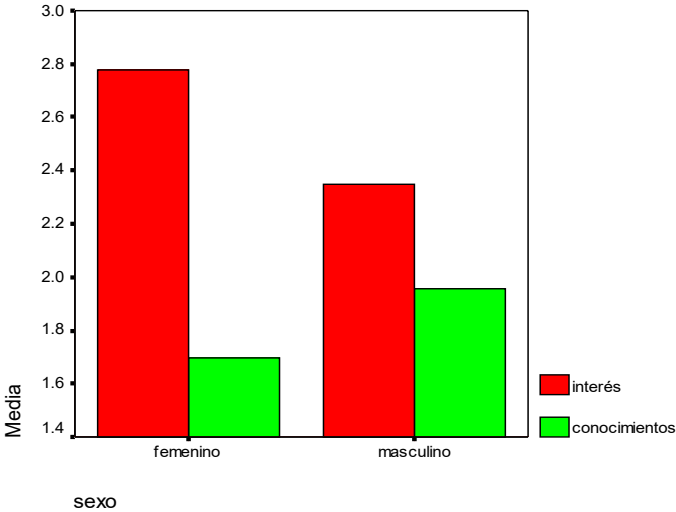


Figura 5. Encuesta a estudiantes: Interés conocimiento por sexo.

» Como puede verse en las tablas de frecuencia a continuación, la toma de notas en su mayoría la consideraban con dificultades, realizándola de forma independiente.

Tabla 5. Toma de notas. Encuesta a estudiantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	a veces es posible	125	70.2	70.2
	imposible	53	29.8	29.8
	Total	178	100.0	100.0

Tabla 6. Toma de notas. Encuesta a estudiantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	dictadas	11	6.2	6.2
	independiente	167	93.8	93.8
	Total	178	100.0	100.0

La evaluación se realizaba según la mayoría en ocasiones y de forma oral. Puede apreciarse en las siguientes tablas de frecuencia y porcentaje:

Tabla 7. Frecuencia de la evaluación. Encuesta a estudiantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	valor perdido	9	5.1	5.1
	siempre	22	12.4	12.4
	a veces	147	82.6	82.6
	Total	178	100.0	100.0

Tabla 8. Evaluación ¿cómo se evalúa? Encuesta a estudiantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	valor perdido	6	3.4	3.4
	oral	111	62.4	62.4
	del trabajo independiente	61	34.3	34.3
	Total	178	100.0	100.0

Gran parte de los encuestados manifestaron inconformidad en cuanto a la relación de los ejercicios que se evaluaban y los que se presen-

taban en las teleclases y más de la mitad de ellos señalaban cierta similitud entre los mismos. Obsérvese en las siguientes tablas de frecuencia y porcentaje:

Tabla 9. Correspondencia de los ejercicios de evaluación con los de las teleclases.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	siempre	62	34.8	34.8
	a veces	116	65.2	65.2
	Total	178	100.0	100.0

Tabla 8. Ejercicios evaluados.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	iguales	85	47.8	47.8
	parecidos	93	52.2	52.2
	Total	178	100.0	100.0

Por último se reflejaba una gran inconformidad en cuanto a la atención diferenciada; así como al criterio de las categorías que se les otorga, como se muestra en las tablas de frecuencia y porcentaje:

Tabla 10. Atención diferenciada. Encuesta a estudiantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Las mismas actividades.	166	93.3	93.3
	Diferentes actividades.	12	6.7	6.7
	Total	178	100.0	100.0

Tabla 11. Criterios de los estudiantes acerca de la evaluación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	justa	53	29.8	29.8
	a veces justa	125	70.2	70.2
	Total	178	100.0	100.0

Valoraciones de la encuesta aplicada a los docentes:

- » Se encuestaron 23 docentes vinculados al área de Ciencias Naturales (Ver Al final de la segunda parte la encuesta aplicada a los docentes), considerando el enfoque interdisciplinar del problema. En el grupo de licenciados predominan más de diez años de experiencia. Habían un grupo considerable de practicantes del último año de la carrera. Ver a continuación la tabla de contingencia:

Tabla 12. Tabla de contingencia. Datos de los profesores.

			sexo		Total
Años de Experiencia			femenino	masculino	
Practicantes de la Universidad	Licenciado		5	5	10
	Total		5	5	11
hasta 2	Licenciado	no		1	1
		sí	1		1
	Total		1	1	2
3 a 5	Licenciado	sí		1	1
	Total			1	1
6 a 10	Licenciado	sí	1		1
	Total		1		1
más de 10	Licenciado	sí	3	5	8
	Total		3	5	8

- » Como se aprecia en la siguiente tabla de frecuencia y porcentaje, se constató que el 52,2% de los encuestados no se sentían lo suficientemente preparados para emplear las teleclases, la mayoría de ellos alegaban fundamentalmente:

- Dificultades en el orden del contenido que se imparte.
- Falta de tiempo para la autopreparación y en particular para el estudio de estas.
- Disponibilidad de recursos.

Tabla 13. Preparación. Encuesta a docentes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	si	9	39.1	42.9
	no	12	52.2	57.1
	Total	21	91.3	100.0
Perdidos	Sistema	2	8.7	
Total		23	100.0	

» En relación con la calidad de estas, existían manifestaciones de inconformidad en la mayoría, puede apreciarse en la tabla de frecuencia y porcentaje que se presenta:

Tabla 14. Calidad de las teleclases. Encuesta a docentes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	bien	5	21.7	23.8
	regular	12	52.2	57.1
	mal	4	17.4	19.0
	Total	21	91.3	100.0
Perdidos	Sistema	2	8.7	
Total		23	100.0	

Los principales argumentos estaban dirigidos a:

- Enfoque tradicional de las clases (un docente explicando contenido a sus alumnos).
- Exceso de distribución de contenido en la dosificación de cada una de las teleclases (en 30 minutos se proyectaban varios contenidos de alto nivel de complejidad).
- Predominio de ejercicios reproductivos.
 - » No existía una opinión favorable en cuanto al aumento del caudal del conocimiento de los alumnos, y en particular en el orden de la satisfacción con estas. Ver a continuación las tablas de frecuencia y porcentaje:

Tabla 15. Aumento del caudal del conocimiento de los alumnos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	sí	3	13.0	14.3
	no	18	78.3	85.7
	Total	21	91.3	100.0
Perdidos	Sistema	2	8.7	
Total		23	100.0	

Tabla 16. Satisfacción.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	si	3	13.0	14.3
	no	18	78.3	85.7
	Total	21	91.3	100.0
Perdidos	Sistema	2	8.7	
Total		23	100.0	

Se alegaba:

- Necesidad de mayor actividad práctica con el estudiante, dado la especificidad de los contenidos.
- Insuficiencias en el desarrollo de habilidades investigativas y de prácticas de laboratorio.
- Mayor integración del área de las Ciencias Naturales.
- » Se consideraba la realización de evaluaciones frecuentes a través de preguntas orales, revisión de libretas y actividades de estudio independiente.
- » Se evaluaban actividades orientadas por las teleclases y otras:

Tabla 17. Actividades evaluadas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	las sugeridas en las teleclases	2	8.7	9.5
	las sugeridas y otras	19	82.6	90.5

	Total	21	91.3	100.0
Perdidos	Sistema	2	8.7	
Total		23	100.0	

Se nombran otras tales como: Estudios en libros de textos complementarios y actividades de investigación con el uso de software.

- » Hay un equilibrio en las valoraciones en cuanto a que el sistema de evaluación que se implementaba fuera efectivo. Observe la tabla de frecuencia y porcentaje:

Tabla 18. Efectividad de la evaluación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	efectiva	12	52.2	57.1
	poco efectiva	9	39.1	42.9
	Total	21	91.3	100.0
Perdidos	Sistema	2	8.7	
Total		23	100.0	

2.7.3. Observación a clases. Valoraciones

Se observaron 24 clases, el mayor número de ellas en décimo grado, considerando los argumentos planteados con anterioridad en la selección de la muestra (Ver al final de la segunda parte la guía de observación a clases).

A continuación se destacan, por su importancia, a través de tablas de frecuencia y porcentaje, el procesamiento de la información de algunos de los ítems medulares de la guía de observación:

Tabla 19. Motivación y Orientación hacia los objetivos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	bien	7	29.2	29.2
	regular	11	45.8	45.8
	mal	6	25.0	25.0
	Total	24	100.0	100.0

Tabla 20. Dirección de la observación de las teleclases.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	bien	2	8.3	8.3
	regular	14	58.3	58.3
	mal	8	33.3	33.3
	Total	24	100.0	100.0

Tabla 21. Control y evaluación de las condiciones previas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	bien	5	20.8	20.8
	regular	12	50.0	50.0
	mal	7	29.2	29.2
	Total	24	100.0	100.0

Tabla 22. Condiciones para la observación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	bien	7	29.2	29.2
	regular	16	66.7	66.7
	23	1	4.2	4.2
	Total	24	100.0	100.0

Tabla 23. Atención, percepción y comprensión.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	bien	1	4.2	4.2
	regular	13	54.2	54.2
	mal	10	41.7	41.7
	Total	24	100.0	100.0

Tabla 24. Evaluación de la comprensión.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	bien	1	4.2	4.2
	regular	14	58.3	58.3

mal	9	37.5	37.5
Total	24	100.0	100.0

Tabla 25. Toma de notas por el alumno.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	bien	2	8.3	8.3
	regular	12	50.0	50.0
	mal	10	41.7	41.7
	Total	24	100.0	100.0

Tabla 26. Vinculación del contenido con los objetivos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	bien	3	12.5	12.5
	regular	12	50.0	50.0
	mal	9	37.5	37.5
	Total	24	100.0	100.0

Tabla 27. Atención diferenciada.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	bien	2	8.3	8.3
	regular	12	50.0	50.0
	mal	9	37.5	37.5
	22	1	4.2	4.2
	Total	24	100.0	100.0

Tabla 28. Evaluación diferenciada.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	regular	13	54.2	54.2
	mal	11	45.8	45.8
	Total	24	100.0	100.0

Se puede apreciar claramente en los resultados obtenidos las insuficiencias y limitaciones metodológicas. Las mismas se agudizan en la

evaluación diferenciada, en el aprovechamiento de las posibilidades de los estudiantes y en las autoevaluaciones que se realizan. Esto lo reafirma la siguiente figura:

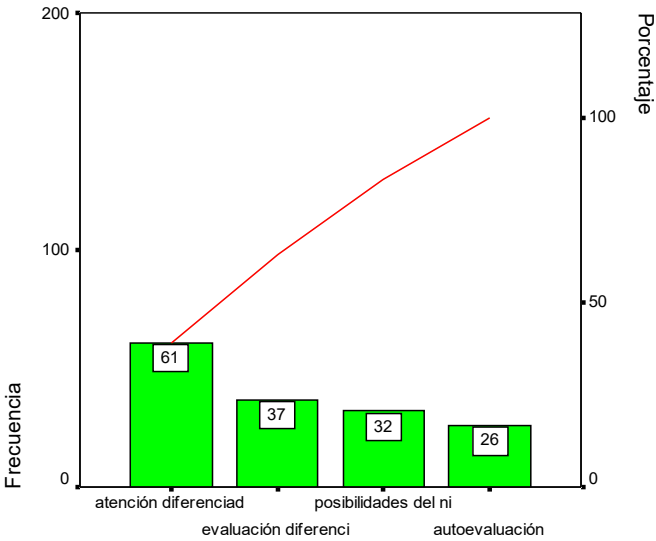


Figura 6. Relación entre ítems de evaluación. Observación a clases.

La triangulación de los instrumentos aplicados resume que:

- Habían limitaciones en la preparación metodológica del docente para trabajar con las teleclases.
- Existían insuficiencias en la concepción y materialización de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

Es significativo destacar la fiabilidad de los instrumentos aplicados con la aplicación de la Escala Alfa, cuyo procesamiento se presenta continuación:

Encuesta a estudiantes

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients

N of Cases = 178.0 N of Items = 10

Alpha = .9168

Encuesta a docentes

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients

N of Cases = 21.0 N of Items = 10

Alpha = .8873

Observación a clases:

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients

N of Cases = 24.0 N of Items = 15

Alpha = .9156

2.7.4. La puesta en práctica de la metodología de evaluación propuesta. Etapa exploratoria. Resultados obtenidos

La metodología de evaluación del aprendizaje con el empleo de teleclases, declarada con anterioridad, estaba diseñada en su primera versión y era necesaria su implementación para realizar un estudio exploratorio y probar sus posibilidades.

El grupo décimo 3 donde se implementó, seleccionado al azar, tenía una matrícula de 25 estudiantes (13 hembras y 12 varones. Tenían entre 14 y 15 años y vivían en el propio municipio de Cumanayagua, donde se encontraba enclavado el preuniversitario.

Se realizó su caracterización, que se centró en cuatro áreas de formación: personal, motivación, aprendizaje y sociopolítica. Un resumen es el siguiente:

En el área personal se destacaba la madurez para expresar sus puntos de vistas, determinado por una conducta en el medio social donde se desenvuelven, eran capaces de analizar y valorar cualidades positivas en sus discípulos y profesores. Dependían en gran medida de la opinión del grupo, buscando comunicación con sus iguales, uniendo afinidad de intereses y criterios de diversos aspectos.

Por otra parte, en el caso de la asignatura de Química existían insuficiencias en invariantes del contenido tales como: explicar relación



estructura propiedad-aplicaciones, isomería, nomenclatura y notación química de compuestos orgánicos.

En la esfera sociopolítica referían estar informados por una u otra vía. Consideraban identificarse con la cultura, arte, idioma, historia, logros científicos y sistema político del país. Se trabajaba con ellos incidiendo en la formación de valores y en particular el valor responsabilidad dada sus necesidades.

Luego del entrenamiento, control y monitoreo permanente al docente que aplicó la metodología propuesta, una valoración de los resultados obtenidos se realiza a continuación:

Tomando como referencia la Unidad #2: Las sustancias y las reacciones químicas, donde se pudo determinar qué sabe, cómo lo hace y cómo aprender, sobre la base de los conocimientos y las habilidades propias que se trabajaban. Los resultados fueron los siguientes:

I- Diagnóstico de entrada

A continuación se presenta el registro de evaluación del diagnóstico inicial por estudiantes:

Tabla 29. Registro de evaluación.

Alumno No	Preguntas/actividades. Niveles de asimilación del conocimiento.			Calidad de la respuesta
	R	P-A	C	
1	X			R
		X		R
2	X			R
		X		R
3	X			B
		X		B
			X	B
4	X			R
		X		R

5	X			B
		X		B
			X	R
6	X			R
		X		R
7	X			B
		X		B
			X	R
8	X			M
9	X			R
		X		R
10	X			R
		X		R
11	X			B
		X		R
12	X			B
		X		R
13	X			B
		X		B
			X	R
14	X			B
		X		B
			X	B
15	X			R
		X		M

16	X			B
		X		R
			X	R
17	X			M
18	X			B
		X		B
			X	R
19	X			R
		X		M
20	X			B
		X		B
			X	B
21	X			R
		X		R
22	X			M
		X		M
23	X			B
		X		R

Leyenda

Preguntas:

R: Nivel Reproductivo

P-A: Productivo Aplicativo

C: Creativo

Escala evaluativa

B: Bien

R: Regular

M: Mal

Casilla en blanco: No aplicada la pregunta

Los resultados por niveles de asimilación se reflejan a continuación:

Tabla 30. Resultados por niveles de asimilación.

Preguntas por Niveles de Asimilación.	Total de Respuestas	Calificación de las Respuestas					
		B	%	R	%	M	%
R	23	11	47,8	9	39,1	3	13,1
P-A	21	7	33,3	11	52,3	3	14,4
C	8	3	37,5	5	62,5	-	
TOTAL	52	21	40,3	25	48,0	6	11,7

En relación con los conocimientos previos se plantea que existían insuficiencias notables en el grupo, un 59,7 % de las respuestas estaban en las categorías de R y M. Además, se determinaron las posibilidades reales de los estudiantes conociendo que dominaban la clasificación de las sustancias según su composición, tipo de partículas y energía involucrada en el proceso. No lograban formular las sustancias inorgánicas, identificar tipo de enlace y establecer la relación causal estructura- propiedad-aplicación.

Se particularizaron los contenidos donde los estudiantes presentaron dificultades. Estos fueron:

- Estructuras de las sustancias.
- Nomenclatura y notación química de las sustancias inorgánicas, específicamente en la notación química.

II- Observación

Se destacaron los ejercicios que se plantearon en las teleclases, sobre los contenidos donde se presentaban las dificultades y los relacionados con el nuevo contenido. Se evaluaron los indicadores de aprendizaje correspondientes. A continuación se refleja el registro de observación:

Tabla 31. Registro de observación.

Alumno No	Indicadores de aprendizaje					
	Atención			Toma de notas		
	A	M	B	A	M	B
1		X			X	
2		X				X
3	X			X		
4		X				X
5	X				X	
6	X				X	
7	X				X	
8			X			X
9		X			X	
10		X				X
11		X			X	
12		X			X	
13	X				X	
14	X			X		
15		X			X	
16		X			X	
17			X			X
18	X				X	
19			X			X
20	X			X		
21		X				X
22			X			X
23		X			X	

Leyenda

Escala

A: Alto

M: Medio

B: Bajo

Los resultados fueron los siguientes:

Tabla 32. Resultados por indicadores de aprendizajes.

No de Alumnos	Indicadores de aprendizaje											
	Atención						Toma de notas					
	A	%	M	%	B	%	A	%	M	%	B	%
23	8	34.8	11	47.8	4	17.4	3	13	12	52.2	8	34.8

Se aprecia dispersión en la atención de los estudiantes (65,2 % entre media y baja) así como dificultades notables en la toma de notas (87 % entre media y baja).

III- Sistematización

En la continuidad del trabajo se precisaron los objetivos que se iban a evaluar y se organizaron los contenidos según las exigencias del grado, las particularidades individuales y lo abordado en la teleclase, tomando en cuenta los elementos del conocimiento que se evaluaban. Se determinaron escalas valorativas en las que se especificaron lo que se obtenía en cada una de ellas. Se trabajó con el registro de valoración del nuevo acto de aprendizaje y que fue el siguiente:

Tabla 33. Registro de valoración del nuevo acto de aprendizaje.

Alumno No	P/act. similares			C a l i - dad de la res- puesta	P/act. orien- tadas por la teleclase			C a l i - dad de la res- puesta	Actividades elaboradas por el docente			Calidad de la res- puesta
	R	PA	C		R	PA	C		R	PA	C	
1	X			R	X			R	X			B
										X		R
2	X			R	X			R	X			B
										X		R
3						X		B		X		B
											X	B
4	X			R	X			R	X			B
										X		R
5						X		B		X		B
		X		B							X	R
6	X			R	X			R	X			B
										X		R
7												
		X		B		X		B		X		B
											X	R

8	X			M	X			M	X			M
9	X			R	X			R	X			R
10	X			R	X			R	X			B
										X		R
11	X			B								
						X		R		X		R
12	X			R	X			B	X			B
		X		R		X		R		X		R
13												
						X		B		X		B
											X	B
14												
						X		B		X		B
							X	B			X	B
15	X			R	X			B	X			B
		X		R		X		R		X		R
16	X			R	X			B	X			B
		X		R		X		R		X		R
17	X			M	X			M	X			M

18					X			B				
						X		B		X		B
											X	R
19	X			R	X			R	X			B
										X		R
20												
						X		B		X		B
							X	B			X	B
21	X			B	X			B	X			B
						X		R		X		R
22	X			M	X			M	X			M
23	X			R	X			R	X			B
		X		R		X		R		X		R

Leyenda

Preguntas:

R: Nivel Reproductivo

P-A: Productivo Aplicativo

C: Creativo

Escala evaluativa

B: Bien

R: Regular

M: Mal

Casilla en blanco: No aplicada la pregunta

Los resultados del procesamiento se muestran a continuación:

Tabla 34. Resultados finales.

Preguntas por Niveles de Asimilación.	Total de Respuestas	Calificación de las Respuestas																					
		P ^{act.} similares							P ^{act.} orientadas por la teleclase							Actividades elaboradas por el docente							
		T	B	%	R	%	M	%	T	B	%	R	%	M	%	T	B	%	R	%	M	%	
R	47	16	2	12,6	11	68,7	3	18,7	16	5	31,2	8	0,5	3	68,3	15	11	73,3	1	26,5	3	0,2	
P-A	38	6	2	33,4	4	66,6	-	-	13	7	53,8	6	46,2	-	-	19	7	36,9	12	63,1	-	-	
C	9	-	-	-	-	-	-	-	2	2	100	-	-	-	-	7	4	57,1	3	42,9	-	-	
TOTAL	94	22	4	18,2	15	68,2	3	13,6	31	14	45,2	14	45,2	3	9,6	41	22	53,6	16	39,0	3	7,4	

Leyenda

Preguntas por Niveles de asimilación:

- R: Nivel Reproductivo
P-A: Productivo Aplicativo
C: Creativo

Preguntas similares

Preguntas orientadas por las teleclases

Actividades elaboradas por el docente

Escala evaluativa

- B: Bien
R: Regular
M: Mal

Se pudo valorar que a partir del trabajo sistemático realizado, que se lograron niveles de calidad entre bien y regular en las actividades de los niveles reproductivo y productivo- aplicativo en los estudiantes.

Para proyectar la autoevaluación y evaluación del aprendizaje se tuvo en cuenta el criterio que tenía el propio estudiante sobre su respuesta y cómo los demás estudiantes los evaluaban, siempre bajo la dirección del profesor y mediante el intercambio de opiniones.

Es menester reflejar que la sistematización de este contenido se realizó en cuatro horas clases y se apreció en el grupo un notable avance en relación con los niveles de asimilación vencidos y por consiguiente en los niveles de desempeño. De un total de 23 alumnos, se evaluaron inicialmente en el diagnóstico con insuficiencias y deficiencias en el nivel reproductivo 12 estudiantes y posteriormente con el trabajo realizado, mantuvieron 3 de ellos dificultades en este nivel. En gran medida se logró el tránsito del resto por los diferentes niveles de asimilación aunque con algunas limitaciones. Además se continuó el trabajo encaminado a la atención de los estudiantes en el acto de la proyección de las teleclases y en particular al desarrollo de las habilidades en la toma de notas. Este trabajo quedó orientado y continuó realizándose durante todo el curso con gran aceptación.

2.7.5. Algunas reflexiones posterior a la implementación de la metodología de evaluación.

La metodología de valuación aplicada permitió:

- Mayor profundidad para realizar un diagnóstico de aprendizaje.
- La determinación del nivel real de aprendizaje y las posibilidades reales de los estudiantes.
- Selección de teleclases y videoclases, complementarias a las orientadas.
- Organizar actividades que propiciaran la autoevaluación y el auto-control de la evaluación del aprendizaje por parte del alumno.
- Determinar los elementos del conocimiento que se debían reforzar.
- Desarrollo de un sistema de actividades del contenido para reforzar los temas abordados en las teleclases.
- Sistemática de la evaluación.
- Preparación y evaluación de actividades vinculadas actividades experimentales a partir de teleclases y videoclases clases complementarias, relacionadas con los objetivos del programa.
- Justeza en la evaluación determinando criterios valorativos que simplifican la subjetividad en el otorgamiento de calificaciones.

2.7.6. Criterios de los profesionales. Valoraciones generales

Entrevista grupal a profesionales:

Se entrevistaron 36 docentes entre directivos, metodólogos, docentes de preuniversitario y practicantes de la Universidad, vinculados al área de ciencias naturales. Se desarrollaron dos actividades metodológicas en el territorio y una sesión científica desarrollada en la Universidad, se explicó la metodología propuesta y se reflexionó en cuanto a:

- » Concepción de la propuesta.
- » Operatividad.
- » Fiabilidad sobre la base del estudio realizado con la indagación.
- » Utilidad en la evaluación del aprendizaje en el área.
- » Posibilidad de implementación en el resto de las áreas.
- » Limitaciones (aseguramiento de recursos).
- » Sugerencias.

Los resultados del procesamiento de la entrevista grupal reflejan aceptación por parte de la mayoría de los profesionales destacando en particular sus fundamentos y operatividad, siendo viable para el resto de las áreas. Se sugirió estructurar el registro de evaluación como un todo donde se tenga en cuenta las tres etapas del proceso y utilizar la propuesta como una nueva variante de planificación de clases del docente.

El valor actual de la propuesta de evaluación planteada.

En las condiciones actuales, que se caracterizan por un gran desarrollo de medios tecnológico y al que acuden permanentemente los estudiantes, sin lugar a dudas la metodología de evaluación propuesta es factible y necesaria. Permite determinar el nivel real del aprendizaje alcanzado, apreciando los avances, retrocesos o estancamiento. Posibilita el desarrollo de una evaluación integradora, interdisciplinaria y desarrolladora, donde se llega a una mayor diversificación de las vías evaluativas, acciones de autocontrol y autoevaluación, en un proceso dinámico con recursos tecnológicos diversificados y dentro de ellos, teleclases y videoclases, ya sea por vía presencial, semipresencial o asistida, que necesitan del control y la evaluación sistemática en el acto de aprendizaje, para así discriminar qué se aprende, cómo se aprende y bajo qué condiciones se aprende.

2.8 Reflexiones sobre los estudios internacionales de evaluación de la calidad de la educación

En la primera parte del texto se abordaron las definiciones de los términos calidad de la enseñanza y calidad de la educación, pero para emprender este apartado es necesario partir de la siguiente interrogante:

¿Cuál es el gran desafío de aplicar el término calidad a la educación?

Se puede abordar, a través del siguiente esquema, la respuesta a esta interrogante:

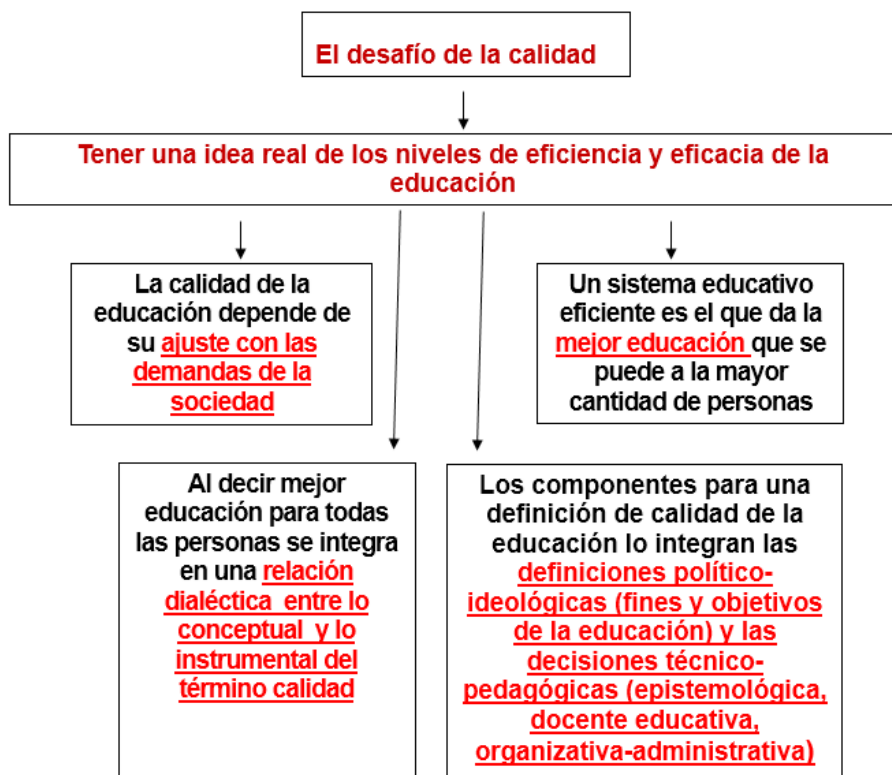


Figura 7. La aplicación del término calidad a la educación.

Entonces, luego de lo anteriormente representado, se está en condiciones de presentar y reflexionar sobre las principales organizaciones internacionales y los estudios que se han realizado a nivel internacional sobre evaluación y calidad de la educación. Dichos estudios internacionales, de comparación, aplican instrumentos de medición estandarizados en varios países simultáneamente, en grados o grupos etarios seleccionados, que permite recoger información sobre logros de aprendizaje en diferentes materias o áreas del conocimiento, y sobre factores asociados al aprendizaje.

A nivel global se pueden destacar tres programas internacionales con sus correspondientes organizaciones:

- Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), de la International Association for the Evaluation Achievement (IEA).
- Programme for International Student Assessment (PISA) de la Organización para la Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE).
- Programme d'Analyse des Systéme Éducatifs (PASEC).

El TIMSS es una evaluación internacional de conocimientos de matemáticas y ciencias de los estudiantes de cuarto y octavo grados. El primer estudio TIMSS se realizó en 1995 y a partir de 1999 se realiza cada cuatro años. La ilustración que se presenta a continuación se refiere a los países que alcanzaron los primeros lugares en ambos grados en el año 2015:

Tabla 35. Primeros países por grados y materias.

Fourth Grade		Eighth Grade	
Mathematics	Science	Mathematics	Science
Singapore	Singapore	Singapore	Singapore
Hong Kong SAR	Korea, Republic of	Korea, Republic of	Japan
Korea, Republic of	Japan	Chinese Taipei	Chinese Taipei
Chinese Taipei	Russian Federation	Hong Kong SAR	Korea, Republic of
Japan		Japan	Slovenia

Fuente: International Trends in Mathematics and Science Achievement, Curriculum, and Instruction (2016).

- En Matemática, cuarto y octavo grados, en cinco países de Asia Oriental, se encuentran los mejores resultados. Ellos son Singapur y Hong Kong SAR, Corea, China Taipéi y Japón. Posteriormente le siguió un segundo grupo de países aunque con cierta diferencia de puntajes en relación con el primer grupo. Estos fueron: Irlanda del Norte, la Federación Rusa, Noruega, Irlanda, Inglaterra, Bélgica y Kazajistán.
- En ciencia, los cinco países de Asia Oriental también se encontraban entre los mejores en cuarto y octavo grado. Por otra parte, se incorporaron otros países como la Federación de Rusia, Finlandia y Kazajistán y Eslovenia.

El estudio demuestra por otra parte las grandes diferencias socioeconómicas existentes donde se refleja el dominio de los países desarrollados.

En relación con el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) se realiza cada tres años y difiere de los demás programas de evaluación por las razones siguientes:

- Es convocado por decisiones de los gobiernos, con sus correspondientes instituciones educativas.
- Explora estudiantes de 15 años y no por niveles escolares.
- Evalúa las capacidades relacionadas con: lectura, matemáticas y ciencias naturales y no asignaturas determinadas, y compara los países que generan la preparación para el trabajo de estos jóvenes (se critica por

Los resultados de PISA en el 2015, reflejan que Singapur presenta los resultados más altos en comparación con el resto de los países que participaron. Los que le siguen son Japón, Estonia, Finlandia y Canadá. Los resultados de los países participantes, en relación con el promedio OCDE, se representa a continuación en las siguientes ilustraciones:



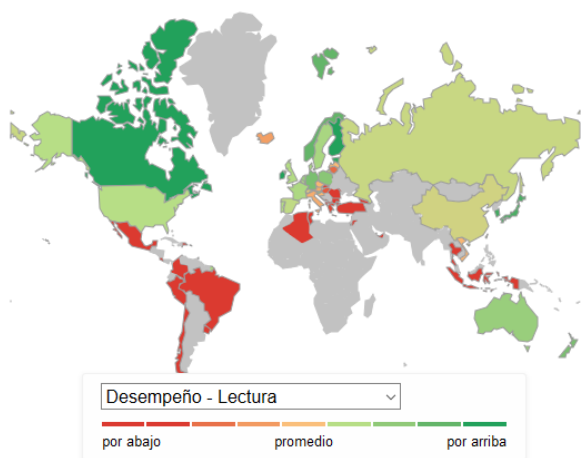


Figura 8. Desempeño en Lectura.

Fuente: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016).

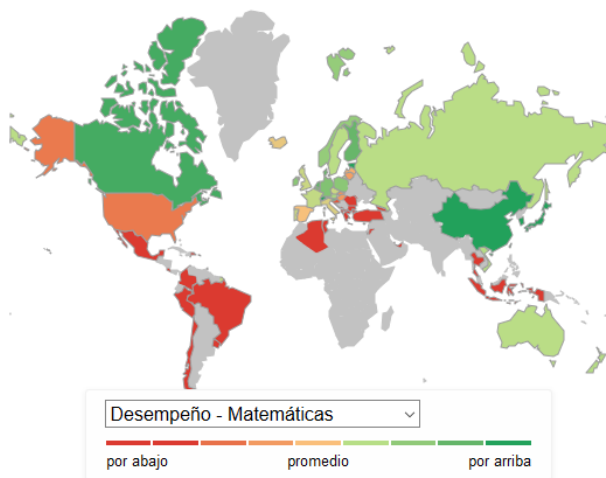
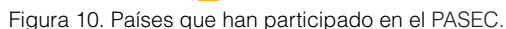


Figura 9. Desempeño en Matemáticas.

Fuente: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016).

El PASEC es aplicado en países de habla francesa y se dirige a:

- A continuación la siguiente imagen representa la participación por países:



El PASEC ha desarrollado evaluaciones nacionales por solicitud de diferentes países desde el año 2012. Además, como parte del PASEC

se instituyó en 1991 el Programa de Análisis de Sistemas Educativos de la CONFEMEN. En las últimas dos décadas esto ha propiciado nuevos enfoques para las evaluaciones comparativas internacionales en diez países africanos, estos son: Benin, Burkina Faso, Burundi, Camerún, Costa de Marfil, Congo, Níger, Senegal, Chad y Togo. En un ciclo de evaluación cada cuatro años, hay tres períodos clave en la escolarización de dichos países:

- Entrada a la escuela (2 ° grado de primaria).
- Fin del ciclo primario (6 ° grado de primaria).
- Fin del ciclo de Educación Básica (final de la escuela secundaria inferior).

Los resultados de sus estudios han detectados tasas neta de ingreso a la entrada de la secundaria inferior, por debajo de un 45% en los países mencionados y deficiencias notables en el desarrollo de las habilidades y capacidades de los escolares en la terminación de la escuela primaria, que repercute en la secundaria.

Desde el punto de vista regional, en América Latina y el Caribe, se considera el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), creado en 1994, como una red para medir y evaluar la calidad de los sistemas educativos de los países de América Latina. Se coordina desde la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, Santiago de Chile) y se pueden declarar tres estudios importantes que son los siguientes:

- Primer Estudio Regional de Calidad de la Educación, en 1997 (PERCE).

Para ilustrar este primer estudio se ofrecen a continuación como ejemplo, algunos resultados en tercer grado, en Lenguaje y Matemática:

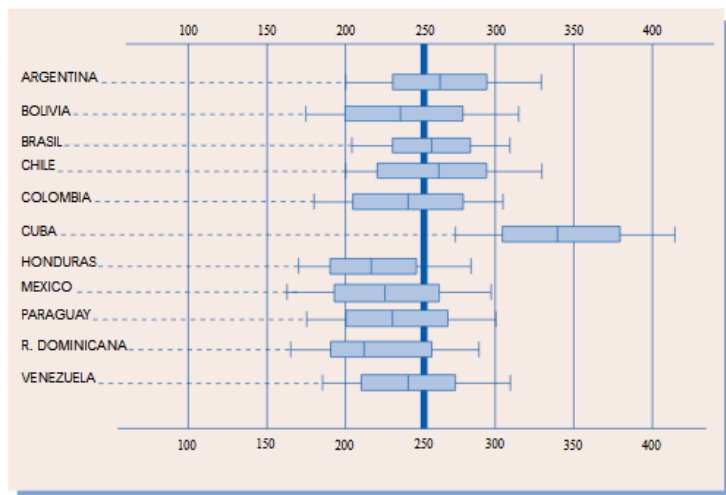


Figura 11. Resultados en Lenguaje tercer grado.

Fuente: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001).

Se reflejan tres grupos. Uno donde está Cuba (343). Otro grupo, integrado por Argentina (263), Brasil (256), y Chile (259) y un tercer grupo integrado por los restantes países que indica ya medianas que son inferiores a la media regional.

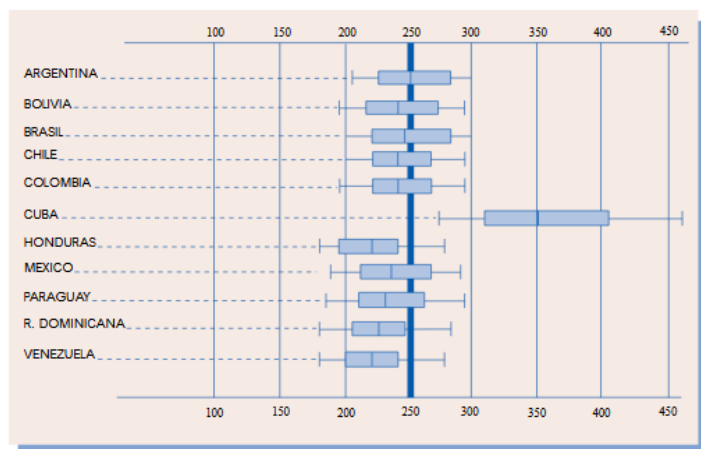


Figura 12. Resultados en Matemática tercer grado.

Fuente: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001).

La mayoría de los países reflejan situaciones afines en sus distribuciones, con la excepción de Cuba.

A continuación, obsérvese la diferencia de puntajes en tercero y cuarto grados, en ambas asignaturas:

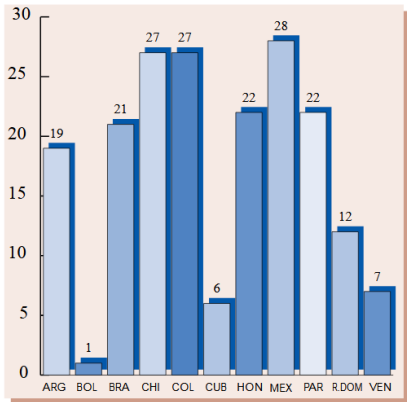


Figura 13. Diferencia de puntajes en Lenguaje.

Fuente: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001).

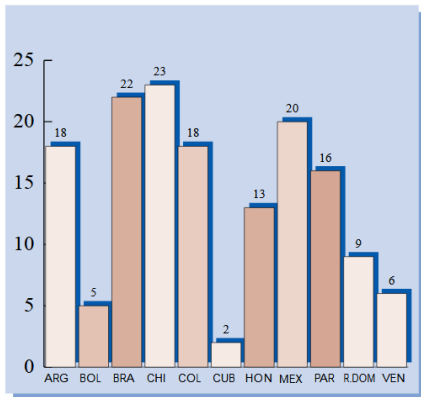


Figura 14. Diferencia de puntajes en Matemática.

Fuente: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001).

Ambos gráficos reflejan diferencias de puntajes entre Tercero y Cuarto Grados en Lenguaje y Matemática. Estas diferencias constituyen una aproximación relacionado con la etapa en la que se originan los aprendizajes.

- Segundo Estudio Regional de Calidad de la Educación, en 2006 (SERCE).

Las diferencias entre el PERCE y el SERCE son las siguientes:

- Los resultados de aprendizaje de los alumnos en ambos por las modificaciones realizadas en el SERCE.
- El SERCE evalúa a los alumnos en tercer y sexto grado, mientras que el PERCE evaluó tercer y cuarto grado.
- El primer estudio evaluó lectura y matemática, y el SERCE evalúa ya lectura, escritura, matemática y ciencias.
- En el SERCE se evalúa un mayor número de contenidos compartidos del currículo de la región.
- En el SERCE se incluyeron preguntas abiertas en las pruebas de matemáticas y ciencias, lo que no se realizó en el PERCE

Al tomar como referencia el tercer grado al igual que el PERCE, lo que permite ofrecer una información para su análisis con carácter de continuidad en este trabajo, sus resultados fueron los siguientes:

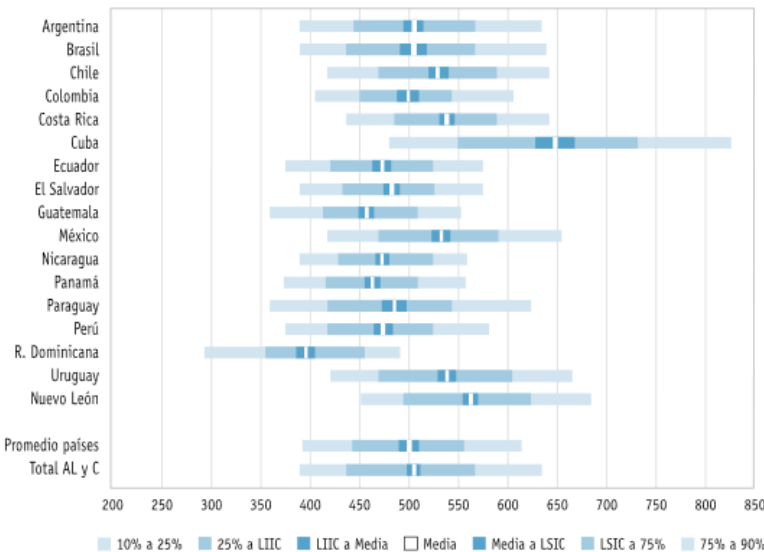


Figura 15. Resultados en Matemática tercer grado.

Fuente: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008).

En los resultados de Matemática en tercer grado se observan importantes diferencias entre los países. Se aprecia una diferencia notable en el puntaje entre las naciones que se encuentran en el extremo superior e inferior.

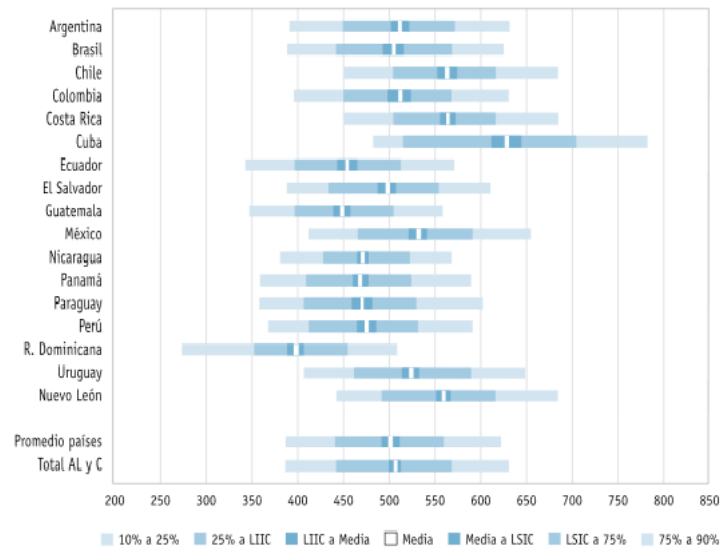


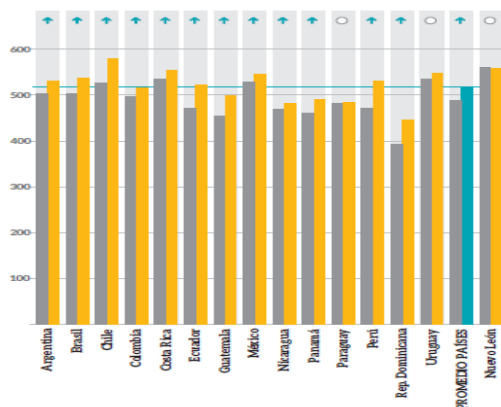
Figura 16. Resultados en Lectura tercer grado.

Fuente: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008).

En la prueba de Lectura de tercer grado de Primaria, las diferencias en el desempeño entre los estudiantes también son notable, excepto Cuba y Nicaragua.

- Tercer Estudio Regional de Evaluación de la Calidad de la Educación, en 2013 (TERCE). Para abordar una comparación de resultados entre el segundo y el tercer estudio, por su similitud en la concepción, se muestran a continuación en las siguientes figuras:

DIFERENCIA ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS EN MATEMÁTICA DE SERCE Y TERCE DE 3° GRADO DE PRIMARIA



	SERCE	TERCE	Diferencia
Argentina	505.36	533.26	27.90*
Brasil	505.03	539.54	34.51*
Chile	529.46	582.44	52.98*
Colombia	499.35	518.88	19.53*
Costa Rica	538.32	557.52	19.20*
Ecuador	473.07	524.17	51.10*
Guatemala	457.10	500.69	43.59*
Honduras		507.52	
México	532.10	549.26	17.16*
Nicaragua	472.78	484.7	11.92*
Panamá	463.04	494.15	31.11*
Paraguay	485.60	487.84	2.24
Perú	473.94	532.74	58.80*
Rep. Dominicana	395.45	448.03	52.58*
Uruguay	538.53	550.55	12.02
PROMEDIO PAÍSES	490.67	521.70	31.03*
Nuevo León	562.8	561.08	-1.72

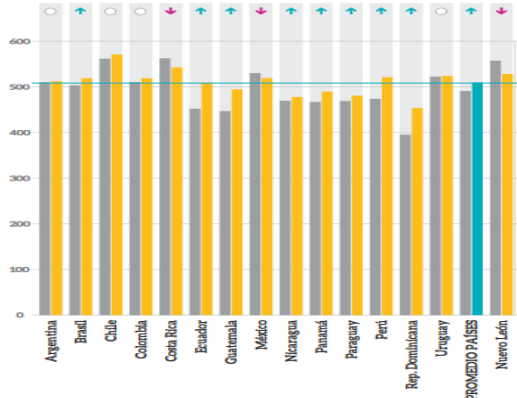
Nota: Todas las diferencias se presentan a un nivel de confianza del 95%. El promedio de los países fue calculado considerando que todos los países tienen una misma ponderación (usando el simple weight). Para este mismo cálculo se excluye Honduras, que no forma parte de la muestra del análisis de comparabilidad SERCE-TERCE por no haber participado en el segundo estudio.

SERCE
 TERCE
 Promedio TERCE similar a SERCE
 Promedio TERCE significativamente más alto que SERCE
 Promedio TERCE significativamente más bajo que SERCE

Figura 17. Diferencias entre las puntuaciones medias en Matemática tercer grado SERCE y TERCE.

Fuente: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015).

DIFERENCIA ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS EN LECTURA DE SERCE Y TERCE DE 3° GRADO DE PRIMARIA



	SERCE	TERCE	Diferencia
Argentina	510.04	512.48	2.44
Brasil	503.57	519.33	15.76*
Chile	562.03	571.28	9.25
Colombia	510.58	519.10	8.52
Costa Rica	562.69	542.83	-19.86*
Ecuador	452.41	508.43	56.02*
Guatemala	446.95	494.86	47.91*
Honduras		496.81	
México	530.44	519.39	-11.05*
Nicaragua	469.80	478.01	8.21*
Panamá	467.21	489.93	22.72*
Paraguay	469.09	480.94	11.85*
Perú	473.98	521.39	47.41*
Rep. Dominicana	395.44	454.03	58.59*
Uruguay	522.65	524.17	1.52
PROMEDIO PAÍSES	491.21	509.73	18.52*
Nuevo León	557.80	528.42	-29.38*

Nota: * Diferencia estadísticamente significativa a un nivel de confianza del 95%. El promedio de los países fue calculado considerando que todos los países tienen una misma ponderación (usando el simple weight). Para este mismo cálculo se excluye Honduras, que no forma parte de la muestra del análisis de comparabilidad SERCE-TERCE por no haber participado en el segundo estudio.

SERCE
 TERCE
 Promedio TERCE similar a SERCE
 Promedio TERCE significativamente más alto que SERCE
 Promedio TERCE significativamente más bajo que SERCE

Figura 18. Diferencias entre las puntuaciones medias en Lectura tercer grado SERCE y TERCE.

Fuente: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015).

Los resultados al comparar el SERCE y el TERCE en la prueba de Lectura de tercer grado se aprecia que 9 de los 14 países que participaron en ambos estudios reflejan un rendimiento mucho más alto en TERCE que en SERCE. Estos son: Brasil, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana. Por su parte,

Argentina, Chile, Colombia y Uruguay no muestran muchas diferencias. En el período en el que se realizó el TERCE, Cuba no participó.

Por su parte, en África, para abordar el Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ) se presenta la siguiente ilustración donde se muestran los países africanos que han participado:

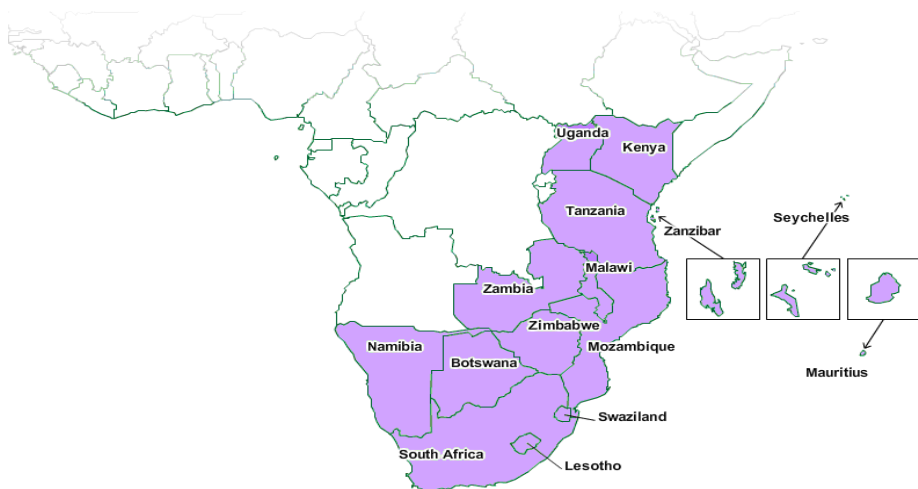


Figura 19. The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. (2015).

SACMEQ, hasta el 2010, presenta tres etapas: SACMEQ I, 1995-1999, SACMEQ II, 1998-2004 y SACMEQ III, 2005-2010.

Los resultados de estas investigaciones han contribuido en la toma de decisiones de los sistemas educativos de los países miembros. Por ejemplo, SACMEQ I, sus informes del proyecto aparece en la documentación de políticas, tales como: la integración de comisiones sobre educación en Kenia, Namibia y Zimbabwe, determinados estudios del sector educativo nacional en Malawi y Zambia, entre otras.

Se han querido ilustrar algunos resultados y realizar valoraciones al respecto. En la actualidad se continúan estos estudios.

Por último, se quiere hacer referencia que en el presente año se inició el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (2019). En el mes de mayo se aplicó el estudio piloto en Cuba y República Dominicana. Está programada su aplicación en México en el mes de junio, y luego los países con calendario sur en los meses de agosto y noviembre del propio 2018.

A modo de conclusiones:

- En las tendencias de la evaluación del aprendizaje escolar, desde la teoría y la práctica evaluativa, se manifiesta una confrontación entre enfoques tradicionales de evaluación vs enfoques cognitivo, procedimental y actitudinal a partir de un sustento teórico donde predomina el por un lado el constructivismo, potencializando el desarrollo y del otro lado la concepción histórica cultural, donde se integran en la evaluación los componentes instructivos y educativos.
- En la evaluación del aprendizaje existe un acercamiento al entendimiento de que esta no es la comprobación del acaparamiento de contenidos, sino que representa un componente para crear y aprender a ser por lo que debe concebirse encaminada a promover y regir el aprendizaje.
- Al evaluar el aprendizaje de los estudiantes con el empleo de medios audiovisuales en el proceso pedagógico, donde se realizan transformaciones curriculares de envergadura, se necesita de juicios valorativos permanentes del proceso y en particular de los resultados que se obtienen.
- La metodología propuesta permite evaluar el aprendizaje de los estudiantes a partir del empleo de medios audiovisuales, lo que fortalece el análisis conjunto de la utilización de estos medios con el acto de aprender y los resultados alcanzados.
- Es importante reflejar que en la actualidad existen no menos de diez pruebas internacionales que evalúan el aprendizaje y sus factores asociados.
- La experiencia de participación ha sido amplia, y los países se han involucrado indistintamente para recoger experiencias de estos estudios y reflexionar en el mejoramiento de sus prácticas educativa

ENCUESTA A ESTUDIANTES

OBJETIVO: Conocer cómo los estudiantes de preuniversitario consideran la evaluación de sus aprendizajes con el empleo de las teleclases.

Alumno (a):

Estamos estudiando la evaluación de sus aprendizajes en la asigna-



tura de Química con el empleo de las teleclases. Tus criterios resultan muy valiosos, por lo que te pedimos precisión y objetividad en tus respuestas.

Gracias

Grado: Sexo:

Marca con una X el criterio que se corresponda con su forma de pensar.

1. Las teleclases resultan:

☐ Muy interesantes ☐ Interesantes ☐ Poco interesantes

☐ No son Interesantes

2. Acerca de la toma de notas en las clases consideras

☐ Posible su realización ☐ A veces es posible ☐ Imposible su realización

3. Se realiza de la siguiente forma:

☐ Sugerida por el profesor ☐ De forma independiente ☐ Dictada por el profesor

☐ Otras formas. ¿Cuáles?

4. Con las teleclases tus conocimientos han aumentado

Sí ☐ No ☐

En caso de ser negativa la respuesta argumente

5. La evaluación se realiza en las clases

☐ Siempre ☐ A veces ☐ Nunca

6. ¿Cómo te evalúan el contenido tratado en las teleclases?

☐ Oral ☐ Escrito ☐ Trabajo independiente ☐ otras formas ¿Cuáles?

7. Las actividades de evaluación se corresponden con el contenido tratado en las teleclases:

☐ Siempre ☐ A veces ☐ Nunca

8. Los ejercicios evaluados son:

_____ Iguales _____ Parecidos _____ No son iguales

9. Los estudiantes son evaluados:

_____ Las mismas actividades para todo el grupo.

_____ Diferentes actividades en el grupo.

10. Las categorías otorgadas en la evaluación las consideras

_____ Siempre justas _____ Justa _____ A veces justas _____ No es justa

a) En caso de marcar la tercera o cuarta respuesta argumentar brevemente.

ENCUESTA A PROFESORES

OBJETIVO: Conocer como los profesores evalúan el aprendizaje de la asignatura de Química en los estudiantes de preuniversitario con el empleo de las teleclases.

Licenciado Sí _____ No _____

Años de Experiencias _____

Sexo: _____

Profesor (a)

Estamos estudiando cómo usted evalúa el aprendizaje de sus estudiantes en la asignatura de Química con el empleo de las teleclases, en el preuniversitario. Tus criterios resultan muy valiosos, pues contribuyen a mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

Gracias por su colaboración.

Marque con una X el criterio que a su juicio considere más razonable:

1. Te sientes preparado para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje con el empleo de las teleclases.

Sí _____ No _____

a) En caso negativo argumente brevemente.

2. La calidad de las teleclases se consideran:

_____ Buena _____ Regular _____ Mala

- a) En caso de marcar la 2 o 3 argumente brevemente.
3. Mediante las teleclases aumenta la solidez de los conocimientos de los alumnos.

Sí _____ No _____

4. Las teleclases favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje.

Sí _____ No _____

- a) En caso negativo argumente brevemente.

5. ¿Que vías utilizas para controlar el aprendizaje en las teleclases?

Marque solo tres respuestas que consideres fundamentales.

_____ Mediante preguntas que surjan en la tele clase.

_____ Observando lo que cada alumno hace en su libreta y en el pizarrón o en las respuestas de las preguntas que les hago, precisando los aciertos y desaciertos.

_____ Lo realizo mediante estudio independiente.

_____ No lo hago diariamente, sino mediante las evaluaciones que se realizan mensualmente.

_____ Otras vías. ¿Cuáles?

6. ¿Con qué frecuencia evalúas el contenido abordado en la teleclase?

_____ Siempre _____ Frecuentemente _____ A veces

_____ Nunca.

7. Las actividades que evalúas son:

_____ Las sugeridas por la teleclase.

_____ Las sugeridas por la teleclase y otras a considerar.

_____ Otras a considerar.

- a) En caso de marcar 2 o 3 argumentar.

8. Acerca del sistema de evaluación lo consideras:

_____ Efectivo _____ Poco Efectivo _____ No es efectivo

- a) En caso de marcar la segunda o tercera argumentar.

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Objetivo: Observar cómo se realiza la evaluación del aprendizaje en la asignatura de Química con el empleo de las teleclases.

Aspectos: Acciones previas a la proyección.

Acciones durante la proyección.

Acciones posteriores a la proyección.

ACCIONES PREVIAS A LA PROYECCIÓN.

- Orientación y motivación hacia los objetivos de la clase.
- Dirige la observación hacia los conceptos o procedimientos esenciales a partir del diagnóstico grupal e individual.
- Posición frente al televisor, postura correcta y materiales de trabajo necesario.
- Control y evaluación de las condiciones previas.

ACCIONES DURANTE LA PROYECCIÓN.

- Atención, percepción y comprensión del material.
- Regula y evalúa la comprensión del material de estudio en dependencia de las posibilidades y reacciones del alumno.
- El alumno toma nota de lo observado.

ACCIONES POSTERIOR A LA PROYECCIÓN.

- Vincula el contenido que se le ofrece en la teleclase con los objetivos previstos teniendo en cuenta el carácter integrador y la interdisciplinariedad.
- Realiza acciones de atención diferenciada al alumno encaminada a la asimilación de los aspectos no comprendidos al visualizar la emisión.
- El alumno realiza reflexiones sobre el valor educativo del material de estudio u otras fuentes de conocimiento utilizado.
- El profesor realiza en su trabajo una correcta evaluación diferenciada a sus treinta alumnos.
- Los ejercicios que se evalúan posibilitan un nivel de asimilación creativo.

- Los estudiantes se autoevalúan y ofrecen criterios de las respuestas de sus compañeros.
- Estimula la búsqueda del conocimiento y el empleo de otros medios (software, vídeo, etc.) como actividad de clases o independientes.
- Realiza tareas extraclases.
- Forma de organización del trabajo de los estudiantes.
- Forma de control y evaluación.

Capítulo III. Elevar la calidad de la educación superior

3.1. La evaluación y acreditación de instituciones. El camino de la excelencia universitaria

Todos los países reciben los efectos globales y regionales en lo económico, político y social que como es claro les afectan. No obstante, se buscan alternativas que revolucionen la educación y dentro de los programas que se desarrollan en la actualidad se encuentran los procesos de evaluación y acreditación, donde se enfrentan nuevos y complejos retos al asumir la responsabilidad de elevar la calidad de las universidades.

Las experiencias de evaluación dirigidas a las mejoras constituyen una importante estrategia para elevar la calidad de los procesos formativos. Se estima que su aplicación genera una cultura evaluativa que al dar visibilidad a los resultados permiten asignar responsabilidades. Por otra parte, hay un efecto acumulativo en el tiempo que permiten formular a partir de esta nueva información, políticas cada vez más delimitadas y selectivas para mejorar la educación.

Después de incursionar en investigaciones realizadas, analizando la información verbal de estudiantes universitarios, estos exponen cómo ven en la universidad una vía para la promoción social. La comunidad universitaria es vista como sociedad más amplia cuando está en función del compromiso profesional después de la graduación y su renovación se estructura a partir de los valores y las ideas. Todo esto tiene sentido en la medida en que se implique lo periódico, lo cual constituye un concepto límite que se estructura como resultado de las influencias de los grandes paradigmas sociales y en particular educacionales.

3.1.1. Acerca de la calidad universitaria

El tema de la calidad universitaria cobra especial relevancia a finales del siglo pasado sobre todo por factores externos a las universidades. Las instituciones de Educación Superior brindan una gran contribución al progreso social al crecimiento económico y al desarrollo cultural. La indagación e inclinación por la calidad de estas no debe verse

como algo simplemente de los universitarios sino que ha de enmarcarse en la radiación del servicio social y por consiguiente su influencia en el desarrollo de cada país.

En las instituciones universitarias norteamericanas y occidentales se ha establecido un modelo de relación de estas con los gobiernos sobre la base de su autonomía. Ellos consideran que de esta forma se logra alcanzar mayores niveles de calidad y progresos en la Educación Superior. Este planteamiento ha estado ligado al cumplimiento de requisitos de políticas gubernamentales y se determina la eficacia y la eficiencia de estas instituciones por el análisis de beneficios.

En el caso de Cuba el sistema universitario es un sistema global único de enseñanza superior, es de masas y sin diferenciación en lo que respecta al acceso a los estudios, de estricta orientación profesionalizada (universidades - entidades) en la que se articulan las dimensiones de práctica laboral, formación académica y de investigación. En los últimos años se avanza vertiginosamente en cuanto a los indicadores de logros. No obstante, se debe seguir profundizando en la concreción de un marco teórico y práctico definitorio de la calidad universitaria.

A continuación se abordarán múltiples apuntes que pueden componer la terminología objeto de estudio:

Medina (1985), a través de sus reflexiones, señala la constante aparición de los fines de la universidad en relación con la formación cultural y humana, la enseñanza o transmisión crítica de la ciencia, la investigación y la formación profesional.

De Miguel Mora & Gimeno Rodríguez (1991), resume en cinco los enfoques evaluativos de la calidad universitaria:

- Como disponibilidad de los recursos.
- Como reputación.
- A través de los resultados.
- Por el contenido.
- Por el valor añadido.

También estos autores señalan que *“no se da ni podrá darse una única conceptualización de la calidad universitaria. El único posible nivel de concreción es el que se adopte a partir del enfoque evaluativo desde el que se evalúe dicha calidad”*. (1991, p. 57)

También la relación docencia - investigación ha sido objeto de continuo análisis y debate en la calidad universitaria constituyendo está el marco principal de actuación del docente. Investigaciones en tal sentido han puesto de manifiesto que dicha relación es objeto de confrontación y en ocasiones a través de la misma se aprecia el deterioro de lo primero en aras de lo segundo o a la inversa. En otras ocasiones se parcializa la calidad del producto elaborado (graduados) aunque el problema está en determinar las especificidades de ese producto. El criterio de calidad es operativizado en tres indicadores: eficiencia académica, rendimiento académico y producción científica.

Por otra parte, es importante precisar que la calidad de una institución universitaria, depende en gran medida de la capacidad que esta posee para lograr el mayor desarrollo posible de sus miembros. Una institución será de mayor calidad según el grado de desarrollo intelectual, afectivo, personal y social de sus estudiantes desde inicio hasta el final de sus estudios, así como el de los profesores tanto en la dimensión pedagógica como académica y de producción científica. En este caso el problema radica en la dificultad de obtener datos precisos sobre cada objetivo planteado.

En resumen se puede plantear que los elementos característicos tendentes a la calidad universitaria se contextualizan en dos dimensiones:

- Desde las perspectivas de la misión que se le atribuye a la universidad y cuyo elemento característico lo constituyen los objetivos de la educación universitaria: En este sentido se declaran los fines formativos en relación con la formación del individuo en el orden profesional y cultural, el proceso docente educativo, el desarrollo científico investigativo y la respuesta a las demandas en sentido general según las diferentes ramas de las ciencias.
- Desde el punto de vista de la organización y los agentes involucrados: En este sentido se determina la naturaleza de la propia organización universitaria con sus correspondientes agentes y que está dada por la formación del profesorado de la institución, ingreso de estudiantes, uso de los recursos, sistema de organización, planificación y control, gestión institucional, servicios científico técnico, proyectos investigativos y opiniones de los clientes. (Gil Álvarez, 2004, p. 31)

No se puede decir que exista un consenso en cuanto a evaluar la calidad universitaria independientemente de la dimensión y el modelo

evaluativo que se adopte. Es difícil vaticinar las exigencias y aspiraciones en cada momento y cada contexto. Esto incluso puede llegar a alterar la operatividad del proceso evaluativo o la propia toma de decisiones. La solución está en el análisis y la valoración que se realice de las múltiples funciones de la universidad, asumiendo el rol de la profesionalización y la competitividad requerida. En relación con esto último se puede plantear que *“la competitividad del profesional en siglo XXI, estará dada por la potencialidad que posea de: a partir del dominio que tenga de los conocimientos científicos y tecnológicos y del manejo de la información, haga frente a situaciones propias de su profesión, así como a problemas imprevisibles que surgen en la actividad profesional y resolverlos; asimilar e introducir de forma creadora e innovadora los cambios tecnológicos; de actuar acorde con la ética profesional y las exigencias positivas de la sociedad donde se desempeña y desarrolla su actividad como hombre en sociedad, participando y cooperando en su actividad humana, a partir de los valores más trascendente que ha ido acumulando esa misma sociedad”*. (Álvarez de Zayas, 2000, p. 4)

Poner la atención solamente en la eficacia o por el contrario en eficiencia constituye dos extremos en la aproximación teórica del concepto de calidad universitaria. Asegurar la calidad del ingreso a la universidad es también la misión permanente de todos los agentes educativos involucrados. Algunos la vinculan con el momento de selección de las Carreras en el último año del bachillerato y hacia este desgastan todas sus fuerzas sin poder lograr el anhelado propósito. Lograr la calidad en este sentido implica trabajar mucho más allá en una estrategia a corto, mediano y largo plazo, para conjugar factores aptitudinales, motivacionales y académicos. También se debe señalar que con el trabajo en las universidades, una vez que se está en ella, se resuelven las insuficiencias detectadas en cuanto a la calidad del ingreso a las carreras. Se afirma que a la universidad le corresponde el trabajo encaminado a un reforzamiento en relación con la formación vocacional y orientación profesional.

La universidad posee su modelo organizacional caracterizado por la concentración de especialistas (docentes e investigadores), elevado volumen de comunicación e interdependencia entre la investigación y las diferentes entidades empleadoras.

Cada uno de los sistemas educativos se asocia a un grado determinado de desarrollo de la organización. Todos pueden aportar elementos

de interés en un concepto dinámico como lo es la calidad universitaria. Ahora, se puede asegurar que la calidad de estas instituciones es mejor cuando sus impactos positivos son mayores:

Las universidades se encuentran en el centro del valor social y éste actúa como juez y parte en todo lo que les concierne. Es difícil evaluar toda la amplia gama de influencias que se derivan de la asistencia o incidencia de centros de Educación Superior de distinta calidad. En diferentes sistemas educativos se han establecido los conocidos rankings y la reputación social está dada por el lugar que ocupan las universidades en el mismo. Habría que analizar:

- ¿Cuáles son las variables asociadas al efecto calidad en tal sentido?
- ¿Cómo se determina la posición final que ocupan cada una de ellas?
- ¿Qué parámetros se siguen para determinar puntuaciones?
- ¿Cómo se manifiestan los lugares de ubicación en determinados períodos?
- ¿Existe fiabilidad en el análisis de la información obtenida?

En determinados rankings la ubicación y por consiguiente la reputación de los programas y graduados está influenciado por el tamaño del programa y de la institución. La selectividad en el acceso, el gasto por alumno y el número de departamentos ofreciendo doctorados son las tres variantes que ofrecen una estimación de la puntuación de la calidad obtenida en los estudios.

Las instituciones universitarias, deben centrarse en evaluar la potencialidad de sus recursos humanos dirigidos a tres grandes dimensiones: el sistema de conocimientos, las habilidades y capacidades que se ponen de manifiesto en la actividad laboral (transferencias de conocimientos) y en particular la competencia profesional requerida.

Según Graham (1991), entiéndase competencia profesional:

Las capacidades para transferir destrezas y conocimientos a nuevas situaciones dentro de su área de ocupación laboral. Abarca la organización y la planificación del trabajo, la innovación y la capacidad para abordar actividades no rutinarias. Incluye las cualidades de eficacia personal que se necesitan en el puesto de trabajo

para relacionarse con los compañeros, los directivos y los clientes. (Fernández Arenaz, 1996, p. 50)

Desde esta concepción se establece un indisoluble nexo con lo que en este trabajo se comparte en cuanto a competitividad profesional.

La educación universitaria tiene por finalidad preparar profesionales, desarrollar la investigación en todos los niveles, en general formar profesionales – investigadores. La perspectiva de análisis que se debe adoptar va más allá que el comportamiento de docencia, investigación, práctica profesional, se van a plantear relaciones entre exigencias sociales y objetivos planteados que sobrepasan esa tríada y que se manifiestan a través de un impacto social.

Cuando se utiliza la terminología impacto quienes evalúan en este sentido deben ser profundos conocedores pues más que un simple reconocimiento constituye una huella o señal que perdura. En los últimos tiempos se manifiesta una tendencia a evaluaciones en tal esta dirección. No se está en contra de ellas pero sí debe tenerse en cuenta en el momento que se va a realizar y cómo, ya que en ocasiones es muy prematuro obtener este juicio de valor de algo o alguien que necesita manifestarse en el lugar y el tiempo correspondiente.

3.1.2. Procesos de evaluación y acreditación de programas y universidades

Al hacer un análisis de lo ocurrido en los últimos tiempos y las perspectivas que se presentan hoy en la Educación Superior de América Latina y el Caribe, al tomar como referencias la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) celebrada en Cartagena, 2008 y la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES), en París, 2009, se plantean varias interrogantes, tales como:

- ¿Hasta qué punto se puede decir que en las universidades latinoamericanas se ha logrado una cultura de evaluación y de pertinencia social?
- ¿Se han perfeccionado los procesos de gestión y administración universitaria en esta dirección?
- ¿Existe suficiente preparación de los decisores universitarios en cuanto a la Pedagogía de la Educación Superior?

- ¿Cuáles son los países latinoamericanos que trazan pautas en cuanto al funcionamiento de los sistemas nacionales de evaluación y acreditación universitaria?
- ¿Se han orientado los programas de colaboración sobre la base de la internacionalización de la Educación Superior?

En América Latina y el Caribe se demuestra que prevalece una proyección y disposición encaminada a la calidad universitaria y en particular a la evaluación y acreditación de las universidades. Por citar algunos ejemplos:

En Argentina existe la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEC).

En Brasil se mejoró recientemente un sistema de evaluación de la Educación Superior. Esto se hizo mediante la creación de cursos nacionales y el examen y la evaluación de las condiciones que ofrecía cada institución.

En Colombia, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) ha acreditado trescientos tres programas. La acreditación institucional empezó en el año 2003 y se ha concedido a un total de diez universidades, seis de las cuales son privadas.

En Costa Rica, la Asamblea Legislativa aprobó el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) en el año 2002.

En Chile, el Consejo Superior de Educación (CSE) autónomo, se ocupa de la acreditación institucional. La Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) se creó en 1999.

En México, se continuó con el trabajo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y se integró el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

En Ecuador existe el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) donde la categorización de universidades es el resultado de la aplicación de tres modelos según la oferta de las Instituciones de Educación Superior, donde están las que poseen oferta académica de grado, instituciones con oferta académica de grado y posgrado e instituciones con oferta académica de posgrado

En Cuba se implementa el Sistema Universitario de Programas de



Acreditación (SUPRA) hasta el 2011 existían 131 procesos de evaluación institucional, 280 procesos de evaluación de programas de maestrías y 240 procesos de evaluación de carreras universitarias 12 procesos de evaluación de programas doctorales ostentaban la categoría de acreditación :130 carreras universitarias de ellas 43 de Excelencia, 143 programas de maestrías de ellas 68 Excelencia, 12 doctorados de ellos 4 Excelencia y 5 instituciones Certificadas. En estos momentos se sigue avanzando para elevar la calidad universitaria.

Por otra parte, como ya se ha abordado en la primera parte del texto, se plantea la aplicación todos los años del QS World University Rankings.

En la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008)), en su declaración D - Valores sociales y humanos de la Educación Superior, se plantea que:

Es preciso hacer cambios profundos en las formas de acceder, construir, producir, transmitir, distribuir y utilizar el conocimiento. Como ha sido planteado por la UNESCO en otras oportunidades, las instituciones de Educación Superior, y, en particular, las Universidades, tienen la responsabilidad de llevar a cabo la revolución del pensamiento, pues ésta es fundamental para acompañar el resto de las transformaciones.

Valdés Veloz (1999), a finales del siglo pasado, declaró que *“en la actualidad se han ido cubriendo espacios necesarios en lo relativo a la práctica de diagnósticos cada vez más objetivos sobre la calidad de la evaluación educativa”* (p. 12). Esto se mantiene con gran intensidad hasta nuestros días, ha sido una tarea prioritaria y se ha operado como consecuencia de la aplicación de nuevas concepciones con una mayor autonomía. No obstante, el lenguaje a utilizar en este empeño debe ser cada vez más cultural y antropológico respetando el rigor que exige la investigación evaluativa.

3.2. Los rankings de universidades en el contexto mundial. Realidades y posibilidades

En el epígrafe anterior se hizo referencia a los rankings de universidades, por lo que se quieren ofrecer algunas reflexiones al respecto. Se parte de que estos rankings clasifican a las **universidades** e instituciones de **educación superior** a partir de parámetros bibliométricos y

objetivos evaluables, donde se ofrecen criterios de calidad de dichas instituciones. Estos rankings pueden tener un carácter global o específico.

Al citar algunos de los más difundidos se plantean los siguientes:

- Ranking QS de Universidades del Mundo. Este es publicado desde el año **2011**, por la consultora británica Quacquarelli Symonds.
- Ranking Académico de las Universidades del Mundo (ARWU) de la Universidad Jiao Tong de Shanghai.
- Ranking de rendimiento de los documentos científicos para las universidades del mundo (Ranking NTU), publicado por la **Universidad Nacional de Taiwán**.
- SCImago Institutions Rankings, también ha publicado su ranking internacional de instituciones de investigación desde el año 2009.

Un análisis de la realidad de las universidades, en los últimos tres años, tomando como referencia el Ranking QS, que a juicio de estos autores es el más difundido en la actualidad, y cuyo objetivo fundamental se dirige a orientar al estudiantado acerca de la calidad de las universidades en el mundo, se refleja a continuación:

En el siguiente cuadro se presenta cuáles han sido las primeras diez universidades en estos últimos tres años según el QS:

Tabla 36. Primeras diez universidades 2016-2018.

Universidad	País	2016	2017	2018
Massachusetts Institute of Technology (MIT)	Estados Unidos	1	1	1
Harvard University	Estados Unidos	2	3	3
University of Cambridge	Gran Bretaña	3	4	5
Stanford University	Estados Unidos	4	2	2
California Institute of Technology (Caltech)	Estados Unidos	5	5	4

University of Oxford	Gran Bretaña	6	6	6
UCL (University College London)	Gran Bretaña	7	7	7
Imperial College London	Gran Bretaña	8	9	8
ETH Zurich - Swiss Federal Institute of Technology	Suiza	9	8	10
University of Chicago	Estados Unidos	10	10	9

Fuente: University Rankings (2018).

- El Instituto Tecnológico de Massachusetts ocupa el primer lugar en los últimos tres años.
- Se mantienen las mismas universidades ocupando los diez primeros peldaños, alternando algunas en los lugares.
- Los países a las que pertenecen dichas universidades son Estados Unidos, Gran Bretaña y Suiza.

En el 2018, las universidades de América Latina mejor ubicadas en el QS fueron:

- La Universidad de Buenos Aires en la posición 75, es la mejor ubicada y ascendió diez lugares.
- La Universidad de São Paulo es la segunda pero ya pasa de las 100 primeras, en el lugar 121.
- La Universidad Nacional Autónoma de México en el 122.
- La Pontificia Universidad Católica de Chile, en el lugar 137, tras haber subido 10 puestos.
- El Tecnológico de Monterrey en el lugar 199.
- La Universidad Nacional de Colombia en el 254, escalando 15 posiciones.
- La Universidad de los Andes, también colombiana, el lugar 256, escalando 16 lugares.

Los resultados reflejan que varias universidades en América Latina mejoraron notablemente. No obstante, la diferencia con las primeras posiciones es bien distante. A esto se une los bajos resultados en lo relacionado con lo evaluado a través del impacto de las investigacio-

nes y que se mide por el indicador de citas científicas.

Las universidades del Caribe mejor ubicadas fueron:

Universidad de La Habana 601-650

Universidad de Puerto Rico 801-1000

En el ranking QS, donde se divulgan hasta el grupo de las 1000 universidades mejor ubicadas, aparecen dos universidades del Ecuador:

Universidad San Francisco de Quito (USFQ) Grupo 701-750.

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) Grupo 800-1000.

Ahora, es importante preguntarse:

¿Cuáles son las posibilidades de las universidades Latinoamérica y en particular del Caribe para escalar posiciones privilegiadas en los rankings de universidades?

¿Qué impacto han generado desde el punto de vista social a nivel mundial, estas universidades que ya manifiestan una tradición de ocupar las primeras posiciones en los rankings?

¿Cuál será el futuro de las universidades de menos de 50 años de fundadas en dichos rankings?

¿Cómo apreciar la visión humanista del fenómeno de los rankings mundiales más reconocidos?

Cada una de las interrogantes planteadas requieren profundizar en estudios investigativos. No obstante, se reflexionará a continuación, brevemente, a partir de un ejemplo concreto.

Se puede apreciar lo que se describe del Massachusetts Institute of Technology (MIT), y que parece de otra galaxia, comparado con las universidades de países de América Latina y el Caribe. Un resumen de la descripción de dicho instituto, realizada en el 2016, dando respuesta de por qué era la mejor universidad del mundo en los últimos años, fue la siguiente:

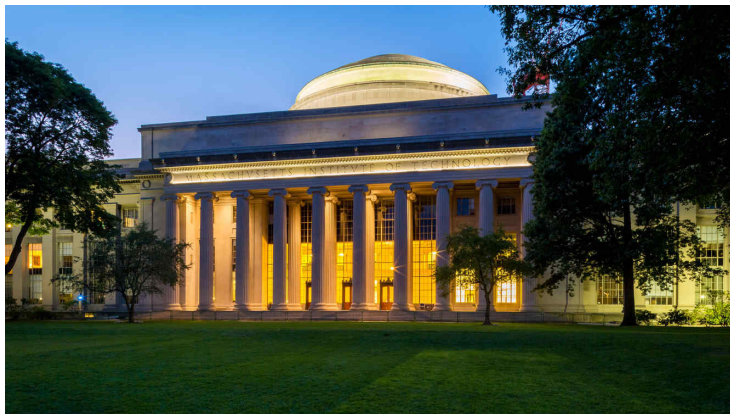


Figura 20. Massachusetts Institute of Technology (MIT).

Fuente: Google Inc. (2018).

El Instituto Tecnológico de Massachusetts fundado en 1861, surgió como respuesta a la creciente industrialización del país. Desde sus inicios, se configuró como un modelo europeo de universidad politécnica dedicada al estudio de las ciencias físicas e ingenierías. Actualmente aparece situado entre las cinco mejores universidades del mundo en los rankings globales más prestigiosos. Su nómina de profesores es de un gran prestigio. Por su claustro han pasado 85 premios Nobel (nueve de los cuales estaban activos en aquel momento), 56 ganadores de la National Medal of Science de Estados Unidos y 28 ganadores National Medal of Technology and Innovation de Estados Unidos. Fue considerada como la universidad más importante del mundo en doce de cuarenta y dos disciplinas analizadas por QS. Esos primeros lugares incluyeron cinco de las seis disciplinas en la categoría de “ingeniería y tecnología”: ingeniería química; ingeniería civil y estructural; ciencias de la computación; ingeniería eléctrica; e ingeniería mecánica, aeronáutica y de fabricación. También clasificó como la mejor universidad del mundo en arquitectura; lingüística; química; física y astronomía; ciencia de los materiales; estadística y economía. Se incluyó entre las cinco primeras instituciones en otras siete disciplinas estudiadas por QS: ingeniería mineral y de la minería, arte y diseño), contabilidad y finanzas, ciencias biológicas, matemáticas, ciencias ambientales, y ciencias de la tierra y el mar. Además, quedó en sexto lugar en los estudios comerciales y de gestión.

No obstante, estudiar en el MIT es bastante complicado, no sólo por el precio de su matrícula. Su tasa de aceptación no alcanza el 9%. Se considera la universidad más selectiva de los Estados Unidos.

Pasarán tantos años que es imposible calcularlos, para que universidades del Caribe, y en general universidades con pocos años de creadas, logren ocupar un lugar entre los primeros cien peldaños del famoso ranking QS. Se podría decir que es casi una utopía, si se reflexiona con la descripción presentada. No obstante, nuestras universidades tendrán que seguir trabajando con rigor y dedicación, apelando a la internacionalización de la educación superior, para lograr por sobre toda las cosas, elevar el nivel científico de sus claustro, formar profesionales competentes y responder a las demandas sociales que son en las que en definitiva evalúan el impacto y la transformación que se logra con la academia y la investigación, para de esta forma mantener el prestigio y reconocimiento internacional. Por lo demás, hay que continuar profundizando en el estudio de los divulgados rankings de universidades.

Por último se quiere hacer mención que en mayo de 2016, la consultora británica Quacquarelli Symonds (QS), autora del QS World University Rankings, publicó el Ranking de Fortaleza del Sistema de Educación Superior (Higher Education System Strength Ranking), a partir de una revisión del sistema educativo de cada país en que se desenvuelven las universidades del rankings, sobre el que se sugiere se profundice y que puede ser objeto de polémicas y discusión.

3.3. La evaluación del desempeño de los docentes universitarios. Un acercamiento a las realidades educativas

La evaluación del desempeño del docente universitario es un tema de primer orden en el debate actual de gestores, estudiantes y de la sociedad en general. En los últimos tiempos se ponen de manifiesto los análisis del desempeño a partir de estudios de encuestas de opinión estudiantil, algo que se hace desde hace muchos años, a través de los modelos, metodologías evaluativas y mecanismos que se establecen en los países y en particular en las universidades y en los propios procesos de evaluación y acreditación de programas e instituciones que incluyen la variable profesores, independientemente que todo estos procesos reflejan en su totalidad el trabajo y los resultados de directivos y docentes. Ahora, cabe preguntarse:

- ¿Cuál son los resultados de dichos análisis investigativos?

- ¿Existe una correspondencia entre los resultados evaluativos y la formación integral y en particular pedagógica del docente universitario?
- ¿Hay anuencia entre los países y en particular entre las universidades a la hora de establecer patrones evaluativos del docente universitario?

No se puede decir que exista un consenso en cuanto a la evaluación del desempeño del docente universitario independientemente de la dimensión y el modelo evaluativo que se adopte. Es difícil vaticinar las exigencias y aspiraciones en cada momento y cada contexto. La solución está en el análisis y la estimación que se realice de las múltiples funciones de la educación superior, donde se asuma el rol de la profesionalización y la competitividad requerida. Es propósito de este apartado ofrecer valoraciones teóricas y prácticas al respecto.

3.3.1. Apuntes acerca de la evaluación del desempeño del docente universitario. La generalidad

En los estudios sobre evaluación del docente universitario y desde las perspectivas de la calidad de la institución universitaria, se manifiesta su utilización en la contribución a las mejoras del desarrollo profesional docente ante una situación de gran competitividad y desarrollo tecnológico, además, de su uso por algunos gobiernos para la asignación de fondos a las propias universidades.

Mayfield (1960), revelaba que la aplicación de la evaluación del desempeño era un tema que despertaba innumerables opiniones favorables. Por su parte, Mc Gregor (1957), declaraba que eran extremadamente adversas. En la actualidad se agudiza esta polémica.

La responsabilidad por la evaluación, la verificación, medición y seguimiento del desempeño del docente universitario, es atribuida a diferentes órganos dentro o fuera de la universidad y de acuerdo con la política de desarrollo de ese capital humano.

Si se hace un análisis de su manejo se encuentra lo siguiente:

- En algunas universidades existe una rígida centralización de la responsabilidad de la evaluación del desempeño del docente.
- En otras universidades la responsabilidad es totalmente descentralizadora, fijándose en la propia persona del docente, con alguna parte de control por parte de sus superiores.

- En muchas ocasiones la evaluación del desempeño es atribuida a una comisión especialmente designada para este fin y constituida por individuos pertenecientes a diversos órganos o departamentos.
- Es también utilizada la auto-evaluación.

Al adentrarse en la evaluación del desempeño del docente se puede esbozar que sus estudios se dirigen a la búsqueda de modelos en diferentes dimensiones. Gilardi & Schulz (1989); y Danau (1991), declaran la particularidad de variables de entrada, y fundamentan indicadores para un profesional idóneo (rasgos o atributos), tratando de buscar cualidades del docente que permiten predecir la eficiencia en su actuación. Estas se centran en criterios tales como:

- Características del profesor.
- Formación académica.
- Habilidades profesionales.

Otro grupo entre los que se destacan Stern (1983); Marcelo (1987); y Shulman (1989), plantearon el análisis de la eficiencia docente sobre variables relativas a la organización y ejecución de las actividades de enseñanza que realiza el profesor con sus alumnos, variables del proceso, enfatizando en criterios tales como:

- Organización y planificación de la enseñanza.
- Conducta del profesor.
- Relaciones profesor alumnos.
- Métodos de enseñanza.
- Atención a la diversidad.

Otros como Stevens (1986); y Anderson (1989), tiende a declarar la eficacia del docente universitario a través de sus resultados, variables producto. Esto exige cierto grado sobre qué se entiende por resultados satisfactorios y cómo puede ser estimada la efectividad del docente con relación a dichos resultados. Los criterios en los que se basa esta tendencia son:

- Rendimiento de los alumnos.
- Desarrollo profesional docente.
- Innovaciones educativas.

Trabajos investigativos como los de Valdez (1999); y Roca (2001), presentan una tendencia a un modelo integrador de la evaluación del desempeño del docente.

Las concepciones expuestas manifiestan una tendencia a:

- Determinadas posiciones del desempeño del docente universitario que descuidan que en los procesos interactivos dentro de toda la labor educativa no pueden separarse los modelos de comprensión influidos por el modo de pensar de los docentes y los cambios obtenidos a través de dicho proceso.
- Existe inconformidad en el profesorado ante cualquier tipo de evaluación de su desempeño, independientemente de la existencia de modelos que tienen en cuenta sus opiniones y en particular a realizan una interpretación de sus auto evaluaciones.

Dos elementos importantes a discutir sobre los modelos evaluativos del desempeño del profesor universitario se dirigen a:

La operatividad de los modelos evaluativos donde se reflejan la existencia de las siguientes dificultades:

- La reducción del rango de variabilidad en factores como habilidades profesionales, tipo de sistema de educación y experiencias profesionales en el profesorado universitario incrementa la dificultad para establecer una comparación entre el desarrollo de grupos y años en formación.
- Existen problemas de desconfianza en los instrumentos de medición del supuesto perfil del docente idóneo.
- Falta de correspondencia entre la evaluación o diagnóstico inicial y el desempeño docente (Dahllóf, 1990).

Por otra parte, estudios realizados por Ramsden (1990), abordan la validez de los modelos evaluativos incorporando el criterio de los alumnos en formación acerca de sus profesores. Se ha estudiado la asociación entre lo que perciben los alumnos sobre las características de la docencia del profesor y la calidad de sus aprendizajes. Considera que el criterio de eficacia del profesor no es ver calificaciones académicas, sino la calidad del aprendizaje y las técnicas empleadas por el alumno. El problema de la credibilidad de las valoraciones de la percepción de los alumnos sobre la actuación del profesor es una parte de la imagen total de la misma, pero siempre se aclara que no es el todo.

Las valoraciones generales de todo lo planteado en cuanto a la evaluación del desempeño del profesorado universitario permiten destacar que:

- » Es necesario abordar una amplia gama de elementos, componentes, procesos y agentes en estrecha relación cuando se plantea la evaluación.
- » En el caso de los evaluados deberán tener la suficiente credibilidad en la evaluación que enfrentan.
- » Hace falta una constante información sobre el proceso evaluativo.

Se hace necesario estrechar las relaciones entre teoría y práctica acerca de la evaluación del desempeño del profesor universitario y reflexionar sobre presupuestos y metodologías en esta dirección.

3.3.2. Particularidades de la evaluación del desempeño del docente en diferentes contextos regionales y países

Es importante declarar sin temor a equivocarse que la evaluación docente es llevada a cabo en la práctica en todas las instituciones universitarias. Si se apela a la historia de la evaluación del desempeño del docente universitario se conoce por trabajos de Good & Mulryan (1990), que los primeros estudios evaluativos se desarrollaron a finales del siglo XIX, sobre la bases de la opinión estudiantil y que el primer instrumento como tal fue presentado por Eliot en el año 1915. Posteriormente poco a poco esta tipología de evaluación se introduce en algunas universidades norteamericanas. Es significativo destacar que también Wolf (1990), recopiló un grupo de investigaciones al respecto. A partir de la década de los noventa comienzan a tomar fuerza los procesos de evaluación y acreditación.

Si se reflexiona sobre cómo se comporta el tema objeto de análisis en diferentes regiones y algunos países, sin ser absoluto, a partir de estudios realizados, sobre todo desde el año 2000, así como en la primera y transcurso de la segunda década del siglo XXI se aprecia lo siguiente:

Estudios realizados por Atkinson & Grosjean (2000), sobre países desarrollados como Estados Unidos, Inglaterra, Australia, Suecia, entre otros, manifiestan una inclinación a asumir instrumentos de observación y medición, dirigidos a la investigación más que a la docencia, donde los alumnos adoptan una posición de jueces moderadores.



España, un país de tradición en la evaluación, refleja dos vertientes de la evaluación de la docencia, a través de cuestionarios y a la vez por el Plan Nacional de Calidad a través de una guía de autoevaluación. También en muchas universidades se elaboran instrumentos evaluativos para confrontar información.

En África, en los últimos tiempos, se incentivan los estudios en general por la calidad de la educación, tal es el caso del Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ) y en particular en la década actual se profundiza en la universidades. Se pueden hacer referencia a países como Sudafrica, Mozambique, Zimbabwe y Angola, entre otros. En el caso de Angola hay estudios que demuestran la necesidad de profundizar en los cuestionarios de opinión que se aplican a los estudiantes y otros profundizan en evaluaciones internas realizadas en las universidades tal es el caso de la universidad Agostinho Neto en el 2007, donde se inició la inclusión en los procesos evaluativos del docente de varias acciones de carácter científico pedagógico (Rodríguez & Da Silva, 2010).

Al adentrarse en América Latina, se encuentra a México con una amplia práctica evaluativa. Estudios realizados por Rueda & Díaz (2000), demostraron que la evaluación de la docencia era prevaleciente con el empleo de cuestionarios a los estudiantes para conocer sobre sus profesores. Más adelante se incorporaron las observaciones, entrevistas, análisis del rendimiento de los estudiantes y estudio de portafolios de los profesores, entre otras fuentes.

Chile, también con una amplia trayectoria en el tema, presenta entre varias, una fuente importante que ofrece información sobre proyectos de investigación realizados sobre la calidad de sus universidades y lo es el programa académico del Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA, aunque es de destacar que dichos proyectos trasciende el marco nacional. En la obra: Evaluación del desempeño del docente y calidad de la docencia universitaria (2007), se hace un análisis profundo por varios autores de las diferentes dimensiones de la evaluación de la docencia universitaria donde se aprecia que las universidades chilenas han centrado la evaluación del desempeño en la investigación y los servicios lo que generó en este grupo la elaboración de un mecanismo con indicadores e instrumentos en el marco del aseguramiento de la calidad.



En Argentina, estudios realizados en la prestigiosa universidad de Buenos Aires, plantean los procesos evaluativos con la implementación de instrumentos con diversos fines y a la vez se declara limitada la vinculación de sus resultados con los programas de formación permanente, entre otros aspectos de la toma de decisiones (Coppola, 2012).

En el Caribe, en particular en Cuba, evaluar el desempeño de los profesores universitarios constituye un proceso donde se reconoce su carácter transformador de la práctica y en particular la proyección de la formación permanente (Suarez, Rouco & Iglesias; 2012) y articulan en su modelo evaluativo el trabajo docente educativo, el trabajo metodológico, la superación y la investigación. Paralelo a esto se encuentra el fuerte impulso de los procesos de evaluación y acreditación a través del Sistema de Evaluación y Acreditación de Universidades (SUPRA). No obstante, se continúa el perfeccionamiento de la evaluación a partir de la experiencia universitaria.

Países como Brasil, Ecuador, Perú y República Dominicana, profundizan permanentemente en esta dimensión de la evaluación y en las tres direcciones expresadas: el criterio estudiantil, las propias de las universidades y los procesos de evaluación y acreditación.

En general, como ya se ha expresado, hay muchas prácticas que genera una rica experiencia en la evaluación del desempeño del docente a nivel mundial. Se necesita seguir profundizando en sus estudios para que cada vez más se acerquen los modelos e instrumentos evaluativos a las realidades del desempeño del profesorado universitario.

3.4. La actividad de estudio y el proceso de asimilación consciente de los conocimientos. ¿Están preparados los estudiantes universitarios?

Nadie duda hoy que la enseñanza universitaria está en un momento de transformación y búsqueda de un nuevo sentido del conocimiento urgido por la realidad social y la demanda de calidad. La universidad humboliana del siglo XVIII está dando paso a un espacio más abierto y flexible que prepare personal y profesionalmente para la vida, que responda a los problemas que tiene la sociedad actual (De la Torre & Violant, 2004).

El ejercicio de la docencia universitaria debe constituir un proceso donde el estudiantado desarrolle permanentemente la búsqueda del conocimiento, que pueda discriminar y ordenar toda la información

que consulta, seleccionar la que necesita y la de más utilidad para su preparación pre profesional, y mucho más allá, estudiar y analizar lo más actualizado en el desarrollo de la ciencia la tecnología y la innovación, vinculado a su perfil, con el fin de alcanzar niveles superiores para el desarrollo de las competencias profesionales y contribuir desde las propias prácticas pre profesionales a elevar la calidad del desempeño, la producción y los servicios.

Cabe señalar que; lo anterior supone la utilización de métodos que combinen el trabajo individual y el colectivo; crear situaciones de aprendizaje que favorezcan la reflexión a partir de la diversidad de criterios; la búsqueda de conocimientos como una necesidad para interpretar adecuadamente la realidad y poder transformarla; considerar las vivencias, experiencias y los referentes individuales que permitan determinar el estado del conocimiento y contextualizarlo adecuadamente sobre la base de la diferenciación e individualización (Chirino Ramos, 1999). En las universidades, la actividad de estudio y el proceso de asimilación consciente de los conocimientos en los estudiantes, es un tema de permanente debate científico metodológico, sobre la base de las particularidades de los contextos universitarios, de los propios perfiles profesionales y sobre todo de las situaciones que se presentan.

Este epígrafe ofrece reflexiones, de la propia experiencia desarrollada en el desempeño académico, de la investigación colaborativa en esta dirección y del trabajo metodológico integrado, entre docentes de la Universidad Metropolitana de Ecuador y la Universidad de Cienfuegos, Cuba.

El estudio fue realizado en la Universidad Metropolitana del Ecuador, Matriz Guayaquil, iniciado en octubre de 2016 a marzo de 2017, en su primera etapa, y se trabajó con los colectivos de docentes de las asignaturas básicas y los estudiantes pertenecientes a todas las Carreras que allí se estudian y que son las siguientes:

- Licenciatura en Educación. Mención Educación Básica.
- Gestión Empresarial.
- Derecho. - Optometría.
- Cultura Tradicional de la Salud.
- Ingeniería en Sistema.

- Transporte Marítimo Portuario.

Se toma como punto de partida el análisis de las sesiones de trabajo metodológico desarrolladas en la Matriz, en el período octubre y noviembre del 2016, como parte del intercambio interdisciplinar y donde las asignaturas básicas constituyen núcleos articuladores en la concepción curricular. En dichos análisis se plantean por las docentes insuficiencias y limitaciones en el estudiantado, relacionadas con el aprendizaje y que se dirigen fundamentalmente al desempeño exitoso de la actividad de estudio. Se generó una indagación sistemática, considerada una investigación acción colaborativa, donde a partir del propio desarrollo del proceso docente educativo y de la sistematización teórico práctica, se generaban y debatían ideas, se profundizaba y se implementaban acciones encaminadas a la solución de las dificultades encontradas.

Bimestralmente se realizaban sesiones metodológicas de intercambio académico donde se enfatizaba en los elementos que se consideraron trabajar y que se relacionan a continuación:

- Trabajo con la caracterización psicopedagógica.
- Influencias en motivaciones e intereses.
- Planificación de la actividad de estudio.
- Atención a las Necesidades Educativas
- Niveles de asimilación del conocimiento.
- Desarrollo de habilidades y capacidades.
- Técnicas para la actividad de estudio.
- Autoevaluación y evaluación.

Se parte de una premisa general donde el aprendizaje resulta ser, en realidad, un proceso complejo, diversificado, altamente condicionado por factores tales como las características evolutivas del sujeto que aprende, las situaciones y contextos socio-culturales en que aprende, los tipos de contenidos o aspectos de la realidad de los cuales debe apropiarse y los recursos con que cuenta para ello, el nivel de intencionalidad, consciencia y organización con que tienen lugar estos procesos, entre otros (Castellanos Simons, 2003).

La indagación sistemática realizada, generó un profundo cuerpo teórico metodológico, sobre el que se reflexiona a continuación, a partir de

las ideas fundamentales y donde también se ilustran a partir de varios ejemplos concretos las acciones influyentes a través de la asignatura Comunicación Oral y Escrita. Se parte de la siguiente interrogante:

¿Se puede enseñar sin conocer los estudiantes?

Sin lugar a dudas el punto de partida está en la respuesta a esta interrogante, pero no es simplemente decir no, es entender, estar conscientes, de lo que significa conocer los estudiantes. La profundidad con que se hace la caracterización psicopedagógica de cada uno de nuestros alumnos en la Universidad y de los grupos clases, así como el dominio que se tiene de ella, son dos indicadores importantes en la proyección de la actividad de estudio y constituyen el punto de partida del tema que nos ocupa.

La heterogeneidad del estudiantado que acude a nuestras universidades constituye un hecho reconocido. La diferencia, la movilidad, son realidades ineludibles en nuestras aulas. Las diferencias individuales están dadas por las distinciones que existen entre cada uno de ellos, en correspondencia con las condiciones de su desarrollo como seres biopsicosociales. Para el desarrollo exitoso de su actividad de estudio es importante conocer cómo piensan, que motivaciones e intereses tienen, cuáles son sus problemas. En ocasiones se descuidan algunos de estos componentes tan importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo que genera dificultades en la actividad de estudio, y no en pocas ocasiones se dice: son estudiantes universitarios, es su responsabilidad. Claro que lo son, es también su responsabilidad, pero necesitan de toda nuestra atención y apoyo.

La otra cara de la moneda tiene que ver con el interés por el estudio. Por mucho que trabajen los profesores, si el propio estudiante no está interesado en aprender, si no se apropia del objetivo de estudio, no es eficiente ni efectivo el proceso de asimilación consciente de los conocimientos. Es también real que los motivos que mueven al estudiantado universitario a estudiar son bien diversos y en mayor o menor medida están relacionados con su efectividad. Estudios realizados, por parte de los autores de este trabajo, a partir de la actividad académica, nos demuestran, que se estudia por disímiles razones y que pueden estar dadas por influencias externas, aspiraciones futuras en el orden profesional, complacer a los padres, lograr un estatus social y también por razones económica. Hay otros motivos que tienen que ver con la inclinación a las motivaciones profesionales y que generan

el interés por el aprendizaje en el área del conocimiento que se estudia y por la aspiración de ampliar el nivel cultural. Todo estos motivos comentados generan en mayor o menor medida la calidad del aprendizaje y por consiguiente el proceso de asimilación consciente de los conocimientos, con más o menos aprietos y mayor o menor satisfacción para los estudiantes universitarios.

Por su parte, los motivos e intereses se dan la mano. Es importante tener claridad en que el interés por el estudio se forma. No hay intereses establecidos. El interés surge y se desarrolla en la propia actividad de estudio, en la realización de tareas que involucren el esfuerzo mental y la satisfacción de buscar soluciones; de la necesidad de transformación de la realidad, para mejorarla, todo esto hace que dicha actividad adquiera un sentido para el estudiantado universitario.

Es preciso tener en cuenta que determinadas asignaturas pueden no promover el interés de algunos estudiantes o que, aun cuando revisitan interés, hay momentos o etapas en los estudios que requieren un máximo esfuerzo para el desarrollo de las tareas previstas. Un ejemplo claro en esta dirección lo constituye la asignatura o curso Comunicación Oral y Escrita, que pertenece al ciclo básico de asignaturas comunes para todas las Carreras, donde un estudio realizado en la Universidad Metropolitana de Ecuador, demuestra que hay estudiantes que manifiestan en sus inicios poco interés por ella, por determinadas razones entre las cuales la más común está dada en que sus contenidos se vinculan con dificultades o deficiencias notables en ellos relacionadas con los niveles fónico, léxico, de redacción y gramatical, sobre la base de las capacidades del habla y de la escritura. Posteriormente, a partir del valor que se concientiza sobre esta asignatura, necesitan redoblar voluntades para lograr un desarrollo de la comunicación acorde a un buen desenvolvimiento en su vida personal y para el ejercicio profesional.

Así pues se concluye que una condición fundamental, podría decirse que indispensable, para el estudio eficiente y con él la asimilación consciente de los conocimientos, está dada por la existencia de motivos que respondan a la necesidad, al deseo de aprender a la par de su interés manifiesto por lo que se estudia. Entonces, el dominio de motivos e intereses de los estudiantes universitarios, por parte de sus profesores, genera la estrategia a seguir en tal sentido. Una vez planteadas estas reflexiones preliminares, desde el punto de vista psicopedagógico, cabe realizar las siguientes preguntas:

¿Cómo enseñar al estudiante universitario a administrar su tiempo de estudio? ¿Qué habilidades son necesarias para dicha actividad y con ella el proceso de asimilación consciente?

¿Cuáles son las técnicas de estudio más recomendables?

En primer lugar se abordará la administración del tiempo y cuyo significado está en la planificación y organización de las actividades de estudio y donde su racionalización constituye la esencia para el logro de los objetivos propuestos. Planear es delimitar las actividades que se deben desarrollar para cumplir un propósito, y predecir las consecuencias que ocasiona el no hacerlo, por lo que es importante preguntarse:

- ¿Qué debo alcanzar?
- ¿Qué tengo que hacer?
- ¿Cómo lo voy a hacer?
- ¿En qué tiempo puedo hacerlo?

En los inicios, estas reflexiones les será algo confusas a los estudiantes, en la medida que se ejerciten se irán automatizando y por consiguiente será algo propio en la actividad de estudio.

Por otra parte, la organización determina las prioridades y el tiempo para realizar las actividades según las situaciones y posibilidades.

La administración del tiempo para el estudio, de manera general, conlleva a establecer la relación entre las tareas personales de diferente índole con las relacionadas con el estudio. No en pocas ocasiones se escucha decir a los estudiantes:

- No estoy preparado porque no tuve tiempo para estudiar
- Tengo mucho trabajo y no me alcanza el tiempo para estudiar
- Me acosté muy tarde estudiando y estoy cansado

Cada estudiante universitario determina sus propósitos, a corto, mediano o a largo plazos. Un estudiante tiene el propósito de culminar los estudios universitarios por determinadas razones y motivaciones. Esto es un propósito a largo plazo pero para ello debe plantearse estudiar las asignaturas, aprobar exámenes, entre otros propósitos a mediano y corto plazo.

En segundo lugar se debe plantear que muchos estudiantes no logran los hábitos y habilidades que se necesitan para desarrollar un estudio

individual y colectivo eficiente y efectivo. Entonces, al esforzarse y no lograr lo que se desea, se genera el agotamiento y por consiguiente se cae en el rechazo al estudio.

Se ha podido constatar con este trabajo que el estudiantado universitario, presentan dificultades para organizar de forma apropiada las actividades que se desarrollan. En otras ocasiones no tienen suficiente fluidez en la lectura, lo que les impide una buena comprensión de las fuentes y con ello diferenciar ideas principales de las secundarias. Un estudiante que no sepa extraer lo principal, que no pueda elaborar un plan para desarrollar un tema, que no logre ofrecer ordenadamente respuestas o expresar una conclusión, difícilmente puede tener éxitos en su actividad de estudio.

También abundan las dificultades para realizar comparaciones entre procesos y fenómenos. Esto se da al no saber extraer semejanzas y diferencias.

Hay estudiantes que no pueden definir conceptos porque aun cuando entienden el contenido, no son capaces de expresarlos. En otras ocasiones es lo contrario, son capaces de expresar las definiciones, pero es una reproducción mecánica y ante nuevas situaciones no las identifican. En realidad no han asimilado el contenido del conocimiento.

Lo más importante en todo lo planteado está en la conciencia que deben tener los estudiantes universitarios de sus dificultades. Hay que aprender a analizar las faltas, a erradicar los errores. Todo esto tiene que ver con el autocontrol y la autoevaluación de la actividad de estudio.

Un estudiante necesita desarrollar la habilidad de estudiar, por eso es necesario que se apropie de un sistema de trabajo en el cual estén los mecanismos que lo ayuden a comprender y a solucionar las actividades docentes. Este sistema debe combinar las tareas de la clase y aquellas que se tengan que realizar en un tiempo extra. Todo esto crea las bases para una asimilación consciente del sistema de conocimientos, hábitos y habilidades que contienen los cursos o asignaturas.

En tercer lugar, hay que tener en cuenta que se deben enseñar a los estudiantes universitarios los procedimientos para analizar, sintetizar y generalizar así como las habilidades de comparar, relacionar los procesos y fenómenos, razonar y elaborar conclusiones, entre otras tantas.

Existen diferentes niveles de asimilación del conocimiento que permiten utilizarlo en situación semejante a la que se estudia. Estas van

a par de situaciones donde los alumnos reproducen modelos; solucionan tareas. Aquí ya hay reestructuración del modelo original y las de aplicación donde se trabaja en situaciones desconocidas y deben transferir el conocimiento o la habilidad desarrollada anteriormente a nuevas situaciones.

Veamos algunos ejemplos de ejercicios evaluativos, donde se trabajan los diferentes niveles de la asimilación, en la asignatura o curso Comunicación Oral y Escrita, Tema III del Programa: Formas de Expresión Escrita, en particular relacionados con los tipos de textos y la técnica de la redacción:

1. Complete verdadero o falso (V o F):

_____ No todos los textos admiten la clasificación de ser textos lingüísticos.

_____ Los textos periodísticos son aquellos cuya finalidad es informar sobre hechos y temas de interés general. Estos textos se recogen en la prensa escrita.

_____ El ensayo es un tipo de texto que puede ser líricos ó dramáticos. _____ La autobiografía es la narración de una vida o parte de ella escrita por el propio sujeto de la misma.

_____ Los textos informativos son documentos escritos que permite obtener un conocimiento más completo, diversificado y significativo de la historia.

_____ La aparición de los textos digitales va ligada a las nuevas tecnologías, dando lugar a este nuevo género de textos.

2. Lee el siguiente texto: Obra: Romeo y Julieta. En la hermosa Verona, donde colocamos nuestra escena, dos familias de igual nobleza, arrastradas por antiguos odios, se entregan a nuevas turbulencias, en que la sangre patricia mancha las patricias manos. De la raza fatal de estos dos enemigos vino al mundo, con hado funesto, una pareja amante, cuya infeliz, lastimosa ruina llevara también a la tumba las disensiones de sus parientes.

Clasifique el tipo de texto.

Argumente su clasificación.

3. Seleccione un tema de actualidad nacional o internacional. Elabore un escrito seleccionado uno de los tipos de textos que estudiaste.

En el logro de estas habilidades deben plantearse tareas específicas que les permitan profundizar en el contenido y elevar el nivel de las habilidades.

El desarrollo de la habilidad para transferir está dada por los métodos que aprendieron los estudiantes así como del nivel de asimilación de los conocimientos, hábitos y habilidades. Por su parte, la creatividad está dada en la búsqueda de sus propios procedimientos, su manera para expresar el pensamiento, interpretar los fenómenos y realizar sus conclusiones.

Un papel importante en el desarrollo del pensamiento creador lo constituyen las preguntas que se le formulen. Si en la clase de Comunicación Oral y Escrita el docente solamente pregunta solamente: ¿Cuáles son los tipos de textos que conoces?, provoca una respuesta predefinida que no da lugar a la formación del pensamiento creador. Ahora, si el docente quiere estimular en sus alumnos este tipo de pensamiento, puede plantearles otras preguntas. Por ejemplo: ¿Cuáles de los tipos de textos que conoces te interesa ejercitar?, ¿Por qué? De esta manera no solo se estimula la actividad del pensamiento, sino también los intereses académicos.

También es importante trabajar con fuentes complementarias, donde se describa, se realicen esquemas y gráficos. Cada una de ellos contribuye al desarrollo del pensamiento en los estudiantes.

La lectura es un ejercicio permanente para el estudiantado universitario con esta se contribuye al desarrollo de la capacidad de pensar, al interés por el estudio, es un motivo constante para la búsqueda y la profundización de los conocimientos y el desarrollo de la independencia.

Otro aspecto que no se puede olvidar es la correspondencia que debe existir entre el contenido, la exigencia de la tarea y las características y necesidades de los estudiantes, para crear en ellos una buena actitud ante el estudio y elevar su rendimiento académico.

La interacción directa de alumnos- profesor y alumnos entre sí requiere por parte del docente el seguimiento de los procesos que van realizando los estudiantes, y una intervención diferenciada, en relación con lo que cada uno necesite. Por ello habrá grupos que requieran más interacciones individuales y que permitan al profesor brindar ayudas específicas, y otros que necesiten más espacios para las inte-

racciones basadas en la actividad conjunta de los alumnos entre sí (Castellanos Simons, 2003).

Por otro lado está la orientación de la tarea o el deber que no pocas veces, los profesores la dejan para el final de la clase y ante el apuro por el poco tiempo que les queda, indican la actividad formalmente, sin la explicación necesaria. Ello, no motiva y frena el desarrollo de la independencia cognoscitiva, esquematizan el estudio y generan la copia textual o entre los propios estudiantes, además del finalismo.

Por último, se quiere hacer referencia a que cada estudiante crea su propia forma de estudio y depende de su preparación, de sus intereses, de sus características personales, de sus condiciones, entre otros factores.

Estudiar requiere partir de un objetivo de estudio que no es más que lo que se aspira lograr y esto trae un resultado que es lo que se aprende. El éxito está en que el resultado se corresponda con el objetivo y muchas veces en el estudiantado universitario no se corresponde. Esto se refleja en particular en los primeros semestres y años de las carreras. Las causas son diversas, pero una buena parte de las mismas tienen que ver con el estudio.

Es tan importante aprender a estudiar como adquirir los conocimientos, ya que lo primero permite la obtención y actualización de lo segundo, tanto en los estudios universitarios como en su futura actividad profesional.

La enseñanza y el aprendizaje constituyen un proceso, de cuya calidad depende el desarrollo de los estudiantes, que lleguen a pensar y actuar con independencia e iniciativa, que busquen solución a los problemas, a la vez que escuchen, valoren y respeten las opiniones ajenas y puedan trabajar en colectivo (Ferreiro, 2016).

3.5. Formación profesional, desarrollo profesional y desempeño ocupacional. Tener en cuenta en la evaluación la intencionalidad de sus significados

Toda profesión exige de una preparación especial, constituida por una cultura general, estudios especializados y de un entrenamiento profesional. Garantizar la calidad profesional es la misión fundamental de todo centro especializado y en el caso de los centros de educación superior, garantizar que los conocimientos, las capacidades y las convicciones, constituyan una indisoluble unidad en la personalidad de los graduados.



Para comprender el tema que nos ocupa en primer lugar se debe entender que se denomina proceso de formación. En tal sentido desde el punto de vista de la formación del docente este puede ser operativizado como un conjunto de actividades formales e informales llevada a cabo a título individual, dentro del sistema con el fin de provocar el crecimiento y renovación del personal docente.

En segundo lugar se debe conocer que se entiende por formación profesional. Interpretado desde el punto de vista de la formación del docente, constituye el resultado de la integración de los componentes académico, laboral e investigativo y que sintetiza los conocimientos, habilidades y hábitos profesionales que capaciten al futuro maestro para ejercer con eficiencia su labor profesional en cualquier tiempo, bajo cualquier condición, en cualquier tipo de escuela primaria y con cualquier programas de asignatura, así como para desarrollar actividades de investigación pedagógica, cuyos resultados le permiten ir perfeccionando su trabajo y hacer aportes al patrimonio pedagógico de la escuela. Interpretado en tal sentido se establece un indisoluble nexo con lo que se denomina desarrollo profesional *“solo cabe hablar de desarrollo profesional cuando mejora la capacidad para comprender los procesos y para resolver situaciones problemática que se presentan diariamente lo cual conlleva a definir el desarrollo de un proceso de constante aprendizaje”* (De Migue Díaz, 1993). Es necesario interpretar las mejoras de las capacidades en su sentido amplio: práctica profesional, a lo largo de la práctica pre - profesional durante toda la Carrera y en la propia responsabilidad en su desempeño ocupacional. Constituye un proceso continuo y se destacan cambios conductuales de pensamiento, reflexión y actuación.

Al concretar la formación en la etapa curricular del futuro egresado en su proceso es necesario la precisión de las llamadas por algunos autores habilidades profesionales y que independientemente de la terminología empleada constituyen propiedades individuales de la personalidad del futuro egresado, que se entrelazan indisolublemente a cualidades propiamente de la personalidad (concepción del mundo, convicciones, formación ideó política, entre otras.) Todo esto se manifiesta a través del comportamiento conductual del individuo en su toda su formación.

Hasta aquí se pueden clarificar los elementos que inciden en la lógica interna del currículo, que unido a otros factores que se manifiestan y que pueden estar incluso de manera oculta contribuyen a dicha for-

mación profesional. Estos últimos van desde la concepción, organización, proyección y desarrollo curricular hasta otros como las posibilidades de los profesores que imparten la docencia, características de los alumnos, tipos de instituciones, entre otros.

La preparación es una condición necesaria para el desarrollo de cualquier actividad, pero esta no es solo una condición sino a la vez el resultado de su actividad, es un proceso que requiere de tiempo, desde que se comienza a estudiar en la universidad se inicia. Esto sucede al trabajo en los niveles de enseñanza precedentes. Esta alcanza su mayor expresión a través del desarrollo de la práctica pre profesional. Ahora, para contribuir a una elevada formación profesional es necesario el seguimiento permanente y con la evaluación.

La formación profesional constituye un proceso donde se integran determinadas etapas. Se comparte, por su concepción sistémica y particularidad de adaptación a las realidades de cualquier perfil las siguientes: (Ibermon, 1994).

- » Etapa inicial de formación básica y socialización profesional: Formación Inicial.
- » Etapa de inducción profesional y socialización en la práctica: Inicios de la Formación Permanente.
- » Etapa de perfeccionamiento: Formación Permanente. Continuidad.

Se debe señalar que el **desarrollo profesional** que se alcanza a través del **desempeño ocupacional (formación permanente)**, constituye un proceso que posee diferentes momentos y que difieren entre un individuo u otro, pero se comportan dentro de la norma como se declara a continuación:

- Iniciación (Primer año del desempeño).
- Ajuste (2 al 4 años).
- Madurez (5 al 15. año).
- Asentamiento (a partir de 15 años).

Las reseñas abordadas fundamentan las **siguientes tendencias**:

- Las transformaciones en la formación inicial, a partir de la propia experiencia y para dar respuesta a las demandas de la sociedad, justifican las reconceptualizaciones de modelos teóricos de formación y en general del propio currículum.

- A través del tiempo se reflejan las exigencias a las que responden los sistemas educativos y se ha manifestado la conceptualización de modelos de formación inicial (también llamados paradigmas), que toman como punto de partida diferentes posiciones: de racional técnica, desde la propia práctica y reflexiva y socio-crítico. En cada uno de ellos se argumenta el proceso por el que transcurre dicha formación.

La evaluación es un elemento y proceso fundamental en la práctica pre profesional. En la evaluación no solo debe estar el nivel de conocimientos, sino también las habilidades y la competitividad en general resultante de la formación, a través de ella conocer las características de los procesos y no solo sus resultados. La actividad evaluadora debe de sobrepasar el estudio de lo manifiesto para prolongarse hasta la identificación de las causas y la influencia de los diferentes agentes educativos. De hecho, cualquier docente considera como una parte ineludible su retroalimentación a través de esta procurando que sea cercana en el tiempo..

En relación con estudios realizados en diferentes contextos de Europa y América sobre evaluación de la calidad de la formación inicial, y desde las perspectiva de la propia calidad de la institución universitaria, manifiestan en primer lugar su uso por determinados gobierno para la asignación de fondos a las propias universidades y en segundo lugar su utilización para contribuir a las mejoras de la formación del profesional ante una situación de gran competitividad y desarrollo tecnológico.

En países como Gran Bretaña, Francia, Suecia, Alemania y España se pone de manifiesto la utilización de enfoques con indicadores de rendimiento frente a auto evaluaciones y criterios de expertos. En los Estados Unidos se plantea el sistema de acreditación de las instituciones y los propios perfiles profesionales.

Al destacar determinadas investigaciones que han marcado pautas orientadoras en tal sentido se refleja lo siguiente:

En algunos trabajos se llega a la conclusión de que la evaluación puede producir progresos en la institución universitaria y por consiguiente en la formación inicial. Sus resultados exponen que:

- » Existen contradicciones entre la “efectividad” de los métodos de enseñanza y los propósitos específicos de la formación.



- » Hay consenso en cuanto a que se deben evaluar aspectos tales como: motivaciones, actitudes, preparación, comunicación e intelecto en el profesorado (profesores y alumnos).

Existen insuficientes investigaciones acerca cómo se manifiesta la relación entre el desarrollo de las habilidades docentes del profesor universitario y el estudiante en formación (Murray, 1984).

A nuestro juicio dichos progresos dependen:

- De la especificidad.
- Del nivel de seguimiento.
- Del uso de la evaluación.

El análisis exhaustivo de la implementación de modelos evaluativos sobre calidad en la formación inicial, así como de los estudios desarrollados en tal sentido en las dos últimas décadas de finales del siglo pasado incluyendo los inicios del siglo XXI, **manifiestan una tendencia** a:

- ❖ Ausencia de un modelo global de evaluación.
- ❖ Inadecuado seguimiento y apoyo a los que desean mejorar su docencia.
- ❖ Inflexibilidad en la interpretación de los resultados de los instrumentos aplicados.
- ❖ Imposición de la evaluación por las administraciones (inspecciones).
- ❖ Sesgos que llevan inevitablemente a un nulo o mal uso de la evaluación.
- ❖ Escasa funcionalidad de las prácticas evaluativas desarrolladas.
- ❖ Insuficiente repercusión de la evaluación en el ámbito docente.
- ❖ Efecto de halo a través de una tradicional jerarquización al mantenerse la misma puntuación en aspectos o procesos diferentes (opinión externa).
- ❖ Predominio en exceso de los aspectos positivos. Error de leridad.
- ❖ Escasa o nula vinculación de las evaluaciones realizadas por agentes externos con acciones institucionales de carácter formativo.

El logro de un adecuado nivel de **competitividad profesional** puede llegar por varias vías siempre apoyándose en las potencialidades de las personas. En cualesquiera que sean los casos actuando como crítica y no como calificador.

Se deben reflejar prioridades dirigidas a las insuficiencias y necesidades para cada individuo y la organización en su conjunto. Así la evaluación es formativa y queda integrada en el quehacer diario, orientando y reajustando permanentemente tanto la formación profesional individual como el mismo proyecto curricular.

Los estudios de calidad del desarrollo profesional al centrarse en criterios limitados de eficacia se oscurecen. Hasta que no se pase a mejores descripciones del modo en que estos acometen realmente la gama de tareas asociadas con su trabajo, resulta impropio hacer juicios sobre la eficacia. Por esta razón es preciso al estudiar la calidad tener en de qué aspectos hay que obtener información, entonces cabe preguntarse:

¿Cuáles son los datos necesarios para determinar la calidad de la formación inicial del profesional?

Pueden resumirse en:

Datos documentales: planificación, organización, sistemas de control, entre otros.

Datos del proceso: cómo transcurre su formación inicial, pre-profesional y profesional.

Datos de logros: sus resultados como consecuencia del trabajo que se desarrolla en un periodo de tiempo.

Datos prácticos: asistencia, grado de participación en actividades extraescolares, entre otros.

En la obtención de datos se tiene como **primer aspecto** asegurarse de conseguirlos en una amplia gama. Los interesados por el estudio de la calidad podrían definir los datos que consideran relevantes para cualquier análisis en el orden pre-profesional y profesional si se hace un problema determinar quién decide lo que es relevante. También se puede pedir un registro anecdótico del trabajo de todo el año y que indiquen qué parte tuvo más éxito y por qué y donde están los fracasos con su fundamentación.

Como **segundo aspecto** está el modo de obtener datos y quiénes se encargan de este procedimiento. Se necesitan métodos sistemáticos, objetivos e imparciales para la evaluación de la calidad. En la recogida de datos de observación es importante que intervengan varias personas informadas para ver si están de acuerdo en los tipos de comportamiento que interesen a la observación. Así será mayor la fiabilidad de la prescripción colectiva de la práctica docente y la posibilidad de una visión justa y equilibrada del rendimiento.

La educación universitaria tiene por finalidad preparar profesionales, desarrollar la investigación en todos los niveles. La perspectiva de análisis que se debe adoptar va más allá que el comportamiento de docencia, investigación, práctica pre profesional, se plantean relaciones entre exigencias sociales y objetivos planteados que sobrepasan esa tríada y que se manifiestan a través de un impacto social. Obsérvese en el siguiente esquema la dependencia de dichos componentes sobre la base de lo todo lo anteriormente abordado:

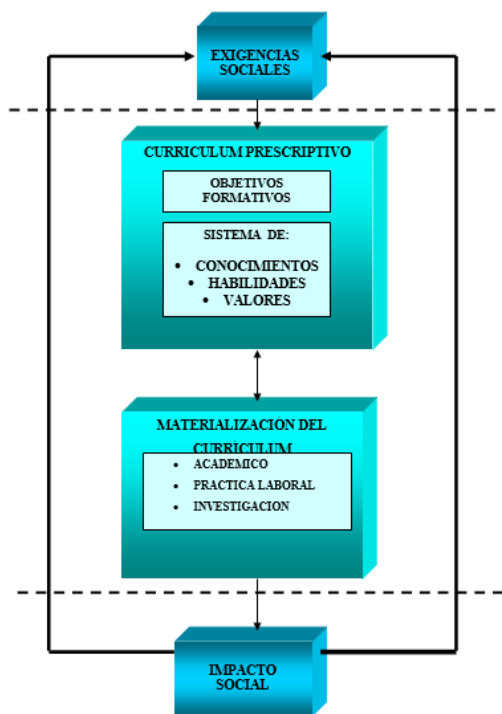


Figura 21. Relación exigencias sociales, objetivos curriculares, impacto social.

En la actualidad se han ido cubriendo espacios necesarios en lo relativo a la práctica de diagnósticos cada vez más objetivos sobre la calidad de la evaluación educativa (Valdés Veloz, 1999) Esto ha sido una tarea prioritaria a partir del redimensionamiento de las funciones de las organizaciones centrales del estado que dirigen la educación que se ha operado como consecuencia de la aplicación de nuevas concepciones con una mayor autonomía. El lenguaje a utilizar en este empeño debe ser cada vez más cultural y antropológico respetando el rigor que exige la investigación evaluativa.

Por otra parte, al adentrarse en la evaluación del desempeño ocupacional, la evaluación del personal que se emplea se denomina evaluación del desempeño, que no es más que informaciones respecto a los empleados y a su desempeño en sus funciones, en su desarrollo potencial. Es un medio a través del cual se puede encontrar problemas de supervisión de personal, de integración del contratado a la institución, del no aprovechamiento de empleados con un potencial más elevado que aquel que es exigido para el cargo, de motivaciones, entre otros. La Evaluación del Desempeño es determinante en el desarrollo de una política adecuada a las necesidades de la organización.

La responsabilidad por la evaluación, la verificación, medición y seguimiento del desempeño humano, es atribuida a diferentes órganos dentro de la empresa de acuerdo con la política de recursos humanos desarrollada. En algunas entidades existe una rígida centralización de la responsabilidad de la evaluación del desempeño. En otras la responsabilidad es totalmente descentralizadora, fijándose en la persona del empleado, con alguna parte de control por parte del superior directo.

Otra forma de evaluación del desempeño es atribuida a una comisión especialmente designada para este fin y constituida por individuos pertenecientes a diversos órganos o departamentos. En este caso la evaluación es colectiva y cada miembro tiene igual participación y responsabilidad de sus juicios. Esta comisión está formada por miembros permanentes y transitorios. Debe hacerse inicialmente por el supervisor directo quien más tarde, la presentará y la discutirá en la comisión. Si la institución consigue obtener pleno funcionamiento de la comisión y a través de ella una armonía consistente en las evaluaciones, habrá alcanzado una técnica avanzada de evaluación del desempeño. Unido a esto se utiliza la auto-evaluación cuando el grupo de trabajo está

compuesto por personas de un elevado nivel cultural y de alto coeficiente intelectual, además de equilibrio emocional y de capacidad para hacerla libre de subjetivismo y de distorsiones personales. Esta variante es empleada en la evaluación del desempeño del personal docente.

En ocasiones se destaca en cuanto a las comisiones de evaluación, que una entidad necesita estar muy bien preparada e integrada para desarrollar la evaluación por medio de ella (Whitake Bergomini, 1971).

La Evaluación del Desempeño se usa como un instrumento o un medio para mejorar los resultados de la entidad. Para esto se tratan de alcanzar diversos objetivos intermedio y posee los siguientes usos administrativos:

- » La vinculación del individuo al cargo.
- » Promociones.
- » Incentivo salarial por el buen desempeño.
- » Mejoramiento de las relaciones humanas entre el superior y los subordinados.
- » Auto-perfeccionamiento del empleado.
- » Estimación del potencial de desarrollo de los empleados.
- » Oportunidad de conocimiento sobre los patrones de desempeño de la institución, entre otros.

Las instituciones (en su sentido amplio), deben centrarse en evaluar la potencialidad de sus recursos humanos dirigidos a tres grandes dimensiones: el sistema de conocimientos, las habilidades y capacidades que se ponen de manifiesto en la actividad laboral (transferencias de conocimientos) y en particular la competencia profesional requerida. Entiéndase competencia profesional, *“las capacidades para transferir destrezas y conocimientos a nuevas situaciones dentro de su área de ocupación laboral. Abarca la organización y la planificación del trabajo, la innovación y la capacidad para abordar actividades no rutinarias. Incluye las cualidades de eficacia personal que se necesitan en el puesto de trabajo para relacionarse con los compañeros, los directivos y los clientes”* (Graham. 1991, p. 50). Desde esta concepción se establece un indisoluble nexo con lo que en este trabajo se comparte en cuanto a competitividad profesional.

Las valoraciones generales permiten destacar que:

- Es imprescindible hacer explícito los propósitos de la evaluación.
- Se debe asegurar su confiabilidad.
- No solo han de crearse expectativas sino también trabajar por cumplirlas.

3.6. Propuesta de un sistema de evaluación de la calidad de la formación inicial del profesional

Esta investigación alerta sobre la razón de ser de las universidades, formar profesionales competentes, pero sobre todo reflexionar sobre el encargo social a partir de todas sus variables influyentes. El sistema de evaluación que se propone coloca en el centro, la formación del profesional, amortigua los procesos de evaluación y acreditación. Si bien es muy cierto que estos últimos mueven el desarrollo de las universidades y con ello se trabaja en lo anteriormente planteado, no en pocas ocasiones se maximiza en los análisis, y en el trabajo interno, encaminado por escalar los peldaños necesarios, la visibilidad en general de las instituciones, la producción científica de sus profesores en revistas de impacto, su formación científica. Se deja claro que también se comparte que todo esto es muy importante, pero en la balanza hay que lograr el equilibrio y reflexionar desde la ciencia cómo todo esto se revierte en el estudiantado. No se hace nada con tener un claustro de excelencia en ese sentido y por otra parte una formación mediocre de sus profesionales y que no en pocas ocasiones es criterio de empleadores. Eso constituye un buen tema para muchos estudios.

3.6.1. Principios en los que se sustenta el sistema de evaluación

Es necesario iniciar este apartado puntualizando que toda creación de modelos teóricos se elabora sobre la base de la lógica dialéctica de forma tal que se demuestre la realidad del sistema de conocimientos que se propone y que en el caso de este libro se manifiesta con el análisis crítico que se ha desarrollado. En el propio proceso y como resultado de profundas valoraciones de la teoría y la práctica evaluativa en relación con el objeto de estudio (formación inicial del profesional), surgen lineamientos generales que constituyen sus principios.

En el orden de la investigación científica se definen como principios *“la base en que se apoya la ciencia y el resultado de la generaliza-*

ción de la actividad. Su confirmación es posible encontrarla solo a lo largo de todo el proceso de desarrollo de la propia ciencia y como consecuencia del escrutinio de una enorme cantidad de fenómenos y hechos experimentales” (Álvarez de Zayas, 1999, p. 19). Se aprecia con claridad en esta definición el lugar que ocupan los mismos en el sistema de conocimientos de la ciencia y que constituyen directrices, premisas para la acción, que rigen y conducen en este caso, el proceso evaluativo - formativo.

La evaluación forma parte del pensamiento reflexivo que es a su vez es el que traza las pautas orientadoras durante el desarrollo de todo proceso y en particular el proceso evaluativo, por lo que la eficacia de este último depende de la toma de conciencia de los siguientes principios:

- ◆ Obligatoriedad del propósito de la evaluación.
- ◆ Credibilidad de la necesidad de la implementación del proceso evaluativo.
- ◆ Carácter global de la evaluación.
- ◆ Funcionalidad de la práctica evaluativa.
- ◆ Interactividad en el proceso de evaluación.
- ◆ Flexibilidad en el análisis de los resultados.

Al adentrarse en la caracterización de cada uno de ellos se plantea lo siguiente:

Obligatoriedad del propósito de la evaluación: Es imprescindible hacer explícito el para qué de la evaluación. El evaluador tiene la obligatoriedad de ofrecer el alcance o la dimensión que tiene el acto de la evaluación a realizar, los intereses y conflictos que se manifiestan. Se debe establecer el convenio de un objetivo emancipador y la determinación a través del consenso del significado de este.

Es necesario clarificar todas las intenciones y los argumentos que legitiman la evaluación se incluyen las que pudieran estar ocultas y que constituyen decisiones de quienes estén al frente.

La eficacia de la implementación de un modelo evaluativo para la formación inicial del profesional no habrá de valorarse por la exigencia

de todos los que participan sino por la riqueza de sus fines y el entendimiento de los involucrados, mostrándose su propio desarrollo con lo que se afirma en la teoría. Este debe estar orientado hacia el futuro en función de nuevos planes y programas, que posibiliten el cambio de la actuación profesional de todos.

Credibilidad de la necesidad de la implementación del proceso evaluativo:

Esto implica crear un nivel de confianza para que se garantice un proceso de evaluación sin temor y con la conciencia de que el mismo es necesario para lograr cambios favorables. Debe ser sentido como algo natural a todo proceso de intervención educativa.

Los implicados actúan conscientemente si conocen sus circunstancias y oportunidades, de esta forma la evaluación se proyecta sobre la base del entendimiento. Se deben tener en cuenta una amplia variedad de perspectivas y particularidades del contexto que garanticen en este caso el desarrollo profesional. La organización debe apreciar como ella posee libertad de acción y de opinión en la toma de decisiones.

Enjuiciar la formación inicial incide de manera directa o indirecta en la determinación de acciones de todo tipo, incluso legislativas. La transformación impone modificar el discurso sobre la intervención en tal sentido.

No en pocas ocasiones es difícil estimular el acto evaluativo de los compromisos y desempeños. En determinados casos se rechazan criterios que generan incertidumbre sobre evaluaciones y en especial sobre calificaciones a pesar de considerar positivo el proceso, por lo que se requiere de un gran esfuerzo y dedicar tiempo al debate y la reflexión.

Carácter global de la evaluación: Se pone de manifiesto en la articulación de todas las condiciones externas y componentes internos que inciden en el proceso de formación y que son necesario confrontar a la hora de evaluar.

Las condiciones externas particularizan las demandas de la sociedad a la Educación Superior, con las condicionales que se ponen de manifiesto y sus valoraciones de relevancia.

Los componentes internos determinan los análisis funcionales (procesos, resultados, logros) y sus antecedentes (variables de entradas), todo estos en estrecha relación con las condiciones externas. El signi-

ficado en el análisis está en la relación que se establece entre las variables así como en las valoraciones en el orden funcional de cada una de ellas y que constituyen partes medulares en el proceso evaluativo.

Funcionalidad de la práctica evaluativa: Está dada por la determinación de variabilidad, validez y criterios operacionales. Se debe partir del análisis conjunto de las dimensiones y de lo que se denomina **estimadores de calidad**. En la literatura científica se utiliza la terminología indicadores de calidad para describir una situación, factor o componente en su estado óptimo de funcionamiento. Se considera que más que indicadores que describen son estimadores de calidad que constituyen cada uno una aproximación, un estimado a los niveles correspondientes que se pretende alcanzar (cierto grado de excelencia), que pueden variar al estar condicionados por las exigencias sociales y por las particularidades de los objetos, procesos que se evalúan. En este caso están condicionados por las exigencias sociales del profesional al que se aspira y por las etapas y particularidades de su formación.

El proceso evaluativo debe situarse en el contexto para que sea factible su planificación, ejecución y valoración. Por otra parte se tienen en cuenta espacios, tiempos y normas para las diferentes iniciativas de perfeccionamiento, considerando diferentes perspectivas al emitir los juicios de modo que aborden una amplia gama de oportunidades.

Sin duda alguna una de las críticas al quehacer de la evaluación de la calidad de la formación del profesional es la de convertirlo en un proceso altamente tecnológico que en ocasiones se genera para ofrecer explicación acerca de una cadena de relaciones entre currículum y perspectiva educativa. Es por eso la necesidad del consenso al establecer la relación causal o de influencia entre los diferentes factores.

Interactividad en el proceso de evaluación: Se refiere a que en su carácter más que individual en sí, es un análisis integral y generalizado donde se reflejan los beneficios que reportan para todos los agentes involucrados. Se deben identificar las perspectivas y responder a los intereses de todos.

La operacionalización y en particular los instrumentos que van a ser aplicados deben ser convenidos a la luz de las circunstancias, resultados y consecuencias derivadas de su aplicación. Aquí surgen propuestas, se determinan recursos y se evidencian las variables contextuales. La evaluación debe caracterizarse por el debate crítico permanente.



El evaluador (externo e interno), necesita conocer si el cliente queda satisfecho con el producto (los propios evaluadores se convierten en usuarios), de esta forma se elabora una imagen marcada de lo que se evalúa.

Evaluar la calidad de la formación inicial necesita del entendimiento de la compleja sensibilidad administrativa ya que en este sentido es difícil establecer signos “tan visibles” como en otras valoraciones más fácilmente negociables. También necesita de la motivación de muchos ante el esfuerzo y el tiempo que se requiere.

La evaluación del ejercicio profesional debe estar asentada sobre una concepción de carácter colectiva para lograr el propio accionar del proceso evaluativo y exige coordinación para la viabilidad del cambio. Todos tienen que involucrarse, no es posible hablar de realidad evaluativa cuando no se conocen sus opiniones. A esto se añade la combinación con agentes externos para dinamizar el proceso.

Flexibilidad en la interpretación de los resultados: El desarrollo de un proyecto evaluativo necesita de la retroalimentación en el análisis de la información que se obtiene como empresa cooperativa donde se implican varios agentes educativos.

Facilitar el proceso evaluativo requiere de la instrucción y el entendimiento de todos con el fin de valorar su utilidad. Su trascendencia está en las habilidades que se requiere para proporcionar fuente de ideas nuevas.

En la formación del profesional es importante la unidad y voluntariedad en la determinación del nivel de desarrollo profesional, estar encaminado a las mejoras y caracterizarse por el diálogo abierto. Se debe debatir la información obtenida (cuantitativa y cualitativa) a partir de los criterios de evaluación y medición declarados, que determinan el valor y con él los niveles de calidad que se obtienen. Previamente debe lograrse una efectiva base de datos para poder proveer el proceso de evaluación así como confrontar la comunicación intra e ínter en el sistema.

Todo el referente explicativo aunque complejo en la teoría y práctica de la evaluación educativa y en particular en la evaluación de la calidad de la formación del profesional, orienta la operativización siguiendo un proceso gradual e incluyendo factores, variables y estimadores, desde una perspectiva de contribución al desarrollo profesional individual e institucional.

3.6.2. Enfoque conceptual del Sistema

Sustentado en los principios declarados se clarifica un enfoque conceptual **prescriptivo – prospectivo**. Siguiendo los fundamentos del modelo facilitador de decisiones (Stufflebeam & Alkin, 1987), donde se hace énfasis en la eficiencia organizacional para el control de la calidad y se manifiesta una obtención de información útil para la toma de decisiones, los nuevos aportes de este enfoque se centran en que la evaluación institucional se caracteriza por su doble orientación: hacia la eficiencia y hacia la eficacia. Las preconditionantes y los resultados se analizan en estrecha relación con los procesos. Esto nos permite emitir un juicio de valor verdadero sobre la calidad de la formación inicial en toda su dimensión. Por otra parte se han de conjugar las perspectivas intrínsecas y extrínsecas de la calidad en la educación universitaria desde el punto de vista sistémico.

El análisis del ingreso a la universidad constituye el primer peldaño en el proceso de evaluación ya que pone de manifiesto la coherencia entre esta variable de entrada con la materialización del proceso y los resultados que se obtienen, por lo que el modelo propuesto se interpreta en su secuencia lógica sistémica de la siguiente forma:

- » Calidad de entrada.
- » Calidad del proceso.
- » Calidad del producto.

En todo momento se toma como punto de partida el contexto de referencia y el potencial del sistema. Los evaluadores contribuyen con quienes toman las decisiones, mediante un proceso de recopilación y análisis de datos donde a través de un informe reflejan alternativas encaminadas al logro de niveles superiores de calidad. De esta forma se hacen accesibles particularidades sobre diversos aspectos y se es capaz de juzgar sin tergiversar los fines de la evaluación.

Como se ha expresado, un elemento fundamental que caracteriza al enfoque evaluativo propuesto es su concepción sistémica. Esto se pone de manifiesto en la interacción que se establece entre todos los elementos o componentes que permiten establecer un juicio de valor con una visión holística (sin viciar la interpretación de la amplia gama de relaciones), entiéndase por sistema: *“el conjunto de componentes de un objeto que se encuentran interrelacionados fuertemente entre sí, cuyo funcionamiento está dirigido al logro de determinados objeti-*

vos o funciones" (Álvarez de Zayas, 1999, p. 20). En su lógica interna se refleja cómo se anticipa, se prevé, se orienta y prepara lo que es necesario hacer y se reflejan los hallazgos de las relaciones causales o de influencia que posibilitan precisar necesidades, logros y formas de contribuir al desarrollo (prescripción y prospección).

El sistema de evaluación de la calidad de la formación inicial se determina desde dos dimensiones que son las siguientes:

La dimensión interna: la responsabilidad recae en la propia universidad. Se incluyen las sedes universitarias.

La dimensión externa: la responsabilidad descansa en factores y agentes externos a la institución universitaria. Exigencias en las políticas educativas, resultados de los diferentes niveles formativos e instituciones de práctica pre profesional (micro universidades). Estas últimas poseen un papel protagónico en la formación inicial del profesional.

La articulación entre ambas dimensiones posibilita los resultados de la formación del profesional:

Se puntualiza que la calidad de la formación inicial posee tres fuentes de atribución donde se relacionan diferentes factores y condiciones que se deben confrontar para la determinación de niveles de desarrollo profesional, la precisión de incidencias y por consiguiente contribuir al perfeccionamiento de la formación del profesional. A través del mismo se tienen en cuenta los elementos y situaciones contextuales, además de las diversas fases del proceso. Esto quiere decir que se centra en la interrelación que se pone de manifiesto entre las particularidades precondicionantes (calidad de entrada), la materialización del proceso de formación profesional (a través de la relación universidad e institución de práctica pre profesional) y los resultados que se obtienen (desarrollo profesional).

El sistema de evaluación que se propone está centrado en:

- » Una evaluación mixta: ciertos inconvenientes tales como el posible rechazo, el desconocimiento de la cultura del centro, la falta de experiencia, el comprometimiento, entre otros, se evitan con la evaluación realizada por un equipo mixto de profesionales. De esta forma el evaluador externo es mejor aceptado. Se enfatiza en la necesaria potenciación de las competencias de análisis de los propios recursos humanos de la Institución con los evaluadores externos de manera conjunta. La propia universidad debe desarrollar

mecanismos de mutua cooperación entre los propios profesionales y en su relación con los agente externos. Debe ejercer ellos mismos como auditores para asegurar la calidad de su propio trabajo. La evaluación interna (auto evaluación), es defendida por múltiples autores como la única vía para el crecimiento y desarrollo institucional en los ámbitos de la gestión. Es obvio que cuando la revisión no corresponde a una motivación interna la dificultad en su puesta en marcha es grande, pero si se tiene en cuenta un asesor que contribuya a la evaluación dando lugar a una posición intermedia entre los participantes y los expertos externos, se conocen con detalles los hechos y sus significados por lo que estos fundamentos nos llevan a la evaluación mixta como forma deseable.

- » Según sus fines está dirigido a las mejoras de la calidad de la formación inicial del profesional: Se refleja que en la medida que se evalúa se plantean propuesta de soluciones ante las insuficiencias y necesidades que se presentan y que conllevan a la organización en su conjunto a escalar niveles superiores.
- » Su enfoque combina la eficiencia y la efectividad: Se ha planteado la evaluación vinculando el proceso de formación de los profesionales y el nivel de desarrollo profesional docente que se alcanza, por lo queda claro que ambos son elementos condicionantes y determinantes en el sistema de evaluación propuesto.
- » El objeto se centra en una evaluación de carácter formativa: la evaluación de las actividades ayudan al proceso de desarrollo de la institución es por eso su carácter formativo, no se centra simplemente en sus resultados (evaluación acumulativa).
- » Su regulación se considera amortiguadora: del mismo modo que cada universidad necesita someterse a una revisión crítica, tiene que disponer ella misma de algunos medios para evaluar la eficiencia y eficacia del cumplimiento de su misión, recibiendo de esta forma una retroalimentación que permita cuando sea necesario una orientación para lograr cambios favorables. De aquí el carácter amortiguador del sistema de evaluación de la calidad que se propone.

Constituye un proceso sistemático, complejo y multidireccional. Lo primero está dado en que la evaluación comienza desde que aparecen las primeras intenciones sobre la conveniencia de la necesidad de llevar a cabo el proyecto evaluativo y concluye con el propio cambio

hacia estadios superiores. Es complejo ya que precede a cualquier toma de decisiones importante, se hace necesario organizar la información disponible que es utilizables por los gestores del cambio, y lo multidireccional se manifiesta en las propias fuentes de atribución que garanticen la interrelación entre: exigencias sociales - modelo del profesional – proceso de formación - resultados alcanzados. Obsérvese en el siguiente esquema cómo se representa el enfoque conceptual planteado:



Figura 22. Enfoque prescriptivo – prospectivo para evaluar la calidad de la formación inicial.

3.7. Sistema de evaluación de la calidad de la formación inicial del profesional

¿Cuáles son los objetivos de esta nueva concepción de la evaluación de la calidad de la formación inicial del profesional?

- Determinar con la mayor precisión y objetividad el nivel de desarrollo profesional docente que alcanzan los estudiantes en la formación inicial.
- Obtener información acerca de la continuidad del proceso de formación profesional durante la Iniciación de su desempeño ocupacional.
- Reconocer la influencia que ejercen los agentes educativos involucrados en la formación de los profesionales en los diferentes contextos y procesos educativos.
- Perfeccionar el proceso de formación de los profesionales en los territorios ofreciendo recomendaciones en la medida que se implemente el sistema de evaluación propuesto.

En el **SISTEMA DE EVALUACIÓN** se definen y delimitan respuestas a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué debemos evaluar? Calidad de la formación inicial.
- ¿Con qué finalidad? Contribuir al desarrollo exitoso del proceso de formación del profesional al que se aspira y por consiguiente a su desarrollo profesional.
- ¿Cómo debemos evaluar? Sistema de evaluación con un enfoque prescriptivo – prospectivo. (Variables determinantes).
- ¿Quiénes nos deben proporcionar la evaluación? – Fuentes y/o agentes de evaluación. El colectivo pedagógico, autoridades, expertos, profesores, tutores, el practicante, entre otros. Los documentos que acreditan el historial académico.
- ¿A través de qué medios, instrumentos, técnicas y/o procedimientos de evaluación? Cuestionarios y escalas valorativas, observaciones, entrevistas (estados de opinión) y pruebas de rendimiento.
- ¿En qué momento y con qué periodicidad? – Temporalización y condiciones para la implementación del sistema de evaluación.

Para la determinación de la calidad de la formación inicial se requiere de determinados criterios para la selección de las variables y que se consideran los siguientes:

- Las exigencias actuales de la sociedad encaminada a la formación de un profesional de profundas convicciones ideológicas y elevada competitividad que parten de la concepción de que en su formación inicial la práctica constituye su espacio de formación.
- La influencia de los procesos sustantivos de la universidad en la formación inicial de los profesionales históricamente condicionada y en particular en el proceso de universalización e institucionalización de las universidades.
- La labor integradora y desarrolladora a todos sus niveles y en particular en el papel protagónico de la institución de práctica pre profesional como micro universidad.
- La relación existente entre la iniciación del desempeño ocupacional de los graduados y su formación inicial.

Se ha planteado la necesidad de delimitar **variables determinantes** que son todas aquellas variables que posibilitan de forma efectiva reflejar cómo transcurre y cuáles son los resultados de la formación del profesional, por lo que estas se subdividen en **variables influyentes** que se comportan de forma independiente en el proceso de formación de los profesionales y las **variables de resultados** que dependen por su naturaleza causal de las influyentes.

¿ CUÁLES SON LAS VARIABLES DETERMINANTES ?

VARIABLES INFLUYENTES

- EXIGENCIAS DEL PERFIL PROFESIONAL.
- CALIDAD DEL INGRESO.
- SISTEMA DE PRÁCTICA PRE PROFESIONAL.
- LA UNIVERSIDAD.
- LA INSTITUCIÓN DE PRÁCTICA PRE PROFESIONAL.
- PROCESO DE INICIACIÓN DEL DESEMPEÑO OCUPACIONAL DEL EGRESADO.

VARIABLES DE RESULTADOS

- DESARROLLO PROFESIONAL.
- ÍNDICE ACADÉMICO.
- EFICIENCIA ACADÉMICA.

En el sistema de evaluación se plantean estimadores para cada una de las variables determinantes, dirigidos a toda función pero también específicas de cada actividad que se le exige al docente. La determinación de los niveles de calidad de la Formación Inicial del profesorado para las 9 variables determinantes y sus correspondientes estimadores evaluados es como sigue:

Primero:

Se estableció una escala de 100 puntos donde el cierto grado de excelencia (nivel alto) se describe en el propio estimador de calidad. Por debajo del mismo se plantean dos niveles (medio y bajo). La determinación de los valores se plantea según los niveles a los que pertenece cada variable y considerando las diferencias de grado o intensidad a través de dicha escala estimativa en series ordenadas (Del Rincón, 1996). Se manifiesta de la forma siguiente:

Variables del primer nivel:

- EXIGENCIAS DEL PERFIL PROFESIONAL.
- CALIDAD DEL INGRESO.
- SISTEMA DE PRÁCTICA PRE PROFESIONAL.
- DESARROLLO PROFESIONAL.

Alto: valor. 50 puntos

Medio: valor. 40 puntos

Bajo: valor. 30 puntos

Variables del segundo nivel:

- LA UNIVERSIDAD.
- LA INSTITUCIÓN DE PRÁCTICA PRE PROFESIONAL.

■ EFICIENCIA ACADÉMICA.

■ ÍNDICE ACADÉMICO.

Alto: valor. 30 puntos

Medio: valor. 20 puntos

Bajo: valor. 10 puntos

Variable del tercer nivel:

■ PROCESO DE INICIACIÓN DEL DESEMPEÑO OCUPACIONAL DEL EGRESADO.

Alto: valor. 20 puntos

Medio: valor. 10 puntos

Bajo: valor. 0 puntos

Segundo:

Se suman los resultados obtenidos y se divide entre el número de estimadores en cada uno de los niveles de las variables.

Tercero:

Se suman los resultados obtenidos en los tres niveles de las variables y se obtiene el nivel de calidad en la Formación Inicial del profesorado (NC).

Cuarto:

La codificación para la interpretación fue la siguiente:

Si $80 \leq NC < 100$ es alto (cierto grado de excelencia que posibilitan una acreditación de la Carrera).

Si $60 \leq NC < 80$ es medio (insuficiencias que no posibilitan un acercamiento a cierto grado de excelencia para una posible acreditación de la Carrera)

Si $NC < 60$ es bajo (deficiencias notables para lograr la excelencia y con ella la acreditación de la Carrera).

Una caracterización de cada una de las variables influyentes y de resultados y sus correspondientes estimadores de calidad es como sigue:

VARIABLES INFLUYENTES.

I. EXIGENCIAS DEL PERFIL PROFESIONAL.

En el marco de una sociedad en desarrollo y en el contexto de nuevas transformaciones educacionales a nivel mundial se hace necesario que los docentes de las universidades, con un alto grado de profesionalización, trabajen en la reconceptualización del currículo apoyándose en las ideas y las concepciones más objetivamente científicas, y de esta forma concebir como sistema todos los aspectos que permitan desarrollar, planificar, organizar y controlar el proceso de formación inicial, declarando de manera explícita los objetivos formativos y su actividad académica disciplinar, así como toda su documentación, en función de su desarrollo integral. Unido a esto está el pleno dominio y la materialización de todo lo anteriormente planteado.

Esta constituye una variable de primer orden que determina altos niveles de calidad en lo que se aspira lograr, por lo que se declaran los siguientes estimadores y reflejan de por sí el nivel alto de calidad:

1. Adecuada reconceptualización y adaptación curricular según las exigencias actuales.

Niveles de calidad.

Medio.

Existen reconceptualizaciones y adaptaciones curriculares pero éstas no revelan claramente una concepción sistémica coherente en su diseño, para dar respuesta a las demandas existentes.

Bajo.

No se aprecian reconceptualizaciones y adaptaciones curriculares o se han realizado pero se aprecian en ellas grandes deficiencias.

2. Dominio de la reconceptualización y adaptación del currículo, por los agentes involucrados de forma directa con la formación inicial.

Niveles de calidad.

Medio.

Se domina de manera parcial las reconceptualizaciones y adaptaciones curriculares y/o no todos los agentes involucrados de manera directa la dominan.

Bajo.

No se dominan las reconceptualizaciones y adaptaciones curriculares.

I. CALIDAD DEL INGRESO.

Asegurar la calidad del ingreso a la universidad es la misión permanente de todos los agentes educativos involucrados. Algunos la vinculan con el momento de selección de las carreras en el último año del bachillerato y hacia este desgastan todas sus fuerzas sin poder lograr el anhelado propósito. Lograr la calidad en este sentido implica trabajar mucho más allá en una estrategia a corto, mediano y largo plazo, para conjugar factores aptitudinales, motivacionales y académicos.

Otros señalan que con el trabajo de la universidad, una vez que se está en ella, se compensan insuficiencias de la calidad en el ingreso a las carreras. En este trabajo se declara que a la universidad le corresponde el trabajo encaminado a un reforzamiento en relación con la formación vocacional y orientación profesional, independientemente que se resuelvan determinadas lagunas en tal sentido se considera en un primer nivel que garantizar la calidad del ingreso a la educación superior constituye el punto de partida en el sistema de evaluación, más aún que en la actualidad se plantea la existencia de una gran variedad de diferentes fuentes de ingresos. Se exponen a continuación los siguientes estimadores de calidad:

1. Resultados favorables, según las diferentes fuentes de ingreso.

a) Fuente de ingreso bachilleres.

- Índice académico de 90 puntos o más.
- Índice de Valor Escalafonario de 90 puntos o más (pruebas de ingreso).
- Solicitud de las especialidades en la primera opción.

Niveles de calidad.

Medio.

a) Fuente de ingreso bachilleres.

- Índice académico en un intervalo de 80 a 89.99 puntos.

- Índice de Valor Escalafonario en un intervalo de 80 a 89.99 puntos.
- Predominio de las solicitudes de las carreras en la segunda opción.

Bajo.

a) Fuente de ingreso bachilleres.

- Índice académico por debajo de 80 puntos.
- Índice de Valor Escalafonario por debajo de 80 puntos.
- Predominio de las solicitudes de las carreras inferiores a la segunda opción.

III. SISTEMA DE PRÁCTICA PRE PROFESIONAL.

El Sistema de práctica pre profesional en toda su dimensión está integrado por factores, componentes y procesos que constituyen la médula de la Formación Inicial del profesorado. Se asumen la concepción como ya se ha expresado con anterioridad del propio proceso de práctica como espacio de formación, de aquí que el centro de la determinación de la calidad de dicha formación está en esta variable de proceso en su relación con el resto de las variables. Esta interpretación posibilita emitir juicios de valor lo suficientemente objetivos de cómo se atiende y se le ofrece respuesta a los problemas que en la práctica se presentan y a su vez cómo repercuten estos en su propia formación integral.

La práctica pre profesional es un componente integrador de todas las actividades curriculares, que refleja la materialización del desarrollo profesional en su relación con la formación académica e investigativa.

Las carreras necesitan la vinculación directa de los practicantes al proceso donde se desempeñaran en un futuro con ayuda de los tutores y profesores de manera que no sólo se relacionen con las tareas profesionales sino que además desarrollen las actividades de planificación y dirección de esos proceso de manera consciente y responsable según las exigencias de cada año de la carrera. Además, los problemas profesionales exigen reflexionar a través de la investigación cómo realizar de manera eficiente dicha práctica laboral responsable. Es por eso que los estimadores de calidad correspondiente a esta variable son:



1. Eficiencia en la materialización del sistema de práctica pre profesional, que se refleja en:

- A. Una adecuada organización, proyección, planificación, ejecución, control y evaluación de la práctica laboral responsable.
- B. Eficiente tutoría y asesoría.
- C. Existencia de un trabajo integrado entre las instituciones (micro universidades) y la universidad.
- D. Correspondencia entre las evaluaciones otorgadas al proceso de práctica, a través del sistema de control y su ejecución. Esto se constata con el desarrollo de las habilidades profesionales y capacidades que se manifiestan y la influencia que se ejerce en el lugar de desempeño pre profesional.

Niveles de calidad.

Medio.

- A) Se aprecia organización, proyección, planificación, ejecución, control y evaluación de la práctica laboral responsable, no obstante, se presentan insuficiencias en una de las acciones planteadas.
- B) Se manifiesta el trabajo de tutoría y asesoría aunque con determinadas insuficiencias.
- C) Existe un trabajo concertado entre las instituciones (micro universidades) y la universidad, pero se presentan irregularidades que no permiten materializar los niveles de integración correspondientes.
- E. D) Las evaluaciones otorgadas al proceso de la práctica pre profesional, a través del sistema de control reflejan en ocasiones falta de correspondencia con su ejecución. Esto se constata con el desarrollo de las habilidades profesionales y capacidades que se manifiestan y la influencia que se ejerce en el lugar de desempeño pre profesional.

La existencia de una de las insuficiencias planteadas determina el nivel medio aunque en los restantes aspectos se reflejen resultados superiores.

Bajo.

- A) Se aprecia organización, proyección, planificación, ejecución, con-

trol y evaluación de la Práctica Laboral Responsable, no obstante, se presentan deficiencias notables en una de las acciones planteadas.

B) Es deficiente el trabajo de tutoría y asesoría.

C) Las instituciones (micro universidades) y la universidad trabajan en la atención a la práctica laboral responsable pero no de forma integrada.

D) Las evaluaciones otorgadas al proceso de práctica pre profesional, a través del sistema de control reflejan una total falta de correspondencia con su ejecución. Esto se constata en el pobre desarrollo de las habilidades profesionales y capacidades.

La existencia de una de las deficiencias planteadas determinan el nivel bajo aunque en los restantes aspectos se reflejen resultados superiores.

2. El trabajo científico estudiantil está encaminado a la solución de los problemas de la práctica y presenta un alto grado de originalidad y creatividad.

Niveles de calidad.

Medio.

El trabajo científico estudiantil responde a la solución de los problemas de la práctica profesional y a través de ellos se refleja el análisis crítico y la búsqueda de alternativas, aunque con algunas insuficiencias en el orden teórico - metodológico.

Bajo.

El trabajo científico estudiantil es deficiente tanto en su proyección como en sus resultados.

IV. LA UNIVERSIDAD.

La transformación de la sociedad, la organización social de la universidad, la configuración del currículo, el desarrollo del conocimiento, las complejas y poderosas redes de la información, entre otros argumentos, exigen una permanente revisión de esta institución en el orden organizacional para determinar la calidad de su funcionamiento y por consiguiente su influencia en la calidad del proceso de formación inicial y los resultados que se obtienen. Esto implica que variables de entrada, variables de proceso y variables de resultados, consideradas

de primer nivel en el sistema de evaluación que se plantea, dependen y conforman el ejercicio de la organización.

Dos dimensiones se deben de considerar para determinar la influencia que se ejerce en la formación inicial, de un lado los recursos de los que se dispone (estructuras de dirección, claustro profesoral, servicios científico- técnico, entre otros) y del otro los diferentes niveles y procesos organizacionales que inciden en dicha formación (organización escolar, el trabajo a nivel de la carrera, el proceso docente educativo, entre otros). Obsérvese los estimadores de calidad que se precisan en esta variable:

1. Alta estabilidad y preparación de las estructuras de dirección.

Niveles de calidad.

Medio.

Se presenta alguna inestabilidad en las estructuras de dirección y/o algunas insuficiencias en el orden de su preparación.

Bajo.

Las estructuras de dirección son inestables y/o es deficiente su preparación.

2. Alta estabilidad y preparación del claustro.

Niveles de calidad.

Medio.

Se presenta alguna inestabilidad en el claustro y/o algunas insuficiencias en el orden de su preparación.

Bajo.

El claustro es inestable y/o es deficiente su preparación.

3. Adecuada organización escolar. (Régimen del día y Horarios docentes)

Niveles de calidad.

Medio

Insuficiencias en la organización escolar.

Bajo

Deficiencias en la organización escolar.

4. Adecuada preparación, proyección, organización, ejecución, control y evaluación de la Carrera que se refleja en:

A) El trabajo metodológico del departamento: Se aprecia una planificación sistémica y coherente de las actividades metodológicas por medio de las formas establecidas que se manifiesta en:

- Las reuniones metodológicas como actividad donde los docentes analizan, discuten y llegan a conclusiones sobre los aspectos del trabajo docente y metodológico para mejorar la labor educativa.
- Las clases metodológicas que constituyen modelos del debate y la demostración de los aspectos o componentes necesarios para el desarrollo exitoso del proceso docente educativo.
- Las clases abiertas donde se generalizan las experiencias positivas de los profesionales.

B) La caracterización individual y grupal de los estudiantes: A través de ellas se reconocen de manera precisa las regularidades que se manifiestan en el grupo en el periodo que se trabaja así como las particularidades individuales. Se reflejan los intereses, motivaciones, conflictos y niveles de desarrollo alcanzados.

C) La concepción de la estrategia educativa: Esta responde a las particularidades individuales y del grupo. En la misma se determinan las necesidades educativas de modo dinámico y desde dentro, además se contextualiza la práctica educativa. Se aprecia claramente la estrategia de trabajo, los recursos en que se apoya, los requerimientos que demanda y el sistema de control y evaluación. Posee vigencia y viabilidad.

D) Los colectivos de Carrera y de años: Existe un calendario de realización de estos así como se rigen por un plan de trabajo metodológico que contribuye a la solución de los problemas que se presentan en la formación de los profesionales. Se constatan estudios que reflejan cómo se comporta la eficiencia académica y los resultados de la formación del profesional, con análisis de causas y propuestas de intervenciones en relación con las incidencias que se presenta. Su trabajo trasciende de manera efectiva a todos los involucrados en la universalización.

F) La entrega pedagógica: En la misma se presenta un diagnóstico preciso de cómo se comporta el desarrollo profesional en los practicantes con propuestas de recomendaciones. Se realiza con la participación activa de los involucrados y en el momento que corresponde.

Niveles de calidad.

Medio.

Insuficiencias en la preparación, proyección, organización, ejecución, control y evaluación de la Carrera que se manifiesta en:

A) El trabajo metodológico del departamento: Se aprecian algunas lagunas en la planificación sistémica y coherente de las actividades metodológicas por medio de las formas establecidas considerando los aspectos señalados en el estimador de calidad.

B) La caracterización individual y grupal de los estudiantes: A través de ellas se reconocen las regularidades que se manifiestan en el grupo en el periodo que se trabaja, con algunas insuficiencias en el caso de las caracterizaciones individuales.

C) La concepción de la estrategia educativa: Esta responde a las particularidades del grupo aunque con algunas insuficiencias en cuanto a la atención a las necesidades educativas individuales y/o en la contextualización de la práctica educativa.

D) Los colectivos de carrera y de años: Existe un calendario de realización de estos así como se rigen por un plan de trabajo metodológico que contribuye a la solución de los problemas que se presentan en la formación de los profesionales aunque su trabajo no trasciende de manera efectiva a todos los involucrados en la universalización.

G) La entrega pedagógica: En la misma se presenta un diagnóstico de cómo se comporta el desarrollo profesional en los practicantes con propuestas de recomendaciones aunque con determinadas limitaciones.

La existencia de una de las insuficiencias planteadas determina el nivel medio aunque en los restantes aspectos se reflejen resultados superiores.

Bajo.

Deficiencias en la preparación, proyección, organización, ejecución, control y evaluación de la carrera que se manifiesta en:

A) El trabajo metodológico del departamento: Se aprecian notables dificultades en la planificación sistémica y coherente de las actividades metodológicas por medio de las formas establecidas considerando los aspectos señalados.

B) La caracterización individual y grupal de los estudiantes: No se reconocen las regularidades que se manifiestan en el grupo en el periodo que se trabaja y/o existen notables dificultades en el caso de las caracterizaciones individuales.

C) La concepción de la estrategia educativa: Esta no responde a las particularidades del grupo y/o se presentan deficiencias en cuanto a la atención a las necesidades educativas individuales y en la contextualización de la práctica educativa.

D) Los colectivos de carrera y de años: El plan de trabajo metodológico del colectivo de año no contribuye a la solución de los problemas que se presentan en la formación de los profesionales y no trasciende a todos los involucrados en la universalización.

H) La entrega pedagógica: En la misma se manifiestan deficiencias en el diagnóstico del comportamiento del desarrollo profesional docente de los practicantes.

La existencia de una de las deficiencias planteadas determinan el nivel bajo aunque en los restantes aspectos se reflejen resultados superiores.

5. Correcta funcionalidad de los colectivos de disciplinas y asignaturas que se materializa en:

A) EL plan de trabajo metodológico de las disciplinas y asignaturas: Se refleja una planificación sistémica de las actividades metodológicas por medio de las formas establecidas, que responde a los problemas y prioridades de la carrera así como se constata su realización y la toma de acuerdos que posibilitan contribuir a perfeccionar el proceso docente educativo.

B) Los colectivos de disciplinas y asignaturas: Se constata que a través de los mismos los profesores se dan a la tarea de preparar problemas profesionales para elevar la exigencia de la actividad cognoscitiva de los estudiantes así como materializan otras actividades en el orden metodológico determinadas por la naturaleza de las disciplinas y asignaturas. Se discuten nuevas vías para vincular a los estudiantes con sus tareas investigativas. En ellos se analiza la metodología a

seguir por los docentes en la comprobación de los conocimientos y habilidades de los estudiantes.

C) La preparación de las asignaturas: Se refleja una actividad eficientemente planificada y desarrollada con y a partir de una exigente auto preparación individual y entre sus elementos predominantes se encuentra: el diagnóstico, la demostración, el debate científico y el control, la elaboración de programas y guía didácticas y la preparación de los profesores adjuntos. La planificación y el diseño del sistema de evaluación de las disciplinas y las asignaturas se conciben como un aspecto fundamental de su preparación.

Niveles de calidad.

Medio.

Insuficiencias en la funcionalidad de los colectivos de disciplinas y asignaturas que se materializa en:

A) EL plan de trabajo metodológico de las disciplinas y asignaturas: Se refleja una planificación sistémica de las actividades metodológicas por medio de las formas establecidas que responde a los problemas y prioridades de la carrera, aunque se constatan algunas dificultades en la toma de acuerdos que posibiliten contribuir a perfeccionar el proceso docente educativo.

B) Los colectivos de disciplinas y asignaturas: Se constata que a través de los mismos los profesores se dan a la tarea de preparar problemas profesionales para elevar la exigencia de la actividad cognoscitiva de los estudiantes pero existen dificultades en el orden metodológico en por lo menos uno de los restantes aspectos señalados en el estimador de calidad.

C) La preparación de las asignaturas: Se refleja una actividad planificada y desarrollada con y a partir de un exigente auto preparación pero existen algunas dificultades en la elaboración de programas y guía didácticos y/o en la preparación de los profesores adjuntos. La planificación y el diseño del sistema de evaluación de las disciplinas y las asignaturas se conciben como un aspecto fundamental de su preparación.

La existencia de una de las insuficiencias planteadas determina el nivel medio aunque en los restantes aspectos se reflejen resultados superiores.

Bajo.

Deficiencias en la funcionalidad de los colectivos de disciplinas y asignaturas que se materializa en:

A) EL plan de trabajo metodológico de las disciplinas y asignaturas: Se refleja falta de planificación sistémica de las actividades metodológicas por medio de las formas establecidas.

B) Los colectivos de disciplinas y asignaturas: Se constata que a través de los mismos los profesores trabajan problemas teóricos que no trascienden a la preparación del profesional así como existen grandes dificultades en el orden metodológico.

C) La preparación de las asignaturas: Se refleja una ineficiente planificación y desarrollo de las actividades así como falta de auto preparación que trasciende a la elaboración de programas y guía didácticas, y a la preparación de los profesores adjuntos.

La existencia de una de las deficiencias planteadas determinan el nivel bajo aunque en los restantes aspectos se reflejen resultados superiores.

6. Alta científicidad en el proceso docente educativo, dada por:

A. La actuación del profesor: Se reflejan resultados de calidad en los controles al proceso docente educativo así como un alto grado de motivación por parte de los estudiantes.

B. La participación de los estudiantes: Se cumple con el indicador de asistencia y se aprecia un adecuado desarrollo de motivaciones e intereses profesionales, además de un comportamiento acorde con las exigencias del profesional a que se aspira, que incluyen resultados satisfactorios en la dedicación al estudio.

Niveles de calidad.

Medio.

Insuficiencias en cuanto a la científicidad del proceso docente educativo dado en:

A) La actuación del profesor: Se reflejan resultados satisfactorios en los controles al proceso docente educativo aunque existen algunas dificultades en relación con la motivación de los estudiantes.

B) La participación de los estudiantes: Existen algunas dificultades

en cuanto a la asistencia a clases y/o se aprecian insuficiencias en la motivación y en particular en la dedicación al estudio.

La existencia de una de las insuficiencias planteadas determina el nivel medio aunque en uno de los aspectos se reflejen resultados superiores.

Bajo.

Deficiencias en cuanto a la cientificidad del proceso docente educativo dado en:

A) La actuación del profesor: Se reflejan bajos resultados en los controles al proceso docente educativo y existe dificultades en relación con la motivación de los estudiantes.

B) La participación de los estudiantes: Existen dificultades en cuanto a la asistencia a clases y/o se aprecian deficiencias en la motivación y en particular en la dedicación al estudio.

La existencia de una de las deficiencias planteadas determinan el nivel bajo aunque en uno de los aspectos se reflejen resultados superiores.

7. Utilización adecuada de los recursos materiales disponibles.

Niveles de calidad.

Medio.

En general se utilizan de manera racional los recursos materiales disponibles aunque existen algunas limitaciones al respecto.

Bajo.

No se utilizan de manera adecuada los recursos materiales disponibles.

8. Condiciones favorables de la institución para el desarrollo exitoso del proceso docente educativo.

Niveles de calidad.

Medio.

Las condiciones de la institución en general son favorables aunque existen algunas carencias y limitaciones al respecto.

Bajo.

Las condiciones de la institución son poco favorables.

9. Ejecución de proyectos de investigación con resultados evidentes y que posibilitan la solución de problemas territoriales.

Niveles de calidad.

Medio.

Se ejecutan proyectos de investigación que posibilitan la solución de problemas territoriales aunque estos presentan algunas insuficiencias de orden teórico y metodológico.

Bajo.

No se ejecutan proyectos de investigación que posibilitan la solución de problemas territoriales y/o estos presentan grandes deficiencias.

10. Adecuados servicios científico- técnico.

Niveles de calidad.

Medio.

Los servicios científico – técnico en general son favorables aunque existe algunas insuficiencias por determinadas limitaciones.

Bajo.

Los servicios científico – técnico en general son desfavorables por deficiencias y limitaciones.

11. Adecuadas condiciones de la residencia estudiantil (bienestar estudiantil)

Niveles de calidad.

Medio.

Las condiciones de la residencia estudiantil en general son favorables aunque existen algunas carencias y limitaciones al respecto.

Bajo.

Las condiciones de la residencia estudiantil son inadecuadas.

V. LA INSTITUCIÓN DE PRÁCTICA PRE PROFESIONAL.

El nivel de responsabilidad de la institución educativa de práctica pre profesional se unifica con el de la universidad, teniendo en cuenta su papel protagónico en la actualidad (micro universidades), donde se manifiestan las influencias en el orden profesional, motivacional, ideológico, políticas, culturales y laborales. Es por eso, que lograr una representación precisa del funcionamiento de esta permite diagnosticar y proyectar el desarrollo profesional que se alcanza o se puede alcanzar.

Es posible enfatizar en dos direcciones importantes, primero la disponibilidad de los recursos de la institución como organización. Esto constituye algo fundamental para la lograr la unidad de acción en la formación inicial, y segundo la influencia directa en los practicantes, a través de su expresión concreta en la intencionalidad formativa a alcanzar.

Los estimadores de calidad que se declaran para esta variable son los siguientes:

1. Existe estabilidad y preparación de la estructura de dirección de la institución.

Niveles de calidad.

Medio.

Se presenta alguna inestabilidad en las estructuras de dirección y/o algunas insuficiencias en el orden de su preparación.

Bajo.

La estructura de dirección es inestable y/o es deficiente su preparación.

2. Existe estabilidad y preparación de los tutores de las instituciones.

Niveles de calidad.

Medio.

Se presenta alguna inestabilidad y/o algunas insuficiencias en el orden de su preparación en los tutores.

Bajo.

Permanente inestabilidad y/o deficiente preparación en los tutores.

3. Adecuada organización de la institución (régimen del día y horarios).

Niveles de calidad.

Medio

Insuficiencias en la organización.

Bajo

Deficiencias en la organización.

4. Condiciones favorables de la institución para el desarrollo exitoso del proceso de práctica pre profesional.

Niveles de calidad.

Medio.

Las condiciones de la institución en general son favorables aunque existen algunas carencias y limitaciones al respecto.

Bajo.

Las condiciones de la institución son poco favorables.

5. Planificación correcta de acciones diseñadas para contribuir al desarrollo profesional de los practicantes.

Niveles de calidad.

Medio.

Se planifican acciones para contribuir al desarrollo profesional de los practicantes no obstante, estas presentan algunas insuficiencias en cuanto a la atención a las particularidades individuales.

Bajo.

No existe o presenta grandes deficiencias la planificación de acciones para contribuir al desarrollo profesional de los practicantes.

6. Relaciones adecuadas con las estructuras de dirección y en general con el resto del colectivo de trabajadores.

Niveles de calidad.

Medio.

Existen buenas relaciones con la estructura de dirección y son algo limitadas con el resto del colectivo de trabajadores o a la inversa.

Bajo.

No existen buenas relaciones con la estructura de dirección o con el resto del colectivo de trabajadores. También se incluye que se manifieste la dificultad en ambos.

7. Influencia positiva de la institución en la reafirmación vocacional y profesional del practicante.

Niveles de calidad.

Medio.

Se ejerce influencia a través del trabajo de reafirmación vocacional y profesional del practicante no obstante, este presenta algunas insuficiencias y/o limitaciones.

Bajo.

Se manifiesta una influencia negativa en la institución en cuanto al trabajo de reafirmación vocacional y profesional del practicante.

VI. PROCESO DE INICIACIÓN DEL DESEMPEÑO OCUPACIONAL DEL EGRESADO.

La formación permanente es parte de un componente más general que no debe de ser desatendido, mucho más aún en el primer año de iniciación del desempeño ocupacional. La universidad tiene la responsabilidad en este momento de favorecer al recién graduado para que sea capaz de aumentar y perfeccionar sus conocimientos y experiencias, que le permitan satisfacer sus intereses y de esta forma poder desarrollarse individual, social, laboral y políticamente, todo esto considerando que este es el producto que acaba de entregarse a la sociedad.

Las distintas procedencias, su concepción teórica y práctica de la vida y del trabajo, la diversidad de las situaciones en las que tiene que operar, los niveles y modalidades de la formación inicial por los que se

transitó, la diversidad de los grupos destinatarios, no hacen sino añadir complejidad a una profesión necesaria de competencias. Unido a esto se manifiesta la necesaria retroalimentación de la universidad con el trabajo y la opinión del recién graduado.

Todo lo anteriormente expuesto determina declarar el proceso de iniciación del desempeño ocupacional del egresado, como una variable a tener en cuenta en la calidad de la formación inicial y se enuncian en su lógica interna, los siguientes estimadores:

1. Ubicación correcta según recomendaciones.

Niveles de calidad.

Medio.

La ubicación se realiza según las recomendaciones aunque primeramente hubo inestabilidad en la misma o inconformidad.

Bajo.

No se tienen en cuenta las recomendaciones en la ubicación.

2. Adecuado seguimiento al egresado por la universidad.

Niveles de calidad.

Medio.

Existe un control del egresado por la universidad y el mismo es atendido aunque de manera limitada.

Bajo.

No se materializa el trabajo de seguimiento al egresado por la universidad.

3. Eficiente trabajo de la institución encaminado al desarrollo profesional del egresado.

Niveles de calidad.

Medio.

Existe una proyección de la institución encaminada al desarrollo profesional del egresado aunque la misma presenta algunas insuficiencias.

Bajo.

No existe una proyección de la institución encaminada al desarrollo profesional del egresado o esta presenta deficiencias notables.

VARIABLES DE RESULTADOS.

I. DESARROLLO PROFESIONAL.

Es necesario conocer la idoneidad que alcanza el practicante, en particular en la solución de los problemas que se le presentan en los procesos profesionales. Esto constituye el reflejo del desarrollo profesional y se materializa a través de los siguientes estimadores de calidad:

1. Alto grado en el desarrollo de las habilidades profesionales según los objetivos del año (1. a 4 años): Esto se pone a través de las valoraciones que se realizan considerando la cualificación y cuantificación, según las exigencias planteadas en el perfil profesional para cada año.

Niveles de calidad.

Medio.

Se refleja un desarrollo de las habilidades profesionales según los objetivos del año y sobre la base de las exigencias planteadas en el perfil profesional aunque se presentan algunas insuficiencias en este sentido.

Bajo.

Deficiencias notables en cuanto al desarrollo de las habilidades profesionales.

2. Logro de objetivos formativos sobre la base del desarrollo de capacidades (fundamentalmente en 5. año) que se manifiesta en:

- A. Capacidades académicas: Posee amplios y profundos conocimientos de los contenidos recibidos así como la capacidad para aplicarlos a nuevas situaciones.
- B. Capacidades de relación y comunicación: Se es capaz de mantener una empatía y aceptación constante, que posibilita una adecuada manifestación en diferentes situaciones y momentos. Se expresan de manera clara las ideas.

- C. Capacidades de organización y proyección: Se refleja a través de la planificación y el control adecuado de sus actividades que se realizan. Se expresa además en la distribución racional del tiempo.
- D. Capacidades para la solución de problemas: Se es capaz de prevenir, explicar e innovar las prácticas, con el empleo de las capacidades mencionadas así como con las habilidades investigativas desarrolladas.

Niveles de calidad.

Medio.

- A. Capacidades académicas: Posee dominio de los contenidos que imparte así como lo aplica a nuevas situaciones no obstante presenta algunas dificultades.
- B. Capacidades de relación y comunicación: Se es capaz de mantener una adecuada relación en diferentes situaciones y momentos. Se presentan algunas insuficiencias en la expresión de las ideas.
- C. Capacidades de organización y proyección: La planificación y el control de las actividades se realiza aunque con algunas imprecisiones. Se distribuye de manera racional el tiempo o la planificación y el control de las actividades es correcta pero se presentan dificultades en la distribución racional del tiempo.
- D. Capacidades para la solución de problemas: Se presentan insuficiencias para explicar e innovar las prácticas profesionales.

La existencia de una de las insuficiencias planteadas determina el nivel medio aunque en uno de los aspectos se reflejen resultados superiores.

Bajo.

- A. Capacidades académicas: Presenta deficiencias en el dominio de los contenidos que imparte y/o en el empleo en la solución de nuevas situaciones.
- B. Capacidades de relación y comunicación: No se mantienen buenas relaciones y/o se presentan deficiencias en la expresión de las ideas.

C. Capacidades de organización y proyección: La planificación y el control de las actividades posee grandes deficiencias y/o no se distribuye de manera racional el tiempo.

D. Capacidades para la solución de problemas: Se presentan deficiencias para explicar e innovar las prácticas profesionales.

La existencia de una de las deficiencias planteadas determinan el nivel bajo aunque en uno de los aspectos se reflejen resultados superiores.

3. Logro significativo de cualidades personales en correspondencia con el profesional al que se aspira reflejado en:

A. La formación ideo política: Se pone de manifiesto en la preparación ideo política.

B. La motivación: Alto grado de movilización y dirección de la actividad hacia el logro de objetivos propuestos.

C. La asistencia y puntualidad: Cumplimiento de los índices establecidos a nivel institucional.

Niveles de calidad.

Medio.

A. La formación ideo política: Se presentan insuficiencias en la preparación ideo política.

B. La Motivación: Se manifiestan insuficiencias para movilizar y dirigir la actividad hacia el logro de objetivos propuestos.

C. La asistencia y puntualidad: Se cumplen de manera parcial los índices establecidos a nivel institucional.

La existencia de una de las insuficiencias planteadas determina el nivel medio aunque en uno de los aspectos se reflejen resultados superiores.

Bajo.

A. La formación ideo política: Deficiente preparación ideo política.

B. La motivación: Se manifiestan deficiencias para movilizar y dirigir la actividad hacia el logro de objetivos propuestos.

C. La asistencia y puntualidad: No se cumplen los índices establecidos a nivel institucional.

La existencia de una de las deficiencias planteadas determinan el nivel bajo aunque en uno de los aspectos se reflejen resultados superiores.

4. Juicio de valor social:

Los agentes involucrados son capaces de reconocer la influencia positiva que ejercen los practicantes en relación con la labor que realizan.

Niveles de calidad.

Medio.

Algunos de los agentes involucrados reconocen la influencia positiva que ejercen los practicantes en relación con la labor que realizan.

Bajo.

No se reconoce influencia positiva de los practicantes en relación con la labor que realizan.

II. ÍNDICE ACADÉMICO.

En su **carácter integral** refleja el resultado global que se alcanza en el proceso de formación inicial, y se considera el estimador de excelencia:

1. Alto Índice Académico promedio de 4.5 puntos o más (o superior a 95 puntos).

Niveles de calidad.

Medio.

Índice Académico promedio de 4 a 4.49 puntos (o 90 a 94.99)

Bajo.

Índice Académico promedio por debajo de 4 puntos (inferior a 90 puntos)

III. EFICIENCIA ACADÉMICA.

Constituye un reflejo de las incidencias motivacionales, aptitudinales, conductuales y en general profesional, que ha logrado la institución universitaria de formación, en los diferentes grupos y niveles. Una alta eficiencia académica está dada por:

1. Una eficiencia académica del 90 % o más.

Niveles de calidad.

Medio.

Eficiencia académica de 89.99 % a 80 %.

Bajo.

Eficiencia académica por debajo del 80 %.

¿Cuáles son las fuentes de información?:

Todos los que se ven involucrados en la actuación del profesional son los que facilitan la información para la evaluación: los sujetos de la institución de práctica pre profesional, las autoridades académicas, directivos, profesionales de las universidades, una autoevaluación, entre otras.

Los sujetos de la institución de práctica pre profesional.

Las relaciones profesionales permiten adquirir una primera impresión personal sobre la competencia, dedicación, se emiten juicios precisos sobre el nivel de preparación y la actividad científico investigativa que se desarrolla, su participación, las relaciones y su preocupación en general.

Autoridades, expertos, profesores, tutores.

Las autoridades, equipos administrativos, docentes y tutores, tienen una influencia directa en todas las actividades, dirigen todo el proceso de formación de estos.

La práctica pre profesional.

Debe tenerse en cuenta a la hora de evaluar al practicante, el informe auto evaluativo que el realice de sí mismo. Esta vía constituye una estrategia necesaria puesto que si no es el quien decide someter a control su actuación cualquier otro tipo de estrategia que se oriente

para mejor eficiencia, carecerá de sentido. Es muy importante que cada practicante asuma su auto evaluación como un reto para mejorar su actividad profesional.

Para lograr recopilar una completa información sobre la labor del practicante se utilizan diversas técnicas de evaluación las cuales se emplean para cualquier tipo de evaluación, pero si se debe tener en cuenta la idoneidad de la técnica en función.

La evaluación de la actividad del practicante no constituye una simple constatación de sus éxitos o errores. Debe hablarse de un análisis que garantice el perfeccionamiento del proceso de práctica pre profesional. El formalismo puede conducir a resultados negativos, que ocasionan un gran perjuicio a los propios practicantes. Los éxitos del trabajo del dependen de la preparación, cultural general y profesional.

Al valorar el trabajo del practicante en cuanto a su preparación general y profesional, resulta importante determinar no solo el estado de las tareas en el presente, sino también el deseo y la habilidad para trabajar, para corregir los errores, para perfeccionar su trabajo.

Existen **otras fuentes de información** que evalúan la calidad de la formación inicial partiendo de la documentación, el análisis de estudios y el trabajo que acreditan precisamente un historial académico.

¿Cuáles son los principales instrumentos utilizables en la evaluación de la calidad de la formación inicial?

1. Cuestionarios y escalas valorativas.

La evaluación se apoya en cuestionarios y escalas valorativas donde el evaluado plantea su opinión o juicio sobre las actuaciones. En la elaboración de escalas y cuestionarios no solo se debe partir de un modelo sino que se necesita seleccionar cuidadosamente el contenido de las dimensiones que van a ser evaluadas – Análisis lógico del contenido – y luego se comprobará con técnicas empíricas las dimensiones subyacentes a la información recogida. Estos tipos de instrumentos se han utilizado para adquirir información y han tenido un alto grado de coincidencias con informaciones obtenidas y pruebas de rendimiento, lo que demuestran la utilidad de estos procedimientos cuando han sido elaborados de manera científica.

2. Observación al proceso de práctica pre profesional.

Aplicable para evaluar en la actuación. Se considera que en ese momento se manifiesta plenamente la calidad de su formación y con él su desarrollo profesional.

3. Entrevistas (de opinión).

De muy fácil aplicación para obtener opiniones sobre el comportamiento, pero presentan inconvenientes si la evaluación se hace sobre instrumentos no probados científicamente. Si no es así se considerará que los juicios emitidos son “comentarios” u “opiniones” pero no valoraciones.

4. Pruebas de rendimiento.

Este criterio se apoya en el supuesto de que la calidad de la actuación de un se mide por el rendimiento, de ellos que se pueden utilizar pruebas e indicadores sobre el rendimiento como criterios de evaluación. Este es un procedimiento también muy utilizado.

El conjunto de instrumentos posibilita un nivel de información que va desde una aproximación inicial al objeto de estudio hasta el pleno conocimiento de lo que sucede en la formación inicial. Valórese a continuación con el siguiente esquema:

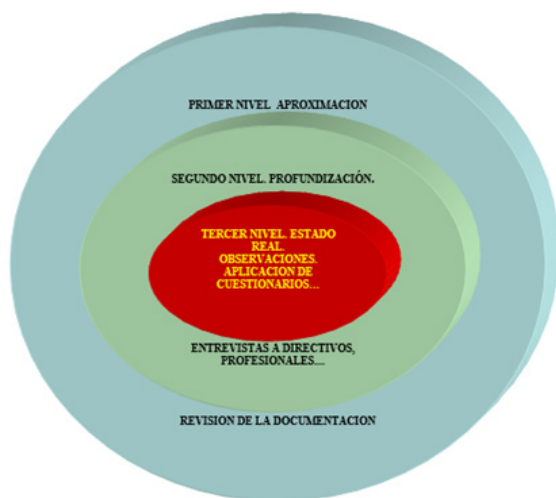


Figura 23. Graduación del nivel de información.

La evaluación sobre “papeles” no basta, se debe evaluar en la práctica ante todo si se sabe (poseer conocimientos) y si se sabe transmitir (destreza) y además si se cumple con las obligaciones y se antepone el servicio de los estudiantes al de los intereses personales.

Para concebir un sistema de evaluación se debe lograr integrar todos los elementos abordados anteriormente: las variables determinantes, las fuentes o agentes de la evaluación, los instrumentos a utilizar, el proceso de implementación del sistema y la utilidad o usos de los resultados así como la relación de los diferentes componentes en el perfil profesional a través de los cuales y con los cuales se materializarán las acciones para una formación profesional integradora. Un resumen de las variables, sus dimensiones y estimadores así como de los métodos y técnicas a emplear aparecen en la continuación:

Tabla 37. Relación variables, dimensiones, estimadores y métodos y técnicas.

VARIABLES DETERMINANTES	DIMENSIONES	ESTIMADORES DIRIGIDOS A:	MÉTODOS Y TÉCNICAS
EXIGENCIAS DEL PERFIL PROFESIONAL.	Concepción y conocimiento del currículo.	Reconceptualización y adaptación curricular según las exigencias actuales.	Revisión de la documentación. Entrevista.
		Domínio de la reconceptualización y adaptación del currículo.	
CALIDAD DEL INGRESO.	Resultados obtenidos según las diferentes fuentes de ingreso.	Índice académico.	Revisión de la documentación.
		Índice de Valor Escalonario.	
		Solicitud de la especialidad. Opción.	
SISTEMA DE PRÁCTICA PREPROFESIONAL	Componentes del sistema de práctica docente.	Materialización del sistema de Práctica.	Observación. Cuestionario. Revisión de la documentación. Entrevista. Control del producto de la actividad.
		El trabajo científico estudiantil encaminado a la solución de los problemas de la práctica.	
LA UNIVERSIDAD	Componentes y procesos concurrentes de la universidad pedagógica.	Estabilidad y preparación de la estructura de dirección.	Revisión de la documentación. Entrevista. Cuestionario. Observación.
		Estabilidad y preparación del claustro.	
		Organización.	
		Preparación, proyección, organización, ejecución, control y evaluación de la Carrera.	

		Colectivos de Disciplinas y Asignaturas. Cientificidad en el Proceso Docente Educativo. Utilización de los recursos materiales disponibles. Condiciones de la Institución. Servicios científico-técnico. Condiciones de la Residencia Estudiantil.	
LA INSTITUCION DE PRACTICA PREPROFESIONAL.	Componentes influyentes de la institución de práctica pre profesional.	Estabilidad y preparación de la estructura de dirección. Estabilidad y preparación de los tutores. Organización.	Revisión de la documentación. Entrevista. Observación.
		Condiciones de la Institución para el desarrollo exitoso de la práctica. Planificación de acciones para contribuir al desarrollo profesional de los practicantes. Relaciones con las estructuras de dirección y en general con el resto del colectivo de trabajadores. Influencia de la institución en la reafirmación vocacional y profesional del practicante.	
PROCESO DE INICIACION DEL DESEMPEÑO OCUPACIONAL DEL EGRESADO.	Componentes influyentes en el proceso de iniciación del desempeño ocupacional del egresado.	Ubicación. Seguimiento al egresado. Trabajo de la institución encaminado al desarrollo profesional del egresado.	Revisión de la documentación. Entrevista. Cuestionario.

¿Cómo transcurre la implementación del Sistema de Evaluación?

En el proceso se cumplimentan varias etapas que articulan entre sí y que son las siguientes:

I- TOMA DE CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE APLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN.

II- SELECCIÓN DE GRUPOS DE MUESTREO.

III- REFLEXIONES INICIALES DE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN INICIAL.

IV- ADAPTACIÓN, ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS.

V- RECOGIDA DE DATOS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.

VI- REFLEXIONES FINALES DEL PROCESO. CONFRONTACIÓN. PAUTAS ORIENTADORAS.

A través de cada una de ellas se dan respuestas a una secuencia de interrogantes que posibilitan el ascenso al conocimiento del estado real de la calidad de la formación inicial, lo que se representa a continuación:

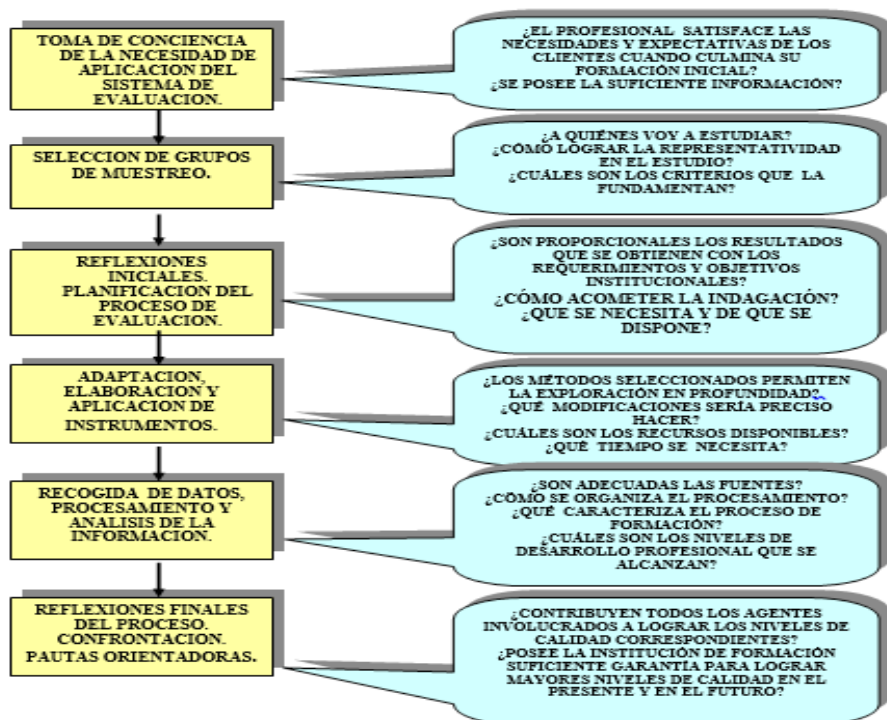


Figura 24. Etapas del proceso evaluativo.

Obsérvese lo que las caracteriza:

I- Toma de conciencia de la necesidad de aplicación del Sistema da Evaluación:

La puesta en práctica de todo sistema de evaluación necesita de un nivel de información, aceptación y comprometimiento de todos los involucrados. Se desarrollan varias sesiones de trabajo donde los investigadores, evaluadores y sujetos a evaluar, para que reconozcan y reflexionen acerca de la implementación de dicho sistema.

Su fuente de información principal lo constituye la supervisión y el control permanente por lo que de no ser eficiente esta deja de ser eficiente el sistema de evaluación y por consiguiente la influencia en el desarrollo profesional.

Es necesario enfatizar que en la formación profesional, ante un clima de transformaciones, se deberán buscar niveles de calidad que permitan una formación inicial y continua coherente y acorde con el ejercicio de la profesión.

Se debe poseer una formación y una experiencia práctica adecuada. Es importante pretender el perfeccionamiento general y la influencia educativa en dicha formación mediante el reconocimiento de la diversidad de la enseñanza y de los grupos y generaciones. Dentro de este proceso será conveniente establecer una distinción entre los practicantes y las propias especialidades para lograr la competitividad profesional.

Los objetivos educacionales y la responsabilidad del centro de formación (Universidad) posibilitan el conocimiento de la relación entre la proyección y la materialización del proceso de formación inicial. Se debe estar consiente que el proceso se realiza con la implicación de agentes externos por lo que es importante consolidar la relación con ellos.

II- Selección de grupos de muestreo:

En este momento se llega al consenso en dependencia de las particularidades del estudio evaluativo sea en una especialidad, varias especialidades, una institución universitaria o todo un sistema de instituciones, y que determina la representatividad para establecer tendencias y generalidades. Esto también se relaciona con el tipo de estudio que se va realizar (estudios de corte longitudinal o transversal). Se recomienda fomentar experiencias pilotos considerando las particularidades del contexto.

III - Reflexiones iniciales. Planificación del proceso de evaluación:

Este momento o realidad previa se considera de vital importancia pues es la primera indagación donde se realizan intercambios y revisión de fuentes documentales para obtener una primera aproximación al problema que nos ocupa. Se valoran los recursos disponibles, el personal, las limitaciones, el historial de la especialidad así como el estado actual y el estado deseado en la formación de los profesionales.

Esta etapa también se caracteriza por la planificación de las acciones a desarrollar para la puesta en práctica del sistema y que están encaminadas a contextualizar todas las exigencias planteadas así como está dirigida a determinar el tiempo necesario para dar cumplimiento a las indicaciones planteadas dentro del cronograma de trabajo del proceso evaluativo. En la misma se distinguen dos niveles uno que está dirigido a la planificación de los recursos materiales y humanos: ¿qué hace falta?, ¿cuántos y quiénes deben ser considerados como participantes en el proceso?, y el segundo se refiere a la elaboración del plan de acciones que se debe acometer.

Hay que tener presente los diferentes planes y concepciones en el ámbito correspondiente al sistema formal (Formación Inicial) donde se encuentran diferentes fuentes de ingreso y variedad de modalidades así como en el ámbito no formal que incluye la habilitación, la nivelación y la recalificación. En ellos se materializa la formación profesional de jóvenes o trabajadores inexpertos y de trabajadores con experiencia en la docencia.

Es importante tener presente que a partir de estos momentos se materializa un proceso de consultoría donde se discute con los profesionales sobre lo que se debe hacer, se pide el parecer y se dictamina la implementación del sistema evaluativo.

IV - Adaptación, elaboración y aplicación de instrumentos:

En esta etapa se realiza el estudio por parte de todos los involucrados de los instrumentos que se aplicarán (proceso de validación, se incluye el criterio de expertos). Se valora el nivel de asequibilidad y factibilidad de los mismos para si se hacen necesario posibles adaptaciones así como se organizan los documentos que son necesario revisar además, se determinan objetivos precisos y probabilidades necesarias en el sistema de conocimientos para el control del producto de la actividad.

Se debe velar que los instrumentos mantengan su análisis hacia:

- » Eficacia y eficiencia en la realización de los objetivos operativos de la formación.
- » Obtención de información acerca de comentarios u opiniones de los diferentes agentes y en particular de los beneficiarios acerca de las particularidades de la práctica profesional.

- » Resultados obtenidos en la formación inicial, teniendo en cuenta los efectos directos e indirectos.
- » Los cambios registrados en las personas y en el contexto.

Los instrumentos constituyen los componentes formales que posibilitan comprobar en la práctica las teorías expuestas, de esta manera se exige que las personas involucradas en la implementación del sistema de evaluación aprecien su objetividad, validez y factibilidad.

V – Recogida de datos, procesamiento y análisis de la información:

Momento donde se necesita que de manera simultánea primeramente investigadores e colaboradores clasifiquen la información que se obtiene dada la amplitud de los instrumentos aplicados. Posteriormente al procesamiento de la información que se desarrolla, con el empleo de paquetes estadístico, se establecen intercambios en la búsqueda de tendencias y regularidades sin llegar a viciarse por la cuantificación.

Para lograr la fiabilidad y la validez de lo instrumentado se deben poseer argumentos sólidos. Se deben buscar formas de análisis que posibiliten la mayor obtención de datos posibles dentro de un marco de sistematización de opiniones que deben ser cuidadosamente analizadas para poder emitir un juicio de valor cuantitativo o cualitativo que esté determinado por el consenso de evaluadores y evaluados y que logre establecer niveles de desarrollo profesional. Se deben tener en cuenta los riesgos que se corren cuando se trata de resumir excesivamente un nivel de información tan abierto y complejo.

La implementación de los instrumentos hace surgir nuevas consultas en diferentes fuentes de información, luego de haber realizado sus análisis correspondientes. Esto determina con precisión las relaciones entre los resultados obtenidos y los elementos teóricos que sustentan el modelo.

VI- Reflexiones finales del proceso. Confrontación. Pautas orientadoras:

En estos momentos se presenta el informe final donde se determinará la calidad de la formación profesional y en función del estado deseado reflexionar y ofrecer recomendaciones para la toma de decisiones. Este proceso continúa en la búsqueda de mayores niveles de eficien-

cia en la formación inicial del profesional con el seguimiento una vez constituir profesionales en ejercicio. Es menester destacar que aquí se confronta lo alcanzable y lo pendiente a conseguir.

Se establecen conexiones y relaciones que permitirán intercambios, formas nuevas de organización del trabajo y el establecimiento de una polivalencia en el desarrollo profesional así como su relación con el perfil profesional, las tareas laborales y las competencias claves.

Por último se quiere hacer referencia a lo siguiente:

- El proceso de implementación del sistema de evaluación de la calidad no es un proceso lineal, de esto se desprende que se realiza de acuerdo a los requerimientos de su objeto de estudio (Proceso de formación inicial) y de las situaciones que se presenten en el momento de su puesta en práctica.

- Como investigación científica se cumplen las reglas del método científico y responde a una necesidad dialéctica.

- Es imprescindible que se asuma un proceso de evaluación sin temor, consciente de que se pondrán de manifiesto aspectos de necesaria mejora que requerirán cambios en los modos actuación.

Si no se consigue que la evaluación sea sentida como algo natural a todo proceso muchas serán las defensas que levantaremos.

3.8. La implementación del sistema de evaluación de la calidad de la formación inicial del profesional. Vigencia de un estudio realizado a una carrera en una universidad cubana

A continuación se expondrá un estudio realizado a una carrera en una universidad cubana, que independientemente que ha transcurrido más de una década desde su realización, se considera que constituye un importante material para reflexionar sobre la evaluación de la formación de los profesionales en los momentos actuales, a partir de las particularidades de cada contexto. Al final se ofrecen las valoraciones correspondientes al respecto.

3.8.1. La determinación de la muestra

En el año 2004, en la Facultad de Educación Infantil de, en aquel momento, la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Cienfuegos, Cuba, se realizó un análisis del sistema de evaluación propuesto, con

todos los sujetos que se involucraban en la formación inicial de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación, Especialidad Educación Primaria, seleccionada de forma intencional al ser esta la carrera que tenía más baja eficiencia académica en la Universidad. En el mismo participaron en aquel entonces:

- Las estructuras de dirección de varias instituciones educativas donde se ubicaban los estudiantes, de la facultad y del departamento de Educación Primaria.
- Los correspondientes niveles organizativos: consejo de carrera, colectivos de años y Consejo Científico Asesor.
- Los profesores del departamento y sus colaboradores.
- Estudiantes y egresados de la carrera.
- Directivos de la Dirección Provincial de Educación.
- Tutores de instituciones educativas de práctica docente.
- Miembros del Consejo Científico Territorial de la Dirección Provincial de Educación.

El intercambio organizado en 11 sesiones de trabajo conllevó a las siguientes reflexiones iniciales:

Primero: Se manifestaban opiniones favorables sobre el sistema de evaluación por su fundamentación teórica y su factibilidad en el orden práctico.

Segundo: Se enfatizaba en la necesidad de la orientación y la preparación permanente de todos los involucrados, haciendo énfasis en talleres metodológicos y en el entrenamiento para lograr una adecuada puesta en práctica del sistema evaluativo.

Tercero: Se destacaba cómo los sujetos evaluados toman parte de manera activa y permanente en dicho proceso.

Cuarto: En todas las sesiones se ponía de manifiesto que hacía falta establecer unidad de criterios en cuanto a precisar calidad de la formación de los profesionales, siendo esto algo que lleva implícito mucha subjetividad y consideraban el sistema como una alternativa importante.

Quinto: En el Consejo Científico Territorial Provincial se acuerda iniciar los estudios con la aplicación del sistema de evaluación.

Sexto: Se creó un grupo de trabajo integrado por 12 profesionales formando un grupo de investigación, que materializó la implementación del sistema de evaluación.

El análisis realizado permitió validar el sistema de evaluación propuesto. En la precisión del rigor científico se apreciaba:

- La credibilidad y coherencia del sistema (validez interna): Se precisa la lógica y coherencia de sus instrumentos, al realizar un análisis de los cuestionarios, utilizando la escala alpha y cuyos resultados se reflejan a continuación y donde se aprecian altas puntuaciones, lo que demuestra su fiabilidad:

ANÁLISIS DE FIABILIDAD. CUESTIONARIO A ESTUDIANTES.

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients

N of Cases = 17.0 N of Items = 8

Alpha = .8203

ANÁLISIS DE FIABILIDAD. OBSERVACIÓN AL PDE.

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients

N of Cases = 41.0 N of Items = 31

Alpha = .9738

ANÁLISIS DE FIABILIDAD. CUESTIONARIO A EGRESADOS.

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients

N of Cases = 11.0 N of Items = 8

Alpha = .8612

- Su transferencia (validez externa): Se contextualiza el trabajo y se describe de manera detallada y pormenorizada en todas las etapas.
- Su consistencia (replicabilidad): Al establecer criterios de consenso en sesiones de trabajo y de intercambios.

Luego de los primeros estudios, caracterizados por el debate y la reflexión se acordó seleccionar una muestra de estudiantes para implementar el sistema de evaluación propuesto y reflexionar acerca de su factibilidad. Se acuerda trabajar con los estudiantes de 4. Año de la modalidad del Curso Regular Diurno. Acerca de este grupo se reflejaba lo siguiente:

Fortalezas:

- Era un grupo cohesionado que manifestaba sentimiento y valores positivos.
- Ningún estudiante causó baja en este grupo a partir de segundo año no así en el resto de los grupos.
- Su índice académico promedio era superior al resto de los grupos, se incluyeron los que se encontraban en el último año y los que habían egresado recientemente.
- Los resultados docentes manifestaban una tendencia a calificaciones de cuatro y cinco puntos en la Disciplina Fundamento de la Actividad Pedagógica, asignatura rectora, reflejando resultados superiores al último año de la Carrera.
- Poseían resultados satisfactorios en el inicio del trabajo científico estudiantil, en el tercer año de la Carrera.

Debilidades

- Grupo por debajo de la media de la eficiencia académica de la carrera. Obsérvese en la tabla siguiente:

Tabla 38. Eficiencia Académica.

Curso Escolar de Inicio	Matrícula Inicial	Matrícula en el 2004	Año	Cantidad de estudiantes por sexo		Eficiencia Académica %
				F	M	
1999-2000	18	11 (Final)	Egresados	4	7	61
2000-2001	15	14	5.	12	2	93.33
2001-2002	25	17	4.	16	1	68
2002-2003	17	16	3.	15	1	94.11
2003-2004	37	23	2.	22	1	62.16
Total	113	83	-	68	12	73.45

Los resultados de la práctica docente se consideraban inestables a lo largo de la carrera, por debajo de otros grupos y con insuficiencias fundamentalmente organizativas.

- La asistencia y puntualidad a clases estaba por debajo de la media de la carrera.
- Existía la opinión de que manifestaban pasividad en la innovación educativa y la labor creativa en la práctica docente, salvo dos estudiantes.

Por todo lo anteriormente planteado se revelaban contradicciones entre los diferentes indicadores de eficiencia así como en otras que se precisan y que son necesarias para un buen diagnóstico grupal en la formación inicial. Estas eran las siguientes:

- Insuficiencias en la práctica docente y por el contrario resultados satisfactorios en las asignaturas de la formación pedagógica general.
- Insuficiencias para innovar y lograr cambios favorables en los procesos educativos y se contraponen a esto resultados satisfactorios en el trabajo científico estudiantil en el 3. año de la carrera.

Entonces, antes dichas contradicciones, cabe preguntarse:

- » ¿Cuál era la realidad de los procesos formativos de este grupo de estudiantes?
- » ¿Qué niveles de desarrollo profesional docente se habían logrado en ellos?

- » ¿Cómo se debía incidir de manera coherente en la continuidad del proceso de formación?
- » ¿Cómo contribuir a perfeccionar el trabajo integrado universidad e institución de práctica docente en los niveles organizativos y proyectivos dirigidos a lograr niveles superiores de desarrollo profesional?

Por otra parte, también de manera intencional, se toma como muestra, los estudiantes de la misma modalidad que ingresaron en el curso escolar 1999-2000 y que egresarían de forma inmediata en el transcurso de la investigación (5. Año), con el objetivo de realizar algunos estudios comparativos.

3.8.2. El estudio

Obsérvese cómo se comportaban cada una de las variables, una vez aplicado el sistema de evaluación:

Las variables precondicionantes.

Exigencias del perfil profesional. Reconceptualizaciones curriculares.

Como resultado de la revisión de documentos de la carrera, se pudo constatar, que a raíz de los profundos cambios que comenzaron a desarrollarse desde el curso escolar 1999-2000, como parte de la continuidad de las reconceptualizaciones curriculares que se realizaban al Plan de Estudio, el departamento de Educación Primaria, desarrolló varias sesiones de trabajos donde se involucraron todos los profesores así como representantes de la educación en el territorio. Se aprobaron las propuestas siguientes:

- » Adecuaciones de objetivos por años en correspondencia con las exigencias que se planteaban a la formación inicial.
- » Reconceptualizaciones de programas de disciplinas y asignaturas tomando como factor determinante la práctica como espacio de formación.
- » Análisis reflexivo que se recoge en un informe enviado al Ministerio de Educación, acerca de la concepción del perfil profesional del Licenciado en Educación Primaria en sus diferentes modalidades.
- » Modificaciones en el componente laboral que fundamentan la organización, proyección y concepción del mismo (se incluye ubicación).

- » Análisis científico metodológico acerca de cómo propiciar una estrategia integradora en la formación inicial de los profesionales a partir de la disciplina Fundamentos de la Actividad Pedagógica (disciplina rectora)

Se detectó que:

- No se apreciaba ningún análisis relacionado con propuestas concretas acerca de la integración del componente investigativo y en particular la materialización de proyectos vinculados a problemas de la enseñanza.
- No se involucraban de manera protagónica a todos los agentes educativos y en particular a los estudiantes, en relación con las valoraciones que se realizan.

En particular en relación con el año del grupo que se investigaba se planteaba que:

- Los objetivos del año y la estrategia docente educativa se proyectaron por el colectivo de año en cuatro direcciones: formación ciudadana, planificación y dirección del proceso docente educativo, desarrollo de la expresión oral y escrita y elevación del nivel de desarrollo de las habilidades investigativas.
- En la concepción del componente laboral se hacía énfasis en las habilidades para lograr con independencia estrategias de aprendizajes y formativas en correspondencia con la caracterización individual y grupal.

Todo lo antes expuesto manifiesta que se presentaban algunas insuficiencias en las reconceptualizaciones curriculares.

Calidad del ingreso. Su relación con los resultados en los estudios universitarios.

En el mes de febrero del 2004 se continuó el estudio de la documentación. Se estudiaron, en los cinco años, el índice de valor escalafonario de entrada, el índice académico y los resultados de los exámenes de ingreso a la Educación Superior. Obsérvese cómo se comportaban estos indicadores en el quinquenio y en particular en los grupos objeto de estudio, a través del gráfico que se presentan a continuación:



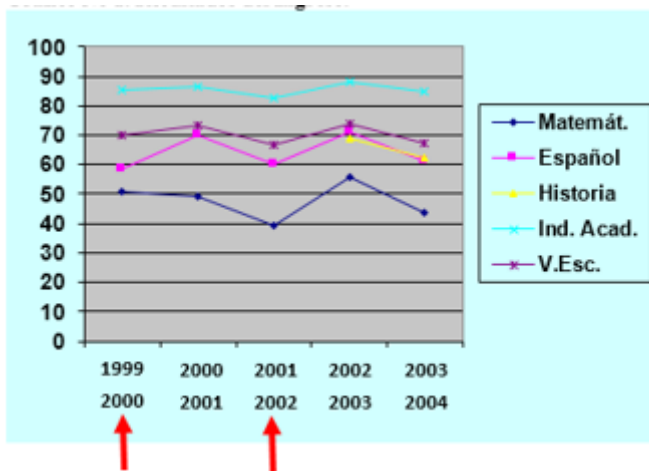


Figura 25. Resultados del ingreso.

El gráfico refleja que:

- » En sentido general existía una falta de correspondencia total entre el índice académico promedio y el índice de valor escalafonario, estando este último por debajo por lo que esto genera preocupaciones y cuestionamientos.
- » Los resultados de las pruebas de ingreso reflejaban que en la asignatura de Matemática no se alcanzaba en el quinquenio puntuaciones promedios en los grupos que llegaron a los sesenta puntos.
- » Los grupos que se investigaban no conseguían en la asignatura de Español puntuaciones superiores a los sesenta puntos.
- » El siguiente gráfico refleja que la inclinación por la profesión se consideraba muy baja en el quinquenio y en el caso del grupo que se investigaba estaban muy por debajo de la media porcentual.

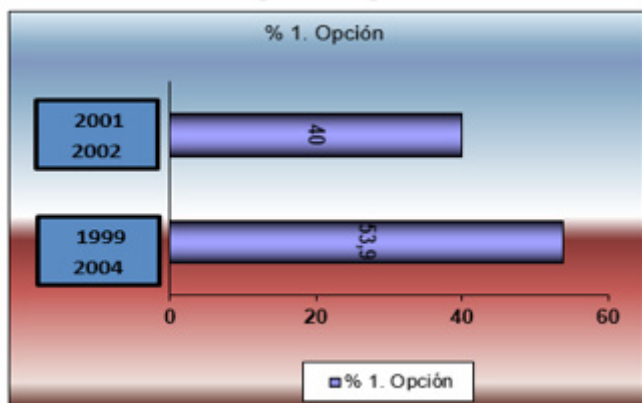


Figura 26. Opciones en que solicitan la carrera.

Un análisis realizado entre variables de entrada y de resultados se refleja a través del siguiente gráfico de dispersión y la tabla que ilustra los resultados del empleo del coeficiente de correlación de Pearson:



Figura 27. Relación índice académico de la universidad e índice de valor escalafonario.

Tabla 39. Coeficiente de correlación de Pearson. Relación índice académico universidad e índice de valor escalafonario.

		Índice Académico Pre Universitario.	Índice de Valor Escalafonario.
Índice Académico Universidad	Correlación de Pearson	.684**	.716**
	N	17	17

**** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)**

Se infiere lo siguiente:

- » Se manifiesta una correspondencia significativa entre los resultados del índice de valor escalafonario del preuniversitario y los resultados del índice académico de la universidad.
- » Los bajos resultados en el ingreso incidían en el índice académico que se obtenía en la universidad así como se también se puede inferir que estos influían en la eficiencia académica, sin embargo no se habían realizado estudios al respecto.

El Sistema de Práctica docente. Repercusión en el desarrollo profesional docente.

Otros elementos que a través de la revisión de las fuentes de información, completaron la caracterización grupal fueron los siguientes:

Cantidad de estudiantes: 17

De ellos: hembras: 16 varones: 1

Edad promedio: 21 Años.

Estado civil: soltero: 12 casado: 5 Con hijos: 1

Lugar de residencia por municipios de la provincia:

Cienfuegos: 11 Cumanayagua: 2 Abreus: 1 Cruces: 1 Aguada: 1

Índice académico promedio: 3. 89

Realizaron extraordinarios en primera convocatoria: 15

Realizaron extraordinarios en segunda convocatoria: 9

Ubicación de la práctica pre profesional.

La ubicación del grupo estudiantil se realizó según las necesidades territoriales.

Sobre la ubicación es importante comentar que:

- Cuatro estudiantes se encontraban ubicados en dúos (en cuarto grado). El resto estaba sólo en un grupo, cubriendo docencia.
- Se ubicaban en pequeños grupos por las instituciones.

La revisión documental de los resultados del control sistemático, al proceso de práctica de los estudiantes, por parte de los directivos de la propia escuela, docentes tutores y la universidad, período febrero-marzo de 2004, se refleja en la tabla siguiente:

Tabla 40. Resultados del sistema de control a la práctica docente.

MUNICIPIOS	CONTROL AL PDE				ASIST. Y PUNTUALIDAD	
	CANT. CONTROLES.	EVALUACIÓN			CANTIDAD DE AUSENCIAS	% DE ASIS- TENCIA
		B	R	M		
CIENFUEGOS	78	71	7	-	19	98,2
CUMANAYAGUA	11	11	-	-	-	100
ABREUS	46	41	5	-	29	96
AGUADA	6	6	-	-	-	100
TOTAL	141	129	12	-	48	97,6

Una valoración es la siguiente:

- » El 91,5 % de los controles a clases estaban evaluados con la máxima categoría por lo que si se compara con el rendimiento académico de este grupo hasta la actualidad podría decirse que no existe correspondencia siendo superior la práctica docente.
- » No existía ningún estudiante evaluado de mal en los controles.
- » Las principales recomendaciones que se reflejaban en los informes estaban dirigidas a un uso más efectivo de medios de enseñanza (la pizarra), perfeccionar el trabajo encaminado a la atención a la diversidad y un mayor uso racional del tiempo (en algunos casos).

- » Se cumplía con los indicadores de asistencia, aunque es necesario hacer referencia que los principales problemas radicaban en el municipio donde realizaba la práctica docente estudiantes que no residían en el mismo.

3.8.3. Observaciones realizadas, entrevistas y cuestionarios aplicados

Simultáneamente al estudio documental anterior, el grupo de investigadores realizaba observaciones al proceso docente educativo de los practicantes, para así confrontar la información obtenida (Ver al final de la tercera parte la guía de Observación). Un análisis inicial del procesamiento de la información de las clases observadas, se puntualiza a través de las tablas de frecuencias y porcentajes y gráficos de rango de datos que aparecen a continuación:

Cantidad de actividades observadas: 41

Clases: 32 Otras: 9 (en doble sesión)

Tabla 41. Refleja las habilidades organizativas y proyectivas de los practicantes.

Aspectos Respuestas	Ubicación correcta de la actividad		Distribución racional del tiempo.		Utilización adecuada de la base material de estudio.		Organización necesaria del Grupo – clase.		Distribución correcta de las tareas	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Afirmativa (si)	11	26,8	13	31,7	25	61	32	78	32	78
Negativa (no)	30	73,3	28	68,3	16	39	9	22	9	22

Tabla 42. Refleja las habilidades cognoscitivas y metodológicas de los practicantes.

Aspectos Respuestas	1		2		3		4		5		6		7		8	
	F*	%	F*	%	F*	%	F*	%	F*	%	F*	%	F*	%	F*	%
siempre	5	12,2	4	9,8	3	7,3	3	7,3	5	12,2	9	22	6	14,6	5	12,2
frecuente- mente	26	63,4	5	12,2	20	48,8	9	22	16	39	22	53,6	10	24,4	10	24,4
a veces	10	24,4	22	53,6	16	39	20	48,8	15	36,6	10	24,4	20	48,8	20	48,8
nunca	-	-	10	24,4	2	4,9	9	22	5	12,2	-	-	5	12,2	6	14,6

Leyenda.

*Frecuencia

1 Dominio del contenido

2 Dominio metodológico

3 Preparación política

4 Activación del PDE

5 Creatividad

6 Vinculación del contenido con el Medio

7 Orientación, control y evaluación

8 Atención a la diversidad

Tabla 43. Refleja las habilidades comunicativas de los practicantes.

Aspectos Respues- tas	Lenguaje Coheren- te		Vocabu- lario Ade- cuado		Síntesis de ideas		Correcta. Ortogra- fía		Letra legi- ble		Escritura Profesio- nal	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
siempre	21	51,2	26	63,4	3	7,3	21	51,2	26	63,4	18	43,9

a veces	20	48,8	15	36,6	26	63,4	18	43,9	15	36,6	16	39
nunca	-	-	-	-	12	29,3	2	4,9	-	-	7	17,1

Una valoración de los resultados en aspectos positivos y negativos reflejaba lo siguiente:

Positivo

- Dominio del contenido de la enseñanza por los practicantes.
- Tendencia a utilizar la base material de estudio necesaria.
- Existía un predominio en cuanto a una organización adecuada del grupo – clase así como en la distribución correcta de las tareas.
- Los estudiantes, en su mayoría, eran creativos en la elaboración y utilización de los medios de enseñanzas.
- El contenido que se impartía se vinculaba frecuentemente con el medio.
- Predominaba en ellos una escritura legible y una correcta ortografía.

Negativo

- Desde el punto de vista de la organización higiénica de la actividad pedagógica se presentaban insuficiencias en la ubicación correcta de las actividades según los requerimientos higiénicos del horario docente así como en la distribución racional del tiempo de las mismas.
- Se reflejaban dificultades en dos aspectos medulares de la didáctica, el tratamiento metodológico del contenido y con él la activación de los aprendizajes.
- Se apreciaban insuficiencias notables en la orientación, control y evaluación de las tareas docentes y muy unidas a esto en la atención a la diversidad.
- En cuanto al desarrollo de las habilidades comunicativas las dificultades se centraban en: coherencia de exposición y síntesis de ideas y la escritura profesional.

Por otra parte en relación con las cualidades personales, los resultados obtenidos se reflejan en la siguiente figura:

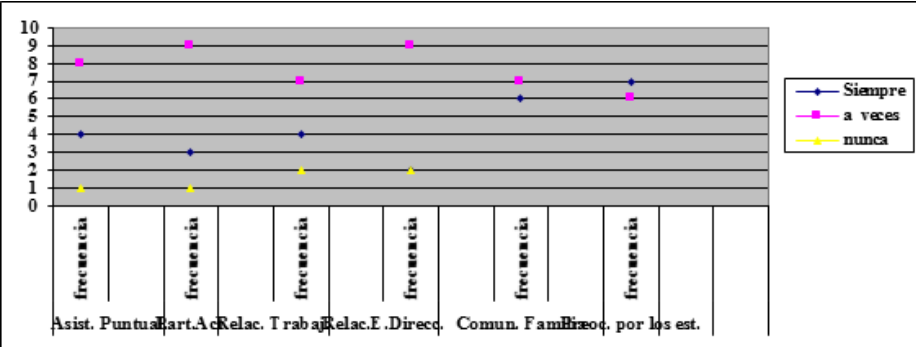


Figura 28. Muestra los resultados de manifestaciones de las cualidades personales de los practicantes. Item IX de la guía de observación (13 observadores).

Se puede inferir que:

- » Existía una tendencia a la inestabilidad en los diferentes aspectos evaluados, donde predomina la categoría a veces, con excepción de la comunicación de los practicantes con las familias de los escolares y su preocupación cuyos resultados son muy positivo.

A través de un análisis de correlaciones, con el uso de tablas de contingencias y el empleo del método de correlación de kendall, se profundizan en la búsqueda de relaciones de causa efecto a partir de insuficiencias detectadas:

Tabla 44. Tabla de contingencia. Ubicación correcta de las actividades - Distribución racional del tiempo. Recuento.

		Distribución racional del tiempo		Total
		si	no	
Ubicación correcta de las actividades	si	10	1	11
	no	2	28	30
	Total	12	29	41

Tabla 45. Matriz de coeficiente de correlación de Kendall. Item VI de la Observación.

		Lenguaje coherente	Vocabulario adecuado	Síntesis de ideas	Correcta ortografía	Letra legible	Escritura profesional
Lenguaje coherente	Coefficiente de correlación	1.000	<u>.741</u>	.305	<u>.871</u>	<u>.552</u>	.305
	N	41	41	41	41	41	41
Vocabulario adecuado	Coefficiente de correlación		1.000	.305	<u>.711</u>	<u>.577</u>	.286
	N		41	41	41	41	41
Síntesis de ideas	Coefficiente de correlación			1.000	.319	.339	<u>.689</u>
	N			41	41	41	41
Correcta ortografía	Coefficiente de correlación				1.000	<u>.771</u>	.332
	N				41	41	41
Letra legible	Coefficiente de correlación					1.000	.319
	N					41	41
Escritura profesional	Coefficiente de correlación						1.000
	N						41

Tabla 46. Matriz de coeficiente de correlación Kendall. Item IX de la observación a clases.

		Dominio del contenido	Dominio de la metodología	Preparación política	Activación del PDE	Creatividad en los medios de enseñanza	Vinculación del contenido con el medio	Orientación control y evaluación	Atención a la diversidad
Dominio del contenido	Coefficiente de correlación	1.000	<u>.838</u>	<u>.492</u>	.332	<u>.606</u>	<u>.618</u>	.312	.321
	N	41	41	41	41	41	41	41	41
Dominio de la metodología	Coefficiente de correlación		1.000	.319	<u>.599</u>	.321	.219	<u>.712</u>	<u>.653</u>
	N		41	41	41	41	41	41	41
Preparación política.	Coefficiente de correlación			1.000	.321	.304	.304	.276	<u>.462</u>
	N			41	41	41	41	41	41
Activación del PDE	Coefficiente de correlación				1.000	.319	.332	.304	.304
	N				41	41	41	41	41

Se infiere que:

- Los problemas de ubicación de las actividades en el horario se relacionan en gran medida con las insuficiencias en el uso racional del tiempo, donde se reflejaba que una falta de equilibrio de la carga docente origina el efecto del cumplimiento exitoso de las actividades en el tiempo establecido.
- La existencia de una adecuada organización de los grupos facilitaba grandemente una correcta distribución de las tareas en ellos y viceversa.
- El dominio del contenido por parte de los practicantes posibilitaba establecer una vinculación de este con el medio que le rodeaba así como a su vez se contribuía a elevar el nivel de creatividad en la utilización de medios de enseñanza.
- Los problemas metodológicos se relacionaban con la activación del proceso docente educativo, así como con la orientación, control y evaluación de las tareas, que a su vez está en estrecha relación con la atención a las particularidades individuales de los escolares.
- Los estudiantes que en su mayoría demostraban un alto dominio del contenido manifiestan sus debilidades en el orden metodológico.
- Existía un desarrollo satisfactorio de las habilidades comunicativas aunque se manifiestan insuficiencias en la concreción de las ideas que repercuten en la expresión escrita.

Un análisis del grupo – clase se ofrece a través de las tablas de frecuencias y porcentajes y las correlaciones bilaterales realizadas con el empleo del método de correlación de Kendall y el de correspondencia entre variables y que se muestran a continuación:

Tabla 47. Grupo – clase. Comportamiento.

Aspectos Respuestas	Motivación		Comprensión y realización de las tareas.		Adecuadas relaciones en el grupo.		Educación Formal		Cooperación. Colectivismo.	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
siempre	-	-	-	-	8	19,5	10	24,4	8	19,5
frecuente-mente	26	63,4	18	43,9	20	48,8	26	63,4	26	63,4
a veces	10	24,4	16	39	13	31,7	5	12,2	7	17,1
nunca	5	12,2	7	17,1	-	-	-	-	-	-

Tabla 48. Grupo – clase. Comunicación.

Aspectos Respuestas	Seguridad emocional.		Desarrollo de intereses.		Diálogo ameno e Instructivo.		Retroalimentación. Corrección		Aceptación. Respeto	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
En todos	-	-	11	-	-	-	-	-	19	46,4
En la mayoría	26	63,4	20	48,8	26	63,4	15	36,6	19	46,4
En algunos	10	24,4	10	24,4	15	36,6	26	63,4	3	7,2
En ninguno	5	12,2	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabla 49. Grupo – clase.

Control de la Disciplina					
Respuestas	Frec.	%	Respuestas	Frec.	%
Siempre	26	63,4	en todos	16	39
a veces	10	24,4	en la mayoría	16	39
nunca	5	12,2	en algunos	5	12,2
			en ninguno	4	9,8

Se consideraron las siguientes reflexiones:

Positivo.

- Los escolares manifestaban motivación en el proceso docente educativo.
- Existían adecuadas relaciones en los grupos y correctos hábitos de educación formal.
- Se manifestaban relaciones amistad, cooperación y espíritu colectivista.
- En la comunicación se reflejaba: seguridad emocional, diálogo ameno e instructivo y aceptación y respeto.
- El control de la disciplina en los grupos - clases es un aspecto significativo que se destacaba de manera positiva.

Negativo.

- Se manifestaban dificultades en los escolares en la comprensión de la realización de las tareas.
- En las observaciones realizadas se reflejaba que en la medida que se presentan dificultades en la orientación control y evaluación de las actividades repercute en gran medida en los problemas que presentan los escolares para su realización.

En relación con el aprendizaje de los escolares se realizaron comprobaciones de conocimientos en las asignaturas de Matemática y Español, donde se evaluaban los conocimientos y habilidades que se trabajaban. Los resultados se describen a continuación:

Tabla 50. Resultados de las comprobaciones de conocimientos.

MUNICIPIOS		MATEMÁTICA			ESPAÑOL		
		C O M - PROB.	APROB.	%	C O M - PROB.	APROB.	%
CIENFUEGOS	192	183	156	85,2	181	173	95,6
CMGUA	23	23	19	82,6	22	21	95,5
ABREUS	136	111	81	73	90	78	86,7

AGUADA	20	19	11	57,9	19	14	73,7
TOTAL	371	336	267	79,5	312	286	91,7

Obsérvense bajos resultados en Matemática y en particular en los municipios de Abreus y Aguada. Las principales dificultades de manera general se centraban en:

- Habilidades de cálculo, en ejercicios de sustracción y división con sus correspondientes niveles de dificultad según el grado.
- Resolución de problemas compuestos independientes.
- Coherencia y orden lógico en la redacción de composiciones.

En la continuidad del estudio se realizaron entrevistas colectivas al personal docente de las escuelas (Ver al final de la tercera parte la guía de entrevista al personal docente), donde participaron 48 profesionales de los colectivos pedagógicos de las diferentes instituciones educativas. El tiempo de permanencia de los entrevistados en el sector educacional presentaban un rango entre 14 y 19 años y en la institución a la que pertenecían en la en el momento era de 9 años. Todos eran licenciados, por lo que se consideraba un personal con suficiente preparación para la asesoría y consultoría de los practicantes. La mayoría de los docentes eran mujeres (39). En las intervenciones se reflejaba las siguientes regularidades:

1. Alegaban que los practicantes se preparaban sistemáticamente a través de actividades tales como: entrenamiento metodológico, visitas a la biblioteca y colectivos de ciclos.
2. Señalaban insuficiencias que presentaban los práctica docentes y que están relacionados con la falta de preparación metodológica.
3. Eran del criterio de la correspondencia entre las insuficiencias que presentan estos y los resultados que se obtienen por los escolares aunque que lo consideraban aceptables.
4. Manifestaban que los docentes no habían contribuido suficientemente por lograr cambios sustanciales en su lugar de desempeño.

Por su parte también se realizaron entrevistas colectivas a los familiares de los escolares (Ver al final de la tercera parte la guía de entrevista a los familiares), donde participaron 146 familiares de los alumnos de

los sujetos evaluados, de ellos 112 mujeres y 34 hombres (78 madres, 23 padres, 11 tías, 8 abuelas, 6 hermanas, 6 familiares que conviven con el menor y no son descendientes, 2 hermanos y 1 abuelo), con un promedio de 39 años de edad. Un 23,2 % de las mujeres eran amas de casa. Predominaba un nivel de escolaridad entre 9no y 12mo grado (54,1%) el resto poseía nivel superior.

En las intervenciones se reflejaba lo siguiente:

1. Consideraban un buen trabajo del practicante, con sacrificio, cariño y abnegación.
2. Manifestaban un aprendizaje satisfactorio en sus hijos.
3. Los consideraban un ejemplo en los modales, vestuario y en sus relaciones.
4. No había un consenso en cuanto a la influencia de los practicantes por lograr cambios o transformaciones en su desempeño.

En sentido general se pone de manifiesto a través de los criterios expresados por todos los involucrados y que conlleva a la reflexión sobre un reconocimiento social, donde predominan los factores afectivos y emotivos.

En entrevistas colectivas realizadas a 22 profesionales entre metodólogos, jefes de ciclos y directores de escuelas de las diferentes instituciones educativas, de ellos 19 Licenciados y 3 Master en Ciencias, (Ver al final de la tercera parte la guía de entrevista a los profesionales) en las intervenciones se consideraba lo siguiente:

1. La planificación, control, evaluación y asesoramiento de los practicantes se realizaba aunque con insuficiencias producto de otras prioridades que se señalan.
2. Había una incidencia integrada de universidad – educación, en la formación del profesional aunque debía perfeccionarse según las funciones de cada uno.
3. La planificación y organización del proceso docente educativo por parte de los practicantes se comportaba de manera satisfactoria. Era preciso señalar que el control al proceso docente educativo se consideraba insuficiente en varios estudiantes.

4. Predominaba un trabajo sistemático encaminado a desarrollar la cultura integral de los escolares, aunque se consideraba se debían explotar más determinadas posibilidades.
5. Se planteaba en general que se desarrollaba un trabajo comunitario adecuado a pesar de las dificultades existentes. No obstante, se refleja la necesidad de involucrar más a las familias en la educación de los escolares.
6. En lo que respecta a la asistencia y puntualidad se planteaba que se comporta de manera estable, dos estudiantes habían presentado dificultades en estos indicadores por problemas de enfermedad y personales (Municipio de Abreus).
7. Se consideraba que el grupo estaba motivado profesionalmente (en su expresión y actuación) y que predominaba el sentido de la crítica aunque en algunas ocasiones era insuficiente la autocrítica. Poseían prestigio y eran reconocidos los resultados de su trabajo en la escuela.

Resultados del componente investigativo.

En relación con el desarrollo del trabajo científico estudiantil, los resultados de las sesiones científicas de pre defensa (marzo del 2004), aparecen a continuación (Ver al final de la tercera parte las guías de control del trabajo científico estudiantil):

Tabla 51. Resultados de la pre defensa de los trabajos de curso.

Aspectos Categorías	Plan de Acciones. Cumplimiento.		Exposición del contenido.		a las Preguntas.		Evaluación Integral	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
5	2	11,8	2	11.8	7	41,2	5	29,4
4	7	41,2	4	23.5	5	29.4	2	11.8
3	8	47	11	64,7	5	29,4	10	58,8
2	-	-	-	-	-	-	-	-

Un análisis de la información obtenida se plantea a continuación:

- » Existencia de baja calidad en la realización del trabajo científico estudiantil (el 58,8% obtiene la categoría de 3 puntos en la evaluación integral).
- » Los parámetros que se evaluaron manifiestan dificultades en la secuencia lógica de exposición del contenido que se contraponen a una mayor claridad en las respuestas a las preguntas que se formulan.
- » El cumplimiento del plan de acciones se ve afectado en gran medida. Se fundamentan razones tales como: tiempo para realizar la investigación que se acomete ante cúmulo de tareas, insuficiente profundización en la temática a investigar, insuficiencias en el desarrollo de las habilidades investigativas en los estudiantes, inexperiencia de tutores y consultantes acerca de la metodología de la investigación, cambios de temáticas y en algunos casos no vinculación de la problemática que se investiga a la escuela de práctica docente lo que dificulta aún más su realización.

Posteriormente en el mes de mayo del 2004, con el objetivo de valorar la continuidad de los trabajos y el cumplimiento de las recomendaciones planteadas, se procedió a un muestreo de los informes de investigación. En ellos se apreciaba que:

- Los trabajos estaban dirigidos a temáticas tales como: formación de valores, desarrollo de habilidades ortográficas, desarrollo de habilidades de cálculo, resolución de problemas y orientación profesional y formación vocacional.
- En el ciento por ciento se reflejaba una correcta presentación y estructuración de los mismos.
- En los mismos se expresaba el fundamento ideológico, que se pone de manifiesto a través de documentos consultados, posiciones asumidas y los propios trabajos que se desarrollan.
- Se manifestaba en la mayoría una amplia revisión de las fuentes de información, no obstante, existían insuficiencias en cuanto a la realización del análisis de las teorías en las que se sustentan los trabajos y en cuanto a la significación de contribuciones metodológicas en función del perfeccionamiento del proceso docente educativo.

- Casi la totalidad de las contribuciones dirigidas al trabajo metodológico de la escuela presentaban insuficiencias en su implementación.

Las correlaciones de la opinión de los estudiantes acerca de la actividad investigativa, ítem 8 del cuestionario aplicado a los estudiantes (Ver al final de la tercera parte el cuestionario aplicado), así como las relaciones que se establecen entre el índice académico en la universidad y los resultados del trabajo científico estudiantil se muestran a continuación.

Tabla 52. Resultados del componente investigativo.

Aspecto Respuestas	Componente investigativo. Preparación de los estudiantes.	
	Frec.	%
Muy completa	-	-
suficiente	5	29,4
insuficiente	10	58,4
deficiente	2	11,8
Total	17	100

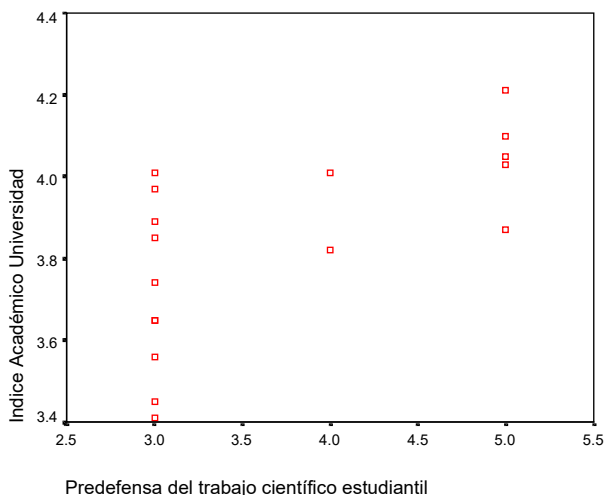


Figura 29. Gráfico de dispersión. Relación índice académico universidad – pre defensa del trabajo científico estudiantil.

Tabla 53. Coeficiente de correlación de Kendall.

		Pre defensa del trabajo científico estudiantil
Índice Académico Universidad	Coeficiente de correlación	.608
	N	17

Se reflejaba:

- La existencia de una insatisfacción en el grupo estudiantil en relación con la contribución al desarrollo de habilidades investigativas.
- Una estrecha relación en cuanto a los bajos resultados del índice académico y los que se conseguían en el desarrollo de la actividad investigativa.

Una valoración general es la siguiente:

- » Los estudiantes manifestaban dominio de las materias que imparten.
- » Demostraban aceptación en los grupos y en general en los centros docentes.
- » Presentaban insuficiencias en el trabajo metodológico que repercute en el aprendizaje de los escolares.
- » Se presentaban insuficiencias en el desarrollo del trabajo científico estudiantil.
- » Se manifestaba falta de correspondencia entre los resultados de los controles sistemáticos realizado a la práctica docente y los que se recogían a través de las observaciones realizadas.
- » En la organización higiénica de las actividades se presentaban dificultades en su ubicación considerando los requerimientos higiénicos del horario docente.

Condiciones en la universidad y la institución educativa de práctica docente. Continuidad del estudio.

El Departamento de Educación Primaria poseía dos locales amplios de céntrica ubicación en la universidad, con una adecuada ventilación, iluminación así como un mobiliario acorde y en buen estado. La disponibilidad de los recursos materiales se manifestaba según las posibilidades y asignaciones de la institución.

Una caracterización del colectivo de profesores, sobre la base de la revisión de la documentación, se incluyeron los profesores de otros departamentos que prestaban servicios a la Carrera, manifestaba lo siguiente:

Cantidad de profesores: 17 (13 mujeres y 4 hombres)

Experiencia en el sector educacional. Experiencia en la Educación Superior.

- Más de 25 años: 7 (41%) - 10 a 15 años: 9 (52%)
- 20 a 25 años: 8 (47%) - 5 a 9 años: 4 (24%)
- 15 a 20 años: 2 (12%) - menos de 5 años: 4 (24%)

Categoría Docente. Formación Académica.

- Profesor Auxiliar: 1 (6%) - Doctor: 1(6%)
- Profesor Asistente: 8 (47%) - Master: 7 (41%)
- Profesor Instructor: 8 (47%) - En estudios de maestrías: 9 (53%)

Un análisis del colectivo pedagógico reflejaba las siguientes fortalezas y debilidades:

Fortalezas.

- » Colectivo de elevada experiencia en el sector educacional y en particular en la Educación Superior.
- » Existencia de un potencial preparado a partir de la formación académica de master y estudiando maestrías.
- » El jefe del Departamento reunía los requisitos para el cargo.
- » Poseían un elevado índice de asistencia y puntualidad entre los mejores a nivel de Universidad.
- » Era un Departamento cohesionado, cumplidor y de esfuerzos incondicionales.
- » Colectivo de profesores estables.

Debilidades.

- » Un solo Doctor en el Departamento.
- » Existía un profesor auxiliar (el mismo que era Doctor).
- » Existencia de un elevado número de profesores con categorías docentes inferiores.

En el mes de junio del 2004 se continuó con la revisión de la documentación en el departamento, las disciplinas y las asignaturas, en particular en el año del estudio muestral. En lo relacionado con la continuidad de la revisión de las fuentes de información se apreciaba que:

- » En el control al proceso docente educativo de los profesores del departamento las clases visitadas estaban en categorías de 4 y 5 puntos (1,3 controles por profesor en el semestre).
- » Los resultados del componente académico reflejaban altos niveles de calidad (4 y 5 puntos en las evaluaciones de todos los estudiantes del grupo).
- » Tomando los resultados de diagnósticos departamentales el promedio de estudio era de 5 horas diarias. Se incluye la preparación de clases.
- » Se poseían las caracterizaciones grupales e individuales, aunque presentaban algunas insuficiencias.
- » Existía control a la práctica docente.
- » Existía control del trabajo científico estudiantil.
- » Se desarrollaba en las Disciplinas un trabajo metodológico adecuado que se reflejaba en las carpetas de las Asignaturas.
- » La organización de la actividad docente presentaba insuficiencias, en particular de equilibrio de la carga docente.
- » Se utilizaban de manera aceptable los recursos materiales disponibles aunque existían limitaciones en el caso del uso de los ordenadores.
- » La institución poseía aulas ventiladas e iluminadas correctamente con los recursos elementales para una docencia de calidad en el pre grado.
- » La universidad tenía un centro de documentación con una amplia literatura científica clásica y perfeccionaba la utilización de nuevas fuentes de información. Esta era limitada.
- » Se reflejaban insuficiencias en el trabajo de asesoría a la práctica docente originadas por responsabilidades y preparación en el orden individual.

La revisión de documentos en las instituciones educativas, las obser-

vaciones realizadas al proceso docente educativo en las escuelas y las entrevistas colectivas realizadas, reflejaban que:

- En los municipios de Cienfuegos y Abreus se presentaban las mayores dificultades tanto en las condiciones de las escuelas como de las aulas, estando ubicados en ellos la mayoría de los estudiantes.
- La mayoría de los estudiantes trabajaban con grupos de 20 alumnos. Las matrículas superiores se encuentran en los grupos de 5. y 6. grados.
- Existía un predominio de niñas en los grupos escolares (63,8%), que es superior en los grupos de primer ciclo.
- Existía estabilidad en la estructura de dirección de las escuelas y en los colectivos de maestros con excepción del municipio de Abreus.
- Las estructuras de dirección de las instituciones están conscientes de la atención priorizada a los practicantes, no obstante, manifestaban preocupaciones en tal sentido por limitaciones que tienen que ver con la gestión que ellos tenían que realizar y que les ocupa mucho tiempo.
- Todos los estudiantes tenían tutores en los centros. Estos eran Licenciados y tenían entre 15 y 27 años de experiencia en el sector educacional.
- Se apreciaba un comportamiento positivo de los practicantes ante la sociedad y mantenían buenas relaciones con los demás profesionales, así como con los familiares y en general con la comunidad, siendo esto un criterio generalizado manifestado por los padres en su relación con los evaluados.
- En las instituciones existía pobreza de información acerca de cómo articulan los componentes académico e investigativo en la práctica docente lo que repercute en el desarrollo del trabajo de atención del tutor y por consiguiente en la planificación de acciones para contribuir al desarrollo profesional docente de los practicantes.
- Se manifestaban adecuadas relaciones con las estructuras de dirección y en general con el resto del colectivo de trabajadores.

Se añade que existía un control sistemático al proceso docente educativo y a toda la actividad del practicante en general en la escuela,

que se reflejaba en los registros de cada uno de ellos y en el sistema de control de la institución.

Cuestionarios aplicados a estudiantes y egresados.

Un resumen de los resultados del procesamiento de la información del cuestionario aplicado a los estudiantes, se describe en el siguiente gráfico, tablas de frecuencias y correlacional:

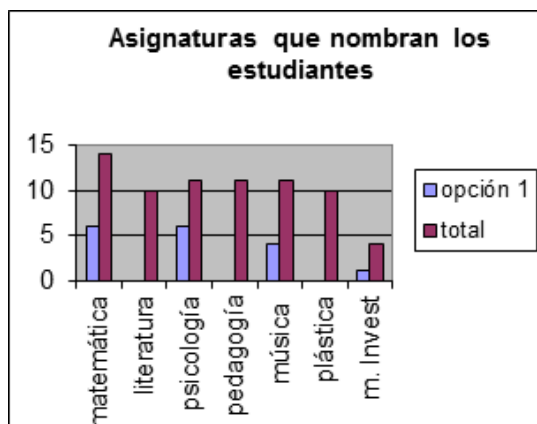


Figura 30. Asignaturas que destacan. Cuestionario.

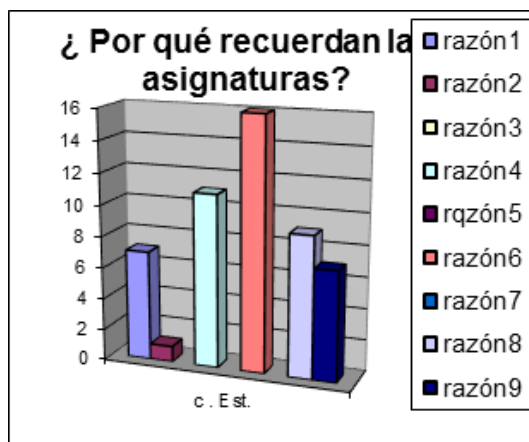


Figura 31. Fundamentación de la selección. Cuestionario.

Leyenda:

Razones.

01 El dominio del contenido de mi profesor.

02 Los métodos y las técnicas empleadas en el desarrollo de las clases.

03 La vinculación de las asignaturas con mi práctica docente.

04 Las buenas relaciones que establecí con mi profesor.

05 Lo interesante de la literatura docente consultada.

06 Mi profesor(a) siempre estaba alegre y afable.

07 Pude realizar estudios investigativos encaminados a la solución de problemas profesionales.

08 La exigencia de mi profesor.

09 Siempre estuve motivado(a) por su contenido.

Tabla 54. Item 1 y 2 del Cuestionario.

Aspectos Respuestas	Preparación político ideológica de los profesores		Interés de los profesores por lo que piensan los estudiantes.	
	Frec.	%	Frec.	%
todos	-	-	-	-
la mayoría	10	58,8	10	58,8
algunos	7	41,2	6	35,3
ninguno	0	0	1	5,9
Total	17	100	17	100

Tabla 55. Item 3 y 4 del Cuestionario.

Aspectos Respuestas	Ejemplo del profesor.		Aceptación de la evaluación de la preparación ideo política	
	Frec.	%	Frec.	%
siempre	-	-	-	-
frecuentemente	10	58,8	3	17,6
a veces	7	41,2	13	76,5
nunca	0	0	1	5,9
Total	17	100	17	100

Tabla 56. Matriz de coeficiente de correlación de Kendall. Cuestionario.

		E. Opinión preparación política de los profesores.	Interés de los profesores por lo que piensan los estudiantes.	Ejemplo del profesor.	Aceptación de la evaluación del trabajo político ideológico
E. Opinión preparación política de los profesores	Coeficiente de correlación	1.000	.579	.898	.526
	N		17	17	17
Interés de los profesores por lo que piensan los estudiantes	Coeficiente de correlación		1.000	.681	.526
	N			17	17
Ejemplo del profesor	Coeficiente de correlación			1.000	.496
	N				17
Aceptación de la evaluación del trabajo político ideológico	Coeficiente de correlación				1.000
	N				

Se infiere que:

- En lo relacionado con las asignaturas que más recuerdan se manifiestan razones afectivas y de comunicación, de respeto y por el conocimiento de los profesores sobre la materia que imparten.
- Las asignaturas que se nombraban coincidían en gran medida con las preferencias descritas anteriormente, incluso en orden de prioridad, salvo que aquí se incorporaban otras de muchas posibilidades para la utilización de estos.
- Se manifiesta un trabajo favorable en lo que concierne a las influencias educativas, no obstante, se debía mejorar en cuanto a las posibilidades y formas de utilización de programas destinados al desarrollo integral de los estudiantes y en particular a su formación profesional.

3.8.4. La iniciación del desempeño ocupacional. Opiniones de los recién graduados

El proceso de entrega pedagógica de la Universidad a la Dirección Provincial de Educación, del grupo objeto de estudio (estudiantes que culminaron el 5. Año), se desarrolló en el mes de junio del 2004. Los datos generales del grupo son:

Cantidad de egresados: 11 De ellos: mujeres: 4 varones: 7

Edad promedio: 23 Años. Estado civil: soltero: 7 casado: 4

Con hijos: 1

Lugar de residencia (municipios):

Cienfuegos: 6 Cumanayagua: 3 Abreus: 1 Cruces: 1

Índice académico promedio: 3,78 (escala de 5)

Realizaron extraordinarios en primera convocatoria: 9

Realizaron extraordinarios en segunda convocatoria: 9

La ubicación de los egresados se realizó atendiendo a sus municipios de residencia. Un análisis general reflejaba que:

- Se ubicaban fundamentalmente en cuarto grado.
- En los municipios de Cienfuegos y Abreus se coincidía en cuanto a las dificultades tanto en las condiciones de las escuelas como de las aulas.

- Casi la totalidad de los egresados trabajarían con grupos de 20 alumnos. Las matrículas superiores se encontraban en los grupos de 5. y 6. grados.
- Existía un predominio de niñas en los grupos escolares (69,9%).

En relación con el cuestionario aplicado posteriormente, a los recién egresados (Ver al final de la tercera parte el cuestionario aplicado a los egresados), su procesamiento se ilustra a continuación:

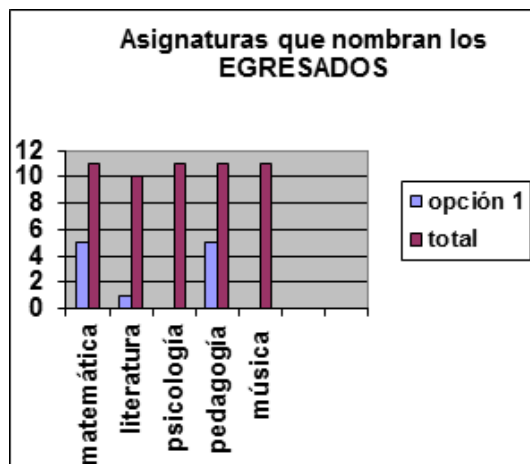


Figura 32. Asignaturas que destacan. Cuestionario.

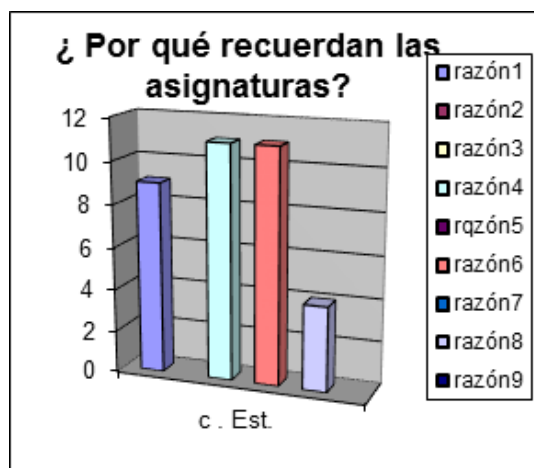


Figura 33. Fundamentación de la selección. Cuestionario.

Leyenda:

Razones.

01 El dominio del contenido de mi profesor.

02 Los métodos y las técnicas empleadas en el desarrollo de las clases.

03 La vinculación de las asignaturas con mi práctica docente.

04 Las buenas relaciones que establecí con mi profesor.

05 Lo interesante de la literatura docente consultada.

06 Mi profesor(a) siempre estaba alegre y afable.

07 Pude realizar estudios investigativos encaminados a la solución de problemas profesionales.

08 La exigencia de mi profesor.

09 Siempre estuve motivado(a) por su contenido.

Tabla 57. Cuestionario aplicado a egresados.

Aspectos Respuestas	Ejemplo del profesor.		Aceptación de la evaluación del trabajo ideo político.	
	Frec.	%	Frec.	%
siempre	9	81,8	-	-
frecuentemente	2	18,2	11	100
a veces	-	-	-	-
nunca	-	-	-	-
Total	11	100	11	100

Tabla 58. Cuestionario aplicado a egresados.

Aspectos Respuestas	Interés de los profesores por lo que piensan	
	Frec.	%
todos	-	-
la mayoría	3	27,3
algunos	8	72,7
ninguno	-	
Total	11	100

Tabla 59. Cuestionario aplicado a egresados.

Aspecto Respuestas	Componente investigativo. Preparación de los egresados.	
	Frec.	%
Muy completa	-	.
suficiente	-	-
insuficiente	7	63,6
deficiente	4	26,4
Total	11	100

Tabla 60. Cuestionario aplicado a egresados.

Aspectos Respuestas	Calidad de las Actividades Metodológicas		Desarrollo de la Actividad Investigativa.	
	Frec.	%	Frec.	%
si	-	-	-	-
no	4	26,4	3	27,3
a veces	7	63,6	8	72,7
Total	11	100	11	100

Tabla 61. Cuestionario aplicado a egresados.

	Atención de la Universidad y la escuela		
Continuidad de la superación	si	no	Margen activo
si	3	0	3
no	1	7	8
Margen activo	4	7	11

Tabla 62. Cuestionario aplicado a egresados.

	Desarrollo de la actividad investigativa			
Componente investigativo. Preparación de los egresados	si	no	a veces	Margen activo
muy completa	0	0	0	0
suficiente	0	0	0	0
insuficiente	0	6	1	7
deficiente	0	2	2	4
Margen activo	0	8	3	11

Tabla 63. Coeficiente de correlación de Kendall. Cuestionario aplicado a egresados.

		Continuidad de la superación
Atención de la universidad y la escuela	Coeficiente de correlación	.810
	N	11

De todo lo ilustrado a través de este apartado se infiere que:

- En relación con las asignaturas que más recuerdan, existen puntos comunes con el grupo de estudiantes de cuarto año, tanto en las asignaturas como en las razones que argumentan. Coinciden en razones afectivas y de comunicación así como en el conocimiento de los profesores sobre la materia que impartían.
- Un análisis de los resultados de las influencias educativas y la

labor formativa de sus profesores así como su preparación en el orden de la investigación puede decirse que existía un consenso de opiniones favorables, no obstante, se manifestaba inconformidad al evaluar la formación ideológica.

- Se puede apreciar desconcierto de los egresados en relación con su formación investigativa.
- Se manifestaba una falta de articulación así como insuficiencias en el logro de determinados niveles de desarrollo según las exigencias necesarias, tanto en los componentes como en los procesos concurrentes de la universidad, que incidían de manera directa en los resultados que se alcanzaban.
- Existe correspondencia entre las opiniones relacionadas con la falta de atención de la universidad lo que demuestra dificultades en el seguimiento al egresado.
- Se reflejaba una estrecha relación entre la falta de preparación que manifiestan los egresados para investigar sus prácticas educativas y la materialización de esta actividad.

3.8.5 Regularidades del estudio

En la determinación de regularidades en todo el estudio se emplea el método de Triangulación (Denzin, 2005). A través del mismo se relaciona la información obtenida en las observaciones realizadas, los cuestionarios y las entrevistas colectivas aplicadas, con el objetivo de profundizar acerca de las variables determinantes que se controlaban. Los resultados reflejaban que:

■ El sistema de práctica pre profesional:

- » La ubicación se realizaba acorde a las normativas establecidas.
- » Existían problemas en la organización y el trabajo metodológico de atención tutorial a la práctica docente por insuficiencias de coordinación entre la Universidad y la Dirección provincial de Educación.
- » Insuficiente asesoría metodológica a los practicantes.
- » Se manifiestan insuficiencias en el componente investigativo y por consiguiente en la creatividad y en particular en la innovación educativa.

■ El desarrollo profesional:

- » Se cumplía con los indicadores de asistencia y puntualidad, aunque se hace referencia que los principales problemas radicaban en el municipio donde realizan la práctica docente los que no residen en el mismo.
- » Existía dominio del contenido que se impartía.
- » Se reflejaban insuficiencias en el trabajo metodológico particularmente en la orientación, control y evaluación de las tareas docentes.
- » Existían insuficiencias en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Las dificultades se centran en la exposición y síntesis de las ideas.
- » Se mantenían buenas relaciones con los demás profesionales así como con los familiares de los escolares siendo esto un criterio generalizado que se escuchaba.
- » Existían insuficiencias en el desarrollo de las habilidades investigativas.
- » Se ponía de manifiesto, a través de los criterios expresados por todos los involucrados, un reconocimiento social del trabajo que realizan los practicantes.

■ La Universidad:

- » Los procesos sustantivos que forman parte del trabajo en la Carrera se materializaban con exigencia aunque con insuficiencias en el orden de su integración.
- » Los profesores del departamento (se incluyen los del año) constituían un colectivo reconocido, de prestigio por su trabajo y preocupación por la formación inicial de los profesionales y son protagonistas de un trabajo en lo que concierne a las influencias educativas, no obstante, a esto se contraponen las insuficiencias que estos poseen en el orden de la categoría docente y el grado científico.

■ La institución de práctica pre profesional:

- » En los municipios de Cienfuegos y Abreus se presentaban las mayores dificultades tanto en las condiciones de las escuelas como de las aulas.
- » La mayoría de los estudiantes y egresados trabajaban con grupos de 20 alumnos.

- » Existían buenas relaciones y comunicación entre las estructuras de dirección y profesionales de las escuelas con los practicantes y egresados.
- » Existían dificultades en la atención del tutor y en general en el protagonismo institucional.

Los egresados:

- » Manifestaban inconformidad por su preparación en el orden investigativo.

3.9. Valoraciones generales del estudio. Niveles de calidad de la formación inicial del profesorado en la Carrera Licenciatura en Educación Primaria. Toma de decisiones

Luego de los resultados obtenidos en la indagación, se refleja concluye siguiente:

1. La calidad del ingreso se consideraba baja y esto repercute grandemente en la eficiencia de la formación inicial.
2. Los estudiantes demostraban responsabilidad, prestigio y aceptación en los grupos y en general en los centros docentes.
3. Se pone de manifiesto a través de los criterios expresados por todos los involucrados un reconocimiento social de los practicantes.
4. Los practicantes presentaban insuficiencias por falta de preparación metodológica.
5. Se manifestaban insuficiencias en el orden investigativo.
6. Existía un control riguroso a la práctica docente aunque con insuficiencias en la preparación de los tutores.
7. Se presentaban insuficiencias en la organización escolar.
8. Existían contradicciones entre el nivel de desarrollo del Departamento y sus perspectivas futuras.
9. Era insuficiente la materialización de proyectos vinculados a la solución de problemas de la enseñanza.
10. Las instituciones educativas presentaban insuficiencias desde el punto de vista de las condiciones y disponibilidades.

11. El uso de la información científico técnica era insuficientes dadas las condiciones institucionales.
12. No se manifestaba un trabajo sistemático que contribuyera a la formación permanente de los egresados, en los inicios de su desempeño ocupacional.

Los niveles de calidad de la formación inicial, otorgada a la Carrera Licenciatura en Educación Primaria, según las 9 variables determinantes y sus correspondientes estimadores se reflejan a continuación:

Tabla 64. Niveles de calidad otorgados a la carrera en el estudio realizado.

Variables de-terminantes	Estimadores dirigidos a:	Valores por Categorías		
		alto	medio	bajo
Exigencias del perfil profesio-nal	Reconceptualización y adaptación curricular	50 puntos		
	Dominio de la reconceptua-lización y adaptación curri-cular		40 puntos	
Calidad del in-greso	Índice Académico			30 puntos
	Exámenes de ingreso			30 puntos
	Opción			30 puntos
Sistema de práctica	Materialización del sistema de Práctica Docente		40 puntos	
	Trabajo Científico Estudiantil			30 puntos
Desarrollo Pro-fesional	Habilidades Profesionales		40 puntos	
	Cualidades Profesionales		40 puntos	
	Juicio de valor social	50 puntos		
La Universidad	Estructura de dirección		20 puntos	
	Claustro Profesional			10 puntos
	Organización Escolar		20 puntos	
	La Carrera. Año	30 puntos		
	Disciplinas y Asignaturas	30 puntos		
	Proceso Docente Educativo	30 puntos		
	Utilización de recursos		20 puntos	
	Condiciones de la Institución		20 puntos	

	Proyectos de Investigación			10 puntos
	Servicios Científico-Técnico		20 puntos	
La Institución	Estructura de dirección	30 puntos		
	Colectivo Pedagógico	30 puntos		
	Organización Escolar		20 puntos	
	Condiciones de la Institución			10 puntos
	Contribución al desarrollo profesional docente			10 puntos
	Nivel de relaciones	30 puntos		
	Reafirmación vocacional y profesional		20 puntos	
Índice Académico	Índice Académico			10 puntos
Eficiencia Académica	Eficiencia Académica			10 puntos
Proceso de iniciación del desempeño ocupacional	Ubicación	20 puntos		
	Seguimiento			0 puntos
	Trabajo encaminado al desarrollo profesional docente			0 puntos

Podría decirse que la Carrera se encontraba en un segundo nivel donde se declaran insuficiencias que no posibilitan un acercamiento a cierto grado de excelencia para una posible acreditación al obtener 66.26 puntos de NC.

Existen estimadores de calidad sobre los que no se reflexiona dada la no influencia directa de estos en la formación inicial de los profesionales que constituyen la muestra objeto de estudio: condiciones de la residencia estudiantil que se encontraba en remodelación. Se precisó tomar decisiones en cuanto a:

1. Una estrategia para contribuir a elevar la calidad del ingreso.
2. Incidir en la planificación para el mejoramiento de la organización escolar.
3. Perfeccionar el trabajo integrado en relación con la formación práctico docente.
4. Propiciar alternativas de preparación y asesoramiento de los tutores de los centros educativos.

5. Incorporar al trabajo del departamento alternativas que contribuyan a elevar la calidad del trabajo científico estudiantil.
6. Una proyección de desarrollo docente y científico del claustro en función de las exigencias de la universidad.
7. La incorporación de profesionales con proyección futura.
8. Incidir de manera directa en la solución de los problemas de la enseñanza con la realización o asesoramiento de proyectos de investigación.
9. Desarrollar variantes que posibiliten mejorar los servicios científico técnico.
10. Perfeccionar el trabajo de atención a egresado.

3.10. Opiniones de expertos sobre el sistema de evaluación de la calidad de la formación inicial implementado

Para seleccionar los expertos se parte de a quiénes se consideran expertos:

“Se entenderá por experto, tanto al individuo en sí como a un grupo de personas u organizaciones capaces de ofrecer valoraciones conclusivas de un problema en cuestión y hacer recomendaciones respecto a sus momentos fundamentales con un máximo de competencia”. (Cereza & Fiallo, 2002, p. 67)

Para obtener confiabilidad en las valoraciones emitida por el grupo de expertos se tuvo en cuenta:

- Cantidad de expertos que integran el grupo.
- Composición del grupo.
- Características de los propios expertos.

Las características esenciales de los expertos, están dadas por: Competencia, creatividad, disposición a participar, capacidad de análisis y de pensamiento y espíritu colectivista y autocrítico.

Es importante tener en cuenta que la competencia de un experto se podrá considerar a partir de la valoración que se realice del nivel de calificación que posea en una determinada esfera del conocimiento. La competencia de los experto se mide a partir de obtener el coeficiente k , que se calcula mediante la fórmula: $K = 1/2 (K_c + K_a)$. (Cereza & Fiallo, 2002)

Se planteó la selección de 16 expertos como máximo y 12 como mínimo teniendo en cuenta las esferas del conocimiento que se consideraron vinculadas a la problemática que se estaba tratando. Para la confección del listado se valoró la formación académica, grado científico, años vinculados a la formación del profesorado y en particular al tema que se investiga, posibilidad real de participación e interés por participar.

La codificación que se siguió para la interpretación del coeficiente de competencia (K) fue la siguiente:

- | | | |
|----|-------------------|--|
| Si | $(0.8 < k < 1.0)$ | el coeficiente de competencia es alto |
| Si | $(0.5 < K < 0.8)$ | el coeficiente de competencia es medio |
| Si | $K < 0.5$ | el coeficiente de competencia es bajo |

La disposición a participar se apreció desde el mismo momento en que se le propuso. En cuanto al espíritu colectivista y autocrítico, se constató con la propia actitud para participar y en segundo lugar en la autovaloración que hace de sus conocimientos sobre el tema y sobre las fuentes de argumentación.

Se seleccionaron 16 expertos de ellos 11 obtuvieron puntuaciones entre 0,8 y 1,0 ($0.8 < k < 1.0$), lo que los acreditaron como de coeficiente de competencia alto y 5 obtuvieron una puntuación entre 0,5 y 0,8 ($0.5 < K < 0.8$) los que se pueden considerar con un coeficiente de competencia medio.

3.10.1. Análisis de los resultados del criterio de expertos.

Para buscar criterios con la implementación del sistema, se contemplan cuatro etapas: Presentación inicial, estudio de campo, análisis reflexivo del estudio realizado y toma de decisiones:

Los expertos seleccionados ofrecieron sus opiniones a través de consultas y sesiones científicas y respondiendo un cuestionario en cada una de las etapas a través de 5 categorías evaluativas (Ver al final de la tercera parte el cuestionario aplicado a los expertos)

El análisis de los resultados del cuestionario, que concluyó en julio del 2004 es el siguiente:

Tabla 65. Procesamiento de la información. Cuestionario a expertos.

Etapas	C1 Muy adecuado		C2 Bastante adecuado		C3 Adecuado		C4 Poco adecuado		C5 No adecuado	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
E1	74	57,8	40	31,3	9	7	5	3,9	-	-
E2	63	49,2	40	31,3	10	7,8	10	7,8	5	3,9
E3	62	48,4	39	30,5	13	10,1	9	7	5	3,9
E4	39	32,5	50	41,7	17	14,2	10	8,3	4	3,3
Total	238	47,2	169	33,6	49	9,7	34	6,7	14	2,8

Se valora que:

- Más de un 80 % del total de respuestas se encontraban entre las categorías de muy adecuado y bastante adecuado.
- Un 2,8 % de las respuestas consideraba determinados aspectos no adecuados.
- Se manifestaba un consenso muy favorable, claramente apreciable en las frecuencias y por cientos, en cuanto a los fundamentos científicos teóricos que se proponen.
- En el resto de las etapas se apreciaba un nivel de valoración y aceptación bastante alto en cuanto a los diferentes aspectos que caracterizaron la investigación y en particular el Sistema de Evaluación que se propone.

También las valoraciones y sugerencias de los expertos, permitió apreciar el consenso de estos en relación con cada una de las etapas y se perfeccionaron algunos aspectos, fundamentalmente dirigidos a la toma de decisiones tales como:

- » Confrontación de lo alcanzado y lo pendiente a alcanzar.
- » Propuestas de acciones para contribuir a las transformaciones.
- » Nivel de compromiso que se alcanza en los involucrados ante la toma de decisiones.

El procesamiento y análisis de la información obtenida continuó estableciéndose puntos de corte (del C1 al C5) que se hicieron corresponder con las 5 categorías evaluativas:

MA --- C1 PA --- C4

BA --- C2 NA --- C5

A ----- C3

Las etapas se identifican como sigue:

E1 ---- Presentación inicial.

E2 ---- Estudio de campo.

E3 ---- Análisis reflexivo del estudio realizado.

E4 ---- Toma de decisiones.

El procesamiento de los resultados del criterio de expertos aparece a continuación:

Tabla 66. Resultados de la evaluación general de los expertos reflejados en el cuestionario.

Etapas	C1 Muy ade- cuado	C2 Bastante adecuado	C3 Adecuado	C4 Poco ade- cuado	C5 No ade- cuado	Total
E1	10	2	3	1	-	16
E2	9	2	3	2	-	16
E3	8	3	2	2	1	16
E4	7	2	3	3	1	16

Pasos siguientes (probabilidad):

Tabla 66. 1er Paso. Construcción de una tabla de frecuencias acumuladas.

Etapas	C1 Muy ade- cuado	C2 Bastante adecuado	C3 Adecuado	C4 Poco ade- cuado	C5 No ade- cuado	Total Expertos
E1	10	12	15	16	-	16
E2	9	11	14	16	-	16
E3	8	11	13	15	16	16
E4	7	9	12	15	16	16

Tabla 66. 2do. Paso. Construcción de una tabla de frecuencias relativas acumuladas.

	C1	C2	C3	C4
E1	0,625	0,75	0,9375	1,00
E2	0,5625	0,6875	0,875	1,00
E3	0,5	0,6875	0,8125	0,9375
E4	0,4375	0,5625	0,75	0,9375

Tabla 67. 3er. Paso. Búsqueda de la imagen de cada uno de los valores de las celdas de la tabla anterior, mediante la inversa de la curva normal.

	C1	C2	C3	C4	Suma	Promedio	N-P
E1	0,32	0,67	1,53	3,49	6,01	1,5025	-0,682
E2	0,16	0,49	1,15	3,49	5,29	1,3225	-0,502
E3	0	0,49	0,89	1,53	2,91	0,7275	0,093
E4	-0,16	0,16	0,67	1,53	2,2	0,55	0,2705
Puntos de corte	0,08	0,4525	1,06	2,51	16,41		

Se destaca que los puntos de corte se obtuvieron al dividir la suma de los valores correspondientes a cada columna entre el número de las etapas.

N – P, se determina de la forma siguiente:

1. N se obtiene de dividir la sumatoria de las sumas (16,41) entre el producto del número de categorías (5) por el número de etapas (4), y es como sigue:

$$N = 16,41 / 5.4 = 16,41 / 20 = 0,8205$$

2. P, son los promedios, por tanto, N – P es:

$$E1 \ 0,8205 - 1,5025 = -0,682$$

$$E2 \ 0,8205 - 1,3225 = -0,502$$

$$E3 \ 0,8205 - 0,7275 = 0,093$$

$$E4 \ 0,8205 - 0,55 = 0,2705$$

3. N - P, es el valor promedio que le otorgan los expertos a cada etapa del procedimiento.

Los puntos de corte sirven para determinar la categoría o grado de adecuación de cada etapa del procedimiento según la opinión de los expertos consultados. Se opera de la manera siguiente:

Muy No	Bastante	Adecuado	Poco
Adecuado	Adecuado		Adecuado
Adecuado			
0,08	0,4525	1,06	2,51

De acuerdo con la escala anterior las etapas tienen las categorías siguientes:

Etapas	Categorías
1	Muy Adecuado
2	Muy Adecuado
3	Bastante Adecuado
4	Bastante Adecuado

Los resultados N - P que se obtiene por debajo de los puntos de corte establecidos nos permiten afirmar el criterio positivo de los expertos en relación con todo lo realizado en cada una de las etapas y por consiguiente en las aportaciones teóricas y prácticas. De esta forma se reafirma el rigor científico y la factibilidad del sistema de evaluación propuesta.

3.11. La vigencia del estudio.

Una valoración general del estudio realizado permite afirmar que:

- Se ha probado que no existe un acuerdo en cuanto a la calidad universitaria independientemente de la dimensión y el enfoque evaluativo que se comparta. Es embarazoso predecir las exigencias y aspiraciones en cada momento y cada contexto. Esto incluso puede perturbar la operatividad del proceso evaluativo y hasta la toma de decisiones.
- Para evaluar la calidad de la formación inicial en las universidades, ha predominado la utilización de enfoques con indicadores

dirigidos en dos dimensiones fundamentalmente, en algunas ocasiones se centran en el proceso de formación y en otras en los resultados que se obtienen, sin tener en cuenta el necesario acercamiento hacia el carácter integral y sistémico que demanda la evaluación de dicho proceso formativo.

- En los estudios acerca de la calidad de la formación inicial se ha planteado en los últimos tiempos una consecución de limitaciones de carácter conceptual y operacional así como la extrapolación de una polémica de auto evaluaciones frente a criterios de expertos con la implementación de los sistemas de acreditación de las Instituciones y de las propias Carreras, razón que justifica la propuesta de un sistema de evaluación con carácter amortiguador que contribuya a la solución de las situaciones planteadas.
- El enfoque prescriptivo – prospectivo que sustenta el sistema de evaluación de la calidad de la formación inicial que se propone, pone de manifiesto la interacción que se establece entre todos los elementos y componentes de dicho proceso de formación. Además, permite establecer un juicio de valor a través de las relaciones que se establecen entre sus tres fuentes de atribución: de entrada, de proceso y de resultados, donde se precisan variables, dimensiones, estimadores, métodos y técnicas a utilizar, desde una perspectiva de contribución al desarrollo profesional individual y de manera general para la que la institución realice sus proyecciones futuras.
- Dicho sistema presupone la interacción entre todos los agentes educativos involucrados que constituyen las fuentes de información así como en el mismo se definen los datos que se consideran relevantes para las valoraciones necesarias: datos documentales, datos del proceso, datos de logros y datos prácticos, donde se toma como punto de partida la práctica docente como espacio de formación y con esta el desarrollo profesional docente que se alcanza. Todo esto en su relación con las influencias que ejercen la calidad del ingreso, la universidad pedagógica y la propia institución educativa de práctica docente así como la labor de seguimiento a los recién graduados.
- La especificidad de vinculación de lo cualitativo y lo cuantitativo considerando los niveles de calidad que se establecen en

el sistema de evaluación propuesto determinan la información disponible que es utilizable por los procuradores del cambio, y desde el propio proceso evaluativo se permiten tomar decisiones importantes.

- El sistema de evaluación es adaptable a todos los perfiles.

La velocidad con que suceden los procesos económicos, políticos y sociales supera la capacidad de reacción de la educación y se busca si no un equilibrio por lo menos un acercamiento. El estudio demuestra su vigencia al apreciar todo lo que se manifiesta y si bien es cierto que las universidades trabajan por elevar la calidad de la formación de sus profesionales es bien complejo, a pesar de los años, alcanzar el equilibrio o por lo menos el acercamiento que demanda la sociedad actual.

A modo de conclusiones se puede plantear que:

- » Ha existido una tendencia de modelos evaluativos centrado en resultados y en estados de opinión de estudiantes y en menor medida en los propios procesos académicos, investigativos y extensionistas que desarrolla el profesor universitario.
- » Las universidades se encuentran en el centro del valor social y este actúa como juez y parte en todo lo que les concierne. Es difícil evaluar la calidad de toda la amplia gama de influencias de los centros de Educación Superior.
- » Se hace necesario continuar estrechando las relaciones entre teoría y práctica acerca de la calidad universitaria y reflexionar sobre los procesos de evaluación y acreditación de estas instituciones. Todos los involucrados son productos y productores y deben lograr predecir, describir, explicar y transformar las universidades del presente y el futuro.
- » La existencia de la mejor universidad o el mejor programa es relativo. Hay programas en mayor o menor medida propios para sus aspirantes.
- » Evaluar la calidad de las instituciones de educación superior es imprescindible, pero se debe profundizar en el estudio de la factibilidad de los rankings internacionales.
- » Los procesos de evaluación y acreditación obligan a que la universidad plantee un seguimiento evaluativo para el desarrollo profesional

de sus docentes lo que revierte en la elevación de la calidad de los procesos universitarios.

- » Hay un consenso en cuanto a que se debe profundizar en la evaluación de los docentes universitarios en aspectos tales como: motivaciones, actitudes, preparación y comunicación e intelecto.
- » Existen escasas investigaciones acerca de cómo se manifiesta la relación entre el desarrollo profesional del docente universitario y la formación de los estudiantes.
- » El estudiantado universitario necesita de la apropiación activa y creadora en su actividad estudio. Esto no es más que aquella manera de aprender y de implicarse en el propio aprendizaje, que garantiza el tránsito de un control del mismo por parte del docente, al control del proceso por parte de los estudiantes y por consiguiente a un proceso de asimilación consciente.
- » La dirección del aprendizaje en las universidades debe estar dirigida a desarrollar el pensamiento en los estudiantes, de modo que estos vayan ampliando su capacidad para asimilar los conocimientos teóricos en la medida que cumplan su actividad académica.
- » El nivel que alcanzan los estudiantes universitarios en sus conocimientos y habilidades depende, fundamentalmente, de los métodos y procedimientos que se utilizan para dirigir el proceso de aprendizaje, los cuales están en dependencia de los programas de estudio, los años académicos, el contenido de enseñanza, así como de los propios recursos pedagógicos.
- » Es necesario que los docentes preparen al estudiantado universitario con los mecanismos constructivos y dinámicos a través de los cuales, en interacción activa con la realidad, comprendan, interpreten, de acuerdo a los recursos que poseen, para así desarrollar un proceso de asimilación consciente de los conocimientos y el desarrollo de hábitos, habilidades y capacidades que los prepare para su actividad profesional y para la vida en general.
- » En los estudios acerca de la calidad de la formación inicial se ha planteado en los últimos tiempos una consecución de limitaciones de carácter conceptual y operacional así como la extrapolación de una polémica de auto evaluaciones frente a criterios de expertos con la implementación de los sistemas de acreditación de las instituciones y de las propias carreras, razón que justifica la propuesta

de un sistema de evaluación con carácter amortiguador que contribuya a la solución de las situaciones planteadas.

- » El enfoque prescriptivo – prospectivo que sustenta el sistema de evaluación de la calidad de la formación inicial que se propone, pone de manifiesto la interacción que se establece entre todos los elementos y componentes de dicho proceso de formación. Además, permite establecer un juicio de valor a través de las relaciones que se establecen entre sus tres fuentes de atribución: de entrada, de proceso y de resultados, donde se precisan variables, dimensiones, estimadores, métodos y técnicas a utilizar, desde una perspectiva de contribución al desarrollo profesional individual y de manera general para la que la institución realice sus proyecciones futuras.
- » El sistema de evaluación de la calidad de la formación inicial presupone la interacción entre todos los agentes educativos involucrados que constituyen las fuentes de información así como en el mismo se definen los datos que se consideran relevantes para las valoraciones necesarias: datos documentales, datos del proceso, datos de logros y datos prácticos, donde se toma como punto de partida la práctica docente como espacio de formación y con esta el desarrollo profesional que se alcanza. Todo esto en su relación con las influencias que ejercen la calidad del ingreso, la universidad y la propia institución práctica pre profesional, así como la labor de seguimiento a los recién graduados.
- » La especificidad de vinculación de lo cualitativo y lo cuantitativo considerando los niveles de calidad que se establecen en el sistema de evaluación propuesto determinan la información disponible que es utilizable por los procuradores del cambio, y desde el propio proceso evaluativo se permiten tomar decisiones importantes.

GUIA DE OBSERVACIÓN

OBJETIVO: Valorar la actuación del estudiante en el proceso docente educativo

NOMBRES Y APELLIDOS DEL PRACTICANTE: -----

ESPECIALIDAD: ----- Año: -----

SEXO: () MASCULINO () FEMENINO ÍNDICE ACADÉMICO: -----

ESCUELA: ----- GRADO: ----- MUNICIPIO: -----

TIPO DE CENTRO: () URBANO () RURAL

CANTIDAD DE ACTIVIDADES OBSERVADAS: -----

DE ELLAS:

a) CLASES: ----- b) OTRAS ACTIVIDADES: -----

c) ESPECIFICAR CUÁLESS:-----

ASPECTOS A OBSERVAR:

- I. Condiciones del entorno escolar (escuela, aula).
- II. Integración grupo- clase (conformación).
- III. Particulares de la organización escolar. (Actividades que preceden a la actividad observada, inicio, desarrollo, culminación de la actividad según tiempo establecido, actividades que continúan.
- IV. Didáctica de la instrucción y la educación. (Nivel de preparación del contenido y de la metodología, activación del proceso docente educativo: motivación, utilización de medios de enseñanza, vinculación del contenido con el entorno y con la vida en general: formación de valores, actualización política, participación de los escolares en las actividades planteadas, atención a la diversidad, orientación, control y evaluación de las tareas en la ejecución de la actividad y para la casa, innovación educativa).
- V. Comunicación (expresión oral, tono de voz, relación con los alumnos y entre los alumnos, disciplina, expresión escrita).
- VI. Cualidades socio- laborales y ético pedagógicas (asistencia y puntualidad, relaciones con los trabajadores y estructura de dirección, vinculación con la comunidad, orientación familiar, reconocimiento social y ejemplaridad).
- VII. Otros aspectos significativos a destacar.

(Las descripciones y valoraciones de cada actividad se recogen en los registros de observaciones de los supervisores)

GUIA DE OBSERVACIÓN.

Las condiciones de la escuela se consideran:

- Adecuadas dada la capacidad institucional. ☐
- Inadecuadas dada la capacidad institucional ☐

I. En la institución se aprecia un clima :

- Muy favorable para contribuir a la formación de los practicantes. -----
- Favorable para contribuir a la formación de los practicantes. -----
- Poco favorable para contribuir a la formación de los practicantes. -----

II. En el aula se aprecia que :

- Existen las condiciones óptimas para el desarrollo de las actividades según los requisitos de iluminación, ventilación, ambientación y matrícula del grupo. -----
- Existen buenas condiciones para el desarrollo de las actividades según los requisitos de iluminación , ventilación y matrícula del grupo aunque deben mejorarse en el orden de la ambientación.-----
- No existen las condiciones necesarias para el desarrollo de la docencia. -----

III. a. El grupo clase presenta una matrícula de:Cuarenta o más estudiantes.

- » Entre 35 y 39 estudiantes.
- » Entre 31 y 34 estudiantes.
- » 30 estudiantes.
- » Entre 25 y 29 estudiantes.
- » Entre 21 y 24 estudiantes.
- » 20 estudiantes.
- » Menos de 20 estudiantes

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

b) En ellos :

- es superior la cantidad de hembras. -----
- Es superior la cantidad de varones. -----
- Es proporcional la cantidad de hembras y varones. -----

IV. La actividad observada:

si no

- a) Se encuentra ubicada correctamente
- b) según los requerimientos higiénicos del
- c) horario docente. -----
- d) En ella existe una distribución racional del tiempo. -----
- e) Se utiliza la base material de estudio necesaria. -----
- f) Hay una organización necesaria
- g) del grupo – clase. -----
- h) Se realiza una correcta distribución de
- i) las tareas. -----

V. Durante el desarrollo de las actividades los practicantes:

Siempre frecuentemente a veces nunca

- a) Poseen dominio del contenido de
enseñanza. -----
- b) Demuestran conocimiento de la
metodología. -----
- c) Presentan una adecuada preparación
política. -----
- d) Mantienen activado el proceso
docente educativo -----
- e) Son creativos en la utilización de
medios de enseñanza y

juegos didácticos. -----

f) Vinculan el contenido con el medio.-----

g) Realizan de manera correcta

la orientación, evaluación y control

de las diferentes tareas . -----

h) Son capaces de atender la diversidad.-----

VI. El grupo- clase:

Siempre frecuentemente a veces nunca

a) Se encuentra motivado -----

b) Comprende y realiza las tareas

que se le asignan -----

c) Participa de forma activa -----

d) Manifiesta buenas relaciones con

su maestro (Práctica docente),

y entre ellos. -----

e) Refleja hábitos correctos de

educación formal. -----

f) En él se manifiesta

cooperación y colectivismo. -----

VII. En la comunicación entre los escolares (grupo – clase) y su maestro (práctica docente) se manifiesta:

En todos en la mayoría en algunos en ninguno

- Seguridad emocional. -----
- Desarrollo de intereses. -----
- Diálogo ameno e instructivo. -----
- Aceptación y respeto. -----

VIII. En los practicantes se manifiesta:

Siempre a veces nunca

- » Un lenguaje coherente. -----
- » Vocabulario adecuado. -----
- » Síntesis de ideas. -----
- » Correcta ortografía. -----
- » Correcta ortografía. -----
- » Escritura profesional. -----

IX. La disciplina en los escolares se mantiene:

- a) siempre: ----- a veces: ----- nunca: -----
b) en todos los escolares: ----- en la mayoría: -----
en algunos : ----- en ninguno : -----

Argumente brevemente : -----

X. Los practicantes:

Siempre a veces nunca

- » Asisten y son puntuales. -----
- » Participan activamente en las actividades del centro. -----
- » Se relacionan adecuadamente con los trabajadores. -----
- » Manifiestan buenas relaciones con la estructura de dirección. -----
- » Manifiestan buena comunicación con

la familia de los escolares. -----

- » Se preocupan por los problemas de sus estudiantes. -----

XI. Otros aspectos significativos a destacar : -----

(La actividad XI se procesa según el número de observadores, el resto se procesa sobre la base del número de observaciones realizadas).

ENTREVISTA COLECTIVA AL PERSONAL DOCENTE DE LOS CENTROS ESCOLARES

OBJETIVO: Conocer los criterios que posee el personal docente del centro acerca de los practicantes.

ASPECTOS:

1. Datos generales.
2. Resultados del trabajo del practicante.
3. Prestigio en la escuela y la comunidad.
4. Capacidad creadora. Cambios o transformaciones realizadas en la escuela y comunidad.
5. Relaciones afectivas.

Datos generales de los profesionales

- » Sexo.
- » Años de experiencia en el sector educacional.
- » Cantidad de años que lleva en la escuela.
- » Labor que realiza en el centro.
- » Nivel de escolaridad: Lic.: ----- Master:----- Dr.:-----

Preguntas:

1. ¿Consideran correcto el trabajo que realizan los practicantes en sus aulas? ¿Por qué?

2. ¿Hay relación entre el trabajo que realiza y los resultados que obtiene? Argumente.
3. ¿Considera que son creativos? ¿Por qué?
4. ¿Participan de forma activa en las diferentes actividades de la Institución? Argumentar
5. ¿Los practicantes han contribuido a lograr cambios o transformaciones en los centros? ¿Cuáles?
6. ¿Cómo son las relaciones de ellos con los alumnos y de forma general con el colectivo de trabajadores?
7. ¿Qué criterios tienen los familiares de los escolares acerca de los practicantes?
8. Otras valoraciones necesarias.

ENTREVISTA COLECTIVA A LAS FAMILIAS

OBJETIVOS: Conocer los criterios que poseen los miembros de la familia acerca de la actuación de los práctica docente.

DATOS GENERALES DE LOS PARTICIPANTES:

- » Sexo.
- » Edad.
- » Nivel de escolaridad.
- » Organizaciones a las que pertenece.
- » ¿Trabaja o no? En caso afirmativo especificar lugar.
- » ¿Desempeña alguna responsabilidad en la comunidad? En caso afirmativo especificar cuál.

ASPECTOS:

- a) Resultados de sus hijos en el aprendizaje.
- b) Relaciones con los practicantes.

PREGUNTAS:

1. ¿Cómo se comportan en la actualidad los resultados del aprendizaje de sus hijos?

2. ¿Qué expresan ellos acerca de los maestros o profesores practicantes?
3. ¿Con qué frecuencia ustedes conversan con los docentes? ¿Cuáles son los temas que conversan?
4. ¿Cómo valoran ustedes el trabajo que ellos realizan?
5. Otros criterios que consideren necesario destacar.

ENTREVISTA COLECTIVA A FUNCIONARIOS DE LA DIRECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Objetivo: Reflexionar acerca de cómo transcurre en la actualidad la práctica docente de los estudiantes de 4. Año y egresados en su primer año de desempeño ocupacional así como cuáles son sus resultados.

Aspectos.

- Datos generales.
- Organización, planificación, control, evaluación y asesoramiento de la práctica docente.
- Incidencia de la integración ISP- MINED en la formación del profesional.
- Resultados en el ejercicio de la docencia.(4. año).
- Atención a egresados. Resultados en su desempeño.

Datos generales de los profesionales

- » Sexo.
- » Años de experiencia en el sector educacional.
- » Años de experiencia en dirección.
- » Nivel de escolaridad: Lic.: ----- Master:----- Dr.:-----

Breve conversación para centrar el debate en los estudiantes de 4 año, 5 año y egresados.

Preguntas:

1. Quisiéramos conocer sus criterios en sentido general acerca de la organización y el control de la práctica docente de los estudiantes y en particular en el 4. Año.

2. 2. ¿Consideran correcto el trabajo que estos en sus aulas? ¿Por qué?
3. ¿Hay relación entre el trabajo que realiza y los resultados que obtiene? Argumente.
4. ¿Los practicantes han contribuido a lograr cambios o transformaciones en los centros? ¿Cuáles?
5. ¿Qué criterios tienen los familiares de los escolares acerca de ellos.
6. La atención del tutor se desarrolla de forma sistemática? Argumentar.
7. ¿Se manifiesta una concepción de trabajo integrado universidad-Dirección Provincial de Educación en el micro universidades?
8. ¿Cómo se evalúa la práctica docente?
9. ¿Cómo se desarrolla la atención a los recién graduados? ¿Cómo son sus resultados de forma general?
10. Algunas precisiones para contribuir a elevar la calidad de la formación inicial del profesorado.

CONTROL DEL PRODUCTO DE LA ACTIVIDAD I

TRABAJO CIENTÍFICO ESTUDIANTIL.

FACULTAD: ----- ESPECIALIDAD: -----

AÑO: -----

TIPO DE TRABAJO: (x) CURSO: ----- DIPLOMA: -----

EXTRACURRICULAR: -----

TÍTULO: -----

Aspectos a evaluar: (reflejar brevemente los criterios)

1. Cumplimiento del plan de acciones propuesto por el tutor:

5: ----- 4: ----- 3: ----- 2: -----

Fundamentación: -----

2. Exposición del contenido:

5: ----- 4: ----- 3: ----- 2: -----

Fundamentación: -----

3. 3- Respuesta a las preguntas formuladas:

5: ----- 4: ----- 3: ----- 2: -----

Fundamentación: -----

Evaluación Integral: 5: ----- 4: ----- 3: ----- 2: -----

CONTROL DEL PRODUCTO DE LA ACTIVIDAD II

TRABAJO CIENTÍFICO ESTUDIANTIL. REVISIÓN DE INFORME.

FACULTAD: ----- ESPECIALIDAD: -----

AÑO: -----

TIPO DE TRABAJO: (x) CURSO: ----- DIPLOMA: -----

EXTRACURRICULAR: -----

TÍTULO :-----

Aspectos a evaluar: (reflejar brevemente los criterios)

I – Informe Escrito:

1. Presentación : -----

2. Estructura del contenido : -----

3. Contenido ideológico y rigor científico que se manifiesta :

4. Ajuste a los requerimientos según el tipo de trabajo: (aportaciones propuestas o aplicación) -----

Evaluación: ----- (5; 4; 3; 2)

CUESTIONARIO A ESTUDIANTES

Estudiante:

Queremos que usted sea sujeto activo en la formación del profesorado por lo que a través de este cuestionario quisiéramos que opinara con sinceridad en cuanto a cómo se ha materializado su propia formación profesional. Sus respuestas posibilitan de una manera efectiva contribuir a las mejoras.

Muchas Gracias.

Datos generales:

Especialidad: ----- Año: ---- Sexo: F: ----
M: ----

Índice Académico: -----

1. Acerca de las asignaturas que usted ha recibido durante toda su Carrera:

Señale las cinco que recuerda siempre:

-----; -----; -----; -----; -----

Marque con una equis (x) las tres razones más importantes por las cuales recuerda:

01----- el dominio del contenido de mi profesor.

02----- los métodos y las técnicas empleadas en el desarrollo de las clases.

03----- la vinculación de las asignaturas con mi práctica docente.

04----- las buenas relaciones que establecí con mi profesor.

05----- lo interesante de la literatura docente consultada.

06----- mi profesor(a) siempre estaba alegre y afable.

07----- pude realizar estudios investigativos encaminados a la solución de problemas profesionales.

08----- la exigencia de mi profesor.

09----- siempre estuve motivado(a) por su contenido.

2. Acerca del trabajo de preparación político- ideológica. que han realizado los profesores en el proceso docente educativo, relacionado con el análisis y debate de las principales ideas, tesis y planteamientos de los diferentes temas objeto de estudio lo considero:

» Con calidad en su preparación por parte de todos los docentes:-----

» Con calidad en su preparación por parte de la mayoría de los docentes:----

» Con calidad en su preparación por parte de algunos docentes:-----

» No tiene calidad su preparación.:-----

(Señale una sola respuesta).

3. Mis profesores se han interesado por conocer cómo yo pienso y me proyecto:

Todos: -----. La mayoría: -----

Algunos: ---- Ninguno: -----.

4. La labor que han realizado mis profesores, encaminada a la formación de valores parte de su ejemplo personal:

Siempre: ----- Frecuentemente: ----- A veces: ----- Nunca: -----

En el caso de marcar la tercera ó cuarta respuesta, argumente brevemente:

5. La forma en que se ha evaluado de manera integral mi formación en los diferentes momentos la considero adecuada:

Siempre: ----- Frecuentemente: ----- A veces: ----- Nunca: -----

Si se marca la tercera ó cuarta respuesta quisiéramos que se argumentara brevemente el por qué:

6. En relación con el empleo de los programas transversales dirigidos a la educación tales como: el programa audiovisual, la computación, entre otros, los emplea:

a) Siempre: ---- Frecuentemente: ----- a veces: ----- nunca: ----

b) Las tres asignaturas que más los han empleado en mi formación son: -----

c) De la forma que han sido utilizados en general:

Siempre me han motivado: ----- Frecuentemente me ha motivado: -----

A veces me han motivado: ----- No me han motivado: -----

En el caso de marcar la tercera o cuarta respuestas argumente brevemente :-----

7. Ofrezca su valoración acerca de la **Práctica Docente Responsable** :

Aspectos	Excelente	Muy bien	Bien	Regular	Deficiente
Organización					
Asesoría del ISP					
Atención del tutor					
Condiciones de la escuela.					
Relaciones con las familias de los escolares.					
Sistema de evaluación que se emplea.					

8. Sobre la preparación que has recibido en el orden investigativo la consideras:

Muy completa: ----- Suficiente: ----- Insuficiente: ----- Deficiente: -----

En el caso de marcar una de las dos últimas respuestas quisiéramos que explicaras brevemente el por qué: -----

9. Otros aspectos que consideres necesario destacar: -----

CUESTIONARIO A EGRESADOS (AÑO DE INICIACIÓN)

Estimado colega:

Queremos que usted sea sujeto activo en la formación del profesorado por lo que a través de este cuestionario quisiéramos que opinara con sinceridad acerca de sus estudios universitarios así como de su primer año de desempeño ocupacional. Sus respuestas posibilitan de

una manera efectiva contribuir a las mejoras.

Muchas Gracias.

Datos generales:

Especialidad: ----- Sexo: F: ---- M: ----

Índice Académico: -----

PRIMERA PARTE.

1. Durante sus estudios universitarios:

a) Nunca tuvo que realizar extraordinarios:-----

b) Realizó extraordinarios en primera convocatoria:-----

c) Realizó extraordinarios en segunda convocatoria:-----

2. Acerca de las asignaturas que usted recibió durante toda su Carrera:

a) Señale las cinco que recuerda siempre con agrado:

-----; -----; -----; -----; -----

b) Marque con una equis (x) las tres razones más importantes por las cuales recuerda:

01----- el dominio del contenido de mi profesor.

02----- los métodos y las técnicas empleadas en el desarrollo de las clases.

03----- la vinculación de las asignaturas con mi práctica docente.

04----- las buenas relaciones que establecí con mi profesor.

05----- lo interesante de la literatura docente consultada.

06----- mi profesor(a) siempre estaba alegre y afable.

07----- pude realizar estudios investigativos encaminados a la solución de problemas profesionales.

08----- la exigencia de mi profesor.

09----- siempre estuve motivado(a) por su contenido.

3. Sus profesores se interesaban por conocer cómo pensaba y se proyectaba:

Todos: -----. La mayoría: -----

Algunos: ---- Ninguno: -----.

4. La labor que realizaban dichos profesores, encaminada a la formación de valores partía de su ejemplo personal:

Siempre: -----. A veces: ----- Nunca: -----.

En el caso de marcar la segunda o tercera respuesta, argumente brevemente:

5. La forma en que se evaluaba de manera integral su formación ideológica en los diferentes momentos la consideraba adecuada:

Siempre: -----. A veces: ----- Nunca: -----

Si se marca la segunda o tercera respuesta quisiéramos que se argumentara brevemente el por qué:

6. Sobre la preparación que recibió en el orden investigativo la consideras:

Muy completa: ---- Suficiente: ---- Insuficiente: ---- Deficiente: ----

En el caso de marcar una de las dos últimas respuestas quisiéramos que explicaras brevemente el por qué: -----

SEGUNDA PARTE

En la actualidad:

1. Las condiciones de su escuela se consideran :

- Adecuadas dada la capacidad institucional. ☐
- Inadecuadas dada la capacidad institucional. ☐

2. En la Institución existe un clima :

- Muy favorable para contribuir su formación y en particular a su reafirmación vocacional. -----
- Favorable para contribuir a su formación y en particular a su reafirmación vocacional.-----
- Poco favorable para contribuir a su formación y en particular a su reafirmación vocacional. -----

3. En el aula:

- Existen las condiciones óptimas para el desarrollo de las actividades según los requisitos de iluminación, ventilación, ambientación y matrícula del grupo. -----
- Existen buenas condiciones para el desarrollo de las actividades según los requisitos de iluminación , ventilación y matrícula del grupo aunque deben mejorarse en el orden de la ambientación.-----
- No existen las condiciones necesarias para el desarrollo de la docencia. -----

4. a) El grupo clase presenta una matrícula de:

- » Cuarenta o más estudiantes. ☐
- » Entre 35 y 39 estudiantes. ☐
- » Entre 31 y 34 estudiantes. ☐
- » 30 estudiantes. ☐
- » Entre 25 y 29 estudiantes. ☐
- » Entre 21 y 24 estudiantes. ☐
- » 20 estudiantes. ☐

Menos de 20 estudiantes

a) En ellos :

- Es superior la cantidad de hembras. -----
- Es superior la cantidad de varones. -----
- Es proporcional la cantidad de hembras y varones. -----

5. Las actividades metodológicas que se desarrolla en la escuela contribuyen a elevar la calidad de su desempeño ocupacional:

Si: ----- No: ----- A veces: -----

En el caso de marcar la segunda o tercera respuestas argumentar brevemente por qué:

6. En cuanto a la labor investigativa ha desarrollado y presentado estudios encaminados a la innovación de las prácticas educativas:

Si: ----- No: ----- A veces: -----

En caso de marcar la segunda o tercera respuestas argumentar brevemente por qué:-----

7. ¿Ha continuado su superación profesional?:

Si: ----- No: -----

En caso afirmativo especificar cómo y en caso negativo argumentar brevemente por qué:-----

8. La universidad ha continuado un trabajo de seguimiento de su formación profesional de manera conjunta con su centro:

Si: ----- No: -----

9. Otros aspectos que considere necesario destacar: -----

CUESTIONARIO A EXPERTOS

Estimado colega:

Quisiéramos que tener su valiosa opinión acerca del sistema de evaluación de la calidad de la formación inicial que se propone, relacionado con los diferentes aspectos según cada una de las etapas planteadas en el mismo. Le agradecemos su colaboración.

Marque con una cruz la categoría que usted considera debe otorgar a cada aspectos que se señala.

Primera Etapa. Presentación

Aspectos	C1 Muy adecuado	C2 Bastante adecuado	C3 Ade- cuado	C4 P o c o adecua- do	C5 No ade- cuado
Proyecto de investigación					
Análisis crítico de la teoría.					
Propuesta de principios que sustentan el sistema de evaluativo.					
Modelo conceptual que se propone.					
Objetivos					
Lógica interna					
Criterios para la selección de las variables.					
Etapas de la implementación					
EVALUACIÓN GENERAL					

Recomendaciones: -----

Segunda Etapa. Propuesta de Estudio de campo.

Aspectos	C1 M u y adecuado	C2 Bastante adecuado	C3 Adecua- do	C4 P o c o adecuado	C5 No ade- cuado
Fundamentos del estudio de campo.					
Organización del estudio de campo.					
Selección de la muestra.					
Métodos y técnicas a emplear.					
Factibilidad de los instrumentos.					
Propuestas de grupo de trabajo.					
Propuestas de agentes de información.					
Ciclo del estudio de campo					
EVALUACIÓN GENERAL					

Recomendaciones: -----

Tercera Etapa. Análisis reflexivo del estudio de campo realizado.

Aspectos	C1 M u y adecuado	C2 Bastante adecuado	C3 A d e - cuado	C4 P o c o a d e - cuado	C5 No ade- cuado
Recogida y organización de la Información.					
Procesamiento. Métodos empleados.					
Análisis de la información.					
Valoraciones parciales realizadas.					

Confrontación de la información.					
Reflexiones según estimadores de calidad.					
Búsqueda de tendencias y regularidades.					
Relaciones entre los resultados obtenidos y los presupuestos teóricos.					
EVALUACIÓN GENERAL					

Recomendaciones: -----

Cuarta Etapa. Toma de decisiones.

Aspectos	C1 M u y adecuado	C2 Bastante adecuado	C3 A d e - cuado	C4 P o c o adecuado	C5 No adecuado
Propuestas de tendencias y regularidades.					
Confrontación de lo alcanzado y lo pendiente a alcanzar.					
Propuestas de transformaciones					
Nivel de compromiso que se alcanza en los involucrados ante la toma de decisiones.					
Relación entre el proyecto y la materialización del proceso evaluativo.					
Conclusiones planteadas.					
Recomendaciones.					
EVALUACIÓN GENERAL					



Recomendaciones:

Referencias bibliográficas

- Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. (2015). The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. Assessment GEMs, Melbourne: HACER.
- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación. Ejes para su definición y evaluación. Revista Interamericana de Educación, 37(16). Recuperado de *campus*-<http://oei.org/calidad/aguerrondo.html>
- Alquin, M. C (1974). Problems in criterion- referenced measurement center for study of evaluation. Los Angeles: UCLA.
- Álvarez de Zayas, C. (1996). Hacia una escuela de excelencia. La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, C., & Sierra, V. M. (2000) La Universidad de Excelencia. La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, Carlos. (1999). Metodología de la Investigación Científica. La Habana: Ciencias Sociales.
- Anderson, L. (1989). Research in classroom. The study of teachers, teaching and instruction. Oxford: Pergamon Pres.
- Atkinson, J., & Grosjean, G. (2000). The use of performance models in higher education: A comparative international review. Education Policy Analysis Archive, 8(30). Recuperado de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/421/544>
- Cardinet, J. (1988). Evaluation scolaire et pratique. Bruxelles: De Boeck Université.
- Carr, Wilfred (1993).Calidad de la Enseñanza e Investigación. Barcelona: Editora S.L.
- Castellanos Simons, B. (2005) Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa. La Habana: Pueblo y Educación.
- Castellanos Simons, D. (2003). Educación, aprendizaje y desarrollo. La Habana: Pueblo y Educación.
- Castellanos Simons, D., et al. (2000) Educación, Aprendizaje y Desarrollo. La Habana: Pueblo y Educación.

- Castro Pimienta, O. (1997). La Evaluación en la Escuela ¿reduccionismo o desarrollo? La Habana: Ministerio de Educación.
- Castro Pimienta, O. (1999) Evaluación integral. Del paradigma a la práctica. La Habana: Pueblo y Educación.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2007). Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria. Santiago de Chile: Grupo operativo de universidades chilenas. Fondo de desarrollo institucional-MINEDUC.
- Chávez Rodríguez, J. (1999). Actualidades de las tendencias educativas. La Habana: MINED.
- Chávez Rodríguez, J. A (2007). Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la Pedagogía y la Didáctica. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Chávez, J., & Cánovas, L. (1994). Problemas contemporáneos de la Pedagogía en América Latina. 1. Parte. La Habana: Editorial Pedagogía.
- Chirino Ramos, M. V. (1999). La investigación en el desempeño profesional pedagógico. Material de estudio. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Colectivo de autores. (1996). Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
- Coll Salvador, C (2002). Concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Pachuca: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Coopola, L, N. (2012). La evaluación de la función docente en la Universidad de Buenos Aires. UBA-UNTREF-SAECE. Recuperado de <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab47.pdf>
- Dahllof, W. (1990). Practice and evidence in the evaluation of teaching. Tenth General Conference of Members Instituciones. París.
- Danau, D. (1991). La política de formación continua en las grandes empresas y Universidades. Col. Documentos. Berlín. Cedefop.
- De la Orden (1984). Investigación Pedagógica Experimental y Praxis Educativa en varios: Cincuentenario de los estudios universitarios de la Pedagogía. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- De la Torre, S., & Violant, V. (2004). Estrategias creativas en la enseñanza universitaria. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Del Rincón, A (1996). Métodos y técnicas de investigación. Madrid: La Muralla.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S (2005). The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Díaz de Miguel, M. (1993). Evaluación y Desarrollo Profesional Docente. Oviedo: Universidad de Oviedo. España.
- Díaz de Miguel, M., & Gimeno Rodríguez, J. (1991). La evaluación de las instituciones universitarias. Madrid: Consejo de Universidades.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE), 9(1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm.
- Federación Internacional Fe y Alegría (2004). Evaluación y mejora educativa: Una apuesta por la calidad y la equidad. Recuperado de: <http://www.feyalegria.org/archivos/file/EvaluacionyMejoraEducativa.pdf>
- Fernández Arenaz, A. (1996). El formador en el espacio formativo de las redes. Ponencia en: La funció docent a la formació professional i ocupacional. Barcelona; Servei de Publicacions.
- Ferreyro, J. (2016). Estrategias metodológicas para la acción docente universitaria. II Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos. Recuperado de <http://enduc.org.ar/comisfin/ponencia/104-04.doc>
- Fiallo, J., Cereza, J. (2002). Los métodos científicos en las investigaciones pedagógicas. La Habana: ICCP.
- García Ramos, J. M. (1989). Bases Pedagógicas de la Evaluación: Guía Práctica para Educadores. Madrid: Síntesis.
- Gil, Álvarez, J. L. (2004). Sistema de evaluación de la calidad de la formación inicial del profesorado. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.

- Gil, J. L., Morales, M. M., & Basantes, J. L. (2015). Una aproximación a la calidad universitaria a partir de los procesos de evaluación y acreditación. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(1). Recuperado de https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/download/182/pdf_49/
- Gilardi, R, Von; Schulz, W. (1989). Monitoreo responsable del Sistema de formación de los profesionales en la República Federal Alemana. Col. Documentos. Berlín: Cedefop.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). La enseñanza su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- González Monteagudo, J. (1988). La pedagogía de Célestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia. Quito: Editora CIDE.
- González Pérez, Miriam (2000). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Revista cubana de Educación Superior*. La Habana: Universidad de la Habana.
- González, A. M., Recarey, S., & Addine, F. (2004). Didáctica teoría y práctica. Compilación. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, Monteagudo, J. (1998). Significados y sentido de la evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. I Taller Nacional sobre Didáctica. La Habana.
- Good, T. L., & Mulryan, C. (1990). Teachers ratings: A call for teacher control and self-evaluation. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds). *The New Handbook of Teacher Evaluation* (pp.191-215). Newbury Park: Sage Publications.
- Google Inc. (2016). Massachusetts Institute of Technology. Mountain View: Google.
- Hamachek, D. E. (1987). Humanistic psychology. Theory, postulates and implications for educational processes. New York: Plenum Press.
- Imbernon, L (1994). La formación del profesorado. El reto de la reforma. Cuadernos de Pedagogía._ Barcelona. Editorial Laia.
- Jung, W. (1983). Metodología de la Enseñanza de la Matemática. Primera Parte. Barcelona: Editora Paidos.
- Konstantinov, N. A (1974). Historia de la Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
- Marcelo, C (1987). El pensamiento del profesor. Barcelona: CEAC.

- Marcelo, C. (1987). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: PPU.
- Mardones, L. (1991). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez Rizo, F. (2013). El futuro de la evaluación educativa. *Sinéctica*, 40. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1665109X2013000100006>
- Maslow, A. H. (1988). La amplitud potencial de la naturaleza humana. México: Trillas.
- Mateo, J. (2000). La evaluación educativa. Su práctica y otras metáforas. Barcelona: Ice-Horsori.
- Mayfield, H. (1960). In Defense of Performance Appraisal. *Harvard Business Review*, 35.
- Mc Gregor, D. (1957). An Uneasy Look at Performance Appraisal. *Harvard Business Review*, 35: 89–94. Recuperado de <https://hbr.org/1972/09/an-uneasy-look-at-performance-appraisal>
- Mc Luhan, M. M. (2000). La galaxia Gutemberg. Barcelona: Planeta
- Medina, A. (1985). Evaluación de programas educativos. Centros y profesores. Madrid: Universitas.
- Mora, J. (1991). Calidad y rendimiento de las instituciones universitarias. Madrid: Consejo de Universidades.
- Moreno Olivos, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Murillo, J., & Hidalgo, N. (2017). Editorial. Hacia una Investigación Educativa Socialmente Comprometida. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2017, 10(2), 5-8. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/473701>
- Murray, H, G. (1984). The impact of formative and summative evaluation of teaching in North American universities. *Assessment an evaluation in higher education*.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160659s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Informe de comparación de resultados del segundo y tercer estudio regional comparativo y explicativo. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Primera-Entrega-TERCE-Final.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009. Recuperado de www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe (CRES). Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/cres.htm>.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Informe PASEC 2015. Recuperado de <http://www.educationsolidarite.org/node/927>
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2001). Informe del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/123130S.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). Programme for International Student Assessment Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/singapur-encabeza-la-ultima-encuesta-pisa-sobre-educacion-que-realiza-la-ocde-a-escala-internacional.htm>
- Pérez Gómez, Á. I., & Gimeno Sacristán, J. (1992). **El pensamiento pedagógico de los profesores**: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación en la escuela*. Revista Investigación en la Escuela, 17, 51-73.. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59498>

- Portela Falgueras, R. (2002). Material docente básico del curso concepciones actuales de la evaluación educativa. Maestría en Educación. La Habana: IPLAC.
- Puig López, Z. (1984). Enrique José Varona y la reforma de la Enseñanza Secundaria y Universitaria en Cuba. Revista Educación, 52.
- Quacquarelli Symonds. (2017). World University Rankings. Recuperado de <https://www.prnewswire.com/news-releases/qs-world-university-rankings-2018-300470589.html>
- Ramsden, P. A. (1991). Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: The Experience Questionnaire. Studies in Higher Education.
- Ravela, P. (2013). La evaluación de y en la educación La evaluación de y en la educación. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Aristas-La-evaluacin-de-y-en-la-educacin-I.pdf>
- Roca Serrano, A. (2001). Experiencia en la proyección de estrategias territoriales de superación como necesidad para la elevación de la calificación profesional. Congreso Internacional de Pedagogía 2002. La Habana: Educación cubana.
- Rodríguez Espinar, S. (1991). La evaluación de la Enseñanza Universitaria. III Jornadas de la Asociación de la Economía de la Educación (A.E.D.E). Barcelona: Universidad de Barcelona. España.
- Rodríguez, B., & Da Silva, A. (2010). Avaliação, Acreditação e gestão do Ensino Superior em Angola: percepções, desafios e tendências. Universidade Katyavala Bwila. Universidade do Minho.
- Rogers, C. R. (1978a). El proceso de convertirse en persona. México: Paidós.
- Rogers, C. R. (1978b). Libertad y creatividad en la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Rowntree, D. (1987). Aprender a estudiar: introducción programada a unas mejores técnicas de estudio. Recuperado de: <https://www.unilib.com/autor/Rowntree-Derek.html/>
- Rueda, M y Díaz Barriga, F. (2000). Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales. México: Paidós.

- Salcedo López, Héctor (2009). Evaluación del aprendizaje en la DA-CEA. Tesis doctoral. Programa de doctorado en calidad e innovación de procesos educativos. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Schmidt, M. (2006) Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Scriven, M. S. (1983). The methodology of evaluation. En R. E. Stake, Curriculum evaluation. Chicago: Rand Mc Nally.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. La investigación de la Enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona. Paidós.
- Stern, L. (1983). Investigación sobre el pensamiento reflexivo del profesor: sus juicios, decisiones y conductas. Madrid: Akal.
- Stevens, S. (1986). Teaching functions. Nueva York: McMilliam.
- Stufflebeam, D. L. (1987). Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica. Barcelona: Paidós.
- Suarez, S.G., Rouco, A.Z., & Iglesias, L. M. (2012). La evaluación de los profesores universitarios en la universidad cubana. Propuesta de metodología. Pedagogía universitaria, 17(3). Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/download/30/29>
- Tiana, A., y Santángelo, H. (1994). Evaluación de la calidad de la educación. VII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la OEI. Recuperado de: <http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad1a04.htm>
- Torres Fernández, P. (2006). Las investigaciones sobre evaluación educativa en Cuba. Revista digital Ciencias Pedagógicas. Recuperado de <http://www.cied.rimed.cu>
- Trends in International Mathematics and Science Study. (2016). 20 Years of TIMSS International Trends in Mathematics and Science Achievement, Curriculum, and Instruction Recuperado de <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/timss2015/wp-content/uploads/2016/T15-20-years-of-TIMSS.pdf>
- University Rankings. (2018). Recuperado de: <https://www.topuniversities.com/university-rankings>

- Valdés Casal, H. (1987). Introducción a la investigación científica. La Habana: Pueblo y Educación.
- Valdés Veloz, H. (1999). Dilemas actuales en la evaluación de la calidad de gestión de los sistemas educativos latinoamericanos. Revista Desafío Escolar, 2(7).
- Varea López-Silvero, V., Joanes Pando, J.A., & Silva Franco, J. (1988). Antología de la Historia de la Pedagogía Universal II. La Habana: Pueblo y Educación.
- Vergara, C. (2017). La teoría del desarrollo cognitivo de Jerome Bruner. Actualidad en Psicología. Recuperado de <https://www.actualidadenpsicologia.com/teoria-desarrollocognitivo-jerome-bruner/>
- Vygotsky, L. S. (1931) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores Obras Escogidas Tomo III. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/289941/mod_folder/.../.../Tomo%203.pdf
- Web-Educando. (2008). Taller de diseño y elaboración de material educativo. Recuperado de <http://www.geocities.com/webeducando/evolu>
- Whitake Bergomini, Cecilia (1971). Avaliacao do Desempenho Humano na Empresa. Sao Paulo. Atlas.
- Wilson, John D. (1992) Cómo valorar la calidad de la enseñanza. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Wolf, R.M. (1990). Evaluation in Education. Nueva York: Praeger.

Introducción	10
--------------------	----

Capítulo I. Teoría y práctica de la evaluación educativa. Calidad de la enseñanza y calidad de la educación 12

1.1. Una aproximación a la evaluación educativa como proceso histórico social	12
1.2. La búsqueda de una definición de evaluación	18
1.3. Algunas reflexiones sobre la diversidad de los modelos evaluativos	22
1.4. Acerca de la calidad de la enseñanza y la educación	26

Capítulo II. Evaluación escolar. Evaluación del aprendizaje en el proceso pedagógico 31

2.1. Evaluación educativa y evaluación escolar	31
2.2. Funciones y características de la evaluación educativa	33
2.3. Evaluación escolar y evaluación del aprendizaje	37
2.4. Un acercamiento a las tendencias de la evaluación del aprendizaje desde la teoría y práctica de la evaluación educacional	40
2.4.1. Justificación metodológica de las tendencias de la evaluación del aprendizaje	41
2.4.2. Estudio de las tendencias actuales de la evaluación del aprendizaje	42
2.5. La evaluación del aprendizaje como proceso inherente a la realidad educativa en el proceso pedagógico	47
2.6. La evaluación del aprendizaje escolar en la era de los medios audiovisuales: Una transformación en su concepción metodológica en el proceso pedagógico	52

2.6.1. Teoría y práctica de la evaluación del aprendizaje. Influencia de los medios audiovisuales en el aprendizaje escolar	54
2.6.2. Propuesta de metodología de evaluación del aprendizaje en el proceso pedagógico, con el empleo de medios audiovisuales	57
2.7. El valor de un estudio realizado como base orientadora para evaluar cómo aprenden los estudiantes con el empleo de medios audiovisuales.	62
2.7.1. El estudio. Diagnóstico inicial	63
2.7.2. Resultados del diagnóstico inicial. Encuestas aplicada a estudiantes y docentes	64
2.7.3. Observación a clases. Valoraciones	71
2.7.4. La puesta en práctica de la metodología de evaluación propuesta. Etapa exploratoria. Resultados obtenidos	75
2.7.5. Algunas reflexiones posterior a la implementación de la metodología de evaluación	86
2.7.6. Criterios de los profesionales. Valoraciones generales	87
2.8 Reflexiones sobre los estudios internacionales de evaluación de la calidad de la educación	88

Capítulo III. Elevar la calidad de la educación superior 106

3.1. La evaluación y acreditación de instituciones. El camino de la excelencia universitaria	106
3.1.1. Acerca de la calidad universitaria	106
3.1.2. Procesos de evaluación y acreditación de programas y universidades	111
3.2. Los rankings de universidades en el contexto mundial. Realidades y posibilidades	113

3.3. La evaluación del desempeño de los docentes universitarios. Un acercamiento a las realidades educativas	118
3.3.1. Apuntes acerca de la evaluación del desempeño del docente universitario. La generalidad	119
3.3.2. Particularidades de la evaluación del desempeño del docente en diferentes contextos regionales y países	122
3.4. La actividad de estudio y el proceso de asimilación consciente de los conocimientos. ¿Están preparados los estudiantes universitarios?	124
3.5. Formación profesional, desarrollo profesional y desempeño ocupacional. Tener en cuenta en la evaluación la intencionalidad de sus significados	133
3.6. Propuesta de un sistema de evaluación de la calidad de la formación inicial del profesional	142
3.6.1. Principios en los que se sustenta el sistema de evaluación	142
3.6.2. Enfoque conceptual del Sistema.....	147
3.7. Sistema de evaluación de la calidad de la formación inicial del profesional	151
3.8. La implementación del sistema de evaluación de la calidad de la formación inicial del profesional. Vigencia de un estudio realizado a una carrera en una universidad cubana	185
3.8.1. La determinación de la muestra	185
3.8.2. El estudio	190
3.8.3. Observaciones realizadas, entrevistas y cuestionarios aplicados	196
3.8.4. La iniciación del desempeño ocupacional. Opiniones de los recién graduados	216
3.8.5 Regularidades del estudio	221
3.9. Valoraciones generales del estudio. Niveles de calidad de	

la formación inicial del profesorado en la Carrera Licenciatura en Educación Primaria. Toma de decisiones	223
3.10. Opiniones de expertos sobre el sistema de evaluación de la calidad de la formación inicial implementado	226
3.10.1. Análisis de los resultados del criterio de expertos.	227
3.11. La vigencia del estudio.	231

Referencias bibliográficas

Este libro forma parte de los resultados investigativos de los autores que por muchos años han incursionado en el tema de la evaluación y la calidad de la educación. El mismo se estructura en tres partes. En la primera, se abordan concepciones teóricas sobre el tema objeto de estudio, que se refieren a la evaluación educativa como proceso histórico social, la terminología evaluación, la calidad de la enseñanza y la calidad de la educación y a la diversidad de modelos evaluativos. En la segunda parte, se sistematiza acerca de la evaluación del aprendizaje como parte de la evaluación escolar y se hace énfasis en la evaluación con el empleo de los medios audiovisuales, por su utilización y en particular por el carácter facilitador que tienen en los aprendizajes. Además, se reflexiona sobre aspectos importantes de la evaluación de la calidad de los sistemas educativos como resultados de diferentes sistemas de evaluación aplicados a nivel internacional en los últimos tiempos. Por último, en la tercera parte se abordan los estudios de evaluación para elevar la calidad de la Educación Superior, a partir de las condiciones de los contextos educativos y de las transformaciones educacionales que en tal sentido emergen de las necesidades históricas sociales en la actualidad, se incluye una investigación realizada que evalúa la calidad de la formación profesional. También se ofrecen valoraciones sobre los Rankings de universidades. La elaboración de esta fuente pretende ofrecer a sus lectores, pautas que orienten la profundización en un tema tan importante y polisémico. Por otra parte, se considera su utilidad como un texto a incorporar en las universidades, así como en las instituciones educativas, por estar aquí los principales actores que en definitiva deciden en gran medida la evaluación y la calidad de la educación.



FUNDACIÓN
METROPOLITANA
Fomentando la Educación Superior

ISBN: 978-959-257-526-4



EDITORIAL



UNIVERSO
SUR

