

REPÚBLICA DE CUBA



**UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO
“HERMANOS SAÍZ MONTES DE OCA”**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA GENERAL**

**CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA PARA EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA
COMPETENCIA DIDÁCTICA DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN**

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autor: Msc. Mirtza Martell Socarrás

Pinar del Río

2016

REPÚBLICA DE CUBA



**UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO
“HERMANOS SAÍZ MONTES DE OCA”**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA GENERAL**

**CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA PARA EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA
COMPETENCIA DIDÁCTICA DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN**

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autor: MSc. Mirtza Martell Socarrás

Tutores: Prof. Titular, Modesta Moreno Iglesias, Dr. C.

Prof. Titular, Isel Bibiana Parra Vigo, Dr. C.

Pinar del Río

2016

Agradecimientos:

A mis tutoras:

Dr. C. Modesta Moreno Iglesias, quien me acompañó de manera incondicional a emprender un camino en el que la meta parecía imposible, por su paciencia y su impaciencia, por su ternura y su violencia, por dejarme disponer de sus días y de sus noches, por obligarme a crecer ante las dificultades y apartarme de la zona de confort para asumir actitudes de riesgo, por enseñarme a aprender y a desaprender de la ciencia y de la vida; ... más que tutora...más que amiga.

Dr. C. Isel Bibiana Parra Vigo, de quien aprendí no solo el camino de la ciencia, sino también, el secreto de la verdad y de la confianza en mí misma.

A **Ismary, Josué, Luis, Carlos, Vilma, Deborah, Mayra, Santa, Juan D. Pulido** y **Tomás** por sus aciertos en cada reflexión realizada, por su sensibilidad y compromiso.

Por el tiempo y la angustia compartida, mitad ciencia, mitad desvelo: **YARISA, LEYDIS, IVÓN, AIDITA, RAIDIA, NIEVES, ISBEL** y **ARIEL**.

A mis amigos, los de ayer, en especial **Marianela e Isabel**, y los de siempre **Mislety, Mario...**

Dedicatoria:

A mi pequeño Picasso, que con sus trazos multiplica los motivos de alegría, orgullo y perseverancia ..., mi Rafael.

A mi estrellita dulce, que me obliga a reflexionar desde los afectos, tierna y comprensiva sin límites..., mi Aloima.

A mi esposo por concederme la oportunidad de aprender a contar el tiempo desde la entrega misma, ... por hacerme saber del mundo y de la verdad, del optimismo, de la nostalgia ... por acompañarme en los aciertos y desaciertos ... por obligarme a crecer en lo profesional y en lo personal ... por mostrarme cómo luchar para conquistar mis sueños ... por haberme guardado para siempre en el primer abrazo...

Porque en ti encuentro a deshora, aliento y fuerza para fundir el ímpetu, para moldear el paso que me empuja hacia delante. A ti **MADRE**, ¡Muy especialmente!

A mi Papá, atento a cualquier reclamo e incondicional, aquel que con pocas palabras, encierra su alegría por mis triunfos.

A aquellos que a pesar de su ausencia, en medio de vendavales, me impulsaron a cumplir este sueño pendiente.

Síntesis:

La presente investigación tiene como propósito elaborar una concepción pedagógica para el proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación (PECDPE), desde la disciplina Formación Laboral Investigativa (FLI) durante la etapa pre-profesional en las carreras pedagógicas; se instrumenta en la carrera Biología-Geografía de modo sistémico, integral y contextualizado, se estructura en ideas rectoras y principios que dinamizan y regulan las relaciones que se establecen entre las agencias y agentes socializadores, para orientar desde el *saber ser* el resto de los saberes y conducir hacia un proceso formativo, con una visión contemporánea. La concepción se implementa en la práctica a partir de una estrategia pedagógica, que involucra a los profesores del colectivo pedagógico (profesores del colectivo de año y los tutores del centro donde realizan su práctica laboral), directivos docentes y estudiantiles y la familia. Para ello se emplearon métodos del nivel teórico, empírico y estadístico-matemáticos. La evaluación del resultado científico se realizó mediante la aplicación del método criterio de expertos y el experimento, en su variante pre-experimento, cuyos resultados avalan su factibilidad teórica y práctica.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. REFERENTES TEÓRICOS ACERCA DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIDÁCTICA DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN.....	11
I.1- Las competencias del profesional de la educación. La competencia didáctica.....	11
I.2- Las funciones de la evaluación como génesis del proceso de evaluación de las competencias del profesional de la educación.....	21
I.3- El proceso de evaluación de las competencias del profesional de la educación a nivel internacional y nacional.....	26
I.3.1- La relación entre la evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación y el desempeño profesional.....	35
I.4- Papel de la disciplina Formación Laboral Investigativa, en el proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación.....	41
I.5- Diagnóstico de la situación actual del proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación, desde la disciplina FLI, en la carrera Biología-Geografía....	42
I.5.1- Procedimiento para el diagnóstico.....	43
I.5.2- Población y muestra.....	43
I.5.3- Procesamiento y análisis de los resultados del diagnóstico inicial.....	44
CAPÍTULO II. CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA PARA EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIDÁCTICA DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN, DESDE LA DISCIPLINA FORMACIÓN LABORAL INVESTIGATIVA, EN LA CARRERA BIOLOGÍA-GEOGRAFÍA.....	53
II.1- Consideraciones teóricas preliminares: concepción pedagógica y sus componentes.....	53
II.2- Estructura de la concepción pedagógica para el PECDPE.....	54
CAPÍTULO III. ESTRATEGIA DE IMPLEMENTACIÓN DE LA CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA, PARA EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIDÁCTICA DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN.....	87
III.1- Estructura de la estrategia.....	88
III.2- Resultados de la factibilidad teórica de la concepción pedagógica.....	98
III.3- Valoración de la factibilidad práctica de la concepción pedagógica.....	101
CONCLUSIONES.....	119
RECOMENDACIONES.....	120
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

El acelerado desarrollo científico y tecnológico a nivel internacional, exige un nuevo concepto de universidad sometido a las demandas del mercado del trabajo. Su carácter formativo tiene como misión entrenar a los futuros profesionales para responder a las exigencias cada vez más crecientes del mercado laboral y forjar ciudadanos conscientes con arraigados valores éticos, con una sed insaciable de autosuperación y comprometidos con la perspectiva de desarrollo de la sociedad, en la que serán partícipes activos, una vez incorporados a ella.

Al respecto Chaviano, N. R. (2013), plantea:

La transformación a la que se aspira, precisa que el docente cambie su posición respecto a la concepción, las exigencias y la organización de las tareas de aprendizaje, que abarque además los aspectos procedimentales y actitudinales. El profesor debe asumir una actitud de apertura al riesgo, debe abrir las puertas de su percepción a la innovación y a la activación del conocimiento, a la imaginación y a la creatividad. Debe encaminarse al logro de transformaciones graduales en su accionar para que se opere el cambio. (p. 74)

La problemática sobre qué debe enseñarse y aprenderse en la universidad actual es una preocupación en el mundo contemporáneo. La transformación profunda a la que se hace referencia, requiere de cambios en la mentalidad y en el accionar de los que dirigen los procesos.

Díaz, A. (2006), refiere que desde mediados de la década de los 90, en el discurso educativo se emplea con frecuencia el término competencias y se asocia a expresiones variadas, que denotan insuficientes fundamentos teórico-metodológicos sobre cómo emplearlas, cuestión que se relaciona con la insuficiente articulación al vincular el enfoque histórico-cultural al modelo de la educación por competencias en el proceso educativo, que ofrece una perspectiva más integradora y compleja. Ante estos retos, la comunidad internacional europea ha desarrollado el Proyecto Tunning con el objetivo de reflexionar sobre puntos de acuerdo, convergencias y entendimientos mutuos, que facilitan la comprensión de las estructuras educativas entre las Universidades. Se extiende a América Latina (Tunning América Latina) y plantea cuatro ejes de consenso: competencias (genéricas y específicas); enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos; y calidad de los programas.

En el contexto internacional universitario los esfuerzos se dirigen a la formación por competencias como una necesidad. Estudios realizados por Zabalza, M. A (2003); Perrenoud, Ph. (2004); Tobón,

S. (2009, 2010, 2011, 2013); Pimienta, J. (2011), entre otros, destacan diferentes propuestas en torno a las competencias que deben poseer los docentes de los diferentes niveles educativos, con un enfoque integral, lo que consideran complejo en la práctica docente.

Las diferentes definiciones enroscan el papel del profesional y lo relacionan con los contextos en que se desempeñan; por otra parte se presenta una variedad en la tipología de las clasificaciones que aportan pero aún así integran las funciones y tareas del docente de manera general.

Su influencia llega a Cuba en el campo de las Ciencias de la Educación y toma fuerza en el presente siglo, como una variante que contribuye al proceso de formación actual. Investigadores como Fernández, A. M, (1996); González, V. (2002); Fuentes, H. (2002); González, B. (2006); Parra, I. (2006), Díaz, A., (2006); Pérez, V. (2007); Tejeda, R. y Sánchez, P. R. (2009), abordan diferentes definiciones en torno a las competencias, competencias profesionales y competencias del profesional de la educación o pedagógicas, sus clasificaciones y resultados se dirigen al proceso de formación y desarrollo, para alcanzar un desempeño competente.

La sociedad cubana necesita profesionales de la educación competentes, aspecto que de manera explícita se constata en el Modelo del profesional y se sustenta en objetivos formativos intencionados, que no dista de las exigencias que se plantean en un currículo basado en competencias; sin embargo, se requiere de un enfoque teórico donde se articulen los conocimientos, hábitos, habilidades, valores con los recursos profesionales y personales que se movilizan y que lo acercan a este.

Lo que implica que aún con los currículos cubanos estructurados en objetivos y centrados en habilidades, y no desde un modelo de educación basado en competencias, es posible su formación, desarrollo y evaluación siempre que se gestione un proceso integrador dirigido a la formación, desde el accionar intencionado y cooperativo entre los participantes.

La visión de las competencias, como una configuración psicológica integra componentes cognitivos, afectivos- motivacionales e instrumentales, que en su integración matizan los niveles de desarrollo que se alcanzan en la actuación del sujeto y hace que se torne complejo no solo su formación y desarrollo sino también su evaluación. La comprensión integral del desarrollo de la personalidad y del proceso de formación inicial, exige reducir la distancia entre el decir y el hacer manifestos en el quehacer y ofrece la posibilidad de conducir un proceso de crecimiento personal.

El Centro de Estudios Educativos del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” (ISPEJV) (2002), clasifica las competencias del profesional de la educación, atendiendo a las acciones metodológicas que deben realizar, desde el cumplimiento de sus funciones y tareas en competencia didáctica, para la orientación educativa, para la investigación educativa, para la comunicación educativa, para la investigación educativa y para la dirección educacional.

Posición que se comparte, en tanto el proceso de formación inicial demanda una valoración sistemática e integral del progreso individual, de su capacidad para movilizar y utilizar los diversos saberes (experienciales y teóricos) para acompañar el proceso que dirigen en la práctica educativa escolar.

Al respecto Servín, J. (2013, p. 118) plantea: “si queremos desarrollar competencias es necesario que consideremos que una competencia se ejerce, se desarrolla y se evalúa en situación”.

Desde esta realidad, la evaluación de competencias del profesional de la educación se constituye una necesidad, aun cuando la literatura en el ámbito educativo en relación a ello, es escasa. La diversidad de criterios al conceptualizar las competencias ha dado lugar a que el proceso evaluativo se complejice por la inexistencia de un modelo unificado que aborde su desarrollo, que dependiendo del enfoque (conductista, funcionalista o constructivista) hace que se enfatice uno de sus componentes (saber, saber hacer, saber ser y saber estar y convivir) más que los otros, por lo que el resto de los modelos de competencias son variaciones o adaptaciones de estos tres enfoques.

Las insuficiencias en la práctica pedagógica de cómo evaluar de manera integradora, conducen a una evaluación más hacia lo cognitivo que enrola los conocimientos, hábitos y habilidades en detrimento de los intereses, motivaciones, esfuerzos y compromisos personales; sobre este aspecto Moreno, M. (2005), enfatiza que la evaluación como proceso, siempre está en movimiento, lo que justifica la necesidad de una cultura de la evaluación, que permita reflexionar en la conciencia de la relatividad de toda evaluación y en lo difícil que es establecer criterios de rendimiento y calidad.

Corral, R. (2004), asegura que la forma tradicional de evaluar conocimientos, hábitos y habilidades, estas últimas en el mejor de los casos, y la adición de valores, ha traído consigo confusiones para el colectivo pedagógico que la implementa, desde sus carencias teóricas y metodológicas. Aspectos que limitan el cumplimiento de la función formativa de la evaluación y los modelos de actuación para el futuro profesional que necesita aprender a evaluarse a sí mismo y aprender a enseñar a evaluar.

En la actualidad, existen insuficiencias al implementar la evaluación de las competencias del profesional de la educación, los referentes ofrecen una tendencia a valorarla como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje, constatados en investigaciones de López, F. (2004); Román, L. (2006); Díaz, A. (2012) y Chilongo, M. (2013), en las cuales se señalan que no existe unidad de criterios entre los docentes de diversas carreras o de varias disciplinas de una misma carrera y entre estos y los estudiantes, en la mayoría de los casos no se asume la didáctica como integradora dentro del resto y los autores cubanos que la abordan, se enfocan en la formación y desarrollo.

Es significativo en estas investigaciones encontrar que aún es insuficiente la preparación teórico-metodológica de los colectivos pedagógicos para evaluar las competencias del profesional de la educación, pues resultan insuficientes las relaciones de armonía que deben establecerse entre las funciones, formas y tipos de evaluación; que los profesores en formación de manera general responden de forma reproductiva al conocimiento y que no son capaces de evaluarse lo cual constituye un contenido esencial para la formación en las carreras pedagógicas.

El proceso de evaluación de las competencias del profesional de la educación, ha sido poco abordado desde la función formativa, las investigaciones se han direccionado a la evaluación como una categoría y no ha sido evaluada desde la perspectiva que integra y al mismo tiempo desarrolla el resto; de manera general la autora considera que la evaluación se ha centrado más en un modelo de evaluación sin puntos de discusión, de reflexión para después ser replicados por los profesores en formación en su práctica pedagógica, sin potenciar un modelo que se atempere a los nuevos tiempos, por lo que resulta necesario dimensionar su papel en la formación inicial de los futuros profesionales.

Desde el punto de vista teórico, al asumir la clasificación de competencias del profesional de la educación que ofrece el Centro de Estudios Educativos del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona” (ISPEJV. 2002), la autora garantiza un marco integrador para el proceso evaluativo de estas competencias profesionales, en tanto se considera que la competencia didáctica del profesional de la educación, constituye el centro de las competencias e integra el resto.

En la actuación del profesional de la educación se revelan los fundamentos teórico-metodológicos esenciales que debe poseer así como los recursos que movilizan para el desempeño del trabajo con su objeto a través de la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje mediante la comunicación, la

orientación, la investigación; al mismo tiempo que trasciende a todo el contexto de actuación profesional, que no se limita al aula o a la función docente-metodológica.

Es interés de esta investigación, desde los referentes de Parra, I. B. (2006), el estudio del proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación, que posibilita a los participantes orientar su accionar en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje en cada uno de los contextos de actuación profesional, en la medida en que movilizan de manera intencional un conjunto integrado de recursos profesionales y personales en vías de resolver una problemática educativa.

En los tiempos actuales, el proceso evaluativo de esta competencia, se constituye en exigencia desde constructos teóricos renovadores y funcionales en los propios contextos de actuación para redimensionar desde su función formativa indicadores relegados en el orden de lo afectivo motivacional, de los recursos personológicos y de la participación protagónica de otros agentes y agencias que se han tenido en cuenta de manera limitada, para encauzar el desarrollo profesional de los profesores.

En este contexto, se demanda desde la disciplina Formación Laboral Investigativa (FLI), un escenario ideal para la implementación de este proceso evaluativo desde una perspectiva más contextualizada, individualizada y articulada del proceso educativo; ésta constituye la columna vertebral en la que confluyen los diferentes componentes y/o disciplinas del plan de estudio, que se evalúan de manera integradora mediante situaciones de la práctica educativa simuladas o en la propia actividad práctica, de manera que el profesor en formación manifieste un desempeño competente y pueda ofrecer un juicio de valor de su nivel de desarrollo, en las que la competencia didáctica constituye eje central.

En un estudio factoperceptual del proceso de evaluación de la competencias del profesional de la educación, en la Universidad de Pinar del Río (UPR), se utilizó el análisis de documentos, la observación a actividades y entrevistas, dando lugar a una serie de falencias teóricas y prácticas en los profesores y tutores desde la propia concepción de este proceso.

Las carencias teóricas afloran en cómo evaluar de manera que se pondere la función pedagógica y social que conduce a una evaluación formativa, en cómo involucrar las agencias al proceso evaluativo, en el conocimiento teórico de las formas de evaluación contextualizadas en tanto hoy se demandan maneras innovadoras y creativas; las cuales se manifiestan en carencias del orden

práctico que se dirigen a cómo articular un proceso evaluativo en los diferentes contextos, integrar los saberes y establecer una estrategia de monitoreo que constate el avance de los que participan y del proceso en sí mismo, aspectos inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos resultados, han permitido sintetizar como **situación problemática** que el proceso de evaluación de las competencias del profesional de la educación en la UPR y dentro de ella la competencia didáctica, manifiesta insuficiencias en su implementación desde el orden teórico-práctico con intencionalidad formativa, es descontextualizado y no se coordinan espacios para el intercambio consensuado de criterios entre los que participan.

Se requiere entonces de un proceso evaluativo, que integre los diferentes saberes y pondere el *saber ser*, como elemento catalizador en el proceso de formación, desde criterios consensuados que conduzcan a la generalización, transferencia e implicación en la tarea de los sujetos evaluados, tan necesarios para la solución de problemas profesionales en la práctica educativa.

El reconocimiento de esta situación permite identificar el siguiente **problema científico**: ¿cómo contribuir al proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación, desde la disciplina Formación Laboral Investigativa, en la carrera Biología-Geografía de la Universidad de Pinar del Río?

Se declara, como **objeto de investigación**: el proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación, desde la disciplina Formación Laboral Investigativa en la carrera Biología-Geografía, en tanto se asume como **objetivo de la investigación**: elaborar una concepción pedagógica para el proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación, que potencie desde el *saber ser*, el resto de los saberes y jerarquice su función formativa, desde la disciplina Formación Laboral Investigativa, en la carrera Biología-Geografía de la Universidad Pinar del Río.

Para el cumplimiento del objetivo de investigación, se proponen las siguientes **preguntas científicas**:

- ¿Cuáles son los referentes teórico-metodológicos que sustentan el proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación, como tendencia en la educación superior a nivel internacional y su repercusión en Cuba?

- ¿Cuál es el estado actual del proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación (PECDPE), desde la disciplina Formación Laboral Investigativa, en la carrera Biología-Geografía de la Universidad Pinar del Río?
- ¿Qué elementos estructurales y funcionales serán contentivos en una concepción pedagógica, para el proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación, que se implementa en la práctica mediante una estrategia, desde la disciplina Formación Laboral Investigativa, en la carrera Biología-Geografía de la Universidad Pinar del Río?
- ¿Qué factibilidad teórica y práctica tiene la concepción pedagógica para el proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación, desde la disciplina Formación Laboral Investigativa, en la carrera Biología-Geografía de la Universidad Pinar del Río?

Para dar respuesta a las preguntas científicas, se plantean las siguientes **tareas de investigación**:

- Sistematización de los referentes teórico-metodológicos que sustentan el proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación, como tendencia en la educación superior a nivel internacional y su repercusión en Cuba.
- Constatación del estado actual del proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación, desde la disciplina Formación Laboral Investigativa, en la carrera Biología-Geografía de la Universidad Pinar del Río.
- Determinación de los elementos estructurales y funcionales de la concepción para el proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación y su implementación en la práctica, desde la disciplina Formación Laboral Investigativa, en la carrera Biología-Geografía de la Universidad Pinar del Río.
- Valoración de la factibilidad teórico-práctica de la concepción pedagógica dirigida al proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación, desde la disciplina FLI, en la carrera Biología-Geografía de la Universidad Pinar del Río.

Métodos científicos empleados:

Se asume como método general de la investigación el Dialéctico Materialista, que permite considerar la coincidencia entre lógica, dialéctica y teoría del conocimiento como concepción fundamental y revelar las contradicciones existentes en el proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación, desde la disciplina FLI.

Métodos del nivel teórico:

Histórico-lógico: para el estudio de la evolución del proceso de evaluación de las competencias del profesional de la educación, con énfasis en la competencia didáctica y determinar las situaciones inherentes a dicho proceso que se manifiestan en el problema y que pueden ser resueltas en la investigación.

Hipotético-deductivo: para el análisis de hipótesis que permiten hacer inferencias desde la sistematización de los referentes teóricos que se constata a partir del experimento.

Sistémico-estructural: se utilizó en el estudio y la propuesta de la concepción pedagógica, su definición, relaciones y dinámica y el diseño de la estrategia para su implementación en la práctica.

Modelación: permitió representar las características y relaciones fundamentales que se establecen en la concepción para el proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación.

Procesos lógicos del pensamiento como:

Análisis y síntesis: para descomponer el proceso de evaluación de la competencia profesional pedagógica didáctica, en sus fases, etapas y determinar las posibles relaciones entre ellos.

Inducción-deducción: permitió el trabajo con los referentes teóricos y metodológicos de lo general a lo particular y viceversa durante la investigación. Las inferencias desde el contexto de las competencias profesionales y las competencias profesionales del profesional de la educación con énfasis en la competencia didáctica y para el procesamiento e interpretación de los resultados, que permiten identificar las regularidades y llegar a conclusiones en relación con el objeto de estudio: el proceso de evaluación de las competencias profesionales pedagógicas.

Generalización y transferencia logradas desde la sistematización de los referentes teóricos y metodológicos de la evaluación en general como categoría didáctica para hacer transferencias al proceso de evaluación de las competencias del profesional de la educación, con énfasis en la competencia didáctica.

Métodos del nivel empírico:

Observación: para valorar la preparación teórico-metodológica de los profesores y tutores así como en los profesores en formación, en relación al objeto de estudio.

Encuesta: para constatar el estado de opinión de los profesores, tutores, directivos acerca del rol que asumen en el proceso de evaluación de la competencia didáctica de profesional de la educación y el dominio teórico-metodológico del mismo.

Entrevista: se aplica a profesores, tutores, directivos estudiantiles, directivos del centro donde realiza su práctica y la familia, para constatar el nivel de preparación en la temática objeto de investigación, su participación y la capacitación que se planifica para los agentes.

Análisis documental: para el análisis de documentos normativos de la disciplina FLI y su estrategia evaluativa, informes de reuniones a colectivos de año, carrera, disciplina FLI y a actividades curriculares y extracurriculares, proyectos de exámenes, planes de la práctica pre-profesional e informes de cortes evaluativos.

Consulta a expertos: permite la constatación de la factibilidad teórica de la concepción pedagógica que se propone y su implementación a través de una estrategia, mediante las valoraciones individuales de los expertos.

Experimentación: se utiliza en la versión del **pre-experimento**, para comprobar la factibilidad práctica de la concepción pedagógica que se propone.

Métodos estadísticos-matemáticos: se emplean los procedimientos de la estadística descriptiva para organizar, presentar, resumir, analizar, interpretar y presentar la información obtenida de la aplicación de los métodos empíricos, mediante el análisis de distribución de frecuencias. Para determinar el índice de evaluación de la variable, se empleó el escalonamiento de tipo Liker.

Los procedimientos del método Delphi, para el cálculo de los valores más relevantes que permitieron establecer regularidades expresadas de forma numérica, de manera que se pudiera interpretar y valorar los juicios ofrecidos por los expertos, ante la propuesta sometida a su consulta.

La novedad científica: radica en las fases y etapas que se aportan al proceso evaluativo desde la redimensión de la función formativa del proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación, desde las funciones pedagógica y social, en el que se potencia el *saber ser* desde la participación consensuada de agentes y agencias, que orientan cómo direccionar un proceso que rebasa los enfoques tradicionales y contribuye a acercar las teorías psicológicas al accionar pedagógico y didáctico.

La contribución teórica: se centra en la sistematización de los aspectos teóricos que permiten a la autora, elaborar una concepción para el PECDPE, desde una postura autóctona, crítica y

propositiva, la cual se inserta en la pedagogía como ciencia integradora del sistema de Ciencias de la Educación, lo que refuerza el accionar del colectivo pedagógico desde la función formativa de la evaluación, en la que se revela:

- Definición del PECDPE, fases y etapas que lo conforman.
- Redimensionamiento de indicadores ofrecidos por Parra I (2002) que permiten evaluar la competencia didáctica del profesional de la educación en el que se pondera el *saber ser*.

Significación práctica de la tesis: consiste en implementar la concepción mediante una estrategia en la carrera Biología-Geografía a través de acciones estratégicas específicas, resultantes del rediseño del programa de la disciplina FLI y del Plan de trabajo metodológico de la disciplina FLI:

- Programa de capacitación para el colectivo pedagógico.
- Talleres de orientación a directivos y otros agentes.
- Guía de observación para evaluar el nivel de desempeño didáctico competente en los profesores en formación.
- Perfil del profesional de la educación con competencia didáctica en la carrera Biología-Geografía.

Esta investigación se inserta en el Programa Nacional de Problemas Actuales del Sistema Educativo Cubano. Perspectivas y desarrollo. Además, se asocia al proyecto de investigación con carácter territorial: Acciones Psico-Pedagógicas Integradas (APPI).

La tesis se estructura en introducción, donde se presenta el diseño teórico-metodológico y tres capítulos, en el primero, se ofrece la sistematización de los referentes teóricos en relación con el proceso de evaluación de las competencias del profesional de la educación, con énfasis en la competencia didáctica, desde la disciplina FLI, en la carrera Biología-Geografía y se presenta el diagnóstico para la constatación del problema de la investigación; en el capítulo dos, se fundamenta la concepción pedagógica para el PECDPE y en el capítulo tres, su implementación en la práctica y los resultados del pre-experimento; finaliza con las conclusiones, las recomendaciones, la bibliografía y los anexos.

CAPÍTULO I. REFERENTES TEÓRICOS ACERCA DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIDÁCTICA DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN

En este capítulo se ofrece una sistematización de los referentes teóricos en relación con el proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación, desde la disciplina FLI, que se convierte en el escenario idóneo para articular las disciplinas y/o componentes del proceso educativo, en la carrera Biología-Geografía.

El empleo del método de análisis histórico-lógico y de las categorías de lo general a lo particular permiten dirigir el estudio de las competencias del profesional de la educación y su evaluación a la competencia didáctica y su proceso evaluativo.

I.1- Las competencias del profesional de la educación. La competencia didáctica

El enfoque basado en competencias surge para dar respuesta a la sociedad del conocimiento o de la información. Las nuevas formas de trabajo y la posibilidad de las personas de cambiar de puesto laboral durante toda su vida y tener que adaptarse a situaciones inesperadas, exigen mucho más que las competencias que se proporcionan a través del intercambio de capital humano, bienes materiales y culturales, aspecto que se ha convertido en una necesidad imperiosa.

Desde el punto de vista etimológico, el origen del término competencia, se encuentra en el verbo latino “competere”, que significa ir al encuentro una cosa de otra, o encontrarse y acepciones como estar en buen estado o ser suficiente. Es significativo que desde el origen del término, ser suficiente expresa la calidad que interconecta pensamiento y acción, lo idóneo, lo exitoso.

Según López, C. (2005), el surgimiento de las competencias, obedece a necesidades de diversos tipos, entre las que se destacan: elevar la cantidad y calidad de la producción, la satisfacción de las necesidades de los clientes, la necesidad de insertarse en el mercado mundial, la capacitación y formación de los recursos humanos para enfrentar el desarrollo tecnológico, la redefinición de nuevas estrategias de gestión de producción, la necesidad de concebir y lograr nuevos estilos en la organización del trabajo, la complejidad de las funciones, la necesidad de construir nuevos límites a las mismas y la necesidad de desarrollar la capacidad innovadora del aparato productivo. Este término, se introduce en las ciencias sociales por el lingüista norteamericano Chomsky, N. (1956, p. 65) antes de la década de los años 60, que lo consideró como “(...) la capacidad y

disposición para el desempeño y para la interpretación” y define “las competencias lingüísticas como saber lingüístico elaborado por el sujeto.”

Desde ese entonces se han suscitado múltiples interpretaciones y fundamentaciones lo que conduce a una amplia variedad de definiciones y clasificaciones asociadas al mundo laboral, social y educativo. Al respecto, se reconoce en un análisis global presentado por Tejeda, R. y Sánchez, P. R. (2009), que existen tendencias asociadas al término, las cuales se proyectan hacia un análisis restringido y por otra parte, a realizar un análisis holístico y complejo de los atributos que la integran.

El análisis del término desde diferentes aristas, ha sido abordado por autores a nivel internacional como Boterf, L. (1997); Perrenoud, Ph. (1999); Barriga, A. (2006) y Tobón, S. (2009), en los que se encuentran puntos de coincidencia, al señalar su amplitud conceptual que engloba lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal.

Según González, B. (2006) desde el año 1977, autores cubanos se interesaron por esta cuestión. Salas, R. (1977), la concibe como una capacidad, diferenciándola del desempeño. Por otra parte, Guach, J. C. (2000), la asocia al modo de funcionar la persona que le permite tomar decisiones. Cuesta, A (2001), establece una relación causal entre características subyacentes y la actuación exitosa. Investigadores del Centro de Estudios Educativos del ISPEJV (2002), la conciben como una configuración psicológica integradora que regula el desempeño del profesional.

De acuerdo con la tendencia que refiere un análisis holístico y complejo de los atributos que se integran, la definición que ofrece el Centro de Estudios Educativos del ISPEJV (2002), considera la Competencia como:

(...) una configuración psicológica que integra componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de personalidad en estrecha unidad funcional que permite la autorregulación del desempeño real y eficiente del individuo en una esfera especial de la actividad en correspondencia con el modelo de desempeño deseable socialmente construido en un contexto histórico concreto. (p. 8)

Desde esta concepción se le confiere al hombre su condición como un ser bio-psico-social, se evidencia la unidad de lo cognitivo-instrumental con lo afectivo motivacional y además se asocia

la competencia a una esfera especial según su desempeño y las condiciones histórico sociales que han influido, aspectos relevantes en este trabajo.

La investigadora González, V. (2002), al referirse a la competencia, plantea que:

(...) se manifiesta en la calidad de la actuación y garantiza un desempeño profesional responsable y eficiente. La misma se revela en dos planos de expresión: un plano interno (reflexivo, vivencial) y un plano externo (conductual), lo cual debe someterse a prueba, se opone a las calificaciones, que eran medidas por el diploma y la experiencia en el trabajo. (p. 23)

Esta afirmación expresa la necesidad de comprender que en la calidad de la actuación se integran procesos que no son observables por lo que resultan difíciles de monitorar y que se actualizan al igual que la competencia (compromiso personal, esfuerzo, perseverancia, entre otros).

En su estructura participan, según González, V. (2002), formaciones psicológicas cognitivas (hábitos, habilidades), motivacionales (interés profesional, valores, ideales, la autovaloración), afectivas (emociones, sentimientos) que en su funcionamiento se integran en la regulación de la actuación profesional del sujeto en la que participan recursos personológicos, tales como la perspectiva temporal, la perseverancia, la flexibilidad, la reflexión personalizada y la posición activa que asume el sujeto en la actuación profesional.

Para la autora de la obra, una competencia es un desempeño integral, lo que implica un desarrollo, aplicación e integración articulada de los pilares de la educación: *saber, saber hacer, saber ser y saber estar y convivir* (Informe Delors, J. (1996b)), para interpretar, argumentar y resolver problemas en el contexto pedagógico con creatividad, mejora continua y ética.

Tobón, S. (2013), describe diez ejes claves para formar competencias, y en su análisis se aprecia la necesidad de que se tengan en cuenta las necesidades formativas de los evaluados, se gestione los recursos necesarios y se enfoque en formar para aprender a aprender y emprender, lo que permite un proceso dinámico y pertinente.

En las diferentes profesiones, los sujetos se enfrentan de manera continua a problemas que ponen a prueba sus conocimientos, habilidades, hábitos, capacidades para su solución. Según Boekaerts M. (1991, p. 15) las competencias profesionales son entendidas como “las características

personales del profesional (conocimientos, habilidades y actitudes) que llevan a desempeños adaptativos en ambientes significativos”.

Desde su posición, se resalta que la integración de las características personales dirigen la actuación del sujeto y sus recursos le posibilitan responder ante una situación laboral, lo que destaca el carácter de actualización y la integración manifiesta en las competencias profesionales como uno de los fundamentos esenciales de esta investigación.

Según el criterio de Fuentes, H. (2000), citado por Forgas, J. (2005, p. 45), las competencias profesionales son entendidas como “aquellos conocimientos, habilidades y valores profesionales que con un carácter esencial y general permiten al egresado desempeñarse de manera trascendente en su campo profesional”. Se resalta desde su definición, un desempeño trascendente que conduce al éxito desde la toma de decisiones.

Forgas, J. (2005) refiere que:

La competencia profesional es el resultado de la integración esencial y generalizada de un complejo conjunto sustentado a partir de conocimientos, habilidades y valores profesionales, que se manifiesta a través de un desempeño profesional eficiente en la solución de los problemas de su profesión pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados. (p. 13)

Este autor aporta como elemento fundamental la orientación proyectiva que necesita el sujeto para anticiparse a sucesos que pudieran surgir y afectar el ambiente en que se desempeña.

Para estos autores, la competencia profesional implica un desempeño y el último, incluye en la resolución de problemas de la profesión aquellos no predeterminados, aspecto relevante para la autora que considera que la competencia se actualiza de manera constante, esta no es una condición para toda la vida ni en todas las esferas de ella, lo cual obliga al lector a reconocer que el desempeño debe llegar a un nivel creativo, autónomo, independiente y personalizado.

Según Zabala, A. y Arnau, L. (2010, p. 7), “la competencia profesional consiste en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las cuales se movilizan componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales de manera interrelacionada.”

Desde estos referentes, se aprecia que los recursos aprendidos pueden ser empleados no solo en lo profesional sino en la vida personal, lo que ayuda a su sistematización y a elevar el nivel de desarrollo de la misma a partir de una autoevaluación en su aprendizaje y autorregulación de su conducta.

El Centro de Estudios Educativos del ISPEJV (2002, p. 9), teniendo en cuenta la definición que aporta de competencia, define las competencias profesionales: “como aquellas competencias que permiten al individuo solucionar los problemas inherentes al objeto de su profesión en un contexto laboral específico en correspondencia con las funciones, tareas y cualidades profesionales que respondan a las demandas del desarrollo social”.

Esta posición, revela un proceso en que las demandas sociales exigen un despliegue de recursos que obliga a la actualización de la competencia, en la medida que cumple con tareas y funciones establecidas en su profesión, aspecto que se valora como esencial en las competencias profesionales.

Para González, V. (1998b, p. 13), la competencia profesional es “Una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personológicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente”. Su posición, resalta que el desempeño responsable y eficiente depende del nivel estructural y funcional que se alcance en la integración de las formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personológicos.

En la propuesta realizada por Mertens, L. (1997, 2006), Pérez, J. (1999), Roca, A.(2004), Ortiz, E. (2001) y Forgas, J. (2004), se tipifican las competencias laborales o profesionales como básicas, genéricas y específicas. Estas últimas se identifican a comportamientos asociados a conocimientos de índole técnico que se vinculan a cierto lenguaje tecnológico y una función productiva determinada, por lo que se asocian a un perfil laboral.

Fuentes, H. (2002), Ortiz, E. (2001) y Forgas, J. (2005), ofrecen una clasificación de competencias profesionales en básicas, generales y específicas, para el escenario de formación profesional universitaria. En consecuencia Iñigo, Sosa y Vega (2006), la sintetizan en competencias profesionales básicas y competencias profesionales específicas. Esta última

clasificación, se aviene a la investigación al resignificar en los criterios de fundamentación como responsables de su identificación, al personal encargado del proceso formativo.

Según Iñigo, Sosa y Vega (2006), competencias profesionales específicas:

"(...) aquellas que expresan la identidad de la actuación del profesional y se corresponden con las características de la profesión, rama o sector sociolaboral. Son identificadas por los gestores del proceso formativo y se socializan con los profesionales en ejercicio, relacionados con la carrera o programa universitario. Estas competencias distinguen a un profesional de otro y connotan su desempeño en los diversos contextos". (p. 29)

Se considera que el papel de los gestores del proceso formativo es vital en el reconocimiento de las competencias profesionales específicas. Trasciende el contexto universitario y se deben tener en cuenta el criterio de otros agentes, que se encuentran identificados con el profesor en formación en otros contextos donde se desempeña, lo que revela el extraordinario significado de las influencias educativas (Buenavilla, R. 2012), en la transmisión y apropiación de la experiencia histórico-cultural, pero fundamentalmente en la formación de cualidades de la personalidad del individuo.

En tal sentido, González, V. (2006), refiere que en la actuación el sujeto se expresa la armonía y la integridad de lo que siente, piensa y hace. Para ser competente, no basta con demostrar en la solución de la problemática que posee conocimientos y habilidades, sino también que siente, que se compromete y que se implica para actuar en correspondencia con ellos.

Desde este análisis se infiere, que si el proceso de formación se centra en la armonía de los saberes, la actuación profesional es competente. Aspecto relevante en esta tesis que conduce a plantear que si el centro lo ocupa el *saber ser*, el futuro profesional será capaz de direccionar el resto de los saberes en función del cumplimiento de su rol, mostrará disposición al resolver los problemas profesionales en la búsqueda de qué debe saber, qué debe hacer para ello y cómo lo emplea para transformar el medio y a sí mismo.

Se considera que para que un sujeto sea competente desde lo profesional, necesita demostrar en su desempeño la integración de conocimientos y habilidades así como una motivación que

sustentada en intereses y valores, lo impulse al despliegue de recursos personológicos (flexibilidad, perseverancia, autonomía, entre otros) y lo implique en la solución del problema.

Desde la década del 80, se insertan las competencias profesionales al sistema educativo, tema al que cada día se suman investigadores a nivel internacional (Le Boterf, L. (1994); Braslavsky, C. (1998); Perrenaud, Ph. (2000); Zabalza, M. A. (2003); Perrenoud, Ph. (2004, 2006); Díaz, A. (2006); Tobón, S. (2008, 2009, 2011a); Jiménez, R. (2010); Pavié, A. (2011, 2012) y Servín, J. (2013) y a nivel nacional Fernández, A. M, (1996); Parra, I. B. (2002); el Centro de Estudios Educativos del ISPEJV (2002); Fuentes, H. (2002); Forgas, J. (2005); González B, (2006); González V, (2006); Más, P. R, (2008); Tejeda, R. y Sánchez, P. R. (2009); González, M. y Álvarez, Y. (2012)); dirigidos al orden de su formación, desarrollo y evaluación.

Sus resultados, ofrecen puntos de coincidencia dirigidos a señalar una amplitud conceptual que abarca lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal, al mismo tiempo que hacen referencia a la formación integral del individuo, enroscan el papel del profesional y lo relacionan con los contextos en que se desempeñan; por otra parte se presenta una variedad en la tipología de las clasificaciones que aportan, aún así integran las funciones y tareas del profesional de la educación de manera general.

Según González, M. y Álvarez, Y. (2012), para ser un profesional en la educación competente:

(...) no basta con poseer determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos, que se tenga motivación para hacerlo y compromiso para alcanzar un resultado, es por ello que la relación competencia y desempeño es muy estrecha, el desarrollo de las competencias requiere ser comprobado en la práctica mediante el cumplimiento de criterios o indicadores de desempeño. Ser competente implica el cumplimiento de todos los indicadores y no sólo de algunos de ellos. (p. 6)

Un profesor competente, es aquel que está informado y actualizado de la ciencia que imparte, posee las técnicas, las cualidades, los requisitos necesarios, la disposición y la creatividad para hacer algo cada vez mejor y para ofrecer razón y justificar lo que hace. Tiene que tener instalado en él, el hábito del autoanálisis, necesita estar siempre al tanto de sus posibilidades de desarrollo a partir de la reflexión de sus fortalezas, deficiencias y en consecuencia regular su conducta. Solo

si posee estas características y ha aprendido a mirarse de manera crítica y a autoevaluarse de forma constante, podrá llegar a serlo.

La metacognición, según Castellanos, D. et al. (1994), comprende la reflexión y la regulación metacognitivas. La primera, supone hacer análisis y tomar conciencia de los propios procesos y desarrollar metaconocimientos y la segunda implica el desarrollo de habilidades y estrategias para regular el desempeño. La madurez metacognitiva, comprende saber qué se desea conseguir, cómo se consigue, cuándo y en qué condiciones.

La dirección de un proceso de formación intencional entronca con las teorías de los procesos conscientes (Álvarez, C. M. 1988) y la educación desarrolladora (Castellanos, D., Llivina, M. J 2001) hacia el desarrollo de la metacognición de los participantes, los entrena para alcanzar la madurez, regular sus conductas y reorientar el proceso en caso de ser necesario, lo que influye en la calidad de su formación profesional.

A nivel internacional los estudios de Perrenoud, Ph. (2000, 2004); Zabalza, M. (2003); Tobón, S. (2010a); Donnay, J. (2002); Alin, Ch. (2002), presentan propuestas de clasificaciones de las competencias que deben poseer los docentes de los diferentes niveles educativos y de sus resultados se implementan diversos proyectos en Iberoamérica sobre la base de establecer nueve competencias docentes claves así como otras complementarias en función del nivel educativo.

En el contexto cubano, el Centro de Estudios Educativos del ISPEJV (2002), define las competencias del profesional de la educación como:

(...) las competencias que permiten solucionar los problemas inherentes al proceso pedagógico en general y al proceso de enseñanza aprendizaje en particular en el contexto de la comunidad educativa escolar y en correspondencia con el modelo del profesional de la educación, con el propósito de promover el desarrollo integral de la personalidad de los/las estudiantes. (p. 6)

Esta definición se ajusta a la investigación, porque evidencia la relación entre el modelo del profesional y las necesidades sociales, en vínculo con su contexto, el despliegue de recursos profesionales y personales ante una situación y reconoce el significado de la comunidad educativa escolar y su influencia en el proceso pedagógico, lo que se fundamenta desde el

enfoque histórico-cultural en que el aprendizaje escolar está mediado por la existencia de los “otros” durante la actividad.

Sobre la base de las funciones y tareas del profesional de la educación en el contexto cubano, el Centro de Estudios Educativos del ISPEJV (2002), presenta una clasificación de competencias profesionales del profesional de la educación que la autora considera incluirla dentro de las competencias específicas, estas son (competencia didáctica, competencia para la orientación educativa, competencia para la comunicación educativa, competencia para la investigación educativa, competencia para la dirección educacional), lo cual permite orientarlas hacia un proceso de su formación y desarrollo, en función de reforzar las acciones metodológicas.

La competencia didáctica del profesional de la educación

Dentro de las competencias del profesional de la educación, Parra, I. B. (2002), le confiere un especial interés a la competencia didáctica; investiga la dirección de su desarrollo y ofrece un modelo como resultado científico. La define como:

(...) una competencia del profesional de la educación que permite la dirección sistémica y personalizada del proceso de enseñanza aprendizaje, desempeños flexibles e independientes, propiciar el acceso de los educandos al contenido, la orientación proyectiva y la asunción de compromisos con el proceso y sus resultados en correspondencia con el modelo del profesional socialmente deseable. (p. 53)

Desde su investigación, se aborda una concepción integral de la competencia, que resuelve ver la unidad de la psicología con la pedagogía, la cual no sólo supera la dicotomía entre lo cognitivo y afectivo motivacional, sino que favorece la dirección de su proceso de desarrollo, en relación con lo didáctico; aspectos que movilizan a la autora de esta tesis a reconocer como núcleo básico esta definición.

Parra, I. B (2002), determina para la competencia didáctica, componentes cognitivos, metacognitivos, afectivo motivacionales y cualidades de la personalidad que desde su integración, conducen a un desempeño de calidad. Desde el modelo que propone, con la caracterización individual y grupal, permite a docentes y estudiantes, conocer el estado real y

potencial en el desarrollo de la misma (diagnosticar y evaluar el nivel de desarrollo) para determinar tendencias en su desarrollo.

Propone tomar como patrón de análisis la caracterización de tres niveles de desarrollo de la competencia (superior, intermedio e inferior) que reflejan el comportamiento integral de los indicadores en relación con las condiciones que preestablece (dosificación de la ayuda, los niveles de asimilación: reproducción, aplicación con/sin un modelo, creación y la estabilidad de los resultados que se obtienen en el desempeño didáctico) y sugiere además, un grupo de métodos y técnicas que pueden ser empleadas de manera flexible, para la caracterización individual y grupal.

Se considera que los niveles presentados y las condiciones ofrecidas por esta autora, son fundamentales en la evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación, pero se requiere de evidencias concretas que deben identificarse para evaluar la estabilidad de los resultados en su desempeño y que en ocasiones el colectivo pedagógico no las proyecta.

En esta investigación, se reconoce que cuando se integran o combinan las competencias del profesional de la educación, el desempeño es de calidad y que la competencia didáctica constituye el centro integrador del resto y que desde su propio objeto, posibilita dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje y en relación con este tema, dirigir el proceso de evaluación de este, en correspondencia con el fin que persigue la sociedad. Desde su estructura, integra los saberes (*saber, saber hacer, saber ser y saber estar-convivir*) y desde lo funcional, articula las funciones del profesional de la educación y ofrece métodos más efectivos para proveer de las herramientas para transformarse a sí mismos y a sus contextos.

Se resalta que la didáctica como disciplina científica y rama de la pedagogía como ciencia, permite materializar los fundamentos pedagógicos donde la educación como objeto de esta ciencia, alcanza su máxima expresión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se organiza en el centro escolar por parte del colectivo pedagógico, en franca relación con otros agentes y proporciona los fundamentos teórico-metodológicos para el trabajo con su objeto. Danilov, M. A. y Skatkin, M. N. (1980), señalan que es la parte de la Pedagogía que adquiere rasgos de disciplina independiente y que sus procesos de instrucción y enseñanza, estrechamente vinculados con la

educación, constituyen su parte orgánica, lo que contribuye a la estrecha relación y dinámica en la profesión pedagógica.

I.2- Las funciones de la evaluación como génesis del proceso de evaluación de las competencias del profesional de la educación

El significado de “evaluación”, parece estar asociado a operaciones como apreciar, estimar o medir; o sea, con la expresión de una cantidad precisa, cifrada, es decir, en el primero de los casos se involucra la evaluación con la emisión de un juicio valorativo- cualitativo sobre una realidad y en el segundo caso, se relaciona con la expresión de una medida cuantificada.

Según González, M. (2002), las concepciones evaluativas con frecuencia, son reduccionistas lo cual limitan y hasta distorsionan su práctica. Trasciende las acciones de calificar (entendida como asignación de notas) y examinar (realizar exámenes).

Al respecto Addine F. (2011), defiende la idea que la concepción evaluativa debe integrar lo cuantitativo y lo cualitativo, el proceso y el resultado, tanto en lo que se refiere a los elementos teórico-metodológicos, como a los dinámicos-contextuales; aspectos que guardan relación con la situación social del desarrollo del individuo.

Según Stufflebeam, D. y Schikfield, A. (1999), la evaluación es:

(...) es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. (p12)

Esta definición, refleja la complejidad de un proceso que exige planificación consciente por los sujetos que participan, el análisis de sus potencialidades y debilidades así como las del entorno y su relación, revela el juicio de valor de las condiciones internas y externas del proceso (sujetos y contextos) que exigen de una medición y de un control, que permiten conocerlo, compararlo y retroalimentarlo.

Valorar todo lo que rodea en el contexto pedagógico es una tarea necesaria, mucho más en el que se confunde la evaluación con algunas conductas que se dirigen a la asignación de notas por la aplicación de exámenes y trabajos prácticos a los profesores en formación, con el objetivo de

medir sus conocimientos, el nivel del cumplimiento de los objetivos previstos sin la capacidad de emitir un juicio de valor que permita retroalimentar el proceso, aspecto que de manera tendencial y tendenciosa, se manifiesta con frecuencia en la práctica educativa actual.

Los resultados de las investigaciones realizadas por Castro, O. (1999) y Valdés, H. (2000), en la práctica contemporánea, revelan el empleo de exámenes y otras vías convencionales para solo medir el conocimiento en un momento determinado, en vez de convertirse en una actividad continua y sistemática del colectivo pedagógico; una evaluación más hacia las evidencias, que acrediten la competitividad en el proceso donde se integren al evaluar los recursos personológicos que despliegan en su accionar y el efecto educativo que producen las relaciones que establecen con los “otros” y con el nuevo conocimiento.

Las concepciones y funciones del proceso de evaluación de las competencias del profesional de la educación, están estrechamente vinculadas a las de la evaluación en general como categoría didáctica. A la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje se le atribuyen funciones diferentes, autores como Klingberg, K. (1978); Labarrere, G. (1988); Domínguez, J. y Trelles, I. (1990); Castro, O. (1996, 1999), coinciden en establecer una relación dinámica entre el significado de la evaluación y sus funciones, donde de alguna manera se repiten funciones de control, diagnóstico, comprobación, retroalimentación, educativa y otras como pedagógica, innovadora y de control, ofrecidas por Castro, O. (1996).

Clasificaciones más genéricas, aporta Rowntree, D. (1986), que las reduce a dos, una para enseñar al profesor en formación y otra para informar sobre él. Se considera que estas dos tienden a ser reduccionistas, en tanto no se aprecia un escenario de bilateralidad, en este caso, solo el profesor enseña e informa sobre los avances y retrocesos del profesor en formación, aspecto que cobra un significado diferente en esta investigación, al reconocer que es un proceso que se enseña por las consecuencias que implica para su desarrollo.

Por otra parte, Cardinet, J. (1988), propone funciones: predictiva, formativa y certificativa; Castaño, Q. (1996), refiere funciones pedagógicas, de innovación y control, con efectos instructivos, educativos y de resonancia, Delgado, A. (2006), de comprobación, control, instructiva y educativa y González, M. (2002), considera incluirlas en pedagógicas, de control y

organizativas, Portela, R. (2005), declara que las más difundidas son la evaluación sumativa y la evaluación formativa.

Las funciones que se le atribuyen a la evaluación, tienen como factor común predominante, según González, M. (2002), la función educativa a la que también se le denomina formativa, pues tiene función diagnóstica, pedagógica, predictiva y reguladora.

Para el cumplimiento de las funciones evaluativas, debe tenerse en cuenta los criterios que aporta Castellanos, D.(1999), sobre la necesidad de planificar el proceso, concientizar para qué, qué, cómo, con qué, cuánto han aprendido y con qué calidad, para promover una educación desarrolladora; en esa planificación resulta esencial, reconocer las potencialidades y limitaciones individuales y las falencias del proceso planificado, aspectos que inciden de manera significativa en la forma de concebir una evaluación potenciadora de saberes.

El personal calificado va delante en el proceso y guía, orienta, estimula a partir de tener en cuenta el desarrollo actual, para ampliar los límites de la Zona de Desarrollo Próximo o Potencial, y por lo tanto, los progresivos niveles de desarrollo de los participantes, solo así se potencian los aprendizajes desarrolladores.

Lo que encuentra su base en lo planteado por Galperin, en torno a que la base orientadora de la acción es condición necesaria para el cumplimiento de la acción en la solución de tareas. Para aprender, debe responderse en primer lugar, la forma en que se representa la tarea, las etapas por las que tiene que atravesar y qué características e indicadores de calidad debe tener ese proceso.

Estos análisis permiten establecer una metodología para la orientación y conducen a considerar que para evaluar las competencias del profesional de la educación, se deben cumplir dos funciones básicas: la función pedagógica y la función social.

La función pedagógica evidencia la interacción de las relaciones en un proceso planificado y consciente dirigido hacia la toma de decisiones, de manera que los aprendizajes se conviertan en lo más significativos posibles, aspecto que se reitera en esta tesis; de esta forma y con un carácter formativo, se generan reajustes, según los resultados evaluativos que se constatan en los diferentes momentos.

En la práctica pedagógica la función evaluativa tiene un carácter formativo en la medida que suceden acciones que conducen a una regulación, dada por la necesidad del empleo de estrategias y actividades que son sometidas a adaptaciones in situ y ajustes siempre con el objetivo de favorecer el aprendizaje de los profesores en formación, que constituyen receptores-emisores reales de todas las adecuaciones que se realicen; por tanto, la idea de reestructuración de la actividad estará presente de manera continua y periódica entre la propuesta pedagógica que realizan los sujetos.

Los términos continua y periódica como exigencia, revelan el enfoque integral de este proceso; el primero, ocurre de forma interactiva en el momento, donde el evaluador está atento a cada una de las acciones desarrolladas por el evaluado así como su capacidad de socializarla y el segundo representa la planificación de sucesos o intervalos que se planifican dentro del curso. Ambos términos responden a un criterio de temporalidad, mientras que la formativa responde a la intencionalidad, lo que sí resulta evidente es la necesidad de una integración.

González, M. (2002) plantea que:

(...) uno de los efectos más relevantes de la evaluación sobre el aprendizaje, se refiere a su contribución en la formación de cualidades en los estudiantes como la autonomía, la reflexión, la responsabilidad ante sus decisiones, la crítica, que forman parte de los objetivos de la enseñanza universitaria. (p. 6)

Se concuerda en que la evaluación posee una función formativa y al evaluar el desarrollo de cualidades en los profesores en formación, se contribuye a su crecimiento personal y profesional en interconexión con lo social.

Al respecto Torres, P. (2011), valora la necesidad de una evaluación formativa y las ventajas al diagnosticar de forma analítica los modos en que opera, las dificultades, los intereses, los ritmos de cada evaluado, de modo que posibilite centrar la evaluación en conocerlo y propiciar su aprendizaje y desarrollo; aspectos que caracterizan a la evaluación como desarrolladora. Opina que con frecuencia, en la práctica pedagógica se confunde la evaluación continua y la formativa; se realizan evaluaciones continuas durante todo el curso, pero que en realidad, por su intención, son evaluaciones de tipo sumativo.

La concepción de Torres, P. (2011), sobre la evaluación formativa, conduce a reflexionar que en la evaluación de competencias del profesional de la educación, se necesita de una estrategia de monitoreo, para constatar los avances en las representaciones ya logradas, las características de esas representaciones y sus niveles de complejidad y profundidad; su evaluación no debe tener una intención sumativa, por ello se requiere de haber establecido los niveles de competencia en el aprendizaje que permitan emitir juicios de valor integrados y que guarden relación.

La función social pretende asegurar que las características de los profesores en formación respondan a las exigencias del sistema, su éxito se garantiza en la medida en que se dirija un proceso evaluativo de regulación y mejora. Ambas se complementan, porque el cumplimiento de la función pedagógica garantiza el éxito de la función social.

La intención es implementar la función pedagógica de la evaluación desde su entrada al proceso de formación inicial, para regular y mejorar sus aprendizajes y así poder lograr el cumplimiento de la función social. La atención a estas dos funciones básicas (pedagógica y social), conduce a lo formativo y permite comprender que la evaluación de las competencias del profesional de la educación exige de un enfoque integrado: según su intención (sumativa y formativa), según su temporalidad (inicial, frecuente, periódica, continua y final), según la participación de diferentes agentes y agencias (participativa, lo que facilita la auto, co y heteroevaluación) y según sus referentes (internos y externos).

Valdés, H. (1999), reconoce que la responsabilidad social de crear un futuro mejor recae principalmente sobre el profesional de la educación y casi siempre, el éxito o fracaso del sistema educativo, se asocia como aspecto determinante a su desempeño profesional. Un proceso evaluativo formativo obliga a que se analicen potencialidades y debilidades, para proyectar con ayuda acciones de mejora con las que puedan transformarse a sí mismos y transformar el contexto en el que se encuentran insertados.

Cada día crecen estas exigencias, desde los sistemas productivos hacia los individuos. El mundo laboral exige profesionales con autonomía, creativos, capaces de identificar en sus contextos de actuación los problemas, evaluarlos y tomar decisiones al respecto, acciones que no pueden

reducirse a currículos centrados en contenidos declarativos y rutinarios sino en acciones que dirijan el proceso de enseñanza- aprendizaje hacia una visión integral del hombre.

I.3- El proceso de evaluación de las competencias del profesional de la educación a nivel internacional y nacional.

La evaluación de las competencias (EC) en educación ha tomado auge en la última década. Los variados ejemplos de evaluaciones descritos con anterioridad, se agrupan de manera genérica bajo el término inglés performance assessment, que se traduce como «evaluación del desempeño». El origen del término procede de la evaluación educativa y de las certificaciones profesionales y ha sido generalizado en el ámbito educativo como «evaluación de competencias». Sobre la EC, el CINTERFOR (2000), promueve que esta constituye el procedimiento mediante el cual se recogen suficientes evidencias sobre el desempeño laboral de un individuo, de conformidad con una norma técnica de competencia, en estos elementos aflora como interés el desempeño profesional competente, que emerge de los logros alcanzados por el sujeto en contacto directo con la actividad real que lo demanda.

Stiggins, R. (1987), se refiere a la EC como un sistema que incluye: a) un propósito de la evaluación; b) un conjunto de tareas que emulan el desempeño; c) una respuesta del examinado que define su desempeño y d) un conjunto sistemático de métodos para codificar y ordenar los distintos niveles de competencia. Esta visión de sistema tributa a la integración que exige la evaluación en un proceso formativo que implica el accionar planificado, orientado a recopilar información de una manera continua y el establecer los niveles de la competencia obliga a personalizar e individualizar el proceso.

La EC según Tobón, S. (2013), se define como:

(...) un proceso en busca del mejoramiento continuo con base en la identificación de logros y aspectos a mejorar en la actuación de las personas respecto a la resolución de problemas del contexto (personal, familiar, social, laboral-profesional, recreativo y ambiental ecológico), teniendo en cuenta los criterios, evidencias y niveles de dominio de una determinada competencia, brindando una retroalimentación oportuna y con asertividad a los mismos estudiantes. (p. 143)

De acuerdo con la perspectiva de Tobón, la EC es un proceso de regulación oportuna del desempeño. El contexto se torna variado pero necesita ser incluido y la retroalimentación requiere de actitudes que movilicen al sujeto a mejorar, al compromiso de hacerlo mejor.

Según Castro, M. (2011, p. 115), se puede plantear que la evaluación es: “un proceso de razonamiento desde la evidencia, (...) que concluye con la emisión de un juicio de valor sobre el nivel de desempeño del evaluado”.

Se considera vital acumular evidencias en el ámbito educativo porque al valorar, la estimación depende de la cantidad de información que se extrae del conjunto de estímulos a que se expone.

La evaluación de las competencias llega a todos los sistemas educativos, bajo la influencia de las necesidades de mejora de las medidas de logro académico unido al desarrollo y a la implantación de evaluaciones internacionales a gran escala, en el que su máximo exponente es el proyecto PISA de la OCDE.

Autores como Linn, R. L. (1993); Hambelton, R. K. (2000) y Ryan, T. (2006), consideran que desde ese momento, aparece una alta demanda de incluir en las evaluaciones de niveles de logro las habilidades cognitivas de alto nivel como la planificación, estructuración de tareas, obtención de información, elaboración de respuesta, explicación de procesos e integración de conocimientos e informaciones. Aspectos que a juicio de la autora ofrece un análisis limitado sobre la relación que se establece entre los saberes, al tener en cuenta el *saber* y el *saber hacer* en el mejor de los casos, en detrimento del *saber ser*, *saber estar* y *convivir*, y no potenciar desde el proceso evaluativo en sí, la generalización y la transferencia de conocimientos e información como un nivel superior.

Según Cabra, F. et al. (2011), el aspecto evaluativo cobra la mayor dificultad en la Formación Basada en Competencias, porque exige procesos de medición, seguimiento, validación y conocimiento del impacto de la formación, de las situaciones de aprendizaje y los recursos que se organizan para la educación superior. Está presente al ingreso y al egreso, y tanto en el proceso de mejora del aprendizaje como en los procesos de certificación y rendición de cuentas de las instituciones que asumen esta modalidad de educación.

La diversidad de términos y criterios al conceptualizar las competencias ha traído consigo que el proceso evaluativo se complejice, por la inexistencia de un modelo unificado que aborde el desarrollo de las competencias profesionales. Esta realidad y frente a la necesidad de análisis teóricos-prácticos entre los docentes de diversas universidades, la Unión Europea elaboró el Proyecto Tuning en el año 2000, en el que una de las áreas se centra en la temática evaluativa con énfasis en la aproximación entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes visto desde el nuevo paradigma curricular: el enfoque curricular basado en competencias.

En este proyecto se le prestó un interés particular a los métodos y medios de enseñanza, de aprendizaje y de la evaluación de los procesos y sus resultados, así como el papel determinante que estos juegan en el desarrollo de las competencias que se esperan formar y desarrollar. De igual modo se trazaron nuevas formas de evaluación de los aprendizajes en relación a la metodología que plantean y a los resultados de aprendizaje que se pretenden.

Sus impactos se extendieron y dieron lugar a la versión latinoamericana del Proyecto Tuning en el año 2002, con cuatro grandes líneas de acción: competencias (genéricas y específicas), enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación, créditos académicos y calidad de los programas. La asunción de este enfoque en las instituciones de educación superior latinoamericanas implica cambios pedagógicos. La transformación a la que se aspira, se enfoca en que el profesor cambie su posición respecto a la concepción, las exigencias, la organización y evaluación de las tareas.

La EC del profesional de la educación es una necesidad social, aún cuando la literatura en el ámbito educativo en relación a ello, es escasa. Las investigaciones de Fuentes H. et al. (1998, 2005), Parra, I. B. (2002), Perrenoud, Ph. (2004), Calzada, J. y Addine, F. (2007), Plá, R. y Achiong, G. (2007); Knust, R., Gómez, S. (2009); Zabala, A. y Arnau, L. (2010), se dirigen hacia patrones relacionados con el desarrollo de cada competencia, según el perfil del profesional integradas a la experiencia de autonomía y responsabilidad personal. Desde esta concepción, la evaluación se considera como una variable significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto se forma, se desarrolla, se regula y se autorregula, al mismo tiempo que se retroalimenta. Chilongo, M. (2013), define la evaluación de las competencias del profesional de la educación como:

(...) el componente del proceso de enseñanza-aprendizaje que comprueba y revela la calidad en el proceso y los resultados sistemáticos, parciales y finales que se van logrando en la formación de los docentes a niveles alto, medio y bajo del desarrollo del modo de actuación profesional pedagógica, la reflexión-regulación metacognitiva, la autorregulación-autoevaluación y los resultados en el proceso por años académicos en la Carrera de Pedagogía en la universidad. (p. 30)

Reducir la EC del profesional de la educación a un componente, limita la concepción que se defiende en esta investigación, en la que se considera que es un proceso complejo, dinámico, integrador que requiere de la emisión de juicios del proceso y resultado e incluso el análisis costo-beneficio evidenciados en el desempeño de los profesores, de ahí su naturaleza totalizadora.

Corral, R. (2004), refiere que es necesario reconocer el déficit que se intenta salvar con la introducción de las competencias profesionales y que se relaciona con una insatisfacción generalizada con los resultados de décadas de selección, capacitación y formación de profesionales. Por otra parte, los reclamos desde la educación, en la insistencia de modificar los sistemas de enseñanza también exigen cambios en los términos que se utilizan para elaborar los objetivos de la educación.

Este autor considera que en la práctica pedagógica la tradicional división en conocimientos, habilidades y hábitos resulta insatisfactoria para captar el sentido mismo de lo que se aprende, y adicionar los valores aumenta la confusión en quienes dirigen el proceso, porque la realidad radica en comprender cómo las personas construyen sentidos personales de lo que aprenden, cómo lo usan en el vínculo entre lo que el puesto laboral exige y lo que la persona desea y cómo se inserta el hombre en el mundo.

A partir de este análisis, la EC del profesional de la educación exige de un proceso flexible, abierto que promueva el desarrollo de las competencias identificadas para la profesión y en la que se ofrecen diseños curriculares, materiales didácticos y actividades docentes, prácticas, extradocentes con el fin de desarrollar en los sujetos en formación, los recursos personológicos necesarios para la vida laboral y social.

La EC del profesional de la educación difiere en gran medida de la evaluación tradicional. Para su comprensión, se propone establecer una comparación, que justifica tal afirmación. En la evaluación tradicional, se enumeran resultados positivos que se orientan a la existencia de criterios de control, se dignifican los conocimientos, la combinación de formas y tipos, entre otros.

Existe un grupo de preceptos teórico-prácticos sobre la evaluación tradicional, a partir de la diversidad de autores que han abordado el tema, los cuales se han mantenido y laceran el proceso evaluativo, como: el establecer parámetros por el docente y limitar los argumentos que justifican la nota otorgada, la tendencia a centrarse en las debilidades y errores que se censuran en los evaluados, limitar la oportunidad para la auto-corrección del evaluado por sus resultados definitivos y centrarse en evaluar los resultados con énfasis en lo cognitivo.

En la EC, se resaltan enunciados esenciales en las diferentes literaturas consultadas, lo que permite considerar como más representativos: que se evalúa un producto integrador teniendo como referencia el desempeño, con énfasis en su compromiso personal y social, se centra en las fortalezas y se brindan acciones de mejora a partir de espacios para la reflexión, orienta el desarrollo de la personalidad, se establecen indicadores consensuados para diagnosticar el nivel alcanzado en relación con lo afectivo-motivacional, cognoscitivo y actitudinal que justifique el juicio de valor que se asume.

Estudios realizados por Mislevy, R. J.; Steinberg, L. y Almond, R. (2002) y Mislevy, R. J.; Wilson, M.; Ercikan, K. y Chudowsky, N. (2003), revelan que en el ámbito educativo la evaluación de competencias profesionales se operacionaliza como una simulación a través de tareas que se demandan del estudiante en la vida no académica.

Al respecto, Fariñas, G. (2010), ofrece un referente valioso a la investigación al establecer tres tipos de tareas profesionales con carácter integrador (de sistematización teórico-metodológicas, de modelación y diseño de alternativas de solución a problemas profesionales y las complementarias), a partir de fundamentos relacionados con la auto-organización del aprendizaje de los estudiantes y con los grupos básicos de dinámica en este.

La combinación de estas tareas profesionales, entrena a los profesores en formación desde la

búsqueda del conocimiento en las diversas fuentes documentales hasta la contemplación viva del proceso, en el que se convierte en un sujeto activo, al ponerse en contacto con la tarea e integrar los conocimientos de diversas disciplinas (contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales) y los materializa en una situación simulada o real.

Cabra, F. (2008); Cabra, F. et al. (2011); Rodríguez, D. et al. (2011) y Lorenzana, R. I. (2012), plantean que en el contexto internacional de la Educación Superior, se menciona el empleo de estrategias de evaluación de las competencias profesionales y entre ellas, se destacan la EC al ingreso de la carrera para establecer una línea de base; la EC de egreso, adquirida al final de un programa de educación superior.

Agregan otras estrategias evaluativas como la autoevaluación de las competencias por los estudiantes durante el proceso de formación; la evaluación alternativa mediante el portafolio, simulaciones y la evaluación de la práctica en servicio, para establecer relaciones significativas entre contenidos y competencias profesionales, tareas de desempeño, redacción de ensayos, cartas, respuestas cortas, resolución secuencial de problemas, elaboración de proyectos, presentaciones orales y otras aproximaciones. En esta investigación, todas ellas se integran en las situaciones evaluativas que se presentan al evaluado.

Para evaluar en el contexto universitario internacional se utiliza el método del Assessment Center, mediante tareas de simulación relacionadas con los desempeños específicos y con la adquisición de competencias relevantes en su práctica profesional. Su empleo en el contexto académico, según Cabra, F. et al. (2011), es para evaluar y para desarrollar dimensiones de las competencias, que deben aprenderse y mejorarse en un período de tiempo determinado.

Las tareas de simulación requieren una práctica repetida y el seguimiento de cómo mejora el sujeto en habilidades a través del tiempo, el proporcionar retroalimentación frecuente, de manera inmediata y especial para promover el aprendizaje, no se limita a resultados definitivos, conduce al proceso de autorregulación de los procesos individuales y grupales y el rol del evaluador no se reduce a observar, sino también a facilitar el proceso de retroalimentación y la elaboración de un plan de desarrollo para el participante.

Como el mayor interés se enfoca en el aprendizaje, el diseño del Assessment Center se basa menos en la estandarización y más en el ajuste a las necesidades de los participantes (tests de aptitud, de habilidad, cuestionarios de personalidad, tareas grupales, juego de roles y entrevistas, entre otros). En consecuencia, su validez se mide por los cambios en la comprensión, comportamiento, y actuación idónea de los participantes en las dimensiones evaluadas.

A pesar de que existen variadas técnicas y procedimientos, la temática de las competencias afronta diversas tensiones cuando se analiza su componente evaluativo, debido a la falta de un concepto claramente definido, lo cual le resta precisión y validez al proceso evaluativo en sí mismo.

Resulta necesario mencionar otras de las dificultades que se manifiestan y se destacan en relación con el proceso evaluativo en la formación, consultadas en el estudio de Mulder, Weigel y Collings (2008), sobre la implementación del enfoque de competencias en algunos países europeos:

- La valoración se ha centrado más en los logros y resultados y no en el proceso y en las acciones relacionadas con el pensamiento, la comprensión y la reflexión crítico.
- Como se evalúa en contextos simulados, no se garantiza su competencia en un contexto real.
- La definición y formulación demasiado genérica de las competencias, no permite la realización de evaluaciones sólidas con poder discriminante.
- Hay discrepancia entre las tradicionales pruebas de evaluación y las formas alternativas de evaluación de las competencias. Entre estas, se destaca el poco o casi nulo uso de instrumentos participativos centrados en el desarrollo del estudiante.
- Entre los problemas institucionales de la práctica evaluativa, se destaca la calidad de los evaluadores y su falta de formación para un ejercicio idóneo y profesional.

El análisis de estas dificultades, evidencia la complejidad de este proceso y al mismo tiempo, la necesidad de intentar establecer una plataforma que desde lo teórico, posibilite el anclaje de lo práctico en los contextos internacional y nacional.

Stiggins, R. (1987); Frederiksen, J. R y Collins, A. (1989), consideran relevante que la evaluación influye en los contenidos de la enseñanza, entonces se debe entrenar para evaluar a aquellos que se forman como profesionales de la educación.

La evaluación en la formación de los docentes es concebida por Servín, J. (2013, p. 119), “como una palanca para ayudar al futuro profesionista a aprender a enseñar y a guiarle en su proceso de formación”. Esta evaluación ofrece la medida del logro académico alcanzado y una trascendencia importante en la vida de los evaluados y de los que evalúan.

Enseñar y aprender a evaluar para orientar la formación de los futuros docentes es una prioridad, estos podrán evaluarse en el proceso formativo y proyectar acciones de mejora, al mismo tiempo que aprenden a evaluar diferente y a potenciar un desarrollo hacia sí mismos y hacia sus futuros estudiantes.

Servín. J. (2013, p. 105), afirma: “Formar docentes profesionales por competencias es la vía privilegiada a la que le han apostado numerosos países con la finalidad de responder a los múltiples desafíos que confronta el sistema educativo por las reestructuraciones que se viven en lo social, cultural, familiar y personal”.

No es posible una valoración real de las competencias durante el período de la formación inicial, debido a que algunas sólo se desarrollan después de finalizada la formación profesional y requieren de mayor tiempo para su adquisición, que los plazos establecidos para completar un programa académico.

Desde esta afirmación, se enaltece la función formativa que debe primar en el proceso de formación inicial del futuro profesional de la educación, donde los procesos de colaboración son claves para enfrentarse a contextos variados y cambiantes que exigen el logro de metas concretas. Es aprender a enfrentar problemas, resolver dificultades y conflictos sobre la base del diálogo, con una actitud positiva y de responsabilidad frente al logro de los compromisos que adquieren.

A partir de estos requerimientos, en el proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación (PECDPE), se necesita que los sujetos participantes posean un profundo conocimiento del diagnóstico así como su seguimiento, promuevan el trabajo cooperativo sobre la base de situaciones o problemas reales, a partir del empleo de conceptos que

hayán sido sistematizados a través de ejercicios y exposiciones con argumentos sólidos y soportes referenciales, que reflejen y exijan la integración de los saberes en situaciones imprevistas.

Corral, R. (2004) plantea que:

(...) la competencia no es un concepto; es una formulación diferente de la relación organización-sociedad-psicología-pedagogía, no es una metodología; es una propuesta diferente del sistema educativo; no es un test; es una forma diferente de evaluar; no es un objetivo adicional; es la meta de formación. (p. 56)

Como constituye una meta en la formación de los profesionales y es una forma diferente de evaluar, el modelo de enseñanza debe dirigirse a valorar los elementos cognitivos, afectivo motivacionales y cualidades de la personalidad. No todos estos elementos son visibles, se requiere el empleo de estrategias de evaluación encaminadas a monitorar las evidencias que desde lo interno dejan una huella y pueden ser evaluables.

El monitoreo es una exigencia impostergable que obliga desde la retroalimentación, a evaluar la calidad del proceso pedagógico en general y debe ser analizado en el término que ofrece Corral, como la meta de formación, entendida como la formación profesional que establece niveles en las medida que alcanza un desarrollo y que se actualiza constantemente; sin embargo, en la práctica educativa y en muchas ocasiones, no se procede en consecuencia.

Perspectivas de la evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación

El tránsito por diferentes planes de estudio en el proceso de formación de profesionales de la educación cubana, obliga a que desde la práctica, se determinen las necesidades curriculares actuales y la forma de implementación obligada por sus regularidades, con una mirada diferente del fenómeno, dando lugar a flexibilidades en los currículos y a la articulación entre los componentes académico, laboral, investigativo y extensionista, donde transcurren los más significativos eventos que le permiten enriquecer la teoría desde la práctica.

La evaluación en una etapa de profundos cambios educacionales, exige una mirada renovadora de su conceptualización porque en la actualidad las prácticas evaluativas no siempre van al ritmo de las transformaciones educacionales, de ahí que resulte necesario su estudio para perfeccionarla.

La práctica evaluativa exige un proceso de enseñar a aprender a evaluar, que se caracterice por su significatividad, por lo problemático de la situación evaluativa, por su carácter procedimental, y por el aprendizaje de una combinación integrada de componentes que se aprenden de manera distinta y que a pesar de su complejidad, se agrupan en ámbitos disciplinares diferentes, cuando en realidad su desarrollo impregna la relación entre lo social, lo interpersonal, lo personal y lo profesional sin distinción de áreas.

La EC didáctica del profesional de la educación, sirve para estimular, brindar niveles de ayuda, modelos de actuación de cómo conducir un proceso evaluativo formativo, enseñar a conocer cómo aprende, cuáles son sus dificultades, para implicarlos y comprometerlos en la solución de problemas. Lograrlo implica la dirección en el proceso y en el resultado, las actividades que promueven, las experiencias que vivencian y los contenidos de aprendizaje.

Su complejidad intrínseca y extrínseca, obliga desde el aspecto externo, a tener en cuenta los agentes que participan con sus vivencias, su preparación y el desarrollo de capacidades que los conduce a flexibilizar el proceso y adecuarlo a las condiciones en que se desarrolla la tarea o el contexto.

Desde el aspecto interno, de manera operativa, Tejeda, R. y Sánchez, P. R. (2009), ofrecen cuatro momentos o fases presentadas (análisis, planificación-organización, aplicación, adopción y emisión del juicio valorativo), las cuales en su implementación, describen un proceso continuo y organizan el proceso evaluativo que se contextualizarán en esta obra, pero que a juicio de la autora, no expresa un carácter cíclico, porque en la última fase se adopta un juicio de valor concluyente, sin tener en cuenta que este es, al mismo tiempo, punto de partida para la regulación del evaluado y del proceso en sí mismo.

I.3.1- La relación entre la evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación y el desempeño profesional.

La evaluación orientada a la actuación o al desempeño, tiende a medir no sólo la competencia didáctica del profesional de la educación, sino también los procesos involucrados, hasta llegar a la adquisición de ella una vez que se ha identificado en el perfil de egreso.

Según Parra, I. B. (2002, p. 46) al referirse al modelo del profesional plantea que es expresión de “la síntesis del perfil del profesor en formación, se sustenta en las bases y los fundamentos curriculares e incluye las aspiraciones a alcanzar en la formación, los objetivos formativos, las cualidades, funciones, tareas, áreas del conocimiento, habilidades, valores, actitudes.”

La determinación del perfil del profesional de la educación con competencia didáctica, es esencial para organizar el proceso evaluativo en su proceso de formación. Si desde la investigación se plantea que la competencia que se estudia integra el resto de ellas, entonces en él estarán representadas todas las competencias del profesional de la educación desde sus funciones y tareas.

Según Barba (2002), citado por Tejeda, R. y Sánchez, P. R. (2009, p. 40), "un perfil profesional es el conjunto de competencias, generalmente organizadas por áreas o unidades, requeridas para realizar una actividad profesional, de acuerdo con parámetros de calidad propios del campo profesional".

Al perfil profesional en el contexto laboral comúnmente se le denomina “referente del desempeño”, o “referente del sector productivo” y en el contexto universitario, “referente de la carrera o programa”. Reúne aspectos relevantes acordes con los desempeños requeridos en cada uno de los contextos con los que interactúa y debe expresar con un carácter integrador, el sistema de competencias profesionales que caracterizan o tipifican esta profesión, de tal modo que aquellos que se forman en ella, satisfagan el modo de actuación profesional.

La identificación de logros y aspectos a mejorar se concreta en la valoración del desempeño de los profesores en formación. Según Roca, A. (2002), el desempeño es entendido por Malpica, (1996), como:

(...) la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante. (p. 17)

Se resalta en este trabajo que la actividad, Leontiev, A.N (1981); es donde el sujeto despliega acciones para demostrar lo que sabe desde la integración de conocimientos, en condiciones que exijan un desempeño relevante.

En el contexto de formación pedagógica Añorga, J. (2001), define desempeño profesional como:

(...) el proceso que se desarrolla a través de las relaciones de carácter social que se establecen en la aplicación de métodos para el cumplimiento de su contenido de trabajo; en correspondencia con los objetivos de la actividad pedagógica en que participa y el logro de un resultado que evidencia el mejoramiento profesional, institucional y social alcanzado, la atención a la educación de su competencia laboral y la plena comunicación y satisfacción individual al ejecutar sus tareas con cuidado, precisión, exactitud, profundidad, organización y rapidez. (p. 12)

De acuerdo con Añorga, J. (2001), este proceso mediado por las relaciones sociales, exige también del análisis de la satisfacción individual del profesor en formación al ejecutar las tareas. Tener en cuenta cómo se siente en cada uno de los momentos funcionales de la actividad, obliga a un análisis reflexivo de las influencias y contribuye a una mayor implicación personal.

El desempeño profesional durante el proceso de formación inicial, requiere de iguales condiciones para ser un profesional competente. En tal sentido, Socarrás, X. (2003), refiere que el desempeño del profesional en formación:

(...) es la expresión del proceso de desarrollo de la personalidad del estudiante en la esfera laboral, producto del sistema educativo en que está inmerso. Este desarrollo de la personalidad se manifiesta en su actuación al resolver los diferentes problemas inherentes a su profesión, y se caracteriza por niveles en el dominio de conocimientos, hábitos, habilidades y desarrollo de cualidades, en cuanto a número, frecuencia, complejidad e independencia; así como por la obtención de resultados en su objeto de trabajo. (p. 39)

Esta autora refleja la necesidad de establecer niveles, que permite emitir un juicio de valor y planificar un proceso interventivo que potencie la mejora. Los avances en lo cognitivo, afectivo-volitivo y actitudinal se constatan a partir de evidencias, en otras palabras, son pruebas que debe aportar el profesor en formación en las que demuestra que los avances son graduales y que su

aprendizaje transcurre en un proceso de tránsito orientado a niveles superiores de la evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación.

Valdés, H. (2004), define que:

La evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidades. (p. 56)

Si se analiza que lo importante no es poseer determinados conocimientos, sino como se empleen, se infiere que para alcanzar un desempeño profesional competente, se requiere de un proceso donde el profesor en formación, mientras transita por etapas en el desarrollo de la actividad, se relaciona con el contenido laboral, lo que se traduce en una expresión de su plano interno; es el modo de expresión del desarrollo alcanzado en las competencias en el contexto donde se despliegan, por lo que este debe ser flexible y demostrar el *saber*, el *saber hacer*, el *saber ser* y el *saber estar y convivir*, integrados en un modo de actuación consecuente con las exigencias profesionales, sociales e individuales.

Tobón, S. (2010), asevera que el proceso de formación, es un proceso complejo desde una perspectiva socio-formativa y que implica dejar de centrarse en los contenidos para hacerlo en el desempeño integral ante los problemas del contexto, con articulación de los diferentes saberes (el *saber*, el *saber hacer*, el *saber ser* y el *saber estar y convivir*). Exige que los profesores en formación, desarrollen dichos saberes y los apliquen en el abordaje de un reto que se les presenta en el contexto.

Se considera que desde un proceso de formación centrado en objetivos, se pondera más hacia las conductas. En el enfoque de la EC del profesional de la educación se valoran las metas y los procesos, de manera que los profesores en formación alcancen el mayor nivel de desempeño posible.

Según Nova, A. (2011), los elementos del desempeño competente se apoyan en la comprensión, en la percepción de las metas de su propia acción, en su idea del efecto que produce, en el poder

de enfrentar la situación con lo que es y su realidad, en la posibilidad de utilizar una pluralidad de recursos, adaptar los que conoce y construir nuevos, la posibilidad de reflexionar sobre la acción, validarla y conceptualizarla y en poder adaptar todo lo que transcurre en la situación a otras similares.

Un profesor en formación que evidencie en su desempeño que alcanza un nivel determinado en la formación y desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación, debe analizar de manera crítica los contenidos teórico-metodológicos, los recursos didácticos que posee para solucionar problemas profesionales para el cual se prepara, requiere la autovaloración de estrategias de aprender a aprender y enseñar a aprender, que tengan en su base el desempeño, como por ejemplo: proyectos, demostraciones de clases, métodos de enseñanza y educativos y estudios de caso contextualizados que permitan evidenciar y valorar integralmente la competencia.

Parra, I. B. (2002), en su investigación ofrece tres niveles de desempeño para evaluar el desarrollo de la competencia didáctica y brinda la oportunidad de un punto de partida de obligada consulta, que descritos de manera general, constituyen una fuente valiosa para el trabajo individual y colectivo por su objetividad.

Por otra parte, Tobón, S. (2013), propone para facilitar las labores de evaluación en el aula, cuatro niveles de desempeño, con el fin de determinar el progreso de los profesores en formación, durante los procesos que ocurren en esta etapa. Estos son: nivel receptivo-mecánico, nivel resolutivo-básico, nivel autónomo y nivel estratégico; su caracterización ofrece una orientación a los que participan en el acto evaluativo en cada contexto de actuación profesional, razón por la que son tenidos en cuenta. (Anexo 1)

Los niveles planteados por Tobón, S. (2013), y las condiciones ofrecidas por Parra, I. B. (2002), (dosificación de la ayuda, los niveles de asimilación: reproducción, aplicación con/sin un modelo y creación y la estabilidad de los resultados que se obtienen en el desempeño didáctico), son fundamentales en el desarrollo de esta competencia, pero se requiere de evidencias concretas para evaluar la estabilidad de los resultados en su desempeño y que en ocasiones, el profesor no las proyecta.

Las evidencias de desempeño son entendidas por Tejeda, R. y Sánchez, P. R. (2009, p. 43), "como una manifestación concreta brindada por el profesional, en un proceso de acercamiento a los criterios establecidos para la competencia, que permiten inferir la calidad del desempeño". Este autor refiere que se manifiestan en evidencias directas que se asocian a técnicas o procedimientos utilizados y las evidencias por productos que refieren los resultados o los productos identificables y tangibles a usarse, para demostrar que la actividad fue realizada, y que ambas pueden complementarse.

En tal sentido Ruiz, M. (2008), refiere que si las dimensiones del accionar son cognitivas, actitudinales y procedimentales, se requieren evidencias de cada una de esas dimensiones; de ahí que se aluda a evidencias de desempeño, de conocimiento y de producto en estrecha relación, las cuales se tornan relevantes para esta investigación, al permitir hacer énfasis en las actitudinales que serán contextualizadas al objeto, en una relación estrecha con los criterios de desempeño.

Según Tejeda, R. y Sánchez, P. R. (2009):

(...) la evaluación a través del desempeño, permite adiestrar al profesional para insertarse en los contextos socio laborales con la calidad requerida. Lo prepara para la toma de conciencia, la autovaloración y como fin máximo, sustentado en esta, la realización de la autoevaluación.
(p. 46)

Este enfoque potencia la independencia, la autorreflexión, responsabilidad, la creatividad y el proceso de metacognición lo que se constituye como una variante para el crecimiento personal.

Por tal razón, la evaluación del desempeño didáctico competente, se caracteriza por ser una *valoración del despliegue de los recursos didácticos de que dispone el profesor en formación y que lo conducen de manera sistemática, a realizar el análisis metacognitivo de su accionar, que moviliza cualidades de su personalidad y le permite implicarse desde lo personal-social, utilizando los recursos afectivos, motivacionales y cognitivos para dirigir de manera eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

Si se pretende que la evaluación tenga un valor formativo para todos los sujetos implicados, no puede limitarse a comportamientos observables, es necesario el conocimiento, el análisis y el debate conjunto de las evidencias que emergen en cada contexto y durante la acción evaluadora.

En esta investigación, es fundamental para el PECDPE, tener en cuenta el nivel de complejidad que se alcanza en cada etapa de corte en el proceso de formación, producto de la integración de los fenómenos psicológicos, lo cual solo es constatable y evidenciado en la actuación del sujeto y que permite emitir un juicio de valor sobre su desempeño.

I.4- Papel de la disciplina Formación Laboral Investigativa, en el proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación

En el proceso de formación inicial, la disciplina Formación Laboral Investigativa (FLI) responde a la lógica de la profesión y se apoya en los aportes de las disciplinas que reciben en la carrera desde una integración coherente. Como disciplina integradora, surge en los Planes C, con la concepción de integrar las asignaturas del año, lo que tributa al ejercicio de la profesión.

Horruitiner, P. (2006), asegura que es una disciplina *sui generis*, que lejos de obedecer a la lógica de una o de varias ciencias, responde a la de la profesión. Ella se apoya en los aportes de las restantes disciplinas de la carrera y las asume en su integración para dar respuesta a las exigencias del quehacer profesional, asegurando el dominio de los modos de actuación esenciales de ese profesional.

Otros autores se refieren a ella como Disciplina Principal Integradora (DPI), tal es el caso de Álvarez, C. M. (1990), quien la considera como:

(...) aquel proceso docente educativo donde se sintetizan todos los contenidos del plan de estudio, se globaliza en una sola unidad en distintas partes del todo, no como una mera suma de los distintos componentes del egresado, sino que estudia las cualidades nuevas que surjan, como consecuencia de la interacción sistémica de dichas partes, o sea, trabaja con un solo objeto: lo profesional. (p. 122).

Las problemáticas actuales que se valoran, la obligan a convertirse en un eslabón transdisciplinar, por su relación con la realidad y precisa de una concepción evaluativa integradora que conduzca a valorar el desempeño didáctico competente alcanzado, los resultados de un proceso en el que se logra una articulación conceptual de la variedad de áreas disciplinares que confluyen y el papel del colectivo pedagógico en la dirección del proceso evaluativo, en el que los contextos se convierten en espacios activos de intercambio que brindan modelos de actuación, desde las

influencias educativas que inciden.

La disciplina FLI ofrece las mayores posibilidades para el desarrollo de cualidades humanas y profesionales en los profesores en formación, ya que se materializa en contacto directo con el quehacer profesional. Posee un carácter dinámico, en tanto logra articular los componentes y toda la información contenida en las diferentes disciplinas en que se descompone el currículo de la carrera, lo que permite al profesor en formación resolver los problemas profesionales, como resultado de establecer interconexiones producto de la generalización y de la transferencia, aspectos relevantes en la evaluación de la competencia didáctica.

Es una disciplina joven y por tanto, revela que su diseño no queda exento de perfeccionarse, pero se direcciona a garantizar los modos de actuación profesional y ofrece, desde el proceso evaluativo coordinado, el nivel de desarrollo de cada evaluado en su contexto laboral, mediante las situaciones evaluativas que se planifican. En su contenido, se integran en la concepción de la situación evaluativa, los componentes (académico, laboral, investigativo y extensionista) que se articulan y revelan las potencialidades para la inserción del PECDPE.

En la Carrera Biología-Geografía, se desarrolla la disciplina FLI desde primer año y concluye con dos formas evaluativas (examen estatal o trabajo diploma). Se concibe que esta disciplina dirija el proceso de formación y para ello, se le concede un total de 2856 horas del tiempo lectivo total de la carrera (5969 horas), lo que representa el 47,8 % del mismo.

Esta carrera, a diferencia del resto, ofrece la posibilidad de ampliar el proceso evaluativo a otros ambientes más abarcadores y complejos. La práctica de campo constituye un espacio en el que se vincula la teoría con la práctica y se integran otros agentes y agencias que influyen en la formación.

I.5- Diagnóstico de la situación actual del proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación, desde la disciplina FLI, en la carrera Biología-Geografía

En este epígrafe, se revelan las particularidades que han caracterizado el PECDPE en la carrera Biología-Geografía, a partir del análisis del plan de estudio vigente D (inicio: curso 2012-2013 hasta 2014-2015) y la aplicación de otros instrumentos de diagnóstico, que ofrecen los elementos esenciales para fundamentar el problema de la investigación.

I.5.1- Procedimiento para el diagnóstico

Para determinar el estado inicial del PECDDPE, se define de manera operacional la variable de investigación **Proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación (PECDDPE)**, como: *sucesión de etapas con carácter sistémico, mediadas por la gestión del colectivo pedagógico, que conducen a la emisión de un juicio de valor sobre el nivel de desempeño didáctico competente de los profesores en formación.*

La operacionalización realizada de la variable, según el contexto en que se desarrolla la investigación y el criterio de la autora, se expresa en las dimensiones: contribución de la concepción evaluativa al proceso formativo, preparación teórico-metodológica del colectivo pedagógico y gestión del PECDDPE.

Se considera que la **Contribución de la concepción evaluativa al proceso formativo**, es el aporte de la concepción evaluativa al crecimiento personal y profesional que resalta su interconexión con lo social, como resultado de la valoración de los elementos cognitivos y afectivo motivacionales que se integran en el acto evaluativo.

Se entiende por **Preparación teórico-metodológica del colectivo pedagógico**, conjunto de acciones de superación que revelan el dominio de los conocimientos teórico-metodológicos del PECDDPE, que posee y emplea el colectivo pedagógico de manera intencionada en el acto evaluativo, para conducir un proceso formativo en el que se pondere el *saber ser*.

Se determina por **Gestión del PECDDPE**, acometer diligencias en la planificación, la orientación, la ejecución y el control de manera consciente e intencional del sistema de acciones evaluativas a desarrollar en cada actividad, de modo que estimule el análisis metacognitivo y mejore el desempeño didáctico del profesor en formación.

A partir de la definición de estas dimensiones, se determinaron los indicadores, para expresar con la precisión deseada el comportamiento del objeto de investigación, los que se presentan en el anexo 2. Para facilitar la evaluación de los indicadores y de las dimensiones de la variable de estudio, se realizó su parametrización. (Anexos 2a, 2b y 2c).

I.5.2- Población y muestra

Para el estudio, se trabajó en el curso escolar 2013-2014, con los siguientes grupos muestrales: 20 profesores de la UPR que trabajan en el curso regular diurno y que poseen más de seis años en

la Educación Superior y 15 tutores que han asesorado y asesoran a los profesores en formación de la muestra; entre ambos, conforman el colectivo pedagógico, con un total de 35.

En el caso de los profesores en formación, de una población de 128 de primero a quinto en la carrera, fueron seleccionados como muestra 23; de ellos, 13 de cuarto y 10 de quinto año. El tipo de muestreo es no probabilístico, con carácter intencional, atendiendo a los siguientes criterios de selección:

- Cuarto año: se inicia la práctica laboral concentrada (práctica pre-profesional) en un periodo de septiembre a junio, que constituye la vía de comprobación y aplicación de los conocimientos pedagógicos en la que evidencian desempeños didácticos.
- Quinto año: continúa la práctica pre-profesional y deben haber logrado un nivel de independencia que permita evaluar el nivel de competencia didáctica y en aspectos relacionados con las funciones y tareas del modelo del profesional. Culminan la carrera con un ejercicio estatal, en el que toman decisiones y realizan juicios valorativos sobre la base de problemas profesionales, además de que se encuentran en la vinculación concentrada, donde dirigen con ayuda de los tutores, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estudio se realizó en la carrera Biología-Geografía (B-G) porque a diferencia del resto de las carreras, en su plan de estudio se contemplan además prácticas de campo, lo cual ofrece otro escenario para aprovechar el acto evaluativo y que deviene en un impacto profesional, personal y social.

I.5.3- Procesamiento y análisis de los resultados del diagnóstico inicial

Se elaboraron instrumentos y técnicas, en primer lugar un análisis documental (Anexo 3), que posibilitó recopilar, organizar y sistematizar datos obtenidos de fuentes de información tales como: el Plan del Proceso Docente vigente (Plan D), el Modelo del Profesional de la carrera Biología-Geografía, Programa de la Disciplina FLI, exámenes finales y los cortes evaluativos de los profesores en formación, de los cursos del 2010 hasta el 2015 .

Los resultados del análisis documental (Anexo 3a), fueron complementados con otros instrumentos como entrevista a profesores y tutores que conforman el colectivo pedagógico

(Anexo 4), encuesta al colectivo de año (Anexo 5), encuesta a profesores en formación (Anexo 6) y guía de observación al colectivo pedagógico (Anexo 7).

Los resultados de los instrumentos aplicados y la distribución de frecuencias por indicadores, permitió hacer valoraciones de cada una de las dimensiones. (Anexo 8, Tabla 1). El comportamiento de los indicadores en el diagnóstico inicial, pueden ser consultados en el Anexo 8a, Gráfico 1, donde aparecen los parámetros de cada indicador.

Dimensión I. Contribución de la concepción evaluativa al proceso formativo

En cuanto al análisis de los documentos rectores del proceso formativo, se precisan las siguientes:

Fortalezas

- Desde el modelo del profesional y programas de disciplinas, se constata la necesidad de formar un profesional competente.
- La resolución de evaluación 210/2007 en su capítulo V, explicita la necesidad de un proceso de evaluación integrador.
- La estrategia de evaluación de la disciplina FLI, en cada colectivo de año de la carrera Biología- Geografía, se sustenta en tareas integradoras contextualizadas en la práctica pedagógica del futuro profesional.
- El plan de estudio D ofrece la posibilidad por su flexibilidad, al tener un currículo propio y un currículo optativo o electivo, de que cada institución universitaria adecue, reajuste y contextualice los contenidos necesarios para la formación inicial. Esta posibilidad también se hace extensiva en la resolución antes planteada, a los contenidos referidos a la evaluación del proceso de formación del futuro profesional de la educación.
- El plan de trabajo metodológico de la Universidad, Facultad, Departamento y Disciplina FLI, contienen entre sus líneas rectoras la referida a la evaluación integradora.

Debilidades

- En las preparaciones de asignaturas existen insuficiencias en la planificación e instrumentación de la evaluación en forma de sistema.

- En los informes de visitas a actividades curriculares y extracurriculares, resultan insuficientes los aspectos que dirigen la atención a la forma y tipos de evaluación, en función de dimensionar el *saber ser*, orientado hacia el saber y el saber hacer, así como su carácter de sistema.
- La concepción que evidencia el plan de componente laboral, no siempre responde a las necesidades fundamentales del aprendizaje de la profesión.
- El proceso de formación en su integralidad, desde lo curricular y lo extracurricular, no permite interactuar de forma sistémica y secuenciada a los profesores en formación, con los problemas profesionales a enfrentar.
- Desde la didáctica del control, no se tiene en cuenta evidencias de los niveles de asimilación y de sistematicidad en el desempeño de los profesores en formación
- Tendencia asignaturista de la evaluación desde la clase, que obstaculiza la solución a los problemas profesionales desde una concepción disciplinar
- En los planes de trabajo metodológico a nivel de departamento, de carrera y de disciplina, resultan insuficientes las actividades demostrativas relacionadas con la temática de la evaluación, desde su función formativa.
- No se precisa en las orientaciones metodológicas de los programas o de la disciplina FLI, cómo evaluar los diferentes saberes.

En relación con la contribución de la concepción evaluativa actual al proceso formativo, solo el 49,25% de los participantes percibe la necesidad de un proceso evaluativo formativo y el 6,08% refiere que existe unidad en los criterios evaluativos y en lograr articular lo cognitivo con lo afectivo motivacional.

Se reconoce por el colectivo pedagógico y por los directivos, la necesidad de enseñar a evaluar así como el impacto profesional, personal y social de este proceso; consideran que se explica qué hacer pero no cómo evaluar lo afectivo-motivacional y las cualidades de la personalidad, para que al mismo tiempo sirva de modelo de actuación. Valoran que el proceso de formación actual adolece en tal sentido y no satisface las expectativas, lo que incide en el análisis reflexivo del evaluado para determinar sus insuficiencias de manera consciente y las acciones de mejora en su desempeño.

Más del 90% de los que participan en el acto evaluativo, no reconocen el proceso evaluativo de forma planificada, contextualizada, diferenciadora y sistemática, lo que denota la tendencia espontánea del mismo y la limitada vinculación de este acto a la experiencia vivencial del profesor en formación; evalúan el componente académico sin integrarlo a los componentes laboral, investigativo y extensionista, aspecto que guarda estrecha relación con los resultados bajos que se relacionan con el aprovechamiento del contexto socio-comunitario, para la evaluación integradora.

Se reconoce el significado de la disciplina FLI y la posibilidad de resolver problemas profesionales para los contextos escuela y familia, pero solo el 9,03% evalúa en esta disciplina la aplicación de los contenidos interdisciplinarios, aunque declara la importancia de su rol en el proceso de evaluación de la competencia didáctica al proceso formativo, lo que demuestra carencias teórico-metodológicas para integrar las diversas asignaturas y disciplinas del plan de estudio.

Los profesores en formación, muestran insatisfacción con el número de evaluaciones en cada asignatura y la forma de evaluar sin criterios unificados, lo que los conduce a reproducir el modelo evaluativo que vivencian y a manifestarse con temor frente a él.

En general, la *Dimensión I* se evalúa de bajo, lo que representa un 59,36%; de los ocho indicadores, siete están en un nivel bajo y uno en medio. Los indicadores más afectados son la forma en que se concibe el proceso (indicador 3) y aquellos relacionados con la emisión de un juicio integrador (indicadores 4 y 5), lo que demuestra insuficiencias en el aporte de la concepción evaluativa al crecimiento personal y profesional.

Dimensión II. Preparación teórico-metodológica del colectivo pedagógico

De los profesores del colectivo pedagógico que conforman la muestra, solo el 15% relacionan los elementos de la evaluación, a la evaluación de la competencia didáctica, lo que demuestra que poseen conocimientos evaluativos; sin embargo, se observó que establecen propuestas diferentes entre ellos, con una tendencia marcada a evaluar lo cognitivo, en raras ocasiones lo instrumental y nunca lo afectivo- motivacional. Se evidencia una evaluación centrada en el profesor y en el caso que se le pregunta al evaluado, muestran incapacidad de argumentar su propuesta.

Las acciones del proceso evaluativo que describen son aisladas, dirigidas a la fase de ejecución y control, lo que denota que no existe conciencia del carácter procesal y planificado, aspecto que se constata en 21 (91,3%) de los 23 profesores en formación, que consideran la evaluación como resultado y no como proceso.

Existe conciencia por parte de los profesores y tutores, de que para evaluar el desempeño se requiere de un monitoreo de la actuación, pero las técnicas propuestas, las formas y tipos de evaluación son tradicionales, pues responden a qué hacer pero no a cómo hacerlo, desde su posición, basándose en sus argumentos. Al referirse a los documentos normativos, solo el 6,20% posee conocimientos de aquellos que resultan necesarios.

Los indicadores de esta dimensión se evalúan en la categoría de bajo. Los más afectados son los que se relacionan con el nivel de conocimientos sobre las acciones del PECDPE (indicador 10) y el nivel de dominio de técnicas para evaluar el desempeño didáctico de los profesores en formación (indicador 11), que influyen de manera negativa en la conducción lógica de acciones en este proceso y en la posibilidad de diversificar y atemperar tipos y forma de evaluación innovadoras.

La *Dimensión II* se evalúa de bajo. El 61,30% demuestran el nivel bajo de dominio de los conocimientos teórico-metodológicos del PECDPE, que posee y emplea el colectivo pedagógico de manera intencionada en el acto evaluativo, para conducir un proceso formativo en el que se pondere el *saber ser*.

Dimensión III. Gestión del PECDPE

Todos los indicadores de esta dimensión están evaluados de bajo. Se destaca como más bajo el indicador referido a la planificación. El 72,68% de los profesores del colectivo pedagógico, evidencian un proceso evaluativo desplanificado, carente de acciones lógicas, de sistematicidad, de integración, de contextualización y de criterios consensuados de indicadores evaluativos, lo que frena la gestión del PECDPE, aspecto de suma importancia para la investigadora, que reconoce el significado de la planificación en la dirección del proceso objeto de estudio.

En el indicador nivel de orientación se corroboró que los parámetros que mostraron una frecuencia más baja fueron los relacionados con aquellos que ofrecen sugerencias de cómo hacer

la tarea, cómo evaluarla, colegiar indicadores, orientar tareas contextualizadas y evidencias para evaluarlas.

El 87,6% de los agentes no explican cómo puede ser evaluado ese contenido ni comprueban el grado de claridad que poseen los evaluados, pues solo se tienen en cuenta la meta y las acciones para lograrlo y no cómo se evalúa, aspectos que desorientan y limitan el análisis reflexivo de cada acción del desempeño.

Las tareas, en algunos casos, se contextualizan de manera asignaturista a la práctica laboral y no desde una concepción disciplinar e integradas al resto de los componentes, aspecto vital para el PECDPE. Las evidencias orientadas solo se resumen a trabajos prácticos individuales y colectivos, lo que evidencia el empleo de técnicas tradicionales que frenan las relaciones entre otros agentes y agencias socializadoras.

En relación con el indicador nivel de ejecución, el 85,75% de los profesores del colectivo pedagógico no ejecutan acciones con una secuencia lógica, lo que corrobora el carácter desplanificado, en el mejor de los casos, se evalúa al inicio y/o al final sin establecer relación entre ellas.

Se pudo constatar que durante la etapa de ejecución, no se entrena a los profesores en formación para las diferentes formas y tipos de evaluación, ni se promueve el análisis de las posibilidades y limitaciones, existe cierta tendencia a estimular los resultados cognitivos y no se aprovecha el ambiente participativo para valorar el impacto personal, profesional y social del avance, aspecto vital desde la concepción que se fundamenta.

El control se observó en un nivel bajo, el 77,48%, no tienen en cuenta al evaluar el esfuerzo, el compromiso y la disposición al resolver las tareas, ni siquiera el grado de cooperación entre los miembros del grupo, lo que manifiesta una evaluación academicista y poco participativa.

El 100% de los profesores en formación, opina que son evaluados con criterios diferentes, lo que les causa inseguridad y muestran temor frente al acto evaluativo, aspecto que limita el análisis reflexivo de su accionar y evidencia las insuficiencias en la orientación de la actividad. De manera general, declaran que no participan en el acto evaluativo, no tienen en cuenta su esfuerzo,

su compromiso ni otras cualidades al evaluarlos y se estimula el resultado asociado a los conocimientos que poseen.

La *Dimensión III* se evalúa de bajo. El 80,88% del colectivo pedagógico, implementa un proceso desplanificado y carente de acciones lógicas que garanticen el carácter formativo del PECDPE. Se revelan insuficiencias en acometer con prontitud, cuidado y de manera intencional acciones de planificación, orientación, ejecución y control, de modo que estimule el análisis metacognitivo y mejore el desempeño didáctico del profesor en formación.

Los resultados cuantitativos por dimensiones y su representación (Anexo 9, Tabla 2 y Gráfico 2), demuestran la necesidad de perfeccionar el PECDPE, desde la disciplina FLI, en la carrera Biología-Geografía.

Para calcular el índice de evaluación de la variable se siguió el procedimiento descrito por Capote, M. (2009), para la evaluación de las dimensiones e indicadores por escalonamiento de tipo Liker, donde cada indicador es calificado en una escala de tres categorías y con las siguientes puntuaciones: Alto-3 puntos. Medio-2 puntos. Bajo-1 punto.

Se establece correspondencia entre la escala presentada y la evaluación de cada dimensión. En este caso, se utilizó la siguiente fórmula para calcular dicho índice:

$$IE(pecdpe) = \frac{1}{P_{Max}} \cdot [\sum P_i (S_i \div N_i)]$$

Donde:

- IE= índice de evaluación.
- P_{máx}= puntaje máximo de la escala valorativa.
- i= indica el número de la dimensión (en este caso hay tres).
- P_i = peso otorgado a la dimensión en la evaluación general.
- S_i = suma de los puntos otorgados a los indicadores de esa dimensión.
- N_i = cantidad de indicadores en la dimensión.

Teniendo en cuenta el peso de cada dimensión en la variable evaluada se le otorga un valor determinado. A la dimensión *contribución de la concepción evaluativa al proceso formativo* (P1)

se le otorga el valor de 0,3; a la dimensión *preparación teórico-metodológica del colectivo* (P2), el de 0,3 y la dimensión *gestión del PECDPE* (P3) el valor de 0,4.

Para valorar la calidad del índice de la variable, se tiene en cuenta la escala valorativa que se presenta en la siguiente tabla:

Valores del índice	Categorías
$\leq 0,59$	Bajo
0,60-0,80	Medio
0,81-1,00	Alto

Sustituyendo los valores establecidos en la fórmula:

$$IE (pecdpe) = \frac{1}{P_{Max}} \cdot [\sum P_i (S_i \div N_i)]$$

$$IE (pecdpe) = \frac{1}{3} \cdot [0,3 (9 \div 8) + 0,3 (5 \div 5) + 0,4 (4 \div 4)]$$

$$IE (pecdpe) \approx 0,34$$

Como se observa, el índice de evaluación de la variable obtiene la categoría de bajo, en correspondencia con la evaluación de cada indicador, que en la mayoría de los casos registran valores inferiores a 20 % en la categoría de alto.

La interpretación cualitativa de los resultados determinó como regularidades:

✓ Ausencia de una concepción del PECDPE integrada, sistémica y contextualizada con un carácter formativo, en el que se pondera el *saber ser*, en la carrera de Biología-Geografía, lo que se evidencia en:

- una evaluación asignaturista y asistemática.
- no se involucran otros participantes en el proceso ni se tienen en cuenta los resultados del desempeño en cada contexto.
- evaluación centrada en el saber y en el mejor de los casos en el saber hacer, en detrimento del *saber ser*.
- la gestión integral del proceso se debilita porque el trabajo en los colectivos de disciplina y de año no se concibió homogéneamente, lo que evidencia insuficiencias teórico-

metodológicas para concebir las situaciones evaluativas en la disciplina FLI.

✓ el trabajo metodológico del colectivo pedagógico, no garantiza de manera algoritmizada el carácter integral del proceso, expresado en:

- insuficiencia de espacios en los que se proyecte en conjunto la estrategia evaluativa de la disciplina.
- insuficiencias en la preparación teórico-metodológica de los profesores de la carrera, para la gestión del PECDPE.

Conclusiones del Capítulo I

- La sistematización de los referentes teóricos en los que se sustenta la investigación, comprueba que el PECDPE constituye una necesidad social en la formación de profesionales de la educación a nivel internacional y nacional. El enfoque histórico cultural permite una visión más general, completa e integrada de las competencias del profesional de la educación.
- Desde el cumplimiento de las funciones pedagógica y social de la evaluación, se conduce a una evaluación formativa. El PECDPE regula el accionar de los participantes y centrado en el *saber ser*, se logra la integración y generalización de los conocimientos matizado por el sentido personal del que aprende, lo cual contribuye a su contextualización y adaptación.
- Se identifica como fortaleza el reconocimiento por parte del colectivo pedagógico y los profesores en formación, de la necesidad de un PECDPE centrado en el *saber ser*, que se direcciona hacia un proceso formativo y se corrobora que existen dificultades para conducir este, centradas en un insuficiente nivel de conocimientos teórico-metodológicos por parte del colectivo pedagógico que revela limitaciones en una concepción del PECDPE integrada, sistémica y contextualizada con un carácter formativo, en el que se pondera el *saber ser*, desde la disciplina FLI, en la carrera de Biología-Geografía.

CAPÍTULO II. CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA PARA EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIDÁCTICA DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN, DESDE LA DISCIPLINA FORMACIÓN LABORAL INVESTIGATIVA, EN LA CARRERA BIOLOGÍA-GEOGRAFÍA

En este capítulo, se presentan los componentes de la concepción pedagógica para el proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación (PECDPE), desde la disciplina FLI y se fundamentan las relaciones que se establecen entre ellos.

II.1- Consideraciones teóricas preliminares: concepción pedagógica y sus componentes

Para presentar la concepción pedagógica para el PECDPE, desde la FLI, en la carrera Biología-Geografía, se parte de los criterios de Valle, L. (2012), que considera que dentro de los más seguidos se precisa considerar la concepción como: “Un sistema de ideas, conceptos y representaciones sobre un aspecto de la realidad o toda ella, abarcando desde las filosóficas generales hasta las científico naturales”.

Este autor plantea que entre los autores que se adscriben a esta definición, están Ruiz, A. (1999); del Canto, C. (2000); López, J. (2002); Gayle, A. (2005); Navarro, S. (2006); así como otros autores consultados por la autora de esta obra como Cobas, C. L. (2008); Márquez, D. (2008) y Capote, M. (2013).

Sus definiciones, revelan elementos comunes y significativos como: conceptos esenciales o categorías, punto de partida para la elaboración de la concepción; sistema o conjunto de ideas que relacionadas entre sí permiten realizar un estudio de un aspecto de la realidad objetiva, constituye una representación teórica de una problemática que se suscita y conlleva a un resultado concreto (transformación) que evidencia las nuevas cualidades del objeto.

Constituye un referente esencial, la definición de concepción que refiere Capote, M. (2013, p. 5-6), como “un sistema de ideas que se apoya o complementa en conceptos o juicios, a partir de una teoría que sirve de base o fundamento, que tiene un individuo o un colectivo acerca de un determinado objeto”. Precisa además, como estructura de este resultado científico el objetivo, la fundamentación, las ideas científicas y sus premisas básicas, la representación gráfica y la objetivación de la concepción.

La evaluación es una categoría didáctica, pero se pretende explicitar cómo dirigir el PECDPE durante el cuarto y quinto año en la etapa pre-profesional para garantizar el proceso formativo, quiénes deben participar en él (agentes y agencias), su influencia en el proceso evaluativo y las transformaciones que se generan en el evaluado desde lo personal, lo profesional y en el proceso en sí mismo. Desde esta concepción, el *saber ser* moviliza al sujeto que se conduce hacia la búsqueda de lo que sabe y de los recursos que posee, para hacerlo bien y adaptarse al contexto.

La necesidad de un proceso evaluativo con un carácter sistémico e integrador, llevan a la autora a considerar relevante para la investigación, la definición de Lufriú, J. L. (2009), cuando precisa que:

(...) la concepción pedagógica puede definirse como sistema de ideas científicas probadas, que asociado directamente a lo esencial y trascendente dentro del fenómeno pedagógico, determina que los procesos formativos que se fundamenten, sean sistémicos e integradores, regulados y dinamizados por principios y leyes e impregnados de la pertinencia y contextualización necesarias para su eficiente desarrollo. (p. 71).

En tal sentido, la autora define de manera operativa la concepción pedagógica para el PECDPE, como *el sistema de ideas científicas, que desde los fundamentos sustentan la dirección consciente del proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación, en el que se pondera el saber ser, en su tránsito por fases y etapas regidos por principios que garantizan el carácter integrador y que conducen a un proceso formativo.*

Se sustenta en las leyes de la pedagogía, expresadas por Jesualdo (1943), en la interpretación de la categoría educación que ofrece Luzuriaga, L. (1928); y su abordaje por Savin, N. V. (1972), que direccionan el proceso evaluativo: ley de la relación entre la enseñanza y la educación, ley de la relación entre la instrucción y la educación, ley de la relación entre la sociedad y la escuela y ley de la relación de la escuela con el medio social.

II.2- Estructura de la concepción pedagógica para el PECDPE

I- Objetivo: perfeccionar el PECDPE, desde la disciplina FLI, que potencie desde el *saber ser*, el resto de los saberes y jerarquice su función formativa.

II- Fundamentación: los fundamentos para el PECDPE, tienen como bases esenciales las teorías

que se asumen desde las Ciencias de la Educación (Filosofía de la Educación, Sociología de la Educación, la Psicología de la Educación, Pedagogía y Didáctica).

La Concepción Dialéctico Materialista, como fundamento teórico-filosófico, permite fundamentar cómo se desarrolla el profesor en formación como resultado de un PECDPE, en el que intervienen en unidad, las influencias de cada contexto variado y cambiante, lo que posibilita apropiarse de manera individual bajo la influencia de "otros", de los contenidos sociales y la objetividad social de los contenidos individuales, lo que conduce a una educación potenciadora del desarrollo.

La relación dialéctica individualidad-sociabilidad, se desarrolla en la práctica del trabajo en grupo y en comunidades de aprendizajes en las que se comparten conocimientos, hábitos, habilidades, afectos y recursos personológicos.

Los principios filosóficos actúan como fundamento de la concepción. El principio de la científicidad y de la objetividad, supone que el PECDPE es una búsqueda sucesiva de información necesaria para arribar a un juicio de valor. Los sujetos implicados deben conocer los fines y objetivos concretos, qué se evalúa, cómo, qué métodos y técnicas se integrarán y utilizarán y qué indicadores se tendrán en cuenta para que la evaluación sea más objetiva.

El principio de la historicidad y el desarrollo, permite analizar la evaluación como un proceso formativo, valorar las etapas por las que transita el evaluado y los cambios que sufren los sujetos y el proceso en sí mismo, lo cual permite pronosticar su evolución.

En ese período de tránsito, el análisis del PECDPE debe abordarse en su interconexión y condicionamiento mutuo con los demás fenómenos de la realidad; esto es con la actividad, con la comunicación y con el análisis contextual y su influencia, los que sustentados en el principio de la concatenación universal, conducen a cambios y transformaciones en su orientación.

Según Marx, C y Engels, F. (1976), los hombres son producto de las circunstancias y de la educación; el sistema de influencias que recibe el individuo es fuente esencial de aprendizajes y las necesidades de la época le impregnan un sello al proceso formativo.

El PECDPE exige que ante las transformaciones sociales, cambien los modos de evaluar, los instrumentos y las técnicas para analizar la información y emitir un juicio de valor sobre el

evaluado o sobre el proceso en sí mismo. El profesor en la actualidad, es un agente de cambio y asume retos continuos que lo conducen a un autodesarrollo permanente.

Se asume como base teórica fundamental la sociología marxista. El proceso de socialización, ha sido objeto de análisis por Blanco, A. (1997, 2001), Álvarez, R. M. (1997); Chávez, J. (1997); Díaz, T. (2005) y Álvarez, C. M. (2007). Valoran el significado del conocimiento de la sociedad y en particular, de la microsociedad (la comunidad) en el desarrollo del profesor en formación, lo cual facilita el cumplimiento y la evaluación de sus funciones y tareas.

La relación sociedad-educación, es una interdependencia recíproca y compleja que debe ser evaluada, desde la influencia de la sociedad en el individuo y desde la influencia que ejerce la educación en el proceso de desarrollo de la sociedad.

Al implementar niveles de ayuda a los evaluados, se establece la relación entre educación y desarrollo. Recibe influencias del contexto sociocultural y a la vez, es resultado de él. La misión del colectivo pedagógico en este intercambio, se define como la médula espinal, su accionar como facilitador permite que los evaluados procesen, evalúen, reconstruyan y autorregulen el conocimiento, que será aprendido con un sentido personal.

Desde los fundamentos pedagógicos, el PECDPE contribuye a la formación y desarrollo de la personalidad en tanto dirige a potenciar el *saber ser*, de forma consciente y planificada, lo que deriva una estrecha relación con la Didáctica, al especificar qué hacer y cómo debe hacerse.

El rol del colectivo pedagógico se dimensiona en el proceso evaluativo, en tanto aglutina a los profesores del centro universitario, a los tutores con los que interactúan en el centro de la práctica laboral y otros agentes. Al respecto Blanco, A. y Recarey, S. (1999), fundamentan su significado en el proceso formativo del estudiante universitario, desde el papel de educador profesional, lo que se erige como una base teórica.

Los aportes desde la Pedagogía y la Didáctica se dimensionan, al relacionarlos con teorías que se asumen desde el Enfoque Histórico Cultural de Vigotsky, L. S. (1968), enriquecido por los aportes de Leontiev, A. N. (1981); Talízina, N. F. (1987); Davidov, V. (1988); Rubinstein, S. L. (1996), entre otros, que obligan a la interpretación del PECDPE, así como a su conducción, basada en la relación dialéctica que se establece entre las categorías actividad y comunicación, en

el proceso de desarrollo de los procesos cognitivos con los afectivo-motivacionales.

La teoría del Enfoque Histórico Cultural, sienta las bases para comprender el PECDPE, por lo que resulta necesario destacar las particularidades de dicho enfoque y elementos de la concepción de algunos teóricos, relacionados con la evaluación que se constituyen bases teóricas.

En la concepción de Vigotsky, L. S. (1968), se destaca la tesis acerca del origen social de las funciones psicológicas superiores, funciones que tienen una estructura mediatizada. Las relaciones que establece el profesor en formación con los objetos está mediada por la relación que establece con las demás personas (Papel de los otros) y los instrumentos en que opera en el plano interno y externo; por lo que aprender a dirigir un proceso evaluativo, lleva implícito la comunicación con otros, apoyarse en ellos y construir o reconstruir análisis metacognitivos que reorienten su desempeño y regulen su conducta.

En el desarrollo de estas relaciones influyen agencias y agentes y el colectivo pedagógico actúa como mediador en las situaciones que se presentan en cada contexto de actuación, para garantizar una influencia positiva. La dirección del proceso evaluativo hacia la búsqueda de una valoración en colectivo, mediada por las relaciones, vínculos y dependencias sociales, conduce a aprender de quienes los rodean. Su dirección en unidad de influencias educativas, brinda modelos de actuación que se internalizan y se llevan al plano externo, una vez incorporados a su contexto profesional.

Este proceso de reconstrucción interna de la actividad externa, se da a través del mecanismo de interiorización, donde juegan un papel fundamental los mediadores (ley genética fundamental del desarrollo), a partir de la cual se sustentan los principios de la unidad entre lo interno y lo externo y la unidad entre lo social y lo individual. En la medida que se capacite a los participantes para el proceso, se orientarán hacia el desempeño adecuado de sus roles.

La función socializadora en los centros universitarios y de práctica laboral, se concreta en el sistema de actividades gracias a las relaciones internas y externas que en ella tienen lugar. En su estructura organizativa, se encuentra como elemento fundamental el grupo, en el cual se desarrolla un proceso de socialización a través del aprendizaje cooperativo en el que aprender significa siempre, de un modo u otro, interactuar y comunicarse con otros, apoyarse en ellos para

construir y perfeccionar los propios conocimientos, de modo tal que se transite gradualmente hacia formas de actuación autorreguladas (Castellanos, D. 1999).

En el PECDPE, tienen lugar los procesos inter e intrapsicológicos que se establecen en la relación entre los sujetos (grupo-profesor en formación-profesor-tutor-directivos-familia); de una parte, el profesor o tutor, provee estrategias para aprender a evaluarse, en la medida en que sea capaz de orientarlos hacia la reflexión de sus acciones en la resolución de situaciones evaluativas, al hacer consciente la necesidad de cada acción al planificar la evaluación, al implementarla y valorar su impacto en el desarrollo personal y profesional. Por otra parte, el profesor en formación descubre nuevas necesidades e intereses que reorientan la meta de su formación, internaliza las acciones que exige este proceso evaluativo y es capaz de externalizarlo.

Se revela el significado de la concepción científica-crítica y reflexiva de la Didáctica Álvarez, C. M. (1995); Álvarez, R. M. (1997); Ginoris, O. (2003) y Díaz, T. (2008), que se asume como base teórica. El carácter crítico es el resultado de la unidad de pensamiento y acción, que se concreta en las relaciones que se establecen entre las agencias y los agentes para la transformación de la realidad. Los análisis reflexivos sobre el nivel cognitivo, afectivo-motivacional y cualidades de la personalidad conduce a tomar conciencia de las potencialidades y dificultades que posee el sujeto y el colectivo, al enfrentarse a la tarea para desempeñarse con el máximo de calidad. La transformación educativa tiene lugar en el contexto social, donde el *saber ser*, orienta hacia el *saber*, hacia el *saber hacer* y hacia el *saber convivir*.

La realidad social deviene medio de aprendizaje para el profesor en formación, cuanto más explícita sea la orientación evaluativa y se estimulen los procesos cognoscitivos y el desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas, necesarias para el aprendizaje, se favorece su desarrollo psíquico.

Desde el punto de vista pedagógico, se materializa en el PECDPE la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida por Vigotsky, L. S. (1987). Se reflexiona sobre los niveles de ayuda que requieren los profesores en formación, las influencias que reciben de manera intencionada y los instrumentos atemperados a cada individuo. Se introyecta la categoría pedagógica influencia educativa (Buenavilla, R. 2012), en la función formativa de la evaluación,

donde el colectivo pedagógico y otros agentes brindan modelos de actuación.

El estudio de la personalidad desde sus diferentes etapas de desarrollo, exige tener en cuenta la relación que establece el sujeto con su entorno, lo que conduce el análisis hacia un concepto clave de la teoría Histórico Cultural: la categoría Situación Social del Desarrollo (SSD); en tanto, el colectivo pedagógico para evaluar la competencia didáctica del profesional de la educación, debe conocer las carencias pedagógicas y didácticas del futuro profesional que interfieren en la dirección del proceso y actuar como mediador y potenciador de su desarrollo.

Al contextualizar en esta investigación las categorías SSD y ZDP, se evidencia la presencia de fenómenos complejos: lo interno y lo externo, lo afectivo y lo cognitivo, lo individual y lo social, entre otros, que ocurren en un proceso evaluativo integrador y que contribuye, a su objetividad.

Por la incidencia directa con el objeto de investigación, se destacan algunos elementos de las concepciones teóricas de determinados seguidores del Enfoque Histórico Cultural, como Leontiev, A. N. (1981), quien trabajó tres conceptos estrechamente relacionados: actividad, acción y operación (subordinada dentro de un esquema psicológico más general de motivos y objetivos) y todos ellos conforman la Estructura Psicológica de la Actividad.

Cada uno de estos elementos influye en la solución que ofrece el profesor en formación. Por su carácter objetual, la actividad está indisolublemente ligada al motivo, el cual direcciona, orienta y le otorga un sentido; para aprender a evaluar y enseñar a evaluar, hay que entrenar y sistematizar acciones, hay que hacer significativa la intencionalidad desde el punto de vista personal y profesional, para conducir a la toma de decisiones y asumir compromisos con un desempeño exitoso, lo que conduce a la formación y desarrollo de valores que regulan su actuación.

Para Leontiev A. N. (1981), la forma genética de la actividad es lo externo material, la práctica; lo cual ratifica el papel primario de la actividad externa en la formación de la conciencia. La etapa pre-profesional, debe servir de diagnóstico y de retroalimentación. Para evaluar la competencia didáctica, resulta indispensable orientar a que sus acciones sean conscientes, que sean capaces de explicitar lo que se hacen y que reflexionen acerca de la acción; una vez que sean creadas las condiciones para el desarrollo de una actividad evaluativa que implique y les aporte a todos los participantes.

Galperin, Ya. (1982), resuelve la supuesta dicotomía entre los planos externo e interno y el análisis psicológico de la actividad, en la cual señala tres momentos funcionales de la actividad pedagógica: la orientación, la ejecución y el control. La evaluación de la competencia didáctica no es exclusiva de uno de los momentos, su planificación consciente obliga a articularla de manera sistémica e integradora en función de ellos y le confiere su carácter cíclico, dinámico y regulador lo que potencia la función formativa de la evaluación.

Desde las ideas de Davidov, V. (1988), la tarea del colectivo pedagógico en el acto evaluativo se dirige a enseñar a aprender a evaluar, a desarrollar la independencia y estimular el desarrollo mental. Su aporte se concreta en la necesidad de desarrollar el pensamiento autónomo que desde esta obra, se logra en los profesores en formación, a partir de la implementación de fases, etapas y niveles de ayuda en el proceso evaluativo que garantizan la atención a las diferencias individuales e incorpora a la dinámica de la actividad, la importancia de los deseos y de las emociones como expresión más compleja y orientadora de las necesidades de la personalidad.

En la investigación, la propuesta del currículo integral y contextualizado de Álvarez, R. M. (1997), refiere su integralidad y se condiciona al momento histórico social que se pone en práctica. El trabajo metodológico del colectivo pedagógico, desde la disciplina FLI, deberá diseñarse desde un enfoque más integral, orientado desde el *saber ser*, hacia el *saber*, el *saber hacer* y el *saber estar y convivir*. Su naturaleza flexible y abierta a disímiles adecuaciones, cobra vida como resultado del rol que desempeña el profesional de la educación quien lo sistematiza, lo valida y lo rediseña en la práctica pedagógica, a partir de las nuevas necesidades sociales.

Las ideas de Majmutov, M. (1983), se articulan en esta tesis, al resaltar el valor de la enseñanza problémica. En el PECDPE, se revela el carácter contradictorio del conocimiento y se estimula la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje, en el ejercicio de la profesión; lo que presupone protagonismo y carácter activo.

Lo problémico en la situación evaluativa, posibilita una disposición emocional y el colectivo pedagógico debe dirigir sus recursos hacia procedimientos que permitan intensificar los motivos de aprendizaje, la influencia sobre las emociones, los sentimientos y la revelación del significado vital (práctico) del problema profesional.

Sin dudas, desde el Enfoque Histórico Cultural, se asume que la enseñanza es promotora del desarrollo, lo se reconoce como fundamento de la escuela cubana, según Rico, P. (2009), Castellanos, D. (2001); Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2002), entre otros.

La gestión eficiente del PECDPE, promueve el desarrollo de la personalidad desde el *saber ser*, como núcleo e impulsa hacia la apropiación hacia el resto de los saberes. Requiere la atención a lo individual y a lo diverso, provoca el análisis reflexivo y logra una autovaloración y autorregulación en los sujetos participantes.

El aprendizaje significativo abordado por autores como Ausubel, D. (1979); Castellanos, D. (2001); Bermúdez, R. y Pérez, L. M. (2004), se considera uno de los pilares del PECDPE, por los efectos de movilización interna y externa que se logran en los agentes implicados, al sentirse protagónicos, producto del análisis metacognitivo desde el ejercicio de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

La comprensión de las fases y de las etapas del proceso evaluativo, de las acciones a desarrollar, de los criterios evaluativos, obligan a desaprender y a aprender nuevas formas evaluativas y técnicas que se ajustan a los nuevos tiempos y que en un futuro, podrán emplear.

Los indicadores de logro para establecer criterios evaluativos consensuados entre los participantes, dirigidos a comprobar y valorar el logro esperado, sobre la base de los logros alcanzados, encierran el carácter significativo del aprendizaje, los moviliza, impulsa y sostiene en el proceso de solución de la tarea, constituyen el motor que los conduce hacia la perseverancia, la autonomía y la implicación en el proceso evaluativo.

Desde esta perspectiva, lo significativo no es la posesión de determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos; es el sentido que cobra para el sujeto lo aprendido. Con esta nueva mirada, para determinar si un profesional de la educación tiene competencia didáctica o no, deben tomarse en cuenta las condiciones reales en las que el desempeño tiene sentido, en lugar del cumplimiento formal de una serie de objetivos de aprendizaje, que en ocasiones no guardan relación con el contexto.

Autores como Piaget, J. (1978); Torres, J. (1987); Mañalich, R. (1998); Valcárcel, N. (1998); Núñez, J. (1999); Fiallo, J. (2003) y Salazar, D. (2004), consideran que el trabajo interrelacionado

de las disciplinas, permite el análisis de cada una de las problemáticas con una visión integradora. Se impone entonces un trabajo metodológico para desarrollar las relaciones interdisciplinarias y trascender el marco de las disciplinas académicas y superar la separación entre ellas.

La disciplina FLI, es considerada el escenario idóneo para la interrelación entre las disciplinas y los componentes a todo lo largo de la carrera; desde el trabajo cooperativo del colectivo pedagógico y de otros agentes se conciben el perfil de la competencia didáctica, se planifican las evidencias y se orienta la situación evaluativa, que moviliza al análisis integrador de este, facilita la cooperación entre varias de ellas y conduce a interacciones reales, con verdadera reciprocidad en los intercambios y por consiguiente, enriquecimientos mutuos.

Desde el enfoque de la transdisciplinariedad, López, E. (2005), enfatiza en la necesidad de promover la discusión abierta y de diálogo para una comprensión integral del fenómeno, sobre la base del respeto de cada uno de los puntos de vista expuestos y relacionándolos entre sí. La situación evaluativa planificada con esta intencionalidad, conduce al análisis de diferentes vías de solución, de diferentes toma de decisiones.

Se comparte la visión integral de la evaluación ofrecida por los autores cubanos: Castro, O. (1996); Valdés, H. (1997); Álvarez, R. M. (1997), González, M. (2002); Socarrás, X. (2003), Torres, P. (2010), en la que se integran los elementos cognitivos con los afectivos-motivacionales y cualidades de la personalidad, los cuales se corresponden con la concepción teórica de autores como Fernández, A. M, (1996); Parra, I. B. (2002); el Centro de Estudios Educativos del ISPEJV (2002); Fuentes, H. (2002); Forgas, J. (2004); González B, (2006); González V, (2006); Más, P. R, (2008); Tejeda, R. y Sánchez, P. R. (2009); González, M. y Álvarez, Y. (2012), entre otros.

El profesor en formación, se vincula a contextos variados, en los que su desempeño exige ser monitorado en diversas actividades. Las evidencias de conocimiento, de producto y de desempeño deben evaluarse de manera flexible, integradas y contextualizadas; solo así, enriquecen la información para emitir un juicio de valor, que oriente hacia el cambio y se cumpla la función formativa de la evaluación.

III-IDEAS CIENTÍFICAS Y SUS PREMISAS BÁSICAS

El proceso de formación que se aspira requiere de contextualizar y ponderar tres principios presentados por Addine, F.; González, A. M. y Recarey, S. (2002, p. 84):

- Principio de la unidad entre el proceso educativo que se ofrece en el centro universitario y los que dimanan de las otras agencias educativas de la sociedad, en un momento histórico determinado.
- Principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador.
- Principio de la coherencia y la sistematicidad en las acciones evaluativas, desde la disciplina Formación Laboral Investigativa.

Estos principios regulan la concepción pedagógica y reflejan el enfoque integral del PECDPE, la contextualización, así como su gradualidad en la etapa de formación, en la cual se manifiestan contradicciones, interacciones y relaciones entre los agentes participantes y los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje, la orientación del proceso evaluativo dirigido al desarrollo profesional, personal, social y del proceso en sí mismo.

Principio de la unidad entre el proceso educativo que se ofrece en el centro universitario y los que dimanan de las otras agencias educativas de la sociedad, en un momento histórico determinado

El sistema de influencias es diverso y complejo. Los contextos cambiantes nutren al profesor en formación y se nutren a sí mismos; perciben avances y retrocesos, emiten juicios valorativos que incentivan o desmotivan su accionar. Lograr unidad de criterios evaluativos y de acción entre los agentes participantes en el proceso evaluativo, lo hace más justo y se constituye en una motivación para el aprendizaje, en donde la evaluación se constituye punto de partida y no de llegada.

El PECDPE, debe convertirse en generador de relaciones transmisoras y receptoras del saber construido, en comunidades de aprendizajes interactivos, mutuos, motivadores, desde cada uno de los contextos de actuación. Los cambios exigen de la capacitación de los agentes y agencias socializadoras, obliga a aprender nuevas competencias, y al mismo tiempo, "desaprender" las que consideran obsoletas producto del análisis crítico constructivo.

La actualización de la competencia didáctica garantiza un profesional activo antes y después de graduado, reflexivo, independiente, crítico que no se limita a poner en práctica los conocimientos aprendidos durante la formación, sino además, que se incorporará con mayor flexibilidad a procesos permanentes de actualización de la competencia, a tenor del contexto y de la tarea, en este caso, prácticas de campo, clases, proyectos comunitarios, excursiones, entre otras.

Los modelos de actuación que observan deben educar para el trabajo y en el trabajo, educar para la vida y en la vida. Se requiere de un clima psicosocial favorable que contribuya al rescate de la filosofía del “*ser*”, aspecto que se defiende desde esta concepción y que demanda un rescate de valores, a partir del trabajo cooperativo entre el colectivo pedagógico y otros agentes; que obligan al desarrollo de cualidades de la personalidad (orientación proyectiva, compromiso ético, entre otras), que posibilita asumir conductas flexibles, independientes, originales y con pensamiento divergente, que serán valoradas a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

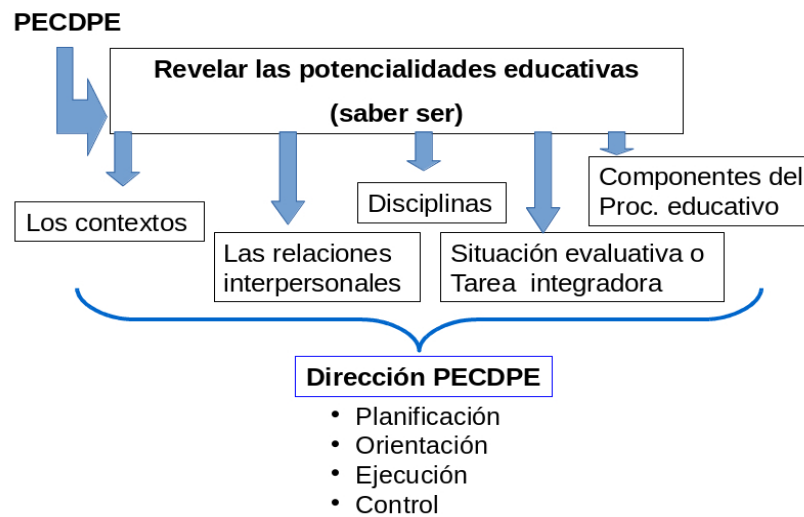
Principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador

Su esencia no se centra en reconocer la unidad de lo instructivo con lo educativo, sino en revelar las potencialidades educativas (*saber ser*) de las disciplinas, de los contextos, de las relaciones interpersonales, de la situación evaluativa, de cada uno de los componentes del proceso educativo para potenciar su desarrollo desde el sistema de influencias. El trabajo educativo no se limita a determinadas actividades ni a momentos dentro de ella, sino a todo el proceso evaluativo desde que se planifica, se orienta, se ejecuta y se evalúa.

Desde lo instructivo, se debe potenciar cómo la evaluación le concede un carácter formativo a la enseñanza, que se orienta al desarrollo metacognitivo de los profesores en formación, a propiciar la necesidad de conocer sobre la ciencia, su metodología y su nivel de desempeño al implementarla, razonar, buscar soluciones, autodirigir y autocontrolar su aprendizaje; deben aprender cómo hacerlo para conducir una enseñanza con similares características.

Si solo se instruye en qué es evaluar y no en cómo evaluar, no se llega a la esencia del proceso ni del sujeto; hay que movilizarlo desde sus motivos, necesidades, intereses, sentimientos, cualidades y convicciones, hacia el desarrollo de conocimientos y habilidades. De otra manera, continuarán la réplica de un modelo evaluativo que necesita un cambio en los nuevos tiempos.

A continuación, se muestra una representación de las ideas esenciales de este principio que facilitan su comprensión.



Representación 1. Principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador.

Fuente: elaboración personal.

Principio de la coherencia y de la sistematicidad en las acciones evaluativas, desde la disciplina Formación Laboral Investigativa (FLI)

El colectivo pedagógico, otros agentes y agencias, debe tener conciencia del impacto de la unidad del sistema de influencias en el acto evaluativo y la necesidad de enriquecer el diagnóstico para proyectar la intervención y brindar los niveles de ayuda necesarios. La disciplina FLI, integra las asignaturas y disciplinas del plan de estudio, coordina las acciones evaluativas y contribuye a que el proceso evaluativo se dirija hacia el desarrollo y se tome conciencia de la relación inter e intradisciplinaria para resolver una problemática.

El sistema evaluativo debe ser de conocimiento de todos los implicados, participar en su proyección desde el trabajo metodológico y determinar los criterios evaluativos, así como tener la posibilidad de intercambiar opiniones sobre su desarrollo brinda modelos de actuación para el futuro desempeño.

A continuación, se presentan las ideas científicas que definen el sistema de representaciones que rigen los elementos teórico-metodológicos de la concepción pedagógica, para el PECDPE que se propone:

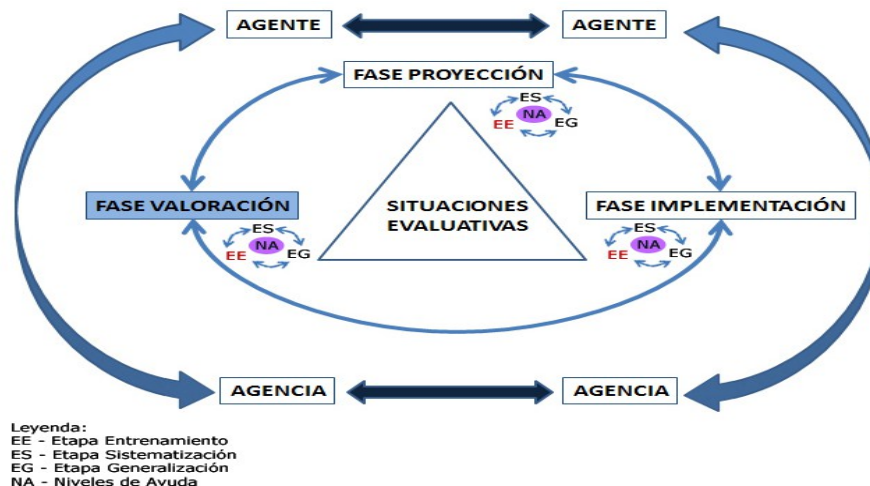
1. El PECDPE transita por las fases de valoración, proyección e implementación y requiere de etapas de entrenamiento, sistematización y generalización, en las que se implementan niveles de ayuda.
2. El PECDPE se concreta en acciones dirigidas por el colectivo pedagógico y se basa en evidencias del desempeño didáctico competente en los profesores en formación, reveladas en situaciones evaluativas.
3. El PECDPE ocurre bajo una mirada que se direcciona hacia el sentido personal de lo que se aprende, en el que se pondera el *saber ser*, bajo las acciones integradas de los componentes del proceso educativo y la influencia de otros agentes y agencias que facilitan su desarrollo, en la disciplina FLI.

Idea.1 *El PECDPE transita por las fases de valoración, proyección e implementación y requiere de etapas de entrenamiento, sistematización y generalización, en las que se implementan niveles de ayuda.*

Conducir a un primer plano la función formativa de la evaluación, implica transformar las prácticas actuales relativas a la planificación, a la ejecución, a la utilización de los datos que aporta la evaluación así como a las diferentes vías de recoger información.

El PECDPE, transita por fases, entendidas como los aspectos o cambios que se manifiestan durante el proceso (nueva cualidad). Las fases son: valoración, proyección e implementación. Existe una estrecha relación entre las fases y etapas, estas últimas se consideran el avance parcial que se manifiesta en cada uno de los cambios que se generan en las fases. Por lo que enseñar a aprender a evaluar, lleva implícito en cada fase las etapas de entrenamiento, de sistematización y de generalización, con sus respectivos niveles de ayuda.

Para la dirección del PECDPE, se proponen las fases de valoración, fase de proyección y la fase de implementación. A continuación, se representa la idea científica que evidencia el carácter dinámico del proceso objeto de estudio y apoya al lector para comprender sus relaciones.



Representación 2. Idea científica 1.

Fuente: elaboración propia.

La **fase de valoración**, es el punto de partida y de llegada, lo que evidencia el carácter cíclico del proceso. Los dictámenes se dirigen a la valoración sistemática que se realiza en la que se resalta el impacto en el crecimiento individual, personal y social, a partir del análisis y reflexión metacognitiva de los errores y del aprendizaje de los agentes y agencias, que se involucran para proyectar y retroalimentar el PECDPE.

Se encamina a determinar el objetivo de la evaluación, en este caso, el desempeño didáctico competente de los profesores en formación; para ello, se requiere el análisis de las formas y tipos de evaluaciones que se implementarán, las condiciones de los contextos y los recursos necesarios, las características del evaluado y de los evaluadores, para poder orientar a las agencias y agentes que participarán en él, se establecen los niveles de asimilación, la dosificación de ayuda y los niveles del desempeño didáctico.

Esta fase comprende valoraciones inicial, parcial y final, según el momento en que se aplica; la diferencia radica en su objetivo, el cual permite retroalimentar el proceso al conferirle un carácter flexible para el re-análisis continuo.

La verificación del impacto del desempeño didáctico de los profesores en formación, es de suma importancia, por lo que los estudiantes de las escuelas donde realizan el componente laboral y la familia, pudieran constituir grupos a controlar.

En la **fase de proyección**, se define el perfil del profesor con competencia profesional pedagógica didáctica para la carrera, se planifican los fines de la evaluación según los periodos evaluativos (evaluación diagnóstica, evaluación continua y evaluación final) y se prevén los instrumentos y procedimientos que comprueban el nivel de desempeño en las actividades a partir de las evidencias de la competencia didáctica.

Se identifican los indicadores y los recursos a necesitar por los sujetos para determinar qué evidencias de conocimiento, de desempeño y de producto serán evaluadas, de esta manera se construye la base sobre la cual actuará el profesor en formación, así como los diferentes momentos del proceso en que se informará acerca del nivel de desempeño alcanzado.

Se analizan categorías e indicadores a tener en cuenta para elaborar la guía evaluativa en unidad de criterios evaluativos consensuados y se determina el papel de cada uno de los agentes y agencias, así como las necesidades de superación de estos y se establecerán los convenios necesarios para lograr no solo el aspecto dinámico, sino multidimensional, del PECDDPE.

En ambas fases, el colectivo pedagógico ocupa un rol significativo en relación con los otros agentes y agencias; es el que dirige el proceso de manera intencional, pero transitar a la fase de implementación, conlleva a que todas las decisiones serán consensuadas con los participantes. Del debate proyectivo, se arriba a conclusiones que pueden remitir a la fase anterior, lo que denota su carácter flexible.

Se proyecta una evaluación dirigida al profesor en formación y al proceso en sí mismo. Cuando el colectivo pedagógico tiene conciencia del impacto que tienen el objetivo y cada una de las acciones en el proceso evaluativo y orienta hacia ello, se direcciona hacia una evaluación formativa.

En la **fase de implementación**, se aplican los instrumentos que comprueban el nivel de desempeño en las actividades, a partir de las evidencias de la competencia didáctica. Exige un monitoreo constante que se logra, cuando existe unidad entre las influencias educativas y es concebido en la fase de análisis.

Es vital estimular desde la disciplina FLI, el empleo de exámenes de ejecuciones “portafolios”, ensayos, experimentos, informes, monografías, tareas investigativas de diversa índole, trabajos

multimedia, estudios de caso, elaboración de artículos u otras, que seleccionadas por el profesor en formación, los remita a exponer las contradicciones, insuficiencias, potencialidades y avances que ha presentado en el curso de su desarrollo. Esta selección con o sin ayuda, favorece la toma de decisiones y promueve la reflexión crítica y la autovaloración de su trabajo.

Esta fase conduce al profesor en formación, de la dependencia evaluativa a la independencia evaluativa. Se caracteriza por el cumplimiento de los roles (de acompañamiento según los niveles de ayuda) asignados en la valoración y proyectados de forma planificada y diferenciada. El empleo de niveles de ayuda en unidad de criterios evaluativos consensuados entrenan en para qué, qué, cómo, con qué evaluar y por qué evaluar. Para ello, se proponen etapas que se instrumentan desde el inicio del curso, de manera que su sistematización, logre una evaluación consciente y dirigida hacia los diferentes saberes.

En la implementación del PECDPE, las etapas cobran una dinámica fuerte y su articulación en cada una de las fases, garantiza la toma de conciencia del proceso en sí mismo. Garantizan el acompañamiento que necesita el profesor en formación hasta lograr una autonomía en el desempeño. A partir de los modelos de actuación que se brindan, aprenden a evaluarse y a dirigir este proceso atendiendo a la diversidad y a la individualidad en sus futuros estudiantes.

Las etapas (entrenamiento, sistematización y generalización) regulan el proceso y poseen un carácter flexible y personalizado. En cada una de ellas, se requiere establecer niveles de ayuda, que disminuyen del tercero al primero: primer nivel de ayuda (bajo), segundo nivel de ayuda (medio), tercer nivel de ayuda (alto). Las etapas y los niveles de ayuda que se proponen, poseen un carácter flexible, lo cual dependerá de la naturaleza de la situación evaluativa y del nivel de desarrollo que se evidencie en su desempeño.

1- Etapa de entrenamiento: el colectivo pedagógico en unidad de criterios, orientará la evaluación, precisando qué elementos didácticos se tendrán en cuenta a evaluar y cómo hacerlo en cada uno de los años de la carrera en dependencia de los conocimientos, habilidades, hábitos, valores y actitudes en relación con la competencia didáctica, los indicadores necesarios para ello, y el impacto personal, profesional y social de esta.

Resulta necesario en esta etapa, que los indicadores sean producto del análisis consensuado entre los agentes para la toma de conciencia, no solo hacia la actividad que realizan sino para el proceso de formación en general. Significa una práctica evaluativa guiada en lo curricular y en lo extracurricular, donde el rol del colectivo pedagógico, se dimensiona.

2- Etapa de sistematización: se socializa el juicio de valor sobre la base de los elementos consensuados en la etapa anterior, se aportan los argumentos que demuestran la toma de conciencia del accionar en el proceso y el resultado de la actividad y se explicitan las fortalezas y debilidades. En esta etapa, se muestra el profesor en formación con relativa independencia del profesor o tutor en el momento evaluativo y la sistematicidad que se logre, contribuirá a que se demuestre un ascenso en relación con los niveles de independencia.

Significa una práctica con relativa independencia del profesor en formación, en actividades más complejas en su desempeño y donde la supervisión no es tan directa, pero el análisis metacognitivo del proceso y sus resultados es más profundo. El rol predominante del colectivo pedagógico comienza a ceder paso al desempeño del profesor en formación, que se encuentra bajo la supervisión de los evaluadores y con la asistencia de los niveles de ayuda requeridos.

3- Etapa de generalización: se estimula hacia un proceso evaluativo en el que se integren los conocimientos, habilidades, hábitos, valores y actitudes, que permiten al profesor en formación, realizar generalizaciones y transferencias, lo que evidencia en su desempeño el compromiso y la autonomía a partir de los análisis críticos de su accionar.

El profesor en formación se convierte en un sujeto más participativo, más independiente, lo que conduce al análisis reflexivo del proceso, a la autovaloración y a la regulación. Propone otros indicadores y los justifica y en sus argumentos se evidencia el valor que le aporta a la evaluación y de manera automatizada evalúa y aplica o transfiere el procedimiento a otras situaciones in situ, aprende, siente satisfacción al socializar el proceso y evalúa conscientemente los pasos que lo condujeron al éxito o fracaso, lo que posibilita enseñarlo a los demás.

La dirección del PECDPE, requiere establecer niveles de ayuda graduales sobre la base de la teoría de Vigotsky, L. S. (que disminuyen desde el tercero hasta el primero):

Primer nivel de ayuda (bajo): el "otro" brinda o reitera la orientación general de la situación o situación evaluativa, de manera que el profesor en formación haga uso de su independencia; este nivel implica involucrarlo en el momento de la orientación y que concientice al explicitar qué, para qué, cómo lo hará, qué indicadores le permitirán emitir un juicio de valor de su proceso y sí mismo; es decir, que el profesor en formación participe en la construcción de su Base Orientadora de la Actividad; lo que le facilita su orientación proyectiva.

Segundo nivel de ayuda (medio): se recuerda la solución de tareas semejantes, crear analogías con otras acciones que ya han desarrollado con anterioridad y apoyarse en el procedimiento para evaluar. Se estimula el trabajo cooperativo ("otro") y se le permite terminar la tarea por sí solo. Este nivel obliga a la sistematización y a la selección de recursos necesarios que se emplearon en la evaluación de las situaciones y de su desempeño, permitirá el análisis de su proceso y desarrollo de acuerdo con los indicadores evaluativos colegiados e identificará con ayuda, fortalezas y debilidades, que lo conducen a hacer generalizaciones y transferencias que le permiten transformar y adaptarse al contexto.

Tercer nivel de ayuda (alto): colaborativo entre el "otro" y el sujeto y pudiera llegar a ser demostrativo. La realización conjunta del análisis evaluativo (demostración), reconoce insuficiencias en sus recursos para seguir la lógica del procedimiento ofrecido para evaluar la tarea y en el desarrollo alcanzado por el sujeto, es el momento en que precisa ayuda para continuar y valorar sobre la base de los indicadores propuestos. Este nivel de acompañamiento, permite la toma de conciencia de las potencialidades y dificultades que posee.

El "otro" debe reducir los niveles de ayuda y la orientación explícita, a medida que demuestran mayor pericia en torno a las acciones que evidencian su aprendizaje; se alerta sobre el empleo de ayudas excesivas, que retardan el despliegue de las acciones independientes y las ayudas que resultan insuficientes generan incompreensión y desmotivación para la solución de la situación evaluativa.

La variedad de instrumentos evaluativos, brinda la posibilidad de emitir el juicio valorativo del nivel de desempeño didáctico en el que se encuentra el sujeto evaluado, la determinación y la complejidad del instrumento dependerán del fin y del nivel en que se encuentre. Entre ellos se

destacan; la elaboración de estrategias de trabajo educativo, los estudios de caso relacionados con la práctica educativa, los proyectos escolares y comunitarios, el registro de sistematización de la práctica de campo y el registro de sistematización de la práctica laboral, entre otros.

Idea.2 El PECDPE se concreta en acciones dirigidas por el colectivo pedagógico y se basa en evidencias del desempeño didáctico competente en los profesores en formación, reveladas en situaciones evaluativas.

El carácter participativo obliga a orientar un proceso evaluativo de socialización en el que todos los participantes reflexionen y tomen conciencia de cada una de las acciones que se proyectan y de su impacto personal, profesional y social. Implementar la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación es una exigencia en cada acción, lo cual exige de un entrenamiento, sistematización y generalización para que se convierta en algo intrínseco del proceso evaluativo.

La autoevaluación en cada uno de los sujetos permite reflexionar sobre el aprendizaje individual; el desarrollo de la coevaluación posibilita la retroalimentación del proceso previamente consensuado y la heteroevaluación, ofrece la ventaja al colectivo pedagógico de valorar su accionar proyectivo y el de retroalimentar el accionar de los evaluados (orientar acciones de mejora y estimular su desempeño didáctico).

Las reuniones metodológicas a nivel de colectivo pedagógico de año, constituyen el espacio de planificación, orientación, ejecución y control del proceso evaluativo. Se proponen acciones a implementar por el colectivo pedagógico, para dirigir el PECDPE:

1. Determinación de los componentes de la competencia didáctica y las interrelaciones que se establecen entre asignaturas y disciplinas en cada año.
2. Determinación del perfil del profesional con competencia didáctica, en la carrera Biología-Geografía sobre la base del Modelo del profesional. (Anexos 10 y 10a)
3. Definición de los criterios de evaluación de la competencia didáctica. Para ello, deben determinarse las características de calidad que se tendrán en cuenta en la evaluación, lo cual garantiza una evaluación válida y fiable.
4. Determinación de un referente de ejecución, de modo que oriente la toma de decisiones en relación con los criterios de evaluación. Será necesario explicitar de manera precisa los

criterios para la evaluación de la competencia didáctica, para facilitar la identificación de los niveles de esta.

5. Planificación y proyección del proceso de recolección de evidencias. En esta acción se identifica el tipo de evidencia (de conocimiento, de producto o de desempeño) en la disciplina FLI, las situaciones evaluativas y el tipo de pregunta con carácter proyectivo a considerar; para este último aspecto se realizan un grupo de propuestas contenidas en el anexo 11.
6. Elaboración de la estrategia evaluativa de la disciplina FLI para los profesores en formación. Esta acción comprende la base del proceso evaluativo, constituye la esencia de la fase de proyección propuesta por la autora de esta obra, encierra la planeación del control sistemático y con carácter de sistema, del proceso evaluativo en sí mismo y permite, según el carácter flexible de las acciones, el análisis y el rediseño mediante revisiones periódicas.
7. Determinación del nivel de desempeño didáctico competente en los profesores en formación. Consiste en objetivizar los niveles de desempeño, con una aproximación numérica, que resuma el grado de desempeño en la competencia didáctica. La esencia radica en definir aquellos elementos que diferencian cada uno de los niveles.
8. Análisis y reflexión sobre la información recogida a partir del intercambio entre los participantes lo que conduce a la comparación de los resultados antes y después (calificación de las evidencias) lo cual se complementa con la información cualitativa que conduce a una apreciación total: la evaluación formativa del evaluado.
9. Evaluación de la competencia didáctica sobre la base del nivel de desempeño didáctico en que se encuentra.
10. Análisis, discusión y reflexión sobre el juicio de valor asumido.
11. Evaluación de la estrategia evaluativa implementada desde la disciplina FLI. Esta acción le confiere al proceso su carácter cíclico, su punto de llegada y de salida al mismo tiempo, que se concretó en la fase de análisis, en la que se reflexiona sobre las posibilidades de mejora de las acciones propuestas.

La evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación vista como un proceso abarca criterios, indicadores y evidencias, para contar con referentes básicos al evaluar. Como

son observables, ocupan un lugar central en la evaluación de competencias y son entendidas como el aporte que debe hacer el profesor en formación, en función de un criterio de verdad.

En el contexto pedagógico, las evidencias son pruebas reales, concretas que dan cuenta de los criterios de la competencia y constituyen la base de la evaluación. El colectivo pedagógico que direcciona el proceso, debe conocer y orientar sobre cuáles serán las evidencias de desempeño, de conocimiento y de producto a evaluar. La intención no es aumentar el número de evidencias a controlar, sino una evaluación integral, articulada y significativa para el evaluado.

En relación con las evidencias de producto, el colectivo pedagógico no debe centrarse en la entrega de un producto en sí, sino más bien en la estructura de evidencias que lo conforman desde su plano interno y que pueden ser defendidas o argumentadas por los que la entregan. Por ejemplo: cuando los profesores en formación de la carrera Biología-Geografía deben elaborar un informe de su práctica laboral o práctica de campo, deben responder al planteamiento de una idea, tesis o problema profesional, refutar su estado real, explicar los argumentos y valorar de manera crítica los criterios o puntos de vista que se tienen al respecto y las conclusiones a las que arriba en relación con la tarea y con su crecimiento personal.

Las evidencias de producto que pueden ser empleadas en esta carrera son: informe de análisis de un estudio de caso, informe del análisis de un contenido determinado con apoyo en un mapa conceptual, elaboración de un artículo en torno a la problemática medio-ambiental de uno de los contextos, registro de observación en un trabajo colaborativo y elaboración de una maqueta.

Por otra parte, las evidencias de desempeño son aquellas en las que se observa al profesor en formación, en el cumplimiento de sus funciones y tareas; ejemplo: vídeo de charla educativa con los padres, exposición sobre resultados de un proyecto comunitario, presentación de medios de enseñanza, observación de sus clases, presentación de análisis metodológico de una unidad o tema a desarrollar con sus alumnos, charla educativa en la comunidad, visita a un museo con sus alumnos, charla educativa en una agencia de impacto en la comunidad.

Las evidencias de conocimiento son aquellas que permiten fundamentar desde la teoría, las diferentes decisiones que toma el profesor en formación ante una problemática que analiza; ejemplo: impartir una conferencia sobre medio ambiente, sobre la sexualidad, seleccionar desde

la ciencia los recursos teóricos que necesita para responder ante la situación que se le presenta, entre otras.

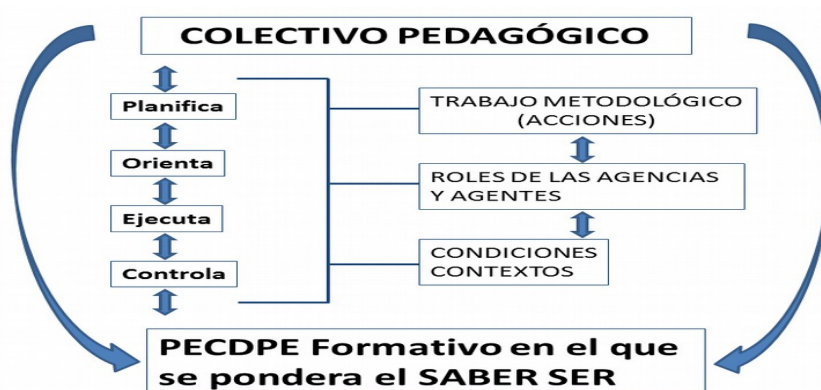
Los tipos de evidencias se complementan, su análisis por separado, es para facilitar su comprensión, pero integrarlas desde la situación evaluativa revela la planificación que se exige y el monitoreo consciente.

Para conducir con éxito las acciones 4 y 5, se considera oportuno contextualizar los criterios que aporta Jornet, J. (2007), en relación con la recolección de evidencias, que orientan al colectivo pedagógico para la determinación de criterios en tal sentido.

A continuación, se representa un cuadro que resume los aspectos de análisis que direccionan la toma decisiones para la recolección de evidencias. (Adaptado de Jornet, J. (2007)).

Aspectos:	Toma de decisiones:
*En relación con el sistema de evaluación.	-Fin de la evaluación -Método (cualitativo/cuantitativo)
*En relación con la situación evaluativa.	-¿Qué tipo de situación evaluativa? (seleccionar las más pertinentes para la competencia didáctica) -¿Qué exigencias se deben tener en cuenta para la elaboración de la situación evaluativa (adecuarla al tipo y nivel de desempeño), que sea significativa y simulada (cercana a la realidad) y qué tipo de pregunta)? -¿Cuándo brindar y recoger la información (momento I: información de proceso, momento II: información resultante)
*En relación con las tareas.	-¿Qué tareas plantear? (ajustarlas a la situación evaluativa, se concretan las recomendaciones como materiales, instrucciones, el tiempo, entre otras) -¿Qué roles juegan cada uno de los participantes en la evaluación? (socializar)
*En relación con los instrumentos	-¿Qué instrumento utilizar para recoger la información? Instrumentos elaborados con objetividad (fiabilidad y validez) y operativos (eficientes y eficaces)

El diseño de situaciones evaluativas debe centrarse en aspectos esenciales del contenido y en las formas de proceder con él, que exijan relaciones del profesor en formación con el objeto y con otros sujetos implicados en esas situaciones y que propicien poner de manifiesto cualidades de dichas relaciones. El manejo de datos y hechos de forma reflexiva y razonada, revelan la significación y necesidad de su conocimiento y conducen a eliminar las preguntas memorísticas, a variar el formato y las condiciones de estas, de manera que se haga uso de fuentes de información que proporcionen los datos necesarios para solucionarlas. A continuación, se representan los elementos que integran la idea científica 2:



Representación 3. Idea científica 2.

Fuente: elaboración propia.

Idea 3. El PECDPE ocurre bajo una mirada que se direcciona hacia el sentido personal de lo que se aprende, bajo las acciones integradas de los componentes del proceso educativo y bajo la influencia de otros agentes y agencias que facilitan su desarrollo, en la disciplina FLI.

La articulación de los saberes (pilares de la educación del siglo XXI) presentados por Delors, J. (1996b), constituye un reto; desde esta propuesta, se considera que si se evalúa sobre la base del *saber ser*, se moviliza a los sujetos hacia la búsqueda del conocimiento (saber) y al desarrollo de hábitos y habilidades necesarios para el saber hacer .

Evaluar el *saber ser*, ocupa y preocupa a la mayoría de los profesores en la actualidad. Posee una carga de subjetividad, pero acercarse a valorar el sentido personal que cobra el conocimiento en cada uno de los profesores en formación, conduce a hacer consciente el análisis reflexivo y

sistemático de su accionar en cualquier contexto en el que se encuentre y lo distingue del resto de las profesiones.

Desde esta concepción, se direcciona hacia el sentido personal de lo que se aprende, lo cual moviliza al sujeto, lo orienta hacia el *saber*, el *saber hacer* y el *saber estar y convivir*. Parte de valorar el para qué, el qué y el cómo unir la teoría a la práctica, trasciende la esfera cognitiva-instrumental de la personalidad porque el éxito que se espera depende de la motivación y de los valores que dirigen su actuación, lo que deviene en responsabilidad profesional compartida.

Para evaluar la competencia didáctica desde la integración de los saberes, la autora considera oportuno realizar un análisis de la estructura de una competencia presentada por Pavié, A. (2011), lo cual permite desagregarla desde el punto de vista didáctico, para después integrarla.

Este autor, refiere los elementos de la competencia a través de una fórmula gramatical: verbo activo + objeto + condición (aspectos que concuerdan con la estructura del objetivo propuesto en el contexto cubano y que a la hora de evaluar, se disgrega y se dirige al *saber* y al *saber hacer*, este último en el mejor de los casos).

Al respecto Pavié A. (2011), plantea:

El verbo activo señala la acción precisa que debe ser ejecutada por el sujeto, el objeto-en su condición de objeto directo de la acción del verbo- describe el elemento o al sujeto sobre el que recae la acción. La condición es el enunciado que describe la forma, el criterio o el contexto que debe ser considerado en el cumplimiento de la acción. (p. 132)

En el caso específico de la carrera B-G, por ejemplo: Analizar críticamente, una situación de conflicto en el entorno familiar, valorando diversas alternativas, para posicionarse de manera razonada y responsable por alguna de ellas.

Observe cómo se enfatiza en las actitudes (críticamente, atentamente, con minuciosidad, con compromiso, con originalidad), elementos en los que se reflexiona por la implicación que tiene para el sujeto evaluado y la ponderación del *saber ser*, lo cual impulsa y moviliza hacia la búsqueda de recursos personales y profesionales (didácticos) para la solución de la problemática.

La competencia didáctica, integra el resto de las competencias; para su evaluación, resulta necesario un proceso que se oriente hacia la capacidad de transferir los aprendizajes a situaciones

cercanas a la realidad y que responda a los problemas planteados en los ámbitos social, interpersonal, personal y profesional.

Desde el ámbito social, evaluar cómo se integra y participa el profesor en formación en la transformación de la sociedad; en lo interpersonal, cómo se relaciona, comunica y vive en relación con los demás; en lo personal, cómo ejerce la crítica reflexiva, la autonomía, la cooperación, la creatividad; y en lo profesional, cómo resuelve una situación profesional. Cada ámbito requiere el análisis reflexivo de ¿qué necesita saber?, ¿qué se debe hacer? y ¿cómo se deber ser? lo que relaciona la evaluación en cada contexto, a la evaluación integrada los saberes.

Desde el *saber* (lo conceptual, lo fenomenológico, las leyes, las categorías): evaluar la comprensión de los antecedentes teóricos, su evolución y los fundamentos desde el ámbito profesional. Lo teórico, desde los núcleos conceptuales de las asignaturas y cómo se integran en la disciplina FLI.

En el *saber hacer* (lo metodológico): evaluar el conjunto de habilidades necesarias para dirigir de manera apropiada las tareas y actividades implicadas en el desempeño de sus funciones, con dominio de la metodología propia y de su aplicación en cada contexto.

Desde lo social (*saber estar y convivir*)

En lo contextual: evaluar la comprensión del contexto político, socio-comunitario, económico y cultural en la que se lleva a cabo un proceso laboral, una práctica de campo, referida a ambientes sociales y naturales.

Desde lo comunicativo: evaluar el uso adecuado de la comunicación oral y escrita de manera empática y responsable con los participantes en el proceso formativo.

Desde lo personal (*saber ser*): evaluar la capacidad de combinar la teoría y las habilidades técnicas y metodológicas en la práctica laboral, en la práctica de campo y en la práctica de laboratorio con ética, con compromiso y de manera responsable.

En lo integrativo: evaluar el desarrollo y consolidación del juicio profesional mediante la integración teórico-práctica-vivencial, como resultado de las experiencias del ejercicio profesional, en los diferentes contextos en que se desempeña y desde lo proyectivo-adaptativo: evaluar la capacidad de anticiparse y adaptarse a cambios que se manifiestan en el ejercicio de la

profesión. Comprende habilidades para ajustarse a nuevas condiciones, actitud de actualización permanente en todos los campos de la profesión, el interés por la investigación y los procesos de mejora.

El éxito dependerá de la capacidad para integrar, generalizar y hacer transferencias de lo aprendido a su manera, lo que le impregna una huella personal a lo que hace y a las personas con las que interactúa para resolver una problemática. La evaluación estimula y genera un compromiso profesional que permite orientarse desde el *saber ser* hacia la búsqueda del *saber*, del *saber hacer* y del *saber estar y convivir*; en otras palabras -qué necesita desde lo teórico, qué desde lo metodológico, qué desde lo comunicativo, qué desde la orientación y cómo operar con ello- para regular su conducta. Por tal razón a criterio de la autora, esta competencia integra al resto.

La evaluación se relaciona con el resto de los componentes del proceso de enseñanza desde su organización, planificación y ejecución y todos deben ser significativos. En su dinámica, permite determinar en qué medida y con qué calidad se ha logrado el cumplimiento de los objetivos educacionales trazados para la carrera, el curso, la disciplina y para cada actividad que se desarrolla en el sistema de trabajo previsto y cómo el resto de los componentes influyen en ello.

El PECDPE enrumba una mirada diferente hacia los componentes del proceso de enseñanza. Los objetivos exigen ser significativos, deben direccionarse a evaluar el sentido personal de lo que se aprende, la implicación personal, la responsabilidad, el interés, el compromiso ético y otras cualidades, que se evidencian al monitorar su nivel de desempeño didáctico.

Cuando la actividad de aprendizaje se centra en la implicación del profesor en formación, es él quien determina el objetivo, los métodos y los medios que utiliza para seleccionarla, según el análisis reflexivo de sus potencialidades y debilidades; deviene expresión de la relación entre lo social y lo individual en su proceso de desarrollo. El debate reflexivo en torno al objetivo determina un punto de partida, con seguridad y aceptación. Deben ser proyectivos y conducir a la movilización de una actitud o sentimiento que conduce a resolverlo.

El contenido en la actividad, debe obligar al trabajo cooperativo, implicarlo a través de la relación con otros agentes y otras agencias; porque su orientación proyectiva, su compromiso y

perseverancia dependen de ello. Los agentes y agencias que participan en el proceso deben determinar qué contenidos y el nivel de profundidad con que serán abordados, los contenidos del programa no deben limitar la búsqueda flexible y generalizada de soluciones para los contextos, los cuales cambian y demandan respuestas novedosas que involucren lo curricular, lo extracurricular hasta el currículo oculto.

Las estrategias curriculares deben cobrar sentido y articularse a la hora de ser evaluadas, lo contrario, esteriliza el proceso. La búsqueda de niveles de asimilación que enfaticen en lo productivo, aplicación y creación, potencia el desempeño competente.

Los objetivos y los contenidos determinan los métodos, los medios y las formas de organización del proceso de enseñanza. El método es el componente más dinámico, en la enseñanza superior, este componente debe estar en correspondencia con la formación de especialistas, en este caso profesores de Biología-Geografía, que deben ser potenciadores de saberes, de generalización, de transferencia y al mismo tiempo, enrolar desde sus afectos a los sujetos que participan junto a ellos en la solución de problemas.

Ponderar la divergencia y la redefinición en los contextos educativos desarrolla la flexibilidad, la tolerancia, la crítica, la autocrítica y la autonomía. Los métodos que se utilicen determinan modelos de actuación para los que se forman, por lo que enseñar con el empleo de medios tecnológicos y desde la realidad de los contextos, desde el enfrentamiento con el saber resultante de un proceso de búsqueda e investigación, los prepara para los retos que deben enfrentar.

Urge propiciar desde el método, diferentes vías para el desarrollo del pensamiento vinculado a los contextos y que necesiten la vinculación de los componentes académico, laboral, investigativo y extensionista para su solución. El aprendizaje por descubrimiento, la generación de hipótesis, el potenciar la creatividad (divergencia, tolerancia, vivenciación, búsqueda científica del conocimiento), son la meta.

Los métodos actuales para evaluar, exigen un cambio desde la concepción tradicional; los contextos, las personas, las épocas cambian y persisten los mismos métodos evaluativos. Se deben exigir altos niveles de desarrollo profesional, personal y social para que puedan elaborar artículos donde valoren los problemas teoría-práctica a la que se enfrentan, registren una

integración sobre su accionar en cada año que vencen, elaboren en algunas ocasiones sus propios instrumentos evaluativos y se evalúen sobre la base de indicadores consensuados; solo así, el método se vuelve potenciador del PECDPE.

Para evaluar la competencia didáctica del profesional de la educación, deben determinarse cuáles son las evidencias de conocimientos, de producto o de desempeño y colegiar con los profesores en formación, sobre la base de los objetivos, el significado de cada acción, para valorar si el método y el medio usados fueron o no eficientes y qué aspectos resultaron relevantes en ello. Determinar los recursos con los que se desempeñarán y las evidencias resultantes de esta interacción, son de vital importancia, así como los métodos de exposición problémica, el investigativo y el de proyecto.

La relación didáctica de los componentes abordados, cobran vida a través de las formas de organización u organizativas y exigen organizar las interacciones entre todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje; se aprende, desde las formas de organización, a establecer y desarrollar relaciones sociales para insertarse a los grupos de estudiantes, para identificar y atender las necesidades de atención a alumnos, familia y comunidad mediante propuestas didácticas particulares y a conocer dónde obtener orientación e incluso conseguir el apoyo para hacerlo en el componente laboral o en la práctica de campo. Valorar sobre la base del objetivo, cómo organizar los sujetos y el proceso, permite reflexionar si se aprovecharon las potencialidades para la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

La reorientación y el análisis reflexivo de sus acciones en relación con los objetivos, los contenidos, los métodos y los medios; a partir de cuánto y con qué calidad aprendí y por parte del colectivo pedagógico cuánto y con qué calidad se desarrolló el PECDPE.

El colectivo pedagógico debe ser creativo, buscar vías auténticas para solucionar la problemática de la evaluación, que potencia el desarrollo de la personalidad desde su intención formativa y emitir juicios de valor asociados a criterios pre-establecidos y consensuados, fruto de las reflexiones individuales y colectivas en el proceso entre los participantes, en relación con el desempeño y la explicación de aquellos procesos necesarios para el éxito de la tarea.

El PECDPE posee un carácter cíclico, resultado de las contradicciones que se generan entre lo

aprendido y lo nuevo y entre las relaciones personales que se establecen, lo cual genera la necesidad de formularse un problema, objetivos, contenidos, métodos y medios, formas de organización y la evaluación, que se constituye en componente y proceso en sí mismo, lo que asegura la reflexión y la regulación metacognitiva y la comunicación efectiva a través de los procesos de auto, co y heteroevaluación desde una mirada personológica, que permite valorar la medida y calidad con que se desarrolla cada uno de los componentes.

Rol del colectivo pedagógico:

- análisis, proyección e implementación del PECDPE con un carácter cíclico.
- conciencia de las interrelaciones entre materias (disciplinas o asignaturas) desde las que se trabaje la competencia didáctica en un mismo grado educativo (interrelación horizontal), así como graduaciones de dominio (escala vertical) entre niveles o grados
- sensibilización de los participantes, para que sientan que el proceso por el que transitan responde a sus necesidades, que posee relevancia para su futuro y que las metas son alcanzables.
- entrenamiento en las fases, etapas y niveles de ayuda implementados en el PECDPE
- enseñanza de cómo evaluar la planificación de las actividades docente y extradocente, la orientación en el terreno, la descripción del relieve de una zona, la identificación de la flora y la fauna locales, las estrategias de trabajo educativo, la recolección de organismos, en flexibilidad, en independencia y apropiarse de herramientas tecnológicas, al mismo tiempo que se forman y desarrollan valores medio ambientalistas y aquellos necesarios para la profesión; en fin, a evaluar su quehacer.
- diseño de situaciones evaluativas que conduzcan a plantear retos relevantes y significativos que impliquen el trabajo cooperativo y que exijan soluciones variadas.
- valoración junto a otros agentes del profesor en formación y del proceso en sí mismo.
- coordinación las condiciones en cada uno de los contextos y recursos necesarios.
- retroalimentación oportuna de cada acción del proceso, de cada evidencia y crítica constructiva.

- modos de actuación de trabajo colaborativo y enseñar a aprender, desaprender y reaprender en la actividad.

Rol de la familia:

- valoración del impacto de las transformaciones del profesor en formación en el entorno comunitario y en el hogar, en relación con su responsabilidad, compromiso, esfuerzo y proyección profesional.

Rol de directivos estudiantiles y docentes:

- participación de manera crítica en el proceso evaluativo y ser ejemplo de modos de actuación colaborativos.
- facilitación de las condiciones para la implementación del proceso evaluativo (pautas en el trabajo metodológico)

Rol del colectivo de profesores en formación:

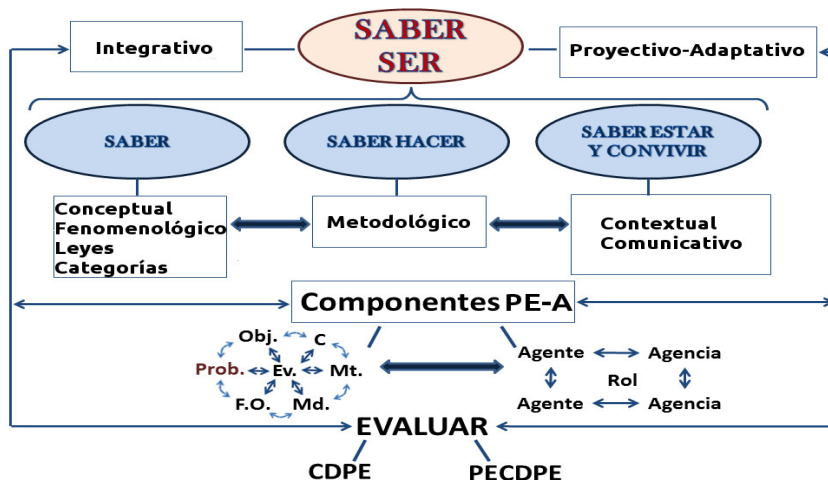
- participación en el diseño, adaptación o mejora continua de la estrategia evaluativa y de los instrumentos de evaluación de la competencia.
- toma de decisiones en torno al perfeccionamiento de su proceso formativo y de las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que media el profesor.
- conciencia de las evidencias a presentar y de los criterios evaluativos a tener en cuenta.
- aporte de forma activa de sus vivencias, saberes, intereses, motivaciones y cualidades, lo que posibilita construir, reconstruir sus aprendizajes y regular la conducta en el acto evaluativo.
- establecimiento de relaciones de influencia con el grupo y con el colectivo pedagógico; ser protagonista del proceso, en la medida que construye el conocimiento de la ciencia para la cual se prepara y es capaz de aplicarlo en su práctica laboral, de laboratorio y de campo.
- orientación proyectiva hacia el futuro, asumir tareas, implicarse y responsabilizarse en su realización, evaluarse y evaluar al resto de los participantes.
- desarrollo de sus capacidades intelectuales de manera creadora, motivarse hacia la búsqueda y procesamiento de la información científica de manera más autónoma, reflexiva, cuestionadora y problematizadora, descubrir vías originales para la explicación, la valoración y la demostración de las acciones desarrolladas a partir de la comprensión de qué aprender, cómo,

con qué recursos, cuánto y con qué calidad aprender, cuáles son los criterios evaluativos para evaluar las evidencias y qué exigencias posee un desempeño de calidad para regular el suyo.

- diseño de estrategias para solucionar problemas profesionales, personales y sociales, reflexionar de manera crítica en el desempeño de sus funciones, valorar lo aprendido, alcanzar una significación cognitiva-afectiva y de comprensión de su encargo social, al mismo tiempo que establece relaciones afectivas con "otros" con los que intercambia información, conocimientos, sentimientos, emociones, vivencias que desarrollan su personalidad en el desarrollo del acto evaluativo, mediante el proceso de la comunicación.

El colectivo pedagógico debe promover el trabajo en grupo desde la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación; apoyar a otros en el desarrollo de sus competencias, ayuda a formar y a consolidar las propias, favorece el crecimiento individual y grupal, constituye el impulso para realizar la tarea en un ambiente cooperativo donde se reflexionan y valoran las potencialidades y dificultades, las vías para solucionarla y producto de esta integración, se socializan puntos de vista, emociones, ideas, se fortalece la crítica y se arrastra a un colectivo desde una posición de ayuda, de acompañamiento, de colaboración y de humanismo.

A continuación, se representa la idea científica 3, lo que orienta al lector sobre las relaciones estructurales, funcionales e interpersonales que figuran en el proceso planificado:



Representación 4. Idea científica 3.

Fuente: elaboración propia

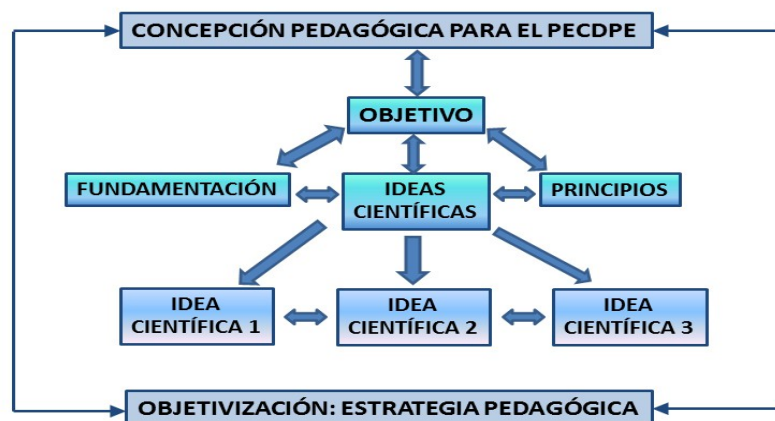
De forma resumida, se considera que el PECDPE se caracteriza por ser un proceso dinámico y multidimensional dirigido por el colectivo pedagógico, teniendo en cuenta la valoración de los agentes y agencias socializadoras implicadas, los instrumentos de control deben atemperarse al desarrollo de cada individuo, se direcciona hacia la solución de problemas profesionales, se retroalimenta de forma cuantitativa y cualitativa, se basa en criterios objetivos y evidencias, se vincula con la mejora de la calidad de la educación (informa sobre las acciones necesarias para superar las deficiencias retroalimentando el proceso de manera continua), se aprende en la actividad frente a situaciones evaluativas que respondan a los problemas profesionales y permite una regulación psíquica que expresa el tránsito de lo externo a lo interno.

Este proceso debe dirigirse a emitir un juicio de valor sobre cómo las personas hacen suyo el conocimiento que aprenden y lo emplean según sus intereses (personal, profesional y social), según las exigencias que demanda el contexto donde se desempeñan y cómo lo usan de manera innovadora para insertarse en su propio mundo.

Esta visión de la evaluación con un enfoque integrador, correcciona, retroalimenta, estimula acciones de mejora en los que participan desde la creación de espacios para la auto, co y heteroevaluación. Aprovechar el ambiente cooperativo para ello, impulsa el nivel de desarrollo individual y grupal, perfecciona el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el análisis de su proceso y resultado.

En resumen, el **PECDPE es el sistema de acciones valorativas en las que se pondera el saber ser, implementadas conscientemente en fases y etapas por el colectivo pedagógico, agentes y agencias y que conducen a un proceso formativo.**

IV- Graficación de la concepción pedagógica propuesta:



V- Objetivación de la concepción: para su implementación práctica se tendrá en cuenta:

- organización y planificación intencionadas del PECDPE en correspondencia con los contextos y las necesidades de cada agente implicado.
- determinación de los contenidos teórico-metodológicos esenciales que serán integrados en la capacitación, sobre la base de los resultados del diagnóstico.

Conclusiones del Capítulo II

- Los fundamentos teóricos asumidos permiten comprender la concepción pedagógica para el PECDPE formativo, orientada desde el *saber ser* hacia el resto de los saberes.
- El aporte teórico de la investigación se concreta en una concepción pedagógica para el PECDPE, desde la disciplina FLI, que se centra en ideas científicas que fundamentan su carácter formativo y potencian el *saber ser*, como pilar de la educación, así como principios que dinamizan y revelan las relaciones entre los agentes y agencias socializadoras, que conducen a la emisión de juicios de valor asociados al nivel del desempeño didáctico competente en los profesores en formación.
- La implementación de la concepción pedagógica para el PECDPE, exige de una preparación teórico-metodológica para el colectivo pedagógico y para el resto de los agentes y agencias participantes.

CAPÍTULO III. ESTRATEGIA DE IMPLEMENTACIÓN DE LA CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA, PARA EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIDÁCTICA DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN.

El análisis del término estrategia, así como sus componentes ha sido abordado por diferentes autores Márquez, R. C. A. (2004); De Armas, N. y Lorences, J. (2004); De Armas, N. et al. (2005); Addine, F. (2006); Valle, A. (2007); De Armas, N. y Valle, A. D. (2011). De manera general, coinciden en concebirla como una manera de planificar y dirigir acciones para alcanzar determinados objetivos y que tiene como propósito esencial la transformación del objeto de investigación desde un estado real a uno deseado; de ahí su naturaleza consciente e intencionada, dirigida a la solución de problemas de la práctica y con un carácter flexible.

Para la implementación del PECDPPE, se asume al autor Valle, A. D. (2012, p. 159), que refiere que la estrategia pedagógica es el “conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial y considerando los objetivos propuestos permite dirigir y organizar de forma consciente e intencionada (escolarizada o no) la formación integral de las nuevas generaciones”.

Se asumen los criterios de Valle, A. D. (2007, p. 92-93), quien incluye como componentes de la estrategia: la misión, los objetivos, las acciones, los métodos y procedimientos, los recursos, los responsables de las acciones y el tiempo en que deben ser realizadas, las formas de implementación y las formas de evaluación.

La estrategia, en este caso como implementación práctica de la concepción y no como un resultado científico propiamente dicho, se caracteriza por rasgos como: está constituida por un sistema de acciones que se ejecutan de manera consciente e intencional y que se estructuran a partir de etapas que se relacionan, por la determinación de objetivos encaminados a la transformación del objeto de investigación, por la existencia de un proceso de planificación, organización y control de las acciones que garanticen el cumplimiento de los objetivos así como por el carácter flexible, a partir de cambios o adecuaciones de algunas acciones a realizar.

III.1- Estructura de la estrategia

La estructura de la estrategia se conforma por **misión** (en la que se establece el objetivo general dirigido a precisar el estado deseado con su aplicación), **acciones** (precisan las actividades con sus objetivos y operaciones), métodos, procedimientos y **evaluación de la estrategia** (cumplimiento o no de los indicadores definidos).

Se considera que la estrategia constituye una vía efectiva para implementar en la práctica la concepción pedagógica que se propone, en la que se potencia el *saber ser*, en el tránsito por fases que se materializan a partir de la implementación de las acciones estratégicas. Se concibe y se diseña a partir de la participación de agentes y agencias socializadoras.

La **misión** de la estrategia se fundamenta en la necesidad de implementar una concepción pedagógica para el PECDPE, que contribuya a un proceso evaluativo formativo y que potencie el *saber ser*, a partir del accionar de los agentes y agencias implicados.

La concepción describe el estado deseado para un proceso evaluativo que potencie el *saber ser* y la estrategia proyecta la transformación de la evaluación desde el estado actual hasta el deseado. En el diseño de la estrategia se toman como fundamentos las ideas esenciales de la concepción a implementar, a partir de los supuestos siguientes:

- su implementación, requiere promover cambios en el accionar metodológico de los involucrados en el acto evaluativo.
- para la práctica de la evaluación de la competencia didáctica, se requiere de la capacitación sistemática por parte del colectivo pedagógico para conducir el proceso, lo cual se constituye en premisa al establecer relaciones de ayuda con los evaluados.

Objetivo general de la estrategia: implementar en la práctica educativa la concepción pedagógica, sustentada en la secuenciación dialéctica de acciones y operaciones del PECDPE, desde la disciplina FLI, en la carrera Biología-Geografía de la UPR.

La estrategia pedagógica para el PECDPE cuenta con cuatro etapas: primera, diagnóstico del estado actual del PECDPE y de las condiciones para su implementación; segunda, planificación de acciones; tercera, ejecución de las acciones planificadas y cuarta, evaluación de las acciones.

Primera etapa: Etapa de diagnóstico del estado actual del PECDPE y de las condiciones para la implementación de la estrategia

Objetivo: diagnosticar el estado actual del PECDPE y de las condiciones para la implementación de la estrategia pedagógica.

Primer momento: Diagnóstico del estado actual del PECDPE

Acciones:

- diseño de los instrumentos de medición.
- caracterización del estado del PECDPE en la carrera B-G, desde las disciplina FLI, en la muestra seleccionada según las dimensiones e indicadores de la variable de estudio, utilizando métodos y técnicas tales como: Observación y entrevista al colectivo pedagógico, encuesta a los colectivos de año, guía de observación y encuesta a los profesores en formación y entrevista a otros agentes (directivos docentes, directivos estudiantiles y familias).
- valoración de los resultados para la determinación de regularidades en relación con el PECDPE.

Segundo momento: Diagnóstico para la instrumentación de la estrategia pedagógica

Acciones:

- diseño de los instrumentos de medición:
 - realización de dos talleres a profesores de la carrera Biología-Geografía, en los que se aplicó una entrevista grupal (Anexo 12), con el objetivo de identificar la estructuración y aplicación de la misma, los criterios obtenidos pueden consultados en el Anexo 13.

En el análisis se propusieron entre otros aspectos:

- reconocimiento institucional de la necesidad de un PECDPE con carácter formativo, en el que se pondere el *saber ser* y la aceptación para favorecer su implementación.
- preparación del claustro para asumir este proceso.
- organización y ejecución del trabajo metodológico a nivel de año y de carrera.
- identificación de factores que inciden e influyen en su ejecución y en los resultados esperados.

- aplicación de los instrumentos

Los instrumentos se aplicaron a 35 profesores que conforman el colectivo pedagógico (profesores de la UPR y tutores), 23 profesores en formación de cuarto y quinto año, 23 familias, nueve directivos docentes de la UPR y de los centros de la práctica laboral (jefes de departamentos, jefes de disciplina, director, jefes de colectivos de año) y ocho directivos estudiantiles FEU/UJC, en la carrera de Biología-Geografía.

- valoración de los resultados

La valoración cualitativa de los resultados de la aplicación del diagnóstico, permitió determinar la matriz DAFO, que representa las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades, para su aplicación en la UPR.

Debilidades:

- escasa experiencia investigativa en el campo de la evaluación y de la evaluación de competencias, por parte de los profesores de la carrera.
- dificultades en el diseño, proyección e implementación de la estrategia de la disciplina FLI, en el colectivo de año.
- inadecuado funcionamiento del colectivo de año, en cuanto a la evaluación sistemática de la disciplina FLI.
- insuficiente preparación del claustro para la determinación de indicadores, que permitan evaluar lo cognitivo y lo afectivo motivacional.
- no se tienen en cuenta los criterios de otros agentes y agencias en el proceso evaluativo.
- no se emplea la evaluación con un carácter formativo
- insuficiente preparación del claustro, en el orden de los contenidos necesarios para establecer una relación interdisciplinaria.
- no existe un criterio evaluativo (integral) entre los agentes participantes.
- no se capacita al colectivo pedagógico para enfrentar el proceso evaluativo
- a nivel de carrera, no existe un plan de trabajo metodológico de la disciplina FLI

Amenazas:

- el programa de la disciplina FLI, no se actualiza a partir de las valoraciones provenientes de

las experiencias de las instituciones pedagógicas del país.

- inestabilidad en el claustro de los tutores en cada año.
- no se concibe en el ejercicio de culminación de estudios, evaluar la competencia didáctica.
- los profesores en formación temen al proceso evaluativo.
- la tendencia de concebir un proceso evaluativo asistémico y descontextualizado.

Fortalezas:

- conciencia de directivos, profesores tutores y de la carrera, para desarrollar un proceso evaluativo formativo.
- reconocimiento de los profesores de la carrera Biología-Geografía, de las limitaciones que enfrenta el proceso evaluativo de la competencia didáctica.
- en la carrera Biología-Geografía, se cuenta con profesores de experiencia docente para dirigir la superación del colectivo de año.
- reconocimiento de la importancia de desarrollar una estrategia dirigida al PECDPE, atendiendo a las etapas identificadas y definidas, a partir de las acciones y operaciones determinadas.
- reconocimiento de la necesidad de su estructuración en acciones estratégicas específicas.
- necesidad de estructurar los talleres encaminados a otros agentes, para propiciar su participación.
- demuestra el colectivo pedagógico, su motivación por la implementación de la estrategia en tanto las consideran esencial y necesaria para el perfeccionamiento del PECDPE y para elevar los niveles de desempeño profesional.

Oportunidades:

- el desarrollo de un profesional competente, constituye una de las prioridades en el modelo del profesional y la disciplina FLI, es un escenario idóneo para su desarrollo y evaluación
- voluntad de la dirección de la carrera para asumir la implementación de la nueva concepción pedagógica, para el PECDPE.
- la resolución evaluativa de la Educación Superior, enfatiza en la necesidad de exámenes integradores y diferenciadores.

- una práctica laboral y de campo en esta carrera, que posibilita la participación de otros agentes en el acto evaluativo.

Etapas: Planificación de las acciones

Objetivo: planificar un sistema de acciones que contribuyan a un PECDPE, desde la disciplina FLI, en la carrera Biología-Geografía, de la UPR

Acción 1: Capacitación al colectivo pedagógico.

Objetivo: capacitar al colectivo pedagógico para la gestión del PECDPE, desde la disciplina FLI, en la carrera Biología- Geografía, de la UPR.

El proceso de capacitación ofrece de manera dinámica y progresiva, una serie de temas que proporcionan conocimientos, desarrollan habilidades y modifican actitudes. La capacitación al colectivo pedagógico, constituye una acción que se fundamenta en la necesidad de organizar y orientar un conjunto de acciones a desarrollar por parte del colectivo pedagógico, para preparar al resto de los agentes y agencias socializadoras.

Ofrece los fundamentos teórico-metodológicos del PECDPE y los criterios de los participantes con responsabilidades afines al proceso evaluativo y los resultados que caracterizan el estado actual de la evaluación como proceso y resultado.

Operaciones:

- proyección de reuniones de colectivos pedagógicos para listar los problemas detectados en el diagnóstico y discutirlos.
- consulta de documentos tales como: planes de estudio, modelo del profesional de las carrera, estrategias de cuarto y quinto año, planes de trabajo metodológico de los colectivos de año, para constatar cómo se le da tratamiento al PECDPE.
- diseño del programa de capacitación al colectivo pedagógico, para el PECDPE. (Anexo 14) (Puede variar según el momento en que se implemente y los contextos en los que se realicen, porque depende de los intereses del colectivo de año o de quienes lo soliciten).

Se reconoce el programa titulado: Fundamentos teórico-metodológicos para el PECDPE, como una acción concebida para contribuir a direccionar este proceso, en el que se destacan una serie de elementos a incorporar en la preparación teórico-metodológica del colectivo pedagógico, se

integran formas y tipos de evaluación desde el accionar de todas las disciplinas y asignaturas del año que confluyen en la disciplina FLI, lo que implica el accionar metodológico, a través de fases y etapas definidas en la investigación, que se dinamizan en una unidad expresada en la teoría y que en la práctica se ha manifestado insuficiente.

El programa se conforma por temáticas y se estructura en sesiones. Posibilita abordar aspectos teórico-metodológicos del proceso evaluativo, necesarios para la orientación profesional en el proceso de formación inicial (actividades curriculares y extracurriculares), en las que se relacionan los componentes académico, laboral, investigativo y extensionista. En trabajo cooperativo, en las sesiones presenciales o no presenciales se proyectarán:

- Rediseño del Plan de trabajo metodológico de la disciplina FLI, de modo que se inserte la temática como línea de trabajo metodológico. Anexo 15.
- Diseño de unidades didácticas a tratar en la disciplina FLI para 4to y 5to año de la carrera Biología-Geografía. Anexo 16 (permite la determinación de las invariantes de conocimiento de las disciplinas que confluyen de manera integradora y que pueden ser evaluadas desde la disciplina FLI).
- Determinación de los roles de cada agente y agencia en el proceso

Acción 2: Capacitación a otros agentes que intervienen en el PECDPE.

Objetivo: superar teórico-metodológicamente a los otros agentes, en función de concientizar sobre relación el rol que deben asumir en el PECDPE.

Los talleres de orientación a otros agentes (directivos estudiantiles y políticos, directivos docentes de la UPR y de los centros en que realizan la práctica laboral y familias) es una acción que se concibe como espacio de aprendizaje y de reflexión grupal, que permite sistematizar modos de actuación y al mismo tiempo, complementar la preparación en el caso de los directivos docentes, para que cumplan su función orientadora, investigativa y docente-metodológica. (Anexo 16).

Los talleres de orientación se desarrollan una vez cada 15 días, por un periodo de 3 meses; en el caso de las familias, las propias condiciones obligan a una gestión diferente, para los que se seleccionaron los talleres 4, 5 y 6, que se implementan como vía de trabajo educativo en la Escuela de orientación familiar, lo que denota la necesidad de la contextualización.

Operaciones:

- estudio y socialización de materiales digitales e impresos referidos al PECDPE.
- diseño de las acciones metodológicas
- diseño de talleres de orientación, para otros agentes que participan en el acto evaluativo.

Acción 3 Proyección de actividades metodológicas

Objetivo: planificar un sistema de actividades metodológicas, que contribuyan a un PECDPE con carácter formativo.

Operaciones:

- análisis del Plan de trabajo metodológico de la carrera, año y disciplina FLI
- análisis de la estrategia evaluativa de la disciplina FLI
- diseño de un sistema de actividades metodológicas, que contribuyan a un PECDPE con carácter formativo. (Rediseño del Plan de trabajo metodológico de la disciplina FLI, de modo que se inserte la temática como línea de trabajo metodológico. (Anexo 17).

Acción 4 Proyección de Talleres sobre situaciones evaluativas

Objetivo: conformar una metodología que permita aflorar en diversas situaciones evaluativas los elementos esenciales que integran una competencia, a partir del Modelo del profesional de la carrera Biología-Geografía.

En esta acción, se concibe como un espacio de reflexión y debate entre los miembros del colectivo pedagógico que facilitará una orientación estratégica para conducir al resto de los agentes y agencias. Se proponen como **operaciones:**

- determinación de los objetivos a evaluar en cada situación evaluativa.
- selección de los contenidos a evaluar y elaboración de la situación evaluativa.
- análisis reflexivo de situaciones evaluativas y posibles vías de solución.
- precisión de los indicadores y evidencias a evaluar.
- determinación de los periodos de cortes evaluativos y de la evaluación como proceso.
- socialización del proceso y de los resultados fundamentados desde el análisis crítico de su accionar, lo cual permitirá valorar el impacto profesional, personal y social en la solución de situaciones evaluativas y el desarrollo de la autoevaluación, la coevaluación y la

heteroevaluación.

El rol protagónico en la búsqueda de soluciones a las situaciones evaluativas, es asumido por los profesores en formación, que desempeñan un papel activo en su proceso evaluativo. En las actividades curriculares y extracurriculares propuestas en la disciplina FLI, manifiestan el cumplimiento de sus funciones, reflexionan en relación con aquellos aspectos didácticos que requieren acciones de mejora y evalúan el nivel de desempeño que poseen.

Etapas: Ejecución de las acciones planificadas

Objetivo: ejecutar el sistema de acciones planificadas para el PECDPE, desde la disciplina FLI, en la carrera Biología-Geografía, de la UPR.

Acciones:

- aplicación de los instrumentos elaborados durante las etapas de diagnóstico y planificación para la recopilación de la información necesaria sobre el PECDPE.
- comunicación a los docentes de los resultados obtenidos durante la etapa de diagnóstico.
- selección de los recursos necesarios (medios, materiales o personas involucradas) para la puesta en práctica de la estrategia pedagógica.
- presentación de la concepción pedagógica y la estrategia pedagógica que permite su implementación en la realidad educativa.
- estudio y socialización de materiales digitales e impresos referidos al PECDPE.
- implementación del programa de capacitación al colectivo pedagógico (se recomienda auxiliarse de las acciones metodológicas propuestas en la idea científica 2).
- implementación de talleres de orientación, para otros agentes que participan en el acto evaluativo.
- implementación de un sistema de actividades metodológicas para preparar al colectivo pedagógico para la gestión del PECDPE con el objetivo: analizar los documentos rectores de la carrera, año y disciplinas entre los profesores del colectivo pedagógico, con vistas a la proyección del trabajo metodológico, con énfasis en el PECDPE.

- implementación de reuniones metodológicas sobre la base del rediseño del plan de trabajo metodológico de la disciplina FLI, en las que a partir del análisis del Plan de estudio de la carrera B-G, el Modelo del profesional, el Programa de la disciplina FLI y el resto de las disciplinas contenidas en el plan de estudio, se proyectan las siguientes **operaciones:**
 - determinación del perfil del profesional de la educación con competencia didáctica en la carrera Biología-Geografía
 - determinación de los núcleos conceptuales de cada disciplina y su relación con el resto
 - determinación de las posibilidades del contenido para potenciar el *saber ser* y su relación con los problemas profesionales del año
 - determinación de las evidencias de desempeño para evaluar la competencia didáctica
 - asignación de roles a cada agente, agencia y los niveles de ayuda a implementar
- implementación de talleres sobre situaciones evaluativas. (Anexo 18)

El rol protagónico en la búsqueda de soluciones a las situaciones evaluativas, es asumido por los profesores en formación, que desempeñan un papel activo en su proceso evaluativo. En las actividades curriculares y extracurriculares propuestas en la disciplina FLI, manifiestan el cumplimiento de sus funciones, reflexionan sobre sus aspectos didácticos que requieren acciones de mejora y evalúan su nivel de desempeño didáctico.

Etapas: Evaluación de las acciones ejecutadas

Objetivo: valorar los resultados de la aplicación de la estrategia pedagógica, durante todo el PECDPE.

La evaluación de la estrategia, conduce al seguimiento de la evolución del proceso y de los resultados en la aplicación de cada una de las acciones, donde la planificación se realiza teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico por el colectivo pedagógico, quien en análisis consensuado entre agentes y agencias participantes, asigna roles.

Acción 1 Determinación de logros de las acciones.

- análisis de la capacitación al colectivo pedagógico.
- análisis de los talleres de orientación a otros agentes.
- análisis de los resultados de las evidencias de conocimiento, de desempeño y de producto, evaluadas en los profesores en formación.
- análisis de las valoraciones del desempeño expresadas en las actividades docentes, en la práctica laboral y en la práctica de campo.
- Realización de controles al PECDPE para la valoración del cumplimiento de las acciones propuestas en la estrategia pedagógica.
- Valoración sistemática al PECDPE en la carrera, desde la disciplina FLI, mediante visitas de control al proceso educativo y el intercambio con los agentes y agencias.
- Presentación de los resultados parciales y finales de la aplicación de la estrategia pedagógica del PECDPE, a partir de la aplicación de los instrumentos diseñados.

La evaluación constituye un proceso multidimensional, dinámico, sistémico y sistemático, donde a partir de los resultados de la aplicación de cada una de las acciones, se valora la eficacia y la eficiencia de la estrategia general, en relación con la consecución del objetivo general, permitiendo incluir, valorar y/o controlar cambios o modificaciones en la propuesta.

Acción 2: Se plantea el desarrollo del pre-experimento pedagógico, que permitirá comprobar la efectividad de las acciones desarrolladas en la estrategia propuesta, a través de un pre-test y un pos-test, que posibilitan la comparación de los resultados.

Se enfatiza en la planificación de la evaluación realizada por el colectivo pedagógico del año, quienes en un análisis consensuado, determinan a partir de los resultados del diagnóstico integral de los profesores en formación, los objetivos a lograr en el PECDPE, según las fases y etapas identificadas, los resultados esperados, la determinación de las actividades a evaluar y la selección de los métodos para medir la factibilidad de la estrategia.

Se utiliza la evaluación sistemática, para monitorar el desarrollo del PECDPE a través de cortes evaluativos pre-establecidos de forma consensuada entre los agentes participantes, en los que se valoran el impacto de la implementación del programa de capacitación al colectivo pedagógico,

los talleres para la orientación a otros agentes, así como las discusiones de situaciones evaluativas en reuniones metodológicas para la evaluación del desempeño didáctico en los profesores en formación. La evaluación final se realiza para comprobar el logro de los objetivos previstos.

Para determinar la pertinencia de la estrategia diseñada para la implementación de la concepción pedagógica del PECDPE, desde la disciplina FLI, en la carrera de Biología-Geografía, de la UPR, se aplicó una entrevista grupal a profesores y directivos. Los resultados avalan el reconocimiento por parte de los agente de la necesidad y la pertinencia de las acciones planificadas, en función de su perfeccionamiento. (Anexos 19 y 19a).

La estrategia pedagógica se diseña teniendo en cuenta los criterios de los sujetos que participan en el proceso evaluativo, su carácter flexible posibilita la contextualización y la retrolimentación. Su instrumentación a través de las acciones estratégicas, pueden ser consultadas en el (Anexo 20), donde se reflejan: fecha de realización, responsables, participantes y recursos necesarios.

III.2- Resultados de la factibilidad teórica de la concepción pedagógica

Para evaluar la factibilidad teórica de la concepción pedagógica, se utilizó el criterio de expertos. Según Campistrous, L. y Rizo, C. (1998), existen diferentes procedimientos para hacer objetiva la selección de los expertos. La investigadora asume el procedimiento de autovaloración de los expertos, que de acuerdo con estos autores, es un método sencillo y completo, ya que el propio experto es capaz de valorar sus conocimientos sobre el tema.

Se utilizó un cuestionario auto-valorativo (Anexo 21), con el propósito de seleccionar a los expertos, a partir de su autovaloración en relación con su competencia, así como la posibilidad de argumentar en el tema que se analiza.

Los expertos se seleccionaron atendiendo a los siguientes criterios:

- ser profesor(a) de la Educación Superior.
- poseer el título académico de Máster y/o el grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
- poseer conocimientos sobre el tema de investigación.
- tener una participación activa en el campo de la investigación.

- tener experiencia profesional relacionada con el tema de investigación.

Se tuvo en cuenta el criterio de Cerezal, J. y Fiallo, J. (2004, p.127), para determinar el coeficiente de competencia (**K**) de los sujetos seleccionados como expertos. En primer lugar, se determinó el coeficiente de conocimiento (**kc**) que tiene el experto, sobre la temática objeto de estudio, el cual se calcula mediante la autovaloración del propio experto, en una escala de 0 a 10 (donde 0 expresa no poseer conocimiento alguno y 10 poseer un conocimiento amplio y acabado del tema) y multiplicado por 0,1 para llevarlo a escala de 0 a 1.

En segundo lugar, se determinó el coeficiente de argumentación (**Ka**), que se estima a partir del propio experto, así como el grado de fundamentación de sus criterios. En este caso resulta necesario pedirle que ubique su grado de influencia (alto, medio o bajo) según criterio, en cada una de las fuentes y finalmente, la suma de las selecciones realizadas por él conforman el coeficiente (**ka**). Los valores de (**K**), considerados para determinar la inclusión de los sujetos como expertos, fueron 0,75; 0,80; 0,85; 0,90; 0,95 y 1.

La fórmula que se emplea para determinar el coeficiente de competencia de los expertos es $K = \frac{Kc + Ka}{2}$ (Oñate, et al., 1999, p. 22). Del total (35 especialistas) a los que se les aplicó el cuestionario autovalorativo, solo fueron considerados 30 expertos competentes, por reunir los criterios mencionados. Como resultado de la auto-valoración de los 30 expertos seleccionados (Anexo 21a, tabla # 3), se aprecia que 25 de ellos poseen coeficiente de competencia alto y los restantes, medio.

El grupo de expertos queda conformado por 30, de ellos:

- profesor(a) de la Educación Superior 27, para un 90%.
- poseen el título académico de Máster y/o el grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas 23, para un 76,6%.
- poseen conocimientos sobre el tema de investigación 17, para 56,6%.
- tienen una participación activa en el campo de la investigación 28, para un 93,3%.
- tienen experiencia profesional relacionada con el tema de investigación 16, para un 53,3%.

El cuestionario a los expertos fue aplicado en dos momentos. De la primera vuelta, resultaron recomendaciones que pueden ser consultadas en el Anexo 21b, las cuales, además de tenerse en

cuenta, fueron a su vez generadoras de otras reflexiones que ayudaron a mejorar la concepción pedagógica y la estrategia de implementación en su segunda versión, para lo cual se realizó una nueva consulta a expertos. Los aportes realizados por los expertos, reflejan tanto la factibilidad del resultado científico propuesto, como el de la estrategia para su implementación. En la segunda vuelta, la aplicación del cuestionario, permitió arribar a las siguientes conclusiones:

- del total de expertos, 29 de ellos, para un 96,7%, evalúan como muy adecuado y bastante adecuado los aspectos teóricos que sustentan la concepción pedagógica, su estructura y componentes y solo uno, para un 3,33%, como adecuado.
- en cuanto a la utilidad de los instrumentos y formas de proceder, 28 expertos, para un 93,3% lo evalúan como muy adecuado y bastante adecuado; solamente dos, para un 6,6 %, la evalúan de adecuado.
- la relevancia de las acciones a desarrollar fue valorada de muy adecuada y bastante adecuada por 27 expertos, para un 90% de aceptación y tres, para un 10%, la valoró como adecuada.
- en cuanto a la utilidad práctica de la concepción pedagógica en la formación profesional, 26 expertos, para un 86,7%, la evalúan como muy adecuada y bastante adecuada y cuatro, para un 13,3%, la evalúan de adecuada.
- en la pregunta dirigida a expresar en qué medida la concepción pedagógica del PECDPE, contribuye al proceso formativo y pondera el *saber ser*, 26 expertos, para un 86,7%, expresaron que es muy adecuada y los cuatro restantes, la consideraron como bastante adecuada y adecuada, lo que representa el 13,3% de los expertos.

En general, los expertos consideraron que la concepción propuesta en su integridad es novedosa, por contribuir a un proceso formativo en el que se pondera el *saber ser* y se destaca el rol de agentes y agencias que establecen un acercamiento entre las teorías psicológicas y pedagógicas que permiten contribuir a la formación profesional.

Los resultados obtenidos a partir del criterio de expertos, se pueden consultar en las Tablas 4, 5 y 6, que se muestran en el anexo 21c y se presenta la frecuencia absoluta, la frecuencia absoluta acumulada y la frecuencia relativa acumulada por cada aspecto a evaluar. En ellos influyeron las principales sugerencias y recomendaciones de los expertos, las cuales fueron incluidas en la

variante final y estuvieron dirigidas a la reorganización de las ideas científicas, de manera tal que se corresponda con una lógica más coherente, la necesidad de explicitar cómo operar en la práctica con los posibles instrumentos a utilizar por el colectivo pedagógico y perfeccionar la representación gráfica de la concepción pedagógica.

En resumen, la consulta realizada constituyó una importante contribución para enriquecer la concepción teórica asumida y arribar a consenso, respecto al significado del PECDPE, en un proceso formativo en el que se pondera el *saber ser*, así como evaluar en qué medida la estrategia es expresión de la concepción pedagógica propuesta y de la pertinencia de su implementación en el contexto pedagógico.

III.3- Valoración de la factibilidad práctica de la concepción pedagógica

Con el objetivo de valorar la factibilidad práctica de la concepción pedagógica, para el PECDPE, se llevó a cabo un pre-experimento en el curso 2014-2015.

El pre-experimento, tiene como objetivo fundamental comprobar en la práctica el índice de comportamiento de la variable, para lo cual se aplicaron métodos y técnicas de investigación para evaluar cada dimensión.

En la **dimensión I**, Contribución de la concepción evaluativa al proceso formativo, del total de 8 indicadores se determinó medir sólo 3 de ellos, por ser los más afectados en el diagnóstico inicial.

Indicador 3. Forma de concebir el proceso evaluativo.

Indicador 4. Nivel en que se integran los componentes (académico, laboral, investigativo y extensionista) al evaluar en los sujetos.

Indicador 5. Nivel en que se aprovecha el contexto socio-comunitario para la evaluación integradora.

En la **dimensión II**, Preparación teórico-metodológica del colectivo pedagógico y en la **dimensión III**, Gestión del PECDPE, se evaluaron el 100% de los indicadores definidos para cada una de las dimensiones. Resultó necesario determinar una dimensión en relación con el desempeño didáctico competente de los profesores en formación, por lo que se introdujo durante el pre-experimento una cuarta dimensión, con cuatro indicadores, para determinar el impacto

profesional y personal del PECDPE, antes y después de aplicar la concepción pedagógica propuesta.

En el marco de la presente investigación, se define la dimensión ***Desempeño didáctico competente en los profesores en formación***, como la valoración resultante del despliegue de los recursos didácticos de que dispone el profesor en formación y que lo conducen de manera sistemática, a realizar el análisis metacognitivo de su accionar, que moviliza cualidades de su personalidad y le permiten implicarse desde lo personal-social, utilizando los recursos afectivos, motivacionales y cognitivos, para dirigir de manera eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para emitir un juicio de valor sobre el nivel de evaluación del desempeño didáctico competente en los profesores en formación, se debe constatar que son capaces de hacer valoraciones en relación con los recursos que poseen para autoevaluarse, así como del proceso por el que transitan, los agentes y agencias que participaron y su impacto profesional y personal a partir de las influencias recibidas, el dominio de parámetros evaluativos, de cómo autodireccionan su proceso y proponer acciones de mejora, a partir de análisis críticos de su accionar y socializar con otros sus resultados, lo que permite el punto de partida y de llegada para la retroalimentación del proceso.

En esta dimensión, median procesos de reflexión metacognitiva y de regulación metacognitiva en relación con el proceso evaluativo del cual son objeto y sujetos. Se considera, de acuerdo con Castellanos, D. (1994), que la metacognición comprende la reflexión y la regulación metacognitivas y que existe una estrecha relación entre ambos procesos, pero aprender a evaluar implica no solo los conocimientos y el análisis crítico del proceso que ejecutan, sino también motivaciones, disposición para reaprender y esfuerzos para lograrlo.

El proceso metacognitivo se considera la esencia del PECDPE, por lo que está implícito dentro de cada uno de los aspectos a evaluar en los indicadores. De esta manera, el análisis no se queda en un plano de verificar qué aspectos debe mejorar sino, que es a su vez, un instrumento potenciador de mejora en sí mismo y se constituye en un recurso para valorar el nivel de desempeño, a partir del análisis reflexivo de su continuo accionar.

Los indicadores que permiten evaluar la dimensión son:

18. Nivel de conocimiento sobre las fases y etapas del PECDPE.
19. Nivel de conocimiento sobre los parámetros evaluativos a emplear
20. Nivel en que reflexiona sobre su desempeño didáctico competente
21. Nivel con que regula su desempeño didáctico competente

La parametrización de estos indicadores y la dimensión, pueden ser consultadas en el anexo 22.

3.1 Procedimiento a seguir en el pre-experimento

El pre-experimento se inició en el curso escolar 2014-2015; comenzó en la segunda quincena de septiembre del año 2014 y concluyó en la segunda quincena de mayo del 2015; fueron seleccionadas la penúltima y la última semana del mes de septiembre para su inicio, para lograr una estabilidad de los grupos en cuanto a su estructura y funcionamiento y por lo arduo en la proyección del trabajo metodológico en esta etapa del curso escolar.

Para su desarrollo se siguieron los siguientes pasos: caracterización de la población y la muestra, determinación de la variable que se investiga, acciones del diagnóstico inicial (pre-test), acciones de preparación, acciones de diagnóstico final (post-test) y acciones de evaluación integral.

I. Caracterización de la población y la muestra

Como grupos muestrales se seleccionaron:

Un total de 20 profesores de la UPR, que trabajan en el curso regular diurno y que poseen más de seis años en la Educación Superior y 15 tutores que han asesorado y asesoran a los profesores en formación de la muestra, entre ambos conforman el colectivo pedagógico, con un total de 35.

De una población de 115 profesores en formación de la carrera B-G, la muestra se constituyó por 23 de ellos, que se encontraban en el cuarto y quinto años de la carrera (14 de cuarto año y 9 de quinto año). El tipo de muestreo es no probabilístico, con carácter intencional, atendiendo a los criterios de selección referidos en el epígrafe 1.5.

Resultó necesario incluir a otros grupos muestrales como 9 directivos docentes de la UPR y del centro donde realizan la práctica laboral, que responden al criterio intencional de poseer experiencia en la dirección de procesos de al menos 3 años; 8 directivos estudiantiles y 23 familias de los profesores en formación, de la carrera Biología-Geografía.

El pre-experimento tuvo una duración de nueve meses (comprendido entre los meses de septiembre y mayo, por ser este el período más intenso del curso en cuanto al trabajo metodológico y la carga docente), dividido en tres momentos y tres etapas (Anexo 23).

II. Determinación de la variable que se investiga

La variable de estudio es: *el proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación.*

Como hipótesis de trabajo se plantea:

Si se introduce durante el proceso educativo una concepción pedagógica para el PECDPE, desde la disciplina FLI, se contribuye a la preparación metodológica del colectivo pedagógico y a su gestión en la carrera B-G, de la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”.

III. Acciones del diagnóstico inicial (pre-test)

En el diagnóstico de la variable de estudio (pre-test), se aplicaron métodos y técnicas como: entrevistas a profesores y tutores que conforman el colectivo pedagógico (anexo 4), encuesta al colectivo de año (anexo 5), encuesta a profesores en formación (anexo 6), guía de observación al colectivo pedagógico en diferentes actividades (anexo 7) y además, entrevista a directivos estudiantiles (Anexo 24), entrevista a directivos docentes de la UPR y de centros donde realizan la práctica laboral (Anexo 25), entrevista a la familia (Anexo 26) y la guía de observación a profesores en formación (Anexo 27).

Para aplicar los instrumentos se crearon las condiciones y las coordinaciones pertinentes para garantizar la objetividad y certeza de la información. Antes de la aplicación de cada instrumento se dialogó con los participantes y se intercambió con relación al rol a asumir.

En el Anexo 28, la Tabla # 7 representa la distribución de frecuencias en unidades de índice porcentual y los resultados cuantitativos de los instrumentos aplicados, en relación con cada indicador evaluado. El análisis cuantitativo por indicador se muestra en el Anexo 28a, Gráfico 3. Al analizar la distribución de frecuencias de los indicadores, los resultados no distan de los que se obtienen en el diagnóstico inicial.

Dimensión I. Contribución de la concepción evaluativa al proceso formativo

Los indicadores evaluados en esta dimensión (3, 4 y 5), obtuvieron la categoría de bajo. Se mostraron insuficiencias en la forma de concebir el PECDPE, en la disciplina FLI. Se manifiesta de forma asistémica y desarticulada en la propia asignatura y desde la disciplina integradora, prevalece su proyección en cada clase y no desde el inicio de la asignatura o del tema.

Sólo el 3,33% posee conciencia de la necesidad de la implementar un proceso planificado y sistemático, que establezca relaciones entre las diferentes formas y tipos de evaluación aspecto que influye en determinar espacios de intercambio entre las agencias y agentes que intervienen.

El indicador que se relaciona con el nivel en que se integran los componentes (académico, laboral, investigativo y extensionista) en la evaluación, se manifiesta en un 2,5% en la categoría de alto, lo que demuestra una tendencia alta en los demás, a integrar en el proceso el componente académico, en detrimento del resto.

Al constatar el nivel en que se aprovecha el contexto socio-comunitario para la evaluación integradora, los resultados no distan de los anteriores, se evidencia insuficiencias en la integración de los agentes y agencias socializadoras en el proceso de evaluación de la competencia didáctica, lo que limita el compromiso y la implicación de los profesores en formación, hacia la solución de los problemas profesionales, en los contextos donde se encuentran insertados.

Los indicadores de esta dimensión, evidencian bajo nivel de desarrollo, lo que conlleva a que la dimensión se evalúe en la categoría de bajo, representado por un 2,5%. Los resultados revelan insuficiencias en cuanto a la contribución de la concepción evaluativa al proceso formativo, desde la disciplina FLI.

Dimensión II. Preparación teórico-metodológica del colectivo pedagógico

Los indicadores de la dimensión se comportan en un nivel bajo. Sólo el 6,6%, relaciona los elementos de la evaluación, a la evaluación de la competencia didáctica; lo que demuestra que el resto, posee insuficientes conocimientos evaluativos. Se evidenció que establecen una propuesta de criterios evaluativos con una tendencia marcada a evaluar lo cognitivo, en raras ocasiones lo instrumental y nunca lo afectivo motivacional, además de una evaluación que se centra en el

profesor y en el caso en que se le pregunta al evaluado, se revela cierto formalismo y no son capaces de argumentar su propuesta.

El indicador más afectado es el nivel de conocimientos sobre las acciones del PECDPE (Indicador.10). El 83,3%, refiere acciones desarticuladas, poco concientes y asistemáticas, que evidencian un proceso desplanificado y poco orientador hacia las acciones de mejora y de estímulo hacia el evaluado. Solo predominan aquellas acciones que se centran en la etapa de ejecución y control, lo que evidencia insuficiencias teórico-metodológicas, que inciden en el carácter formativo del proceso.

El dominio de técnicas para evaluar el desempeño didáctico de los profesores en formación, se manifiesta en un 5,0% en la categoría de alto, no obstante, predomina el empleo de técnicas tradicionales y poco variadas, que influyen en el desarrollo de cualidades de la personalidad como originalidad, pensamiento estratégico, flexibilidad, entre otras, pues los profesores en formación muestran poca motivación ante la solución de los problemas que se les plantean.

En estos casos, predominan técnicas que se dirigen a evaluar evidencias de conocimientos, a través de la evaluaciones orales y escritas en las que no se evalúa el sentido personal de lo que se aprende, en menos cuantía orientan la entrega de evidencias de productos, como trabajos prácticos e informes de la práctica laboral, que reflejan bajo nivel de integración interdisciplinar y con muy poca frecuencia, se evalúan evidencias de desempeño.

El 50,0%, no conjuga de forma adecuada las formas y tipos de evaluación y el 57,4%, expresa desconocimiento sobre los documentos normativos tales como Plan de estudio, Modelo del profesional de la carrera y de la Resolución de Evaluación vigente, por lo que la proyección hacia situaciones evaluativas que se centren en la solución de problemas profesionales y que potencien el desarrollo reflexivo y creativo en la búsqueda de soluciones, no se constituye como línea esencial

La dimensión queda evaluada de bajo, representada por el 6,76%. Todos los indicadores quedaron en la categoría de bajo, lo que muestra insuficiencias en la preparación teórico-metodológica del colectivo pedagógico, para desarrollar un PECDPE, desde la disciplina FLI.

Dimensión III. Gestión del PECDPE

Los indicadores de la dimensión quedaron evaluados en la categoría de bajo. Los resultados que muestra el indicador relacionados con el nivel de planificación, evidencian las carencias teórico-metodológicas del colectivo pedagógico y revela la necesidad de capacitarlos para que puedan gestionar de manera adecuada el PECDPE.

La proyección planificada de acciones en el acto evaluativo, influye en la calidad del resto de los indicadores que se comportan de la misma manera. Sólo el 18,1% despliegan acciones coherentes desde el análisis de los documentos rectores, realizan un trabajo sistemático sobre la base del resultado del diagnóstico con el objetivo de potenciar el *saber ser*, para la solución problemas profesionales y de la práctica educativa, y asigna roles a los agentes y agencias que participan en el proceso así como las evidencias, que deben ser monitoradas.

Los profesores del colectivo pedagógico reconocen que la proyección del trabajo metodológico no les aporta cómo orientar y conducir el proceso evaluativo, en la unidad de lo cognitivo con lo afectivo motivacional y desde el trabajo en el colectivo de año, no se planifica este proceso con unidad de criterios evaluativos consensuados ni se proyecta una evaluación integradora desde la disciplina.

El nivel de orientación bajo en el 70,5%, está dado porque el colectivo pedagógico ofrece sugerencias de cómo solucionar la tarea o situación evaluativa, lo que limita el análisis integrador por parte del evaluado y su independencia cognoscitiva, aspectos que influyen en la generalización y transferencia de lo aprendido, en función de su desarrollo. Se evidencia que los profesores del colectivo pedagógico brindan en las actividades algunos niveles de ayuda con predominio del nivel alto. Se observó que los profesores en formación, desconocen cómo evaluarse entre ellos y expresan temor al enfrentar un proceso que consideran que no contribuye a su crecimiento personal y profesional.

El 57,2%, presentó limitaciones durante la ejecución del proceso. Evalúan sin fundamentar los resultados, se manifiesta poca relación entre las formas y los tipos de evaluación, no se entrena en función de tipos de preguntas que obliguen al trabajo cooperativo, a la investigación, a la necesidad de integrar los conocimientos de varias asignaturas y/o disciplinas, que los involucren

en los problemas de la comunidad, del centro en el que realizan la práctica laboral y el análisis de la pregunta, se enfoca en otorgar una medida sin argumentos cualitativos que le proporcionen al evaluado un análisis reflexivo de sus principales potencialidades y limitaciones didácticas, personales y colectivas, para regular su conducta.

El análisis con el evaluado se enfoca sólo en el momento del control, al inicio o al final de la actividad, la carencia del análisis reflexivo de los agentes participantes limitan la socialización de los resultados y la crítica constructiva entre ellos.

La dimensión se evalúa de bajo, representada por el 13,52%, pues todos los indicadores se manifiestan en el nivel bajo, lo que muestra insuficiencias en cuanto a las diligencias en la planificación, en la orientación, en la ejecución y en el control del PECDPE.

Dimensión IV. Desempeño didáctico competente de los profesores en formación

Resulta significativo que el 73,8% de los profesores en formación, desconocen fases y etapas del PECDPE, pero han sido sujetos de procesos evaluativos y no son capaces de hacer generalizaciones o transferencias al respecto, lo que guarda relación en la encuesta, cuando un alto porcentaje lo declara como resultado y no como proceso; de igual modo, reconocen poseer poco conocimiento sobre los parámetros evaluativos a emplear, en que se manifestó evaluado con un nivel bajo, en un 58,4%.

El indicador que se relaciona con la reflexión del desempeño didáctico competente, se manifiesta en un nivel bajo, representado por el 60,8%. Incide en la calidad del indicador los niveles bajos expresados en lo motivacional, las cualidades de la personalidad y lo personal social y el nivel medio de lo cognitivo (74%), este último, evidencia cómo la reflexión se encamina hacia este elemento, lo que limita la autodirección de su proceso para proponer acciones de mejora, a partir del análisis crítico de su accionar.

El desarrollo de cualidades de la personalidad se evalúa de bajo, en un 82,6%. En relación con la flexibilidad, el 82,6% evidencia incapacidad para cambiar la vía que utiliza para resolver la problemática o la situación evaluativa y muestra intolerancia ante la necesidad del cambio de método de trabajo para arribar a una solución eficiente y poco comprensible, ante la crítica de los medios empleados y de la coevaluación.

La dependencia en la realización de tareas se muestra en un 82,6%, lo que pudiera estar relacionado con los bajos niveles de la orientación proyectiva (87%), que inciden en el establecimiento de metas y conductas de logro en la dirección del proceso y como no participan en el proceso evaluativo, resultan de la misma manera dependientes del juicio de valor que se deriva de ellos, sin un análisis crítico resultante.

Sólo el 30% del total (agrupados entre medio y alto), se implica y posee sentido de pertenencia ante las tareas y en el contexto, se esfuerzan en realizar tareas novedosas y proponer soluciones creativas, lo que muestra el nivel bajo de originalidad (82,7%).

El nivel bajo (87%) de desarrollo del pensamiento estratégico, muestra que poseen insuficiencias en emplear recursos didácticos para la búsqueda de soluciones eficientes, variadas, en utilizar los errores como recursos potenciadores del análisis reflexivo de su accionar y en conjugar los estilos y formas en el proceso.

El nivel personal-social se evalúa de bajo; el 69,5%, no asume actitudes positivas de enfrentamiento a las problemáticas, ni se implican en tareas que involucren a otros y cuando lo hacen, es para el acomodo en la entrega de evidencias, no se sienten identificados con las necesidades de sus alumnos, ni con la familia ni con la comunidad; aspectos que guardan una estrecha relación con el compromiso ético tan deteriorado en las condiciones actuales. Los resultados de este indicador se presentan en la tabla 7a y gráfico 3a, del anexo 28b.

El indicador que se relaciona con la regulación del desempeño didáctico, se evalúa de bajo, se constató que no son capaces de hacer valoraciones en relación con los recursos que poseen para autoevaluarse ni reflexionan en relación al impacto profesional, social y personal a partir de las influencias recibidas.

La dimensión se evalúa en el nivel bajo, el 58,02% de los profesores en formación muestran inadecuada valoración de su accionar, producto del insuficiente análisis metacognitivo, que influye en la movilización de las cualidades de la personalidad y le impiden implicarse en la solución de los problemas, utilizando los recursos afectivos, motivacionales y cognitivos que poseen.

La aplicación de técnicas a otros agentes, arrojó que existe poca participación de otros agentes como los tutores, la familia, los directivos estudiantiles y docentes, en el acto evaluativo. Plantean que no tienen en cuenta sus criterios, no se evalúan de manera integradora, se sienten calificados y poco orientados durante el proceso.

En la entrevista a los directivos de la UPR y del centro donde realizan la práctica pre-profesional, se constató que son insuficientes los espacios de intercambio entre los profesores de la UPR, los tutores y otros agentes, lo que conduce a la diversidad de criterios evaluativos y a la falta de unidad en el sistema de influencias educativas, que afectan la regulación de los que participan.

Sólo el 44,5%, de los directivos docentes, monitoran a profesores en formación que se encuentran en su centro, aunque más del 90%, reconocen que le ceden esta responsabilidad a los tutores y al mismo tiempo, están conscientes de las insuficiencias que presentan estos, para la resolución de problemas en la práctica educativa que superen el marco áulico.

De 23 familias, se pudo entrevistar a 18 que representa el 78,2%. Opinaron estar complacidas de participar en actividades que contribuyan a la formación profesional de su hijo, y que tengan en cuenta sus criterios en torno al esfuerzo, compromiso, perseverancia, responsabilidad, motivación, entre otros.

Los resultados cuantitativos de cada dimensión se pueden constatar en la Tabla 8 y en el Gráfico 4, que se presenta en el anexo 29. Estos resultados evidencian que de forma general, los indicadores y dimensiones evaluados distan mucho de lo que se quiere, pues todas resultan evaluadas de bajo.

Para calcular el índice de evaluación de la variable se siguió el procedimiento descrito en el capítulo I, durante el diagnóstico inicial. El resultado obtenido fue el siguiente:

$$IE (pecdpe) = \frac{1}{P_{Max}} \cdot [\sum P_i (S_i \div N_i)]$$

$$IE (pecdpe) = \frac{1}{3} \cdot [0,2 (3 \div 3) + 0,2 (5 \div 5) + 0,4 (4 \div 4) + 0,2 (4 \div 4)]$$

$$IE (pecdpe) \approx 0,33$$

Como se aprecia, el índice de evaluación de la variable es de 0,33 (bajo) y se evidencia de forma general, correspondencia con el diagnóstico inicial descrito en el capítulo I. La variable no

alcanza índices significativos, las dimensiones e indicadores quedan evaluados en la categoría de bajo, resultados que distan de lo que se desea, por lo cual se considera necesario perfeccionar el PECDPE.

Integración de los resultados del pre-test:

Los resultados descritos, denotan la relación que se establece entre las tres dimensiones que se encuentran evaluadas de bajo, lo que demuestra que el PECDPE no responde a una concepción formativa, integradora y contextualizada, manifestados en:

- insuficiente preparación teórico-metodológica para conducir con eficiencia un PECDPE formativo.
- no se concibe el PECDPE como un proceso de crecimiento personal, profesional y en interconexión con lo social.
- los profesores en formación, no poseen recursos teórico-metodológicos que le permitan reflexionar de manera crítica y regular su desempeño didáctico.
- insuficiente coordinación de espacios para el intercambio entre el colectivo pedagógico y entre éste con otros agentes.

Para la valoración de la factibilidad práctica de la concepción, en correspondencia con el segundo momento del pre-experimento, se realizó la implementación de la estrategia.

IV. Acciones de preparación

Se convocó a los profesores del colectivo pedagógico de la carrera B-G, para informar sobre el objetivo de la concepción pedagógica, sus componentes y premisas básicas, su relación con la estrategia y el significado de su implicación personal, en el rol que se le asigna en el PECDPE. Estos facilitaron el contacto con el resto de las agencias y agentes que mostraron entusiasmo, lo cual garantizó la participación activa y el logro del objetivo propuesto.

V. Acciones de diagnóstico final (post-test)

Para el diagnóstico de la variable de estudio (post-test), se aplicaron los mismos métodos y técnicas empleados en el pre-test. Se crearon todas las condiciones y coordinaciones necesarias, para recoger la información lo más certera posible.

Se presenta la distribución de frecuencias en unidades de índice porcentual y los resultados cuantitativos de los instrumentos aplicados y de cada indicador evaluado (Anexo 30, la Tabla 9) . El comportamiento de los indicadores evaluados en la categoría alto, se muestra en el Gráfico 5, en los anexos 28a.

De forma general, los resultados del post-test son superiores con respecto a los del pre-test, de 16 indicadores evaluados, seis se evalúan en la categoría de alto, lo que representa el 37,5% del total, nueve en la categoría de medio para un 56,25% y uno en bajo, para un 6,25%.

Dimensión I. Contribución de la concepción evaluativa al proceso formativo

Los indicadores evaluados en esta dimensión, resultaron evaluados en las categorías alta y media. Se mostró que la forma en que se concibe el PECDPE desde la disciplina FLI, se evalúa de medio (69,7%), predomina la forma al comenzar cada tema desde su asignatura y en algunos casos, al iniciarla, lo que evidencia una concepción más integradora, contextualizadora, diferenciadora y con carácter de sistema; se aprovechan más los espacios de intercambio para concebir y evaluar el proceso desde la reunión de la disciplina FLI y la del colectivo de año, se integraron los tutores a ello y se logró con respecto al pre-test, una mejor unidad del sistema de influencias educativas en relación con los criterios evaluativos y con la realización de acciones conscientes que promuevan el desarrollo, desde el *saber ser*.

El nivel en que se integran los componentes (académico, laboral, investigativo y extensionista) en la evaluación, se manifiesta en la categoría de alto en el 85%, lo que refleja que reconocen el carácter formativo del proceso y se disponen a hacerlo, aunque se observaron insuficiencias al integrar el componente extensionista.

Este aspecto tiene relación con los resultados de medio (60,9%), del indicador nivel en que se aprovecha el contexto socio-comunitario para la evaluación integradora, lo que evidencia la necesidad de trabajar más en función de la integración de otros agentes que influyen en el proceso formativo y que desde la evaluación, logran estimular, comprometer e implicar al evaluado hacia la mejora de su desempeño, a través del cumplimiento de sus funciones.

La dimensión se evalúa de medio (76,02%), pues se constató que dos indicadores se evalúan de medio y uno de alto, lo que evidencia que la concepción del PECDPE contribuye a la formación profesional, desde la disciplina FLI.

Dimensión II. Preparación teórico-metodológica del colectivo pedagógico

Los indicadores evaluados en esta dimensión, resultaron dos en la categoría alta, 2 en media y uno en bajo. El 87,8% del colectivo pedagógico, muestra nivel de conocimiento sobre los elementos claves de la definición, fundamenta la necesidad de evaluarlos y reconoce en un nivel alto, el empleo de los documentos normativos para ello. El 72,4% conoce las acciones del PECDPE y la implicación de cada una de ellas, para contribuir a la función formativa de la evaluación.

El 72,4% conjuga las formas y tipos de evaluación, perfeccionaron en los talleres y reuniones metodológicas los tipos de preguntas que emplean para evaluar y determinaron las diferencias entre ellas, según los tipos de evaluaciones.

En el caso del indicador nivel de dominio de técnicas para evaluar el desempeño didáctico de los profesores en formación, se evalúa en el nivel bajo. Se mantiene la tendencia al empleo de técnicas tradicionales y en el caso de las nuevas técnicas discutidas en los espacios de preparación, se constató la poca variedad y en este caso el predominio de los estudios de caso y de las estrategias de trabajo educativo, como evidencias de producto, por encima del resto de las evidencias.

La dimensión se evalúa de medio (75,83%), pues se constató que del total de indicadores, dos se manifiestan en un nivel alto, dos en medio y uno en bajo, lo que refleja que aumentó el nivel de preparación teórico-metodológica del colectivo pedagógico.

Dimensión III. Gestión del PECDPE

El comportamiento de los indicadores manifestó una tendencia media. Solo el 61,6% realiza acciones que denotan adecuada planificación, lo cual influyó en los resultados del resto de los indicadores de la dimensión. En las reuniones del colectivo pedagógico, se observó que se tienen en cuenta los documentos rectores y las características de los evaluados, se estableció una propuesta única de criterios evaluativos, capaces de argumentarla, se proyectó el proceso

evaluativo en función de los problemas profesionales y se determinaron las evidencias, la relación entre ellas, cómo serán monitoradas y los roles de cada agente y de cada agencia. Los niveles de orientación se evalúan de medio (64,1%). Se observó una base orientadora más completa, explican con claridad el resultado esperado de la actividad, pero la principal insuficiencia radica en que en el nivel de ejecución (evaluado de alto en un 89,5%) predominan los niveles de ayuda alto y medio por parte del colectivo pedagógico y ofrecen sugerencias de cómo hacerlo, lo que limita la selección de otras vías de solución por parte del evaluado; han aprendido a monitorar de manera gradual el desempeño, lo que demuestra la relación con el indicador planificación, aunque la propuesta de evidencias alcanza a ser más integradora y se enfoca hacia la evaluación integral de los saberes, con énfasis en el saber ser.

El nivel de control es medio (84,6%). La evaluación es participativa y durante toda la actividad, se valoran las potencialidades y limitaciones didácticas, personales y colectivas para la solución del problema, se comprueba el nivel de claridad que poseen los profesores en formación, sobre la posibilidad de transferir los aprendizajes a otras situaciones, se evalúa el esfuerzo, el compromiso y la disposición en la solución de las tareas, el grado de cooperación y de ayuda entre los miembros del colectivo, se estimula el proceso y los resultados.

Se incita hacia la reflexión metacognitiva de su accionar, aunque no a los niveles deseados, cuestión que se relaciona con el seguimiento al evaluado a partir de las acciones de la estrategia evaluativa de la disciplina FLI; los indicadores consensuados entre ellos favorecen la evaluación hacia el área afectivo-motivacional, aunque aún es insuficiente la coordinación de espacios de intercambio con otras agencias y agentes, para ejercer una influencia educativa.

Estos resultados demuestran que la dimensión se evalúa en un nivel medio (74,95%), del total de indicadores tres se encuentran en nivel medio y uno en alto.

Dimensión IV. Desempeño didáctico competente

Los profesores en formación evidencian un nivel alto (92,8%), de conocimiento en relación con las fases y etapas del PECDPE y con los parámetros evaluativos a emplear que integran elementos cognitivos, afectivos motivacionales y cualidades de la personalidad.

Los indicadores que evalúan el nivel en que reflexiona sobre su desempeño didáctico y el de regulación del desempeño didáctico, son evaluados de medio, lo que representa el 78,9% y 80,4% de evaluados en la categoría de alto, respectivamente. Los resultados del nivel de reflexión sobre su desempeño, dependieron del comportamiento de los aspectos motivacionales, cognitivos, de desarrollo de cualidades y personal social, que de niveles bajos en el pret-est, aumentaron al nivel medio.

Resulta significativo el avance en el desarrollo de cualidades que se evalúa de medio (78,20%), dentro de ellas, se destacaron los resultados de la independencia, que alcanzó un nivel alto (87%), lo que denota que la dirección planificada del proceso influye en los niveles de independencia de los profesores en formación.

Lo personal-social se evalúa en un nivel medio, el 74% de los profesores en formación, evidencia la asunción y disposición de actitudes positivas de enfrentamiento a las problemáticas, se implican con otros, se sienten identificados con los agentes de cada uno de los contextos y muestran placer por el trabajo cooperativo. Ambos aspectos corroboran el impacto personal, profesional y social con la implementación del PECDPE, que cumple con la función formativa de la evaluación y en el que se pondera el *saber ser*. El comportamiento de este indicador evidencia avances significativos con respecto al pre-test (Tabla 9a y Gráficos: 5a y 5b, del Anexo 30b).

El indicador nivel de regulación del desempeño didáctico se evalúa en un nivel medio. El 80,4% de los profesores en formación, realizan análisis reflexivos que los conducen a tomar decisiones, proponer acciones de mejora, socializar sus potencialidades, sus debilidades y argumentar la necesidad del cambio.

Los resultados de los instrumentos aplicados a otros agentes, constató que en los directivos estudiantiles existe una tendencia alta (87,5%), a manifestar que se aprovechan mejor los espacios de intercambio (reuniones de brigada, actividades en la comunidad) entre agentes y agencias para emitir un juicio integrador, lo que posibilita realizar valoraciones consensuadas del desempeño, en la unidad de lo cognitivo con lo afectivo-motivacional y el desarrollo de cualidades de la personalidad.

El 88,8%, de los directivos docentes y estudiantiles, demostró poseer conocimientos teórico-metodológicos para gestionar el PECDPE y monitorar evidencias planificadas, realizan acciones conscientes que implican análisis consensuados en espacios de intercambio con el colectivo pedagógico. El 100%, opina que la situación evaluativa elaborada en conjunto, conduce a un proceso en el que se sientes más seguros para enfrentar los problemas de la práctica pedagógica.

De 23 familias, solo 14 (60,8%), participaron e implicaron. Opinan que se sientes satisfechos al formar parte del proceso de formación profesional de sus hijos y de intercambiar en una etapa, en la que nunca antes habían participado. Sus valoraciones se centraron en aspectos relacionados al nivel de motivación y al desarrollo de cualidades en sus hijos, lo que corrobora el rol consciente que fueron capaces de asumir.

Del total de indicadores, dos se encuentran evaluados en el nivel alto y dos en el nivel medio, por lo que se evalúa la dimensión en la categoría de medio (76,08%).

Los resultados cuantitativos de cada dimensión en el post-test (Tabla 10 y Gráfico 6 del Anexo 31); evidencian avances significativos en las tres dimensiones, respecto al pre-test. Para calcular el índice de evaluación de la variable se siguió el procedimiento descrito en el capítulo I, durante el diagnóstico inicial. El resultado obtenido fue el siguiente:

$$IE (pecdpe) = \frac{1}{P_{Max}} \cdot [\sum P_i (S_i \div N_i)]$$

$$IE (pecdpe) = \frac{1}{3} \cdot [0,2 (7 \div 3) + 0,2 (11 \div 5) + 0,4 (10 \div 4) + 0,2 (10 \div 4)]$$

$$IE (pecdpe) \approx 0.8$$

Se evidencia un avance significativo en el pos-test en relación al pre-test. La variable alcanza un índice de 0,8 lo que corrobora que las acciones que se implementaron contribuyen a un PECDPE que se dirige a la formación personal y profesional de los profesores en formación.

Integración de resultados del pos-test

Los resultados descritos, denotan la relación que se establece entre las cuatro dimensiones, que se evalúan de nivel medio, lo que demuestra que el PECDPE responde a una concepción formativa, integradora y contextualizada, manifestados en:

- se concibe la evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación

como un proceso de crecimiento personal, profesional en su interconexión con lo social

- nivel medio de preparación teórico-metodológica, para conducir con mayor eficiencia el PECDPE formativo.
- las diligencias realizadas en la planificación, en la orientación, en la ejecución y en el control del PECDPE muestran avances en la gestión del PECDPE.
- los profesores en formación, se apropian de recursos teórico-metodológicos, en relación con el PECDPE, que les posibilita reflexionar en su desempeño didáctico y regular su accionar en correspondencia con ello.

Comparación de los resultados del pre-test y post-test

En el anexo 32, Tabla 11, se muestran los resultados de los indicadores de la variable PECDPE durante el pre-experimento, los que evidencian avances significativos en el post-test, con respecto al pre-test, registrando valores superiores al 36% en todos los indicadores.

Los resultados cuantitativos de cada dimensión en el post-test, son superiores con respecto a los del pre-test (Anexo 33, Tabla 12 y Anexo 33^a, Gráfico 7), revelan avances significativos en las cuatro dimensiones.

La dimensión I Contribución de la concepción del PECDPE al proceso formativo, en la categoría alto alcanzó el 76,02%, lo que aumentó un 73,52% del pre-test al post-test. En el caso de la dimensión II Preparación teórico-metodológica del colectivo pedagógico, se evaluó de 75,83%, aumentando en relación a la medición inicial en el nivel alto un 69,13%. La dimensión III Gestión del PECDPE, en la categoría alto alcanzó 74,95%, lo que evidencia un aumento de 61,43% en el nivel alto, en relación con el pre-test y al comparar los resultados de la dimensión IV Evaluación del desempeño didáctico competente de los profesores en formación, revela una transformación positiva del 69,73% en los implicados.

En el caso de las familias se considera que hubo un avance significativo en cuanto a la participación e implicación en el proceso, aunque pareciera no ser así por los casos que no se mantuvieron en el proceso investigativo.

Los resultados demuestran que la variable PECDPE alcanza niveles superiores al pre-test, el índice de evaluación de la variable avanza un 0,47 aproximadamente (Anexo 34). De forma

general la concepción pedagógica para el PECDPE, contribuyó a la preparación teórico-metodológica y a la gestión del colectivo pedagógico, y a otros agentes, en el que se dignifica la función formativa de la evaluación y se pondera el *saber ser*, lo que influyó de manera positiva en el desempeño de los profesores en formación en la etapa pre-profesional.

Conclusiones del capítulo III

- Los fundamentos teóricos asumidos permiten establecer las relaciones estructurales y funcionales que se integran al implementar la concepción pedagógica para el PECDPE, que potencie desde el *saber ser*, el resto de los saberes y jerarquice su función formativa, desde la disciplina Formación Laboral Investigativa.
- Constituyen requisitos esenciales para la implementación de la concepción pedagógica que se propone, su contribución al proceso formativo, la preparación teórico-metodológica del colectivo pedagógico y la gestión del PECDPE que se erige como modelo para la evaluación del desempeño didáctico competente de los profesores en formación.
- Los resultados de la valoración realizada por los expertos y del pre-experimento efectuado, demuestran la factibilidad teórica y práctica que posee la concepción pedagógica que se propone para el PECDPE, una vez comprobados los avances en dicho proceso.

CONCLUSIONES

- La sistematización de los referentes teórico-metodológicos que sustentan el PECDPE, indican que la función formativa de la evaluación, en la Educación Superior, es posible desde los postulados del Enfoque Histórico Cultural, que se concretan en la necesidad de monitorar las evidencias y de implementar niveles de ayuda potenciados desde la participación de agentes y agencias, lo que resalta el papel del otro en el proceso evaluativo, el carácter integrador de las situaciones evaluativas desde la disciplina FLI, que interrelaciona los componentes del proceso educativo en el accionar de las diferentes disciplinas y/o asignaturas, en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.
- El diagnóstico realizado, evidencia una evaluación asignaturista, asistemática y poco participativa que se centra en el saber, lo que corrobora la ausencia de una concepción del PECDPE integrada, sistémica y contextualizada que potencie desde el *saber ser*, el resto de los saberes y jerarquice su función formativa y el trabajo metodológico del colectivo pedagógico, muestra acciones desarticuladas, desplanificadas, sin una secuencia lógica que revela las insuficiencias teórico-metodológicas de los que deben gestionar este proceso.
- Las relaciones estructurales y funcionales de la concepción pedagógica para el PECDPE se sustentan en ideas científicas que se articulan entre sí y garantizan el tránsito por fases y etapas, que permiten monitorar evidencias que se direccionan hacia el *saber ser*, dirigidas por el colectivo pedagógico bajo las acciones integradas de los componentes del proceso educativo, en la disciplina FLI y se implementan en la práctica mediante una estrategia pedagógica.
- La valoración de la factibilidad teórica de la concepción pedagógica se demuestra mediante los resultados de la aplicación del método criterio de expertos; en tanto, la valoración práctica se constató mediante un pre-experimento que evidencia la factibilidad de la concepción en la práctica educativa, pues se considera viable ya que la variable de estudio: PECDPE, refleja un índice superior en el post-test en relación con el pre-test que contribuyó a la preparación teórico-metodológica, a la gestión del colectivo pedagógico y a otros agentes, en el que se dignifica la función formativa de la evaluación y se pondera el *saber ser*, lo que influyó de manera positiva en el desempeño de los profesores en formación en la etapa pre-profesional.

RECOMENDACIONES

A partir de las conclusiones, se ofrecen las recomendaciones siguientes:

- Divulgar los referentes teóricos claves para el desarrollo del PECDPE, desde la disciplina Formación Laboral Investigativa, así como la concepción que se propone.
- Continuar profundizando en la determinación de indicadores que faciliten la evaluación del PECDPE, de forma objetiva y sistemática.
- Dada la necesidad de sistematizar el desarrollo del PECDPE, hacer extensivo este trabajo al resto de los años y a otras carreras de la formación del profesional de la educación.

PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DE LA AUTORA

- (2016). *Consideraciones teóricas en torno al Proceso de evaluación de la competencia profesional pedagógica didáctica*. En Revista Cubana de Educación Superior. CEPES No2
- (2016). *Contextualización de las funciones de la enseñanza en pos de una concepción integradora de la evaluación de los aprendizajes*. En Revista IPLAC. No1 enero-febrero. RNPS No2140. ISSN 1993-6850.
- (2015). Evaluación de la competencia profesional pedagógica didáctica: un reto en la educación superior cubana. En: *Pedagogía Crítica*. Aportaciones de investigadores y educadores latinoamericanos. Centro de Estudios en Epistemología Pedagógica CESPE "Paulo Reglus Neves Freire" Código de colaboración: LPC-03201507. En proceso de publicación.
- (2015). *La evaluación y la creatividad, dos pares dialécticos para una concepción integradora en la formación profesional*. En CD Memorias del II Taller Científico Pedagógico Provincial "Sergio Llinas Quintans, por una Pedagogía de estos tiempos. ISBN: 978 - 959 - 1614 - 34 - 6. Disponible en CDIP. Pinar del Río: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive".
- (2013). *Retos actuales y perspectivas de la evaluación de los aprendizajes*. En CD Memorias del Congreso Provincial Universidad 2014 9no Congreso Internacional de Educación Superior. Disponible en CDIP Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca".
- (2013). *Una concepción integradora de la evaluación de los aprendizajes. Un desafío de la actualidad*. DVD Pedagogía 2013. En Evento Internacional Pedagogía 2013 Encuentro por la unidad de los educadores. Palacio de Convenciones de la Habana del 4 al 8 de febrero de 2013. ISBN: 978-959-18-0881-3. 15 de marzo del año 2013. Tomo I, Folio 078 y numero 056/13.
- (2013). *Una concepción integradora de la evaluación de los aprendizajes. Un desafío de la actualidad*. En CD Memorias del Congreso Provincial Pedagogía 2013. ISBN 978 - 959 -

18 - 0820- 2. Disponible en CDIP. Pinar del Río: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive".

- (2013). *El medio y el estrés del profesional de la docencia ¿un mal del siglo XXI?*. Revista IPLAC No.especial de adultos. RNPS N.2140. ISSN1993-6850 enero-febrero 2013
- (2013). *Las funciones del enseñar contextualizadas desde una concepción integradora de la evaluación de los aprendizajes*. c1 En XXII Conferencia Científico Metodológica de la UCP "Rafael María de Mendive", VIII Congreso Provincial de Didáctica de las Ciencias y XIX Fórum de Ciencia y Técnica. Efectuado a los 19 días del mes de octubre del 2013.
- (2012). *Una concepción integradora de la evaluación de los aprendizajes*. <http://www.Monografias.com/trabajos90/concepción-integradora-evaluacion/aprendizajes/concepción/integradora/evaluacion-aprendizajes.shtml> 8 de febrero.
- (2011). *Sistema de Actividades para contribuir al desarrollo de la orientación profesional en los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología*. Evento: VII Congreso Provincial de Didáctica de las Ciencias y XXI Conferencia Científica Metodológica. ISBN 978-959-18-0582-9.
- (2011). *Una concepción integradora de la evaluación de los aprendizajes desde la disciplina Formación Pedagógica General*. VII Congreso Provincial de Didáctica de las Ciencias y XXI Conferencia Panorámica Científica Metodológica. ISBN 978-959-18-0582-9.
- (2011). *La orientación profesional pedagógica, una necesidad de estos tiempos en la carrera Pedagogía- Psicología*. VII Congreso Provincial de Didáctica de las Ciencias y XXI Conferencia Panorámica Científica Metodológica. ISBN 978-959-18-0582-9.
- (2011). *Una concepción integradora de la evaluación para la disciplina FPG en la UCP de Pinar del Río*. Evento: VII Congreso Provincial de Didáctica de las Ciencias y XXI Conferencia Panorámica Científica Metodológica. ISBN 978-959-18-0582-9.
- (2009). *La promoción de estrategias de aprendizaje, un posible cómo*. Evento Provincial Pedagogía. ISP Rafael M de Mendive. Pinar del Río.

Participación en Eventos

- 2016. Evento de base “Pedagogía 2017”, Ponencia titulada: El currículo y las competencias profesionales pedagógicas: dos pares de perspectivas en la Educación Superior. 27 del mayo en la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”.
- 2016. 10mo Congreso Internacional de Educación Superior. VI Taller Internacional sobre la formación Universitaria de los Profesionales de la Educación. Trabajo titulado:
 - La orientación profesional pedagógica durante el estudio y habilitación hacia la profesión en las Universidades.
- 2015. I Taller Internacional de Entrenamiento Deportivo y Ciencias Sociales con los trabajos titulados:
 - Retos actuales y perspectivas de la evaluación de los aprendizajes
 - La necesidad de evaluar las funciones de la enseñanza en el contexto actual
- 2015. Evento de base “Universidad 2016” y la XXIII Conferencia Científico metodológica con el trabajo titulado:
 - El currículo y las competencias profesionales pedagógicas: Un reto en la formación profesional, efectuado a los 18 días del mes de mayo de 2015
- 2014. II Evento Didáctica de las Ciencias Naturales y Matemática “Armando Jesús Urquiola Cruz”, efectuado el 20 de noviembre de 2014, en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”, con el trabajo titulado:
 - Una concepción integradora de la evaluación de los aprendizajes

BIBLIOGRAFÍA

- Addine, F. (1997). *Didáctica y Currículum. Análisis de una experiencia*. Potosí: Ed. AB.
- Addine, F., González, A. M. y Recarey, S. (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En: *Compendio de Pedagogía*, (pp. 80-97). Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Aguiar, V. (2015). *La evaluación del aprendizaje de los contenidos profesionales específicos, durante la inserción laboral, en la especialidad mantenimiento y reparación de los equipos del transporte*. Tesis de grado. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”. Pinar del Río. Cuba.
- Alín, Ch. (2002). *Etre formateur: quand dire c'est écouter*; préf. Jean Guglielmi et Jacques Ardoino. Paris, L'Harmattan.
- Alonso, M. M. y Ruiz, M. N. (Comp.) (2013). *Educación por competencias. Crítica y perspectivas*. Colección Educación, FronterAbierta. Mexico.
- Álvarez, C. M. (1999). *Didáctica La Escuela en la Vida*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez, C. M. (1990). *La disciplina principal integradora*. Ministerio de Educación Superior. La Habana. Cuba.
- Álvarez, C. M. (1995). *Metodología de la Investigación Científica*. Centro de estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran". Santiago de Cuba. Documento digitalizado.
- Álvarez, C. M. (1988). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso de formación del profesional de perfil amplio*. Universidad Central de Las Villas. Material digitalizado.
- Álvarez, C. M. (s/f). *La Pedagogía como ciencia (Epistemología de la Educación)*. Material digitalizado.
- Álvarez, R. (s/f). *La evaluación institucional en los centros educativos. Una herramienta para elevar la calidad*. Curso 06. En Evento Pedagogía.
- Álvarez, R. M. (s/f). *Pedagogía y Didáctica. Grupo de estudios de Didáctica de la Educación Superior*. Documento digitalizado.
- Álvarez, R.M. (1998). *Hacia un currículum integral y contextualizado*. Honduras: Fotocopia.
- Añorga, J. (1995). *Pedagogía y Estrategia didáctica y curricular de la Educación Avanzada*. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. La Habana. Cuba. Documento digitalizado.

- Arias, G. (2004). *Evaluación educativa y diagnóstico psicológico*. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Documento digitalizado.
- Arias, G. (1999). *Educación, desarrollo, evaluación y diagnóstico. Desde el Enfoque histórico cultural*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- Arnal, J. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. España: Editorial Labor S.A.
- Ausubel, D. P. (1981). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ander-Egg, E. (1997). *Interdisciplinariedad en educación*. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
- Babanski, Yu K. (1982). *Optimización del proceso de enseñanza*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Baranov, S. P.; Bolotina, L. R.; Slationi, V. A. (1943). *Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación.
- Barriga, A. (2006). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles Educativos*. Material digitalizado.
- Bazdresch, M. (2001). *Las competencias en la formación de docentes*. IESO, Jalisco. Consultado el diciembre de 2008. Disponible en: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/oj/bazdresc.html>
- Bermúdez, R. y Pérez, L. M. (2004). *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. La Habana. Pueblo y Educación.
- Bermúdez, R. y Rodríguez, M. (1999). *Teoría y Metodología del Aprendizaje*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ediciones CEAC. España.
- Blanco, A. (1997). *Introducción a la Sociología de la Educación*. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Ciudad de la Habana. Material digitalizado.
- Blat, J y Marín, R. (1980). *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria*. París: TEIDE.
- Boekaerts M. (1991). Subjective competence, appraisals and self-assessment. En “Learning and Instruction”. The Journal of The European Association for Research on Learning and Instruction, U. of Leuven, Belgium, Pergamon Press, Vol. 1, N.I.

- Bogoya, D. (1999). *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Taller sobre competencias básicas*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Material digitalizado.
- Bonilla, I. C. (2010). *Un Modelo Didáctico para la Promoción de Estrategias de Aprendizaje, en la Formación Inicial Intensiva de docentes de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”, de Pinar del Río*. Tesis de grado. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”. Pinar del Río.
- Bozhovich, L. I. (1978). Hacia el desarrollo de la esfera afectivo-emocional del hombre. En: *Problemas de la psicología general, pedagogía y de las edades*. Moscú: Pedagógica.
- Bozhovich, L. I. (1976). *La personalidad y su educación en la Edad Infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Braslavsky, C. (1998). *Una función para la escuela: Formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional, En “Para qué sirve la escuela”*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma SA.
- Braslavsky, C. (2001). *The Challenges of education for the twenty. First Century*, An the IBE.
- Braslavsky, C. (s/f). *Aprender para el futuro: Tendencias mundiales y procesos de cambio en la educación*. Material digitalizado.
- Breijo, T.(2009), *Concepción Pedagógica del Proceso de Profesionalización para los estudiantes de las carreras de la Facultad de Educación Media Superior durante la formación inicial: Estrategia para su implementación en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Pinar del Río*. Tesis de grado. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”. Pinar del Río.
- Bretel, L. (2009). *Evaluando competencias*. Consultado en junio de 2009. Disponible en: <http://breteleandocompeten.blogspot.com>
- Buenavilla, R. (2012). La pedagogía cubana como ciencia social de gran magnitud y alcance. En: *Naturaleza y alcance de la pedagogía cubana: reflexiones y debates actuales*. (p.p 20-49)Editorial pueblo y Educación. La Habana. Cuba
- Caballero, E.; Sierra R.A.; Gutiérrez M. C.; Chirino, M.V.; Álvarez, L; Reinoso, C.; Páez, V; Bermúdez, R. (2010). Programa de la disciplina Formación Laboral Investigativa. MINED.

- Cabra, F., Sierra, G., Vargas, N., Torres, G., Pastran, S. (2011). *Desafíos y experiencias de evaluación en la formación basada en competencias en el contexto universitario*. Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC) Vol. 2. N° 8-2011 Universidad de Talca.
- Calzada, J. y Addine, F. (2007). *La formación de la competencia de dirección del proceso pedagógico en la formación inicial del profesor. Fundamentos teóricos de un modelo didáctico*. Revista Pedagogía Universitaria. Vol. XII No 1.
- Campistrout, L. y Rizo, C. (1999). *Indicadores e investigación educativa*. En: Desafío Escolar. La Habana: Revista Iberoamericana de Pedagogía. Año 2. Vol. 9. Diciembre.
- Canfux, V. (2002). *La formación psicopedagógica del profesor*. La Universidad en el Nuevo Milenio, Universidad de la Habana. Material impreso.
- Canfux, V. (2001). *La formación psicopedagógica y su influencia en el desarrollo del pensamiento del profesor*. Tesis de grado. Ciudad de la Habana. Cuba.
- Capote, M. (2009). *Taller sobre variables, dimensiones e indicadores*. Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive”. Pinar del Río. Presentación digital.
- Capote, M. (2013). *Una aproximación a las concepciones teóricas como resultado investigativo*. Material digitalizado.
- Cardinet, J. (1988). *Evaluation scolaire et mesure*.
- Castañeda, M. y Figueroa, M. (1994). *Técnicas psicoeducativas y contexto de enseñanza: Una aproximación cognitivista*. En Revista Tecnología y Comunicación Educativas, Enero-Marzo, #22.
- Castellanos, B. y otros (2003). *la formación de la competencia investigativa. Una necesidad y una oportunidad para mejorar la calidad de la educación*. Ponencia. Evento Internacional Pedagogía p. 22. La Habana.
- Castellanos, B. (1996). *Metodología de la Investigación educativa. La planificación de la investigación*. Centro de Estudios Educativos. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Material digitalizado.
- Castellanos, B. (1996). *Retos de la investigación en la educación*. Centro de Estudios Educativos. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Material digitalizado.

- Castellanos, B. (1998). *Investigación educativa. Nuevos escenarios, nuevos actores, nuevas estrategias*. Material de apoyo para el curso de investigación educativa. Centro de Estudios Educativos. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Material digitalizado.
- Castellanos, B. (1998). *La investigación socio crítica en el contexto del paradigma participativo, Material de apoyo para el curso de investigación educativa*. Centro de Estudios Educativos. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Material digitalizado.
- Castellanos, B. (1998). *Paradigmas de la investigación educativa*. Centro de Estudios Educativos. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Material digitalizado.
- Castellanos, B., Castellanos, D. y Llivina, M. J. (2000). *El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la Secundaria Básica*. La Habana. Material digitalizado.
- Castellanos, B., Llivina, M. J. Y Fernández, A. M. (2009). *La gestión de la actividad e innovación tecnológica y la competencia investigativa del profesional de la educación*. Curso 8. Evento internacional Pedagogía 2009.
- Castellanos, D. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela: Una Concepción Desarrolladora*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Castellanos, D. (2001). *Informe del resultado de la caracterización de los procesos de aprendizaje en estudiantes de las Secundarias Básicas de Ciudad Escolar Libertad, Proyecto de Investigación: El Cambio Educativo en la Secundaria Básica: Realidad y Perspectivas*. Material impreso.
- Castellanos, D.; Castellanos, B.; Llivina, M. J.; Silverio, M. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. Centro de Estudios Educativos. ISP Enrique J. Varona.
- Castellanos, D. y Llivina, M. J. (2001). *Educación, Aprendizaje y Desarrollo*. Curso Pre-congreso Pedagogía 2001.
- Castellanos, D. (1999). *La comprensión de los procesos del aprendizaje: apuntes para un marco conceptual*. 2da versión/febrero. Centro de estudios educativos ISP EJV. Investigación: el cambio educativo en secundaria básica. Material digitalizado.

- Castro, M. (2011). *¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias*. Borbón 63 (1) 109-123. ISSN: 0210-5934.
- Castro, O. (1990). *La evaluación del aprendizaje a partir de la estructura modular del programa de la asignatura*. Material Mimeografiado. Cuba.
- Castro, O. (1992). *La evaluación pedagógica*. La Habana: Pueblo y educación.
- Castro, O. (1996). *La evaluación en la escuela actual. ¿Reduccionismo o desarrollo?*. Libro presentado en Tesis de grado. Ministerio de Educación. La Habana. Cuba.
- Castro, O. (1999). *Evaluación integral del paradigma a la práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Centro de Estudios Educativos. (2001). *Hacia una Concepción del Aprendizaje Desarrollador*. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona. Colección Proyectos.”. La Habana. Cuba.
- Centro de Estudios Educativos. (2001). *Los proyectos educativos: Una estrategia para transformar la escuela*. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Colección Proyectos. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Centro de Estudios Educativos. (2002). *Las competencias del profesional de la educación*. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Cerezal, J. y Fiallo, J. (2004). *Cómo investigar en Pedagogía*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- CINTERFOR/OIT (2000). *Las 40 preguntas más frecuentes sobre formación por competencias*. Página Webb, 25 de septiembre. Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Ediciones Paidós, Iberia SA.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Paidós, Iberia SA.
- Contreras, D. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Corral, R. (2004). *El currículo docente basado en competencias*. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Documento digitalizado.
- Cuesta, A. (2001). *Gestión de competencias*. Ciudad de La Habana: Ediciones Academia.
- Cruz, R. (2010). *Evolución de las competencias*. Consultado en enero de 2015. Disponible en: <http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/495625>

- Chávez, J. (1997). *Filosofía de la Educación*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.
- Chávez, J. A. y Pérez, L. (2015). *Fundamentos de Pedagogía General. Parte I*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Chávez, J. A., Deler, G. y Suárez, A. (2007). *Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la Pedagogía y la Didáctica*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ciudad de la Habana. Libro digitalizado.
- Chaviano, N. R. (2013). La superación del profesor en formación universitario ante los retos de la educación basada en competencias. En: *Educación por competencias. Crítica y perspectivas* (pp. 69-80). Colección Educación, Frontera Abierta. Mexico. Colección educación. Frontera Abierta.
- Chilongo, M. (2013). *La evaluación de competencias profesionales pedagógicas en la carrera de Pedagogía*. Tesis de grado. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- Chilongo, M. D. (1996). *Algunas consideraciones pedagógicas para la formación de maestros investigadores*. En Revista Electrónica Órbita Científica. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- Chilongo, M. D. (2015). *La evaluación de las competencias profesionales pedagógicas en la Carrera de Pedagogía*. Consultado en mayo de 2015. Disponible en: https://www.google.com/cu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjT88-kyf3OAhWBdR4KHYSDBWoQFggkMAE&url=https%3a%2f%2fdialnet.unirioja.es%2fdescarga%2farticulo%2f4227732.pdf&usg=AFQjCNHLVjYXv6HdNseBmq_M83Xc5z-ylg&bvm=bv.131783435,d.dmo
- Chomsky, N. (1956). *La linguistique cartésienne*, París: Le Seuil.
- Danilov, M. A. y Skatkin. M. N. (1975). *Didáctica de la Escuela Media*. Ciudad de la Habana: Editorial de Libros para la Educación.
- Davidov, V. V. (1988). *La enseñanza y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso.
- Davini, M. C. (1997). *La Formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía*. Barcelona: Ediciones Paidós SAICF.

- De Armas, N. y Valle, A. (2011). *Resultados científicos en la investigación educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.
- De Armas, N., Rodríguez, M. A., Rodríguez, A., Figueras, E., Pino, R. E., Pérez, S. D.; Lorences, J., Marimón, J. A., Guelmes, E. L. (2009). *Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela”. Villa Clara. Material digitalizado.
- De Armas, N. y Lorences, J. (2004). *Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*. Monografía.
- De Armas, N., Lorences, J. y Perdomo, J. M. (2003). *Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*. Universidad Pedagógica “Félix Varela”. Camagüey. Congreso Internacional Pedagogía 2003. Curso Pre-reunión.
- Del Canto, C. (2000). *Concepción Teórica acerca de los Niveles de Manifestación de las Habilidades Motrices Deportivas en la Educación Física de la Educación General Politécnica y Laboral*. Tesis de grado. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Del Pino, J.L. (1998). *La orientación profesional en los inicios de la formación superior pedagógica. Una propuesta desde el enfoque problematizador*. Tesis de grado. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Delors, J. (1996a). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. París: Ediciones UNESCO.
- Delors, J. (1996b). *Una educación para el siglo XXI. Aprender a aprender*, En Revista Correo de la UNESCO, abril.
- Díaz, A. (2006). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Perfiles educativos. Material digitalizado.
- Díaz, A. A. (2002). *Modelo de evaluación de los procesos formativos de los residentes en Medicina General Integral*. Tesis de grado. La Habana. Cuba.
- Díaz, A. (2011). *Competencias en educación. Comités de pensamiento e influencias para el curriculum y el trabajo en el aula*. RIES Vol. 2. No 5 revista Iberoamericana de Educación.

- Díaz, T. (2016). *Didáctica desarrolladora en la educación Superior: un enfoque para la formación de competencias profesionales*. Curso 8. 10mo Congreso Internacional de Educación Superior. Palacio de Convenciones. La Habana. Cuba.
- Díaz, T. (2012). *El diseño curricular por competencias en la Educación Superior*. Editorial Formación. Medellín.
- Díaz, T. (2011). *El desarrollo de una cultura de la evaluación educativa en Cuba*. Memorias del Congreso Internacional Pedagogía. Curso pre-reunión No. 8. (p.5). Ciudad de La Habana: Universidad de La Habana.
- Díaz, T. (2005). *La didáctica en la formación por competencias: una visión desde el enfoque científico crítico y de la Escuela de Desarrollo Integral*. I Encuentro Internacional de Educación Superior: Formación por competencias. Material digitalizado.
- Díaz, T. (2004). *Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior*. Serie Formación. ESUMER, Medellín. Colombia.
- Díaz, T. (1998). *Modelo para el Trabajo Metodológico del Proceso Docente Educativo en los niveles de carrera, disciplina y año académico en la Educación Superior*. Tesis de grado. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río.
- Domínguez, L. (2014). Proyectos futuros en jóvenes cubanos. En: *Juventud y grupo en la educación superior: apuntes desde la Psicología* (pp. 99-115). La Habana: Universidad de La Habana. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior.
- Domínguez, L., Giniebra, R. y Rodríguez, M. (2014). Proyectos profesionales y valores asociados al desempeño profesional en estudiantes de la Universidad de La Habana. En: *Juventud y grupo en la educación superior: apuntes desde la Psicología* (pp. 115-131). La Habana: Universidad de La Habana. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior.
- Donnay, J. (2002). *Postures et compétences professionnelles du formateur accompagnateur*. En: probo.free.fr/textes_amis/postures_competchences_formateur_accompagnateur_jd.pdf
- Escudero, J. M. (1998). *La Formación Permanente del Profesorado*. En Revista de Educación #317, Septiembre-Diciembre, Madrid, España.

- Escudero, J. M. (1993). *Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica*. En Revista La Piragua, No7, Chile.
- Estévez, C. (1997). *Evaluación integral por procesos. Una experiencia construida desde y en el aula*. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- Fabé, I. (2014). *Concepción didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia Medieval con el empleo de medios tecnológicos*. Tesis de grado. ISP Rafael M de Mendive. Pinar del Río.
- Farfan, P. E. y López, A. (2013). Competencias Profesionales Integradas. Propuesta de un modelo para la educación superior. En: *Educación por competencias. Crítica y perspectivas* (pp. 99-68). Colección Educación, FronterAbierta. Mexico
- Fariñas. G. (2010). Psicología Educativa I. Dinámicas de autoorganización en el aprender (aprender a aprender), Diseño curricular y tareas de aprendizaje e indicadores de desarrollo personal (y su evaluación). Escuela de Psicología. UH s/a [http: // WWW.uh.cu/sitios/cultdoc/prof](http://WWW.uh.cu/sitios/cultdoc/prof). Consulta internet 30/77 2010
- Fariñas, G. (2000). *Retos de la construcción teórica en las Ciencias de la Educación: una óptica Vigotskiana*. Ponencia presentada a Evento Provincial Pedagogía 2001. La Habana.
- Fariñas, G. (1995). *Maestro. Una estrategia para la enseñanza*, PROMET. La Habana: Academia.
- Fariñas, G. (s/f). *L.S. Vigotsky, en la educación superior contemporánea: perspectivas de su aplicación. Los retos de la educación y el desarrollo humano*. Material digitalizado.
- Fernández, A. M. (2000). La competencia comunicativa del docente: exigencias para una práctica pedagógica interactiva con profesionalismo. Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías. No 10, agosto.
- Fernández, A. M. (1996). *La Competencia Comunicativa como factor de eficiencia profesional del Educador*. Tesis de grado. ISP EJV. La Habana.
- Fernández, I. (2001). *La evaluación de la calidad de la docencia por los estudiantes. Una propuesta*. En Revista Cubana Educación Superior. Volumen XXI. No 3. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior.
- Fernández, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: España S.A.
- Fernández, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española SA.

- Fernández, R. (2003). *Competencia profesional del docente en la sociedad del siglo XXI*. El perfil del profesorado del siglo XXI. Universidad de Castilla, La Mancha. OGE. Consultado en febrero de 2011. Disponible en: <http://www.oge.net-pdf.as?idArt6933>
- Ferrer, M. T. (2002). *Modelo para la evaluación de las habilidades pedagógicas profesionales del maestro primario*. Tesis de grado. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Ferrer, M.T. (2011). Evaluar el impacto pedagógico profesional en los jóvenes maestros: un reto para la pedagogía cubana: Curso 51. “Pedagogía 2011”. La Habana. Cuba
- Ferro, B. (2013). *Concepción Pedagógica del proceso de formación ciudadana para los estudiantes de la carrera de Medicina. Estrategia para su implementación en la Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río*. Tesis de grado. Universidad de Ciencias Médicas. Pinar del Río.
- Forgas, J.A., Fuentes, H., Fong, A., Ortega, A., Guzmán, R., Quesada, E.J, basto, M.A., Callis, J. A., Martínez, M., Forgas, M.R, Domínguez, P., González, J. C., Borges, R., gómez, J.A., Pérez, A., Leyva, G.P., Martínez, I., López, I., Duharte, O. R. (2005). *Las competencias profesionales: un nuevo enfoque*. Libro digital. Proyecto FORCOM. Universidad pedagógica “Frank País García”. Santiago de Cuba.
- Forgas, J. (2005). *Modelo para la formación profesional basada en competencias*. Ponencia presentada al evento de Pedagogía 2005. Instituto Superior Pedagógico “Frank País”, Santiago de Cuba.
- Fuentes, H. (2002). *Didáctica de la Educación Superior*. Centro de estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Fuentes, R. y Amorós, L. (2012). *Evaluación de competencias: un ejemplo en posgrado*. En Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC) Vol. 5, No. 1 Enero-Junio. Universidad de Talca.
- Frederiksen, J. R. y Collins, A. (1989). A systems approach to educational testing. *Educational Researcher*, 18, 27-32.
- García, G. (Comp). (2002). *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- García, G y Addine, F. (2001). *Formación Permanente de Profesores. Retos del Siglo XXI*, Curso Pre-congreso Pedagogía 2001.

- García, G y Addine, F. (1997). *Formación pedagógica y profesionalización permanente de los docentes*. IPLAC. La Habana. En soporte magnético.
- García, J. (1998). *Curso Planeamiento, Desarrollo y Evaluación Curricular*. Material de estudio. Impresión ligera en soporte magnético, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. La Habana. Cuba.
- García, J. (Comp.) (1998). *Didáctica. Temas Complementarios*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica “Enrique J. Varona”.
- García, J. y Castillo C. (1995). *La función del profesor; Informe de investigación "El contexto de actuación profesional pedagógica"*. Ciudad de la Habana, CIFPOE.
- García, J. y Castillo C. (1993). *Curso Dirección y Diseño Curricular, Resumen de contenido*. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. La Habana. Cuba. Material Mimeografiado.
- García, J. y Castillo, C. (1994). *El enfoque personológico en el trabajo del maestro, Informe de Investigación*. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. La Habana. Cuba.
- García, J. L. (1992). *Problemas mundiales de la Educación. Nuevas Perspectivas*, Madrid: Editorial Dykinson, SL.
- García, M. (2013) *Estrategia de formación de competencias generales de dirección en los estudiantes de la carrera ingeniería forestal de la Universidad de Pinar del Río*. Tesis de grado. CEPES. La Habana. Cuba.
- Giordan, A. y De Vecchi, G. (1997). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Díada Editora SL.
- González, A. (1995). *Pensamiento Reflexivo y Creatividad*. La Habana: Academia.
- González, A. M. (1987). *El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación*. México: Editorial Trillas.
- González, B. (2013). *El taller: Una nueva modalidad pedagógica*. Centro de estudios para el perfeccionamiento de la Educación Superior. Versión digital.
- González, B. (2011). *Talleres curriculares basados en el enfoque Histórico-Cultural*. Versión digital. CEPES: Universidad de La Habana.

- González, B. (2010). *La tutoría de la práctica profesional en la educación superior*. Ponencia de evento. Versión digital. CEPES.
- González, B. (2006). *La competencia profesional*. Centro de estudios para el perfeccionamiento de la Educación Superior. Documento digitalizado. Artículo CEPES: Universidad de La Habana.
- González, D. (1995). *Teoría de la motivación y práctica profesional*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- González, F y Mitjáns, A. (1989). *La personalidad. Su educación y desarrollo*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- González, F. (1995). *Comunicación Personalidad y Desarrollo*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- González, F. (1982a). *Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, L. A. (2004). *Un Modelo Teórico Metodológico para la evaluación de la motivación hacia el estudio en secundaria básica*. Tesis de grado. ISP “Rafael M de Mendive”. Pinar del Río.
- González, M. (2002). *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de La Habana. Material digitalizado.
- González, M. y Álvarez, Y. (2012). *La formación de competencias profesionales del profesor: Las competencias investigativas*. En Revista Electrónica de Desarrollo de Competencia (REDEC) Vol 5, No1., enero-junio.
- González, O. (1994). *Currículum, Diseño, Práctica y Evaluación*, Folleto del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de La Habana. Material digitalizado.
- González, V. (2002). *La orientación profesional en la educación superior. Una alternativa teórico-metodológica para la formación de profesionales competentes*. Ponencia. 3era Convención Internacional de Educación Superior. Ciudad Habana: Universidad de La Habana.
- González, V. (2002). *¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica*. Revista Cubana de Educación superior, Vol. XXII, No 1. La Habana. Cuba.

- González, V. (2000). *La orientación profesional como estrategia educativa para el desarrollo de intereses profesionales y de la responsabilidad del estudiante universitario*. Informe de investigación. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de La Habana. Material digitalizado.
- González, V. (1989). *Profesión Comunicador*. La Habana: Editorial Pablo de la Torriente.
- González, V. (1998). *La orientación profesional en la educación superior*. Revista Cubana de Educación Superior, Vol. XVIII (3).
- González, V. (1998a). *El interés profesional como formación motivacional de la personalidad*. En Revista Cubana de Educación Superior Vol. XVIII (2).
- González, V. (1998b). *La orientación profesional en la educación superior*. Revista Cubana de Educación Superior, Vol XVIII (3).
- González, V. (1994). *Motivación profesional y personalidad*. Sucre: Universitaria.
- González, V., Castellanos, D., Córdova, M. D., Rebollar, M., Martínez, M., Fernández, A. M., Martínez, N. y Pérez, D. (1995). *"Psicología para educadores"*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- Gravés, J. y Hernández, C. A. (1997). *Evaluar para conocer; La evaluación de docentes en ejercicio*. Revista Educación y Ciudad. [Colombia].
- Hambelton, R. K. (2000). *Advances in assessment performance assessment methodology. Applied Psychological Measurement*, 24, 291-293.
- Hernández, A. (1988). *Introducción a las Ciencias de la Educación*. Santo Domingo: Editora Universitaria.
- Hernández, S.F (2010). *Desarrollo de la competencia didáctica con mediación tecnológica en programas de licenciatura en inglés en Colombia*. Universidad De La Salle. Bogotá, Colombia. Consultado en: <http://www.e-spacio.uned.es>
- Hernández, X. (2003). *Evaluación del desempeño profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar*. Tesis de grado. ISP " Enrique J Varona". La Habana. Cuba.
- Horruitiner, P. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Félix Varela.
- Huerta, J., Pérez, I. S. y Castellanos, A. R., (s/f). *Reflexión acción en torno a la formación y la evaluación por competencias. Fundamentación sobre la formación y evaluación por competencias*.

Texto 4. Tomado de: Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales This is the html version of the file http://www.uis.edu.co/portal/doc_interes/documentos/Formacion_por_Competencias_Amezola_Garcia.pdf.

IBERPROF. (2000). *Análisis ocupacional y funcional del trabajo*. OEI.

Iberfop/oei: *Las 40 preguntas más frecuentes sobre la Formación de competencias*.
www.oei.or.co/iberfop/documentos.

Iñigo y Sosa y Vega (2006). *Acercamiento a una propuesta de relación y clasificación de competencias profesionales para la evaluación del desarrollo profesional de los egresados de la Educación Superior en Cuba*. Editorial: Félix Varela. Ciudad de la Habana, Cuba.

Jara, M. (2004). *Modelo de evaluación institucional para bachilleratos generales de Puebla, México*.
Tesis de grado. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana. Cuba

Jesualdo. (1943). *Los fundamentos de la nueva Pedagogía*. Edit. Americalee. Buenos Aires.

Jiménez, R. (2010). *Formación por competencias en la enseñanza de la arquitectura: ¿un aporte? ¿una necesidad? ¿o una moda?*. Revista Electrónica de desarrollo de Competencias (REDEC) No. 6. Vol. 2. Universidad de Talca.

Jornet, J. M. (2007). *La evaluación de los aprendizajes universitarios*. III Jornada de interacción de grupos de formación del profesor de la Universidad de Cádiz. UCA-Public: Cádiz (en presa).

Jornet, J. M.; González, J.; Suárez, J. M. y Perales, M. J. (2011). *Diseño del proceso de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de de las competencias*. Borbon 63 (1) 125-145. ISSN: 0210-5934.

Jova, D. (2012). La evaluación de las competencias profesionales en el proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera de Pedagogía en la Universidad 11 de noviembre en Cabinda Angola. Revista IPLAC-Virtual. Septiembre. C de la Habana. Cuba.

Knust, R., Gómez y S. M. (2009). *La evaluación con enfoque por competencia: ¿se implementa realmente la evaluación por competencias? Experiencias en Holanda y diferentes países en Latinoamérica*. En Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC) No. 3. Vol. 1. Universidad de Talca.

- Konstantinov, F. (1976). *Fundamentos de Filosofía-Marxista-Leninista, Parte I*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Kú, M. y Valcárcel, N. (2005). *Estrategia didáctica y curricular*. Colegio Valle de Tlahuica. Veracruz, México.
- Kusmina, N.V (1987). *Ensayo sobre la psicología de la actividad del maestro*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Kusmina, N. V. (1970). *Esbozo de la psicología del trabajo del maestro. Métodos de investigación de la actividad pedagógica*. Leningrado.
- La UNESCO y el desarrollo educativo en América Latina y el Caribe* (1997). Proyecto Principal de Educación, Boletín # 45, Santiago de Chile, Resumen del informe.
- Labarrere, A. (1997). *Aprendizaje... ¿Qué le oculta a la enseñanza?* En Revista Siglo XXI, Año 3, # 7 Mayo-Agosto.
- Labarrere, A. (1996). *Pensamiento Análisis y Autorregulación de la Actividad Cognoscitiva de los Alumnos*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Labarrere, G. (1987). *El Modelo del Egresado. Punto de Partida para los Planes y Programas de Estudio*. Boletín Magister. Facultad de Pedagogía, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. N^{ro}. 2 Enero-Julio.
- Labarrere, G. y Valdivia, G. (1988). *Pedagogía*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Lane, S. y Stone, C. A. (2006). Performance assessment. En Bremand, R. (ed.). *Educational Measurement* (4ta Edition). West port, CT: American Council on Education and Praeger, 387-431.
- Lane, S.; Parke, C. S. y Stone, C. A. (2002). *The impact of a state performance based assessment and accountability program on mathematics instruction and student learning: Evidence from survey data and school performance*. *Educational Assessment*, 8, 275-315.
- Lazarotto, C. (2000). *La formación psicológica del profesor para la eficacia pedagógica*. Tesis de maestría. IPLAC. Chapecó, Brasil.
- Lenin, V. I. (1964). *Cuadernos Filosóficos*. La Habana: Política.
- Leontiev, A.N. (1981). *Actividad, Conciencia, Personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Leyva, Y. E. y Jornet, J. M. (2006). *El perfil del evaluado*. Boletín CENEVAL, No. 7 (Nov), 2-6. Mexico: CENEVAL.
- Linn, R. L. (1993). *Linking results of distinct assessment*. *Applied Measurement in Education*, 6, 83-102.
- Lizcano, C. (1994). *Plan Curricular*, Santo Tomás: Editora Universitaria, USTA, Colombia.
- Llivina, M. J. (s/f). La capacidad para resolver problemas matemáticos vista con un enfoque personológico. En Revista Arte Ciencia y Tecnología para la Nueva Generación.
- López, A. B. (2012). *Modelo pedagógico de la práctica laboral como componente de la orientación profesional pedagógica de los estudiantes de los Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Pedagógicas*. Tesis de grado. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. Ciudad de La Habana. Cuba.
- López, E. (2005). *Modelo para el proceso de formación de las competencias creativas en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Estudios socioculturales de la Universidad de Pinar del Río*. Tesis de grado. CECES. Universidad de Pinar del Río. Cuba.
- López, F. (2004). *La evaluación del componente laboral-investigativo en la formación inicial del profesional de la educación*. Tesis de grado. Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”. Holguín. Cuba.
- López, F. (s/f). *La evaluación integral en la formación inicial de los profesionales de la educación*. Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero, Holguín. Material digitalizado.
- López, F. Gutiérrez, F. y Rodríguez, F. (2005). *Evaluación del desempeño profesional pedagógico en la formación inicial de docentes*. Folleto Digital.
- López, J. (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En *Compendio de Pedagogía*. Editorial pueblo y Educación. La Habana. (p.46)
- López, J. (1989). *El profesor educador: Persona o Tecnólogo*. Madrid: CINCEL SA.
- López, J. (s/f). *La evaluación psicopedagógica*. Material digitalizado.
- López, J.; Esteva, M.; Rosés, M. A.; Chávez, J.; Valera, O. y Ruiz, A. (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En: *Compendio de Pedagogía* (pp. 45-60) Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.

- Lorenzana, R. I. (2012). La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria. Tesis de grado. Honduras. Centro América. Universitat Flensburg.
- Luemba, J. A. (2012). *La evaluación del aprendizaje en cursos de formación de maestros de nivel medio, especialidad Química-Biología en Cabinda, Angola*. Tesis de grado. IPLA. La Habana, Cuba.
- Lufriú, J. L. (2009). *Concepción pedagógica del proceso de formación para funcionarios y directivos del sector de la cultura como gestores socioculturales del sistema institucional. Estrategia para su implementación en la provincia Pinar del Río*. Tesis de grado. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río.
- Luzuriaga, L. (1960). *La pedagogía contemporánea*. Editorial Losada, S. A. Buenos Aires.
- Luzuriaga, L.(1928). *Concepto y desarrollo de la nueva Pedagogía*. Revista Pedagogía. Madrid.
- Machado, R.J. (1998). *Cómo se forma un investigador*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Malpica, M. C. (1996). *El punto de vista pedagógico*. Material impreso.
- Márquez, D. (2008). *Concepción pedagógica del proceso de formación profesional de los estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales a través del modo de actuación: Estrategia para su implementación en la Universidad de Pinar del Río*. Tesis de grado. CECES. Universidad de Pinar del Río. Cuba.
- Martell, M. (2015). Contextualización de las funciones de la enseñanza en pos de una concepción integradora de la evaluación de los aprendizajes. En Revista IPLAC. No1 enero-febrero 2016. RNPS No2140. ISSN 1993-6850.
- Martell, M. (2015). *La evaluación y la creatividad, dos pares dialécticos para una concepción integradora en la formación profesional*. En CD Memorias del II Taller Científico Pedagógico Provincial "Sergio Llinás Quintans", por una Pedagogía de estos tiempos. ISBN: 978 - 959 - 1614 - 34 - 6. Disponible en CDIP. Pinar del Río: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive".
- Martell, M. (2013). *Retos actuales y perspectivas de la evaluación de los aprendizajes*. En CD Memorias del Congreso Provincial Universidad 2014. 9no Congreso Internacional de Educación Superior. Disponible en CDIP Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca".

- Martell, M. (2013). *Una concepción integradora de la evaluación de los aprendizajes. Un desafío de la actualidad*. DVD Pedagogía 2013. En Evento Internacional Pedagogía 2013 Encuentro por la unidad de los educadores. Palacio de Convenciones de la Habana del 4 al 8 de febrero de 2013. ISBN: 978-959-18-0881-3. 15 de marzo del año 2013. Tomo I, Folio 078 y numero 056/13.
- Martell, M. (2013). *El medio y el estrés del profesional de la docencia ¿un mal del siglo XXI?*. Revista IPLAC No. especial de adultos. RNPS N.2140. ISSN1993-6850 enero-febrero.
- Martell, M. (2012). *Una concepción Integradora de la evaluación de los aprendizajes*. Disponible en: <http://www.Monografias.com/trabajos90/concepción-integradora-evaluacion/aprendizajes/concepción/integradora/evaluacion-aprendizajes.shtml>
- Martell, M. (2011) *Dossier de acciones para dirigir la docencia en los turnos de reflexión y debate, desde una metodología en la Universidad de Ciencias Pedagógicas Rafael M. de Mendive*. Evento Provincial "Universidad 2012" ISBN 978-959-16-1345-5.
- Martell, M. (2011). *Sistema de Actividades para contribuir al desarrollo de la orientación profesional en los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología*. Evento: VII Congreso Provincial de Didáctica de las Ciencias y XXI Conferencia Científica Metodológica. ISBN 978-959-18-0582-9.
- Martell, M. (2011). *Una concepción integradora de la evaluación de los aprendizajes desde la disciplina Formación Pedagógica General*. Evento: VII Congreso Provincial de Didáctica de las Ciencias y XXI Conferencia Panorámica Científica Metodológica. ISBN 978-959-18-0582-9.
- Martell, M. (2011). *La orientación profesional pedagógica, una necesidad de estos tiempos en la carrera Pedagogía- Psicología*. Evento: VII Congreso Provincial de Didáctica de las Ciencias y XXI Conferencia Panorámica Científica Metodológica. ISBN 978-959-18-0582-9.
- Martell, M. (2011). *Una concepción integradora de la evaluación para la disciplina FPG en la UCP de Pinar del Río*. Evento: VII Congreso Provincial de Didáctica de las Ciencias y XXI Conferencia Panorámica Científica Metodológica. ISBN 978-959-18-0582-9.
- Martell, M. (2012). *Una concepción Integradora de la evaluación de los aprendizajes*. Disponible en: <http://www.monografias.com>
- Martell, M. (2013). *Una concepción integradora de la evaluación de los aprendizajes, un desafío de la actualidad*. Evento Internacional de Pedagogía 2013. Encuentro por la unidad de los educadores.

- Palacio de Convenciones de la Habana. 4 al 8 de febrero de 2013. ISBN: 978-959-18-0881-3. 15 de marzo del año 2013. Tomo I, Folio 078 y número 056/13.
- Martínez, M. (1998). *Calidad Educativa Actividad Pedagógica y Creatividad*. La Habana: Editorial Academia.
- Marx, C. y Engels, F. (1976). *Obras escogidas en 3 Tomos*. Editorial Progreso. Moscú.
- Más, P. R. (2003). *Competencia comunicativa profesional pedagógica. Una aproximación al estudio de su definición*. Consultado en enero de 2013. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos12/html>
- Más, P. R. (2008). *La formación de la Competencia Profesional Pedagógica Comunicativa en el transcurso de la formación inicial del personal docente en las condiciones de la Universalización*. Tesis de grado. Instituto Superior Pedagógico "Pepito Tey". Las Tunas. Cuba.
- Mañalich, R. (1998). *Interdisciplinariedad y didáctica*. En Revista Educación. No- 94 Mayo – Agosto.
- Medina, A. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Editorial CINCEL SA, España.
- Medina, E. (2010). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Consultado febrero de 2014. Revista Interamericana de Educación de Adultos Año 32, número 2, julio-diciembre de 2010. Disponible en: https://www.google.com/cu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiqmtKJ_ILPAhUL1h4KHQTtD58QFggfMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.crefal.edu.mx%2Frieda%2Fimages%2Frieda-2010-2Fresenas1.pdf&usg=AFQjCNHszRgNCMSD7OsgtzUQFOCFJsGbNw&bvm=bv.131783435.d.dmo
- Meier, A. (1984). *Sociología de la Educación*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Meléndez, R. (2009). *Estrategia metodológica para el desarrollo de los proyectos de vida profesional, en los estudiantes de primer año de la carrera Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica*. Tesis de Grado. Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive". Pinar del Río. Cuba.
- Mertens L. (2006). *La Gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional*. (OEI), Madrid, España.

- Mertens, L (1997). Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos, CINTERFOR/OIT, Montevideo. <http://www.cinterfor.org.uy/public>
- Ministerio de Educación. (1984). Concepción de la evaluación y los problemas de su aplicación en la práctica escolar (pp. 63-123). En *VIII Seminario a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores. Parte I*. Ciudad de la Habana.: Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación. (2001). *El Maestro como Educador Social y su Función*. Material mimeografiado.
- Miranda, T., Páez, V. y Silverio, M. (2000). *Modelo General del Profesional de la Educación. Resultado de Investigación*. CEE. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Ciudad de La Habana.
- Mislevy, R. J.; Steinberg, L. y Almond, R. (2002). *Design and analysis in task-based language assessment*. Language Testing, 19(4), 477-496.
- Mislevy, R. J.; Wilson, M.; Ercikan, K. y Chudowsky, N. (2003). *Psychometric principles in student assessment*.
- Modelo del Profesional. Plan de Estudios "D"*. (2012). Carrera de Licenciatura en Educación. Biología-Geografía.
- Morín, E., Roger, E., Domingo, R. (2006). *Educación en la era planetaria*. Ed. Gedisa. Barcelona.
- Morejón, R. I. (2013). *Modelo didáctico, centrado en el método de resolución de problemas, para contribuir a la formación de valores profesionales pedagógicos en la formación inicial de profesores*. Tesis de grado. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive". Pinar del Río. Cuba.
- Moreno, C. y Pozo, J. I. (2007). *Competencias para (con) vivir con el siglo XXI*. Cuaderno de Pedagogía, No. 370.
- Moreno, M. (2005). *Propuesta Metodológica para evaluar la eficacia del proceso pedagógico áulico en Secundaria Básica*. Tesis de grado. Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive". Pinar del Río. Cuba.
- Moreno, T. (1990). *Evaluación y diversidad en la Educación secundaria Obligatoria*. (E.S.O.). Murcia. España.

- Moreno, T. (2012). *La evaluación de competencias en educación*. Consultado en mayo de 2013.
Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200010
- Morena, L. (s/f). *Paradigmas Contemporáneos de Aprendizaje de I.S. Vigotsky y Piaget al procesamiento de la información*. Curso pre-reunión. Material digitalizado.
- Mulder, M., Weigel, T. y Collings, K. (2008). *El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la EU: un análisis crítico*. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, No 12.
- Nocedo, I., Castellanos, B., García, G., Addine, F., González, C., Gort, M., Ruiz, A., Minujin, A. F. y Valera, O. (2001). *Metodología de la investigación educacional. Segunda Parte*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Nova, A. (2011). *Enfoque basado en competencias: orientaciones sobre sus procedimientos de evaluación*. Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC) No 7-Vol.1 Universidad de Talca.
- Núñez, I. (2013). La Formación por competencias y el enfoque histórico cultural: su integración en el enfoque holístico contemporáneo de la Educación. En: *Educación por competencias. Crítica y perspectivas* (pp. 150-181). Colección Educación, FronterAbierta. Mexico
- Ojalvo, V. (2014). La interacción en el aula: un fructífero campo de investigación educativa. En: *Juventud y grupo en la educación superior: apuntes desde la Psicología* (pp. 159-181). La Habana: Universidad de La Habana. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior.
- Ortiz, E (2001) *Competencias y valores profesionales*. Revista Electrónica Pedagógica Universitaria. Vol. VI. No.2, MES. La Habana.
- Páez, V. (2007). *La formación de competencias del profesional de la educación desde una perspectiva martiana y marxista*. Tesis de grado. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Parra, I. B. (2002). *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial*. Tesis de grado. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Ciudad de La Habana. Cuba

- Parra, I. B. (1997). *Acerca de la integración entre métodos y medios de enseñanza*. En: Revista Varona, # 22. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. La Habana. Cuba
- Parra, I. B. (1997). *La enseñanza centrada en el estudiante. Una vía para la profesionalización pedagógica del maestro en formación*, Tesis de maestría. Ciudad de la Habana. Cuba.
- Pavié, A. (2012). *La competencia profesional y el profesor competente: elementos para su estudio y desarrollo*. Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC), Vol. 5, No1, enero –junio.
- Pavié, A. (2011). *Enfoque basado en competencias: orientaciones sobre sus procedimientos de evaluación*. Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC). No 7. Vol.1. Universidad de Talca.
- Pavié, A. (2010). *Competencia docente y profesional: aproximación al perfil del profesor de Lengua Castellana y Literatura*. En Revista Diálogo Educativo, No 21.
- Pereda, J. L. (s/f). *Sociología de la Educación*. Material Digitalizado.
- Perera, F. (2000). *La formación interdisciplinaria de los profesores de Ciencia: Un ejemplo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Física*, Tesis de grado. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. La Habana. Cuba
- Perera, F. (1999). *Interdisciplinarietà y curriculum*. Material científico. Inédito. Soporte Magnético. ISPEJV.
- Pérez, E. (s/f). *Supervisión Educativa: nuevos enfoques y tendencias*. Ministerio de Educación. Material digitalizado.
- Pérez, G y Nocedo, I. (1989). *Metodología de la investigación pedagógica y psicológica*. La Habana: Pueblo y Educación
- Pérez, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes, Tomos I y II*. Madrid: Editorial La Muralla SA.
- Pérez, G., García, G., Nocedo, I. y García, M. L. (1996). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Pérez La O, J. (1999). *El enfoque de competencia en la gestión para el desempeño laboral de los recursos humanos calificados*. Tesis de grado. MES. La Habana.

- Pérez, L.; Buenavilla, R.; Chávez, J. A.; Rojas, C.; Sánchez, M. E.; Rodríguez, M. A.; Fernández, A.; Cabrera, O.R. (2012). *Naturaleza y alcance de la pedagogía cubana: reflexiones y debates actuales*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Pérez, M. y Ruiz, J. (1996). *Factores que favorecen la calidad educativa*. Lagunillas: Impreso por Artes Gráficas Ávila.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez Nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Construir as competências desde a escola*, Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Práticas pedagógicas Profissão Docente e Formação Perspectivas Sociológicas*. Lisboa Publicações Dom Quixote, , 1997.
- Pla, L. R. (2003). El modelo del profesional de la educación basado en competencia. Una alternativa a los modelos tradicionales de formación del docente. Instituto Superior Pedagógico “Manuel Ascunce Domenech”, Ciego de Ávila. Cuba.
- Plá, R. V., Ramos, J., Arnaiz, I., García, A., Castillo, M., Soto, M., Rey, C., Moreno, M. J., González, K., Fabá, M., Rodríguez, L. E., Fonseca, M. E., Ferrer, M., Yera, A. I., Companioni, I., Rodríguez, M. y Cruz, M. (2012). *Una concepción de la pedagogía como ciencia*. Tercer Premio de Ciencia e Innovación 2008. *Parte I (pp. 1-66)*. Editorial: Pueblo y Educación. La Habana
- Polón, M. C. (1998). La evaluación de la práctica docente y la autoevaluación *En La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (pp. 93-133). Consultado en enero de 2014. Disponible en: https://www.google.com/cu/url?sa=t&ret=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi9wOWr6ILPAhXEVz4KHZdBDwQQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.epetrg.edu.ar%2FBibliografia%2520PIE%2FCELMAN%2520Susana%2C%2520Es%2520posible%2520mejorar%2520la%2520evaluacion%2520y%2520transformarla%2520en%2520herramienta%2520de%2520conocimiento.pdf&usg=AFQjCNGQF_Q2Kp4jINBV6Ze60MqNioisdA&bvm=bv.131783435,d.dmo
- Ponce, A. (1928). *Educación y lucha de clases*. Editorial América. México.
- Portela, R. (s/f). *Hacia una evaluación integral en el proceso docente educativo*. Material digitalizado.

- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea, S.A.
- Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO*. (1996). Boletín Santiago de Chile.
- Pupo, R. (1990). *La actividad como categoría filosófica*. Ciudad de la Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Regueira, D. (2012). *Un modelo didáctico para la planificación de la clase con un enfoque de aprendizaje estratégico en la formación inicial del profesor*. Tesis de grado. UCP Rafael M de Mendive. Pinar del Río. Cuba.
- Reinoso, C. B. (2005). *Un Modelo Pedagógico para contribuir al desarrollo de la Actividad Pedagógica Cooperada entre los Profesores Generales Integrales que laboran en dúos y tríos en las condiciones de la Secundaria Básica actual*. Tesis de grado. ICCP. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Rico P. (1989). *¿Cómo enseñar al alumno a realizar el control y la evaluación de sus tareas docentes?*, *Temas de Psicología para maestros II*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- Roca, A. (2004). *Modelo de mejoramiento del desempeño pedagógico profesional de los docentes que laboran en la Educación Técnica y Profesional*. Tesis de grado. Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero. Holguín. Cuba. p9
- Rodríguez, D.; Roca, J.; De Armas, F.; de Amo, J. M, Alias, A., y Márquez, J. (2011). *Formación del profesorado universitario para el diseño, el desarrollo y la evaluación de competencias*. Universidad de Almería. Revista Educar. Vol. 47/2 381-401.
- Rodríguez, M. (1999). *Una aproximación a la elaboración de criterios psicopedagógicos para la identificación de los aprendizajes de calidad y su potenciación desde el programa PRYCREA*. Tesis de Maestría. Ciudad de la Habana. Cuba.
- Rodríguez, R. E. (2011). *Preparación de los docentes para la aplicación de la evaluación formativa*. Tesis de grado. IPLAC. La Habana. Cuba.
- Rogers, C. (1982). *Libertad y creatividad en la década de los 80*. Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Paidós.
- Rogers, C. y Rosemberg, R. L. (1989). *La persona como centro*. Barcelona: Herder.

- Román, L. (2006). *Sistema de variable, dimensiones e indicadores, para evaluar la calidad del aprendizaje que logran los estudiantes en la Disciplina de Enfermería Reproductiva*. Tesis de grado. Universidad de La Habana. Ciudad de la Habana. Cuba.
- Ropé, F. y Tanguy, L. (1994). *Savoirs et competences. L'Harmattan*. Paris: Logiques Sociales.
- Rosental, M. y Ludin, P. (1973). *Diccionario filosófico*. Ciudad de La Habana: Editora Política.
- Rubinstein, J. L. (1977). La orientación de la personalidad. En: Principios de Psicología. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rubinstein, S.L. (1967). *Principios de Psicología General*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Rubinstein, S.L. (1979). *El Ser y la Conciencia*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rubinstein, S.L. (1996). El problema de las capacidades y las cuestiones relativas a la teoría psicológica. En: *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ruiz, A. (2002). *Metodología de la investigación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ruiz, A. (2003). *La investigación educativa*. La Habana. En soporte magnético. ICCP.
- Ruiz, M. (2000). *El enfoque integral del currículo para la formación de profesores competentes*. Instituto Politecnico Nacional. Mexico, D. F.
- Ruiz, M. (2008). *Evaluación de competencias*. Artículo del módulo de Evaluación de competencias de la Maestría internacional de competencias profesionales. Universidad Autónoma de Nuevo León/ Universidad de la Mancha, Castilla.
- Ruiz, M. N. (2001). *La superación del profesor universitario ante los retos de la educación basada en competencias*. En: *Educación por competencias. Crítica y perspectivas*.
- Ryan, T. (2006). *Performance assessment: critics, criticism, and controversy*. International Journal of Testing, 6(1), 97-104.
- Sacristán, G. y Pérez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata SA.
- Salazar, D. (2001). *La Formación Interdisciplinaria del futuro profesor de Biología en la Actividad Científico-Investigativa*. Tesis de grado. ISP Enrique José Varona. La Habana. Cuba.
- Salazar, D. (1999). *La interdiscipliniedad, resultado del desarrollo histórico de la ciencia*. Soporte magnético. ISPEJV

- Salazar, D. (1998). *Interdisciplinariedad como tendencia del desarrollo de la ciencia*. Revista Electrónica Orbita Científica no. 9. La Habana.
- Saravía, R. (2004). *Evaluación del profesorado universitario desde un enfoque de competencias profesioanles*. Universidad de Madrid. España. Consultado en mayo de 2015. Disponible en: <http://www.oei.es>
- Savin, N. V. (1972). *Pedagogía*. Edit: Prosveschesio, Moscú.
- Servín, J. (2013). Desarrollo de competencias en los formadores de docentes. Algunas consideraciones. En: *Educación por competencias. Crítica y perspectivas* (pp. 105-124). Colección Educación, FronterAbierta. Mexico
- Sevillano, M.L y Martín, F. (1993). *Metodología en la formación del profesorado*. Madrid: Lerko Print SA.
- Sierra, R. A. (2010). *Modelación y estrategia. Algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica*. La Habana: Pueblo y Educación. C de la Habana.
- Silverio, M. (1999). *Bases y Fundamentos del currículo*, En soporte magnético, 1999.
- Silvestre, M. (1999). *Aprendizaje educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación
- Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2000). *Enseñanza y Aprendizaje Desarrollador*. La Habana. Ediciones CEIDE.
- Soto, V. (1992). *Cómo aprende y cómo enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento*. Santiago de Chile: SRV Impresos SA.
- Shores, E. F. (2007). *El portafolio paso a paso*. Barcelona: Graó.
- Stake, R. E. (2008). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stiggins, R. (1987). *Design and development of performance assessment*. Educational Measurement: Issues and Practices, 6 (3), 33-42.
- Stufflebeam, D. (2000). *La evaluación y la escuela como organización educativa*. En A. Villa (Dir), Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso internacional sobre dirección de centros educativos. Bilbao: ICE Universidad de Deusto, Ediciones Mensajero.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

- Talízina, N. (1988). *Psicología de la Enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso.
- Talízina, N. F. (1987). *La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares*. Universidad de la Habana. Ministerio de Educación Superior.
- Tejeda, R. y Sánchez, P. R. (2009). La formación basada en competencias en los contextos universitarios. En: Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior. Universidad de Holguín. "Oscar Lucero Moya". ISBN: 978-959-16-0961-8 300 378. Libro electrónico. Disponible en: <https://www.google.com.cu/url?sa=t&ret=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiYoOLe6oLPAhUBOT4KHVHCBAMQFggfMAE&url=http%3A%2F%2Fvi.mes.edu.cu%2Frees%2Fwp-content%2Fuploads%2F2012%2F12%2FLa-formacion-basada-en-competencias.pdf&usq=AFQjCNF8mt09u1lydCp7ZD7ke5SwxsoBTA&bvm=bv.131783435,d.dmo>
- Tobón, S. (2013). El enfoque socioformativo de las competencias: aplicando el pensamiento complejo en el aula. En: *Educación por competencias. Crítica y perspectivas* (pp. 125-148). Colección Educación, FronterAbierta. Mexico.
- Tobón, S. (2011). *La evaluación de las competencias de la educación básica*. México Santillana.
- Tobón, S. (2011). La evaluación de competencias por medios de mapas de aprendizaje: una propuesta frente a los métodos tradicionales de evaluación. En: *Estrategias de cambio para mejorar el currículum escolar: hacia una guía de desarrollo curricular de las competencias básicas*. (pp. 135-149). Consultado en febrero de 2013. Disponible en: <http://www.cife.ws/comunidad>
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Colombia: ECOE.
- Tobón, S. (2009). *Proyectos formativos: didáctica y evaluación de competencias*. En: *Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma*. Mexico. Secretaría de Educación Pública: Ed. E. J. Cabrera.
- Tobón, S. (2009). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE (3era edición).
- Toledo, P. M. (2006). *Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas*. Revista de Orientación Educacional V20 N°38, pp 105-116. Chile.

- Torrado, M. C. (1998). *De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias*. Santafé de Bogotá, Colombia.
- Torres, P. (2010). *La Evaluación Educativa*. En: *Boletín El Evaluador Evaluativo*. Número1. Portal Educativo Cubaeduca. Consultado en marzo de 2013. Disponible en: <http://www.rimed.cu>
- Torres, P. (2010). *Desarrollo de una cultura evaluativa de la Educación en Cuba*. La Habana. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. (Perfil de Proyecto de Investigación)
- Torres, P. (2009). *¿Cómo puede la Evaluación Educativa contribuir al mejoramiento del Sistema Educativo Nacional?* Instituto Superior Pedagógico “Frank País García”. Santiago de Cuba. ISBN: 978-959-2007-359-3. (Conferencia Central)
- Torres, P. (2007). *La Evaluación Educativa en Cuba, qué se ha logrado y que falta por lograr*. Instituto Superior Pedagógico “Frank País García”. Santiago de Cuba. ISBN: 978-959-2007-322-7. (Conferencia Central)
- Torres, P. (2006). *Las investigaciones sobre evaluación educativa en Cuba*. En: Revista Digital Ciencias Pedagógicas. Consultado en marzo 2010. Disponible en: <http://cied.rimed.cu>
- Torres, Y. A (2009). *Estrategia de superación para el desarrollo de la competencia comunicativa profesional pedagógica de los directores de la secundaria básica del municipio Cerro en el proceso de dirección*. Tesis de grado. UCP “Enrique José Varona”. La Habana. Cuba
- Torroella, G. (2000). *Educación para el Desarrollo del Potencial Humano*. Curso Pre-congreso Pedagogía. 2001. Material digitalizado.
- Tunning, Proyecto, Experiencias Internacionales, Educación Superior. Menweb.mineduacion.gov.co/educacion_superio/numero_5 oct-dic.2005
- Turner, L. (2007,). *Conferencia magistral*. III Simposio Científico Pedagógico Provincial: *Por una escuela mejor*. noviembre Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”.
- Valcárcel, N. (1998). *Estrategia interdisciplinaria de superación para profesores de Ciencias de la enseñanza media*. Tesis de grado. La Habana. Cuba
- Valdés, H. (1997). *La evaluación de la calidad de la educación. Retos y perspectivas*. Evento Pre-Reunión Pedagogía 97. Ciudad de La Habana. Cuba. Material digitalizado.

- Valdés, H. (2000). Encuentro Iberoamericano sobre *Evaluación del Desempeño Docente*. Ponencia presentada por Cuba. Ciudad de México.
- Valdés, H. (2000). *La evaluación del desempeño del docente*. México: Ed. CEID.
- Valdés, H. (2004). *El desempeño del maestro y su evaluación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Valdés, H. y Pérez, F. (2001). *Evaluación de la Calidad de la Educación*. Seminario Nacional para el personal docente. Ministerio de Educación.
- Valle, A. D. (2012). *La Investigación pedagógica. Otra Mirada*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Valle, A. D. (2007). *Metamodelos de la investigación pedagógica*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de educación. Cuba. Formato digital.
- Valle, A. D. (2007). *Algunos modelos importantes en la investigación pedagógica*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación. Cuba. Formato digital.
- Varela, R. (2010). *El proceso de formación del profesional en la Educación Superior basado en competencias, el desafío de su calidad en busca de una mayor integralidad de los egresados*. Colombia.
- Vargas, F. (2002). *Competencias en la formación y competencias en la gestión del talento humano convergencias y desafíos*. CINTERFOR/OIT.
- Vargas, J. (2001). *Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio. Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización*. En: Revista Iberoamericana de Educación. “De los lectores”. Consultado en noviembre de 2007. Disponible en: <http://www.oei.es>
- Vega, J.F. (2005). *Evaluación del desarrollo profesional de los jóvenes egresados cubanos ante los nuevos retos del mundo del trabajo*. Tesis de grado. Universidad de la Habana. CEPES.
- Velázquez J. J. (2010). *El desarrollo de competencias con juegos*. Trillas. México. Consultado en diciembre de 2014. Disponible en: <https://www.amazon.es/desarrollo-competencias-juegos-development-skills/dp/6071705940>
- Vigotski, L. S. (1968). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Edición Revolución.
- Vigotski, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico Técnica.

- Vigotski, L. S. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. *En Selección de lecturas de Psicología Pedagógica y de las Edades, Tomo III*. La Habana: Editora Universidad.
- Villarroel, C. (1998). *La Importancia de la Autorregulación en el Proceso de Evaluación. Reflexiones para el caso Venezuela*. En cuadernos del CENDES.
- Wiggs, G. (1989). A true test. Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 70, 703-713.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências, Artmed*. Porto Alegre. Brasil.
- Zilberstein, J. y Silvestre, M. (2002). *Diagnóstico y transformación de la institución docente*. México: Ediciones CEIDE.
- Zilberstein, J., Portela, R. y Mcpherson, M. (1999). *Didáctica Integradora de las Ciencias vs Didáctica Tradicional, experiencia cubana*. Material impreso.
- Zuñiga, L. y Gaviria, J. L. (2010). Challenging and opportunities for the further development of the ENLACE Assessment for Evaluation and teacher Incentives in Mexico. OECD Working paper for the Cooperation Agreement between the OECD and the Government of Mexico.
- Zabala, J. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona: OCTAEDRO-ICE.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ANEXOS

Anexo 1. Niveles propuestos por Tobón, S (2013) para evaluar el desempeño

Nivel receptivo mecánico	comprende el desempeño con nociones de las cosas y la reproducción de herramientas sin comprensión por lo que el sujeto atiende, recepciona, identifica, describe, define, reproduce, reconoce, ordena, relaciona y nombra.
Nivel resolutivo básico	es el desempeño con conceptos y herramientas con comprensión en el que comprende, resuelve, aplica cumple sintetiza, presenta, asume, clasifica, opera, explica, emplea, ilustra, soluciona, parafrasea.
Nivel autónomo	alcanza un desempeño con autonomía cognitiva y abordaje de problemas con varias variables en el que analiza, diferencia, argumenta (con criterio), determina (principios generales), categoriza, vincula contrasta, personaliza, contextualiza, critica, propone, compara, cuestiona, diseña e infiere.
Nivel estratégico	se desempeña con base en estrategias, la antipoética y el abordaje de problemas inter y transdisciplinarios, en este caso serán capaces de crear, gestionar, evaluar, transversalizar, auditar, inventar, innovar, valorar, criticar, vincular, sintetizar, liderar y coordinar.

Anexo 2. Indicadores de la variable PECDDPE

Dimensión Contribución de la concepción evaluativa al proceso formativo

Indicador 1. Nivel en que percibe la necesidad de un proceso evaluativo formativo

Indicador 2. Nivel en que percibe la necesidad de evaluar recursos cognitivos, afectivos motivacionales y cualidades de la personalidad

Indicador 3. Forma de concebir el proceso evaluativo

Indicador 4. Nivel en que se integra los componentes (académico, laboral, investigativo y extensionista) al evaluar en los sujetos

Indicador 5. Nivel en que se aprovecha el contexto socio-comunitario para la evaluación integradora

Indicador 6. Nivel en que se evalúa la aplicación de los contenidos interdisciplinarios para la resolución de problemas profesionales

Indicador 7. Nivel de motivación por aprender a evaluar la competencia didáctica

Indicador 8. Nivel con que reconocen su rol y su aporte al proceso formativo.

Dimensión Preparación teórico-metodológica del colectivo pedagógico

Indicador 9. Nivel de conocimientos sobre la Evaluación de competencia didáctica del profesional de la educación

Indicador 10. Nivel de conocimientos sobre las acciones del PECDDPE en cada momento de la actividad curricular y extracurricular

Indicador 11. Nivel de dominio de técnicas para evaluar el desempeño didáctico de los profesores en formación

Indicador 12. Nivel de conocimientos sobre las formas y tipos de evaluación

Indicador 13. Nivel de conocimientos de los documentos normativos

Dimensión Gestión del PECDPE.

Indicador 14. Nivel de planificación

Indicador 15. Nivel de orientación

Indicador 16. Nivel de ejecución

Indicador 17. Nivel de control

Anexo 2a. Parametrización de cada indicador

Indicadores de la Dimensión Contribución de la concepción del PECDPE al proceso formativo:

Indicador 1 Nivel en que percibe la necesidad de un proceso evaluativo formativo

Cuando el colectivo pedagógico y participantes en el acto evaluativo:

Alto cuando más del 85% de los agentes perciben la necesidad de un proceso evaluativo formativo

Medio cuando entre un 60-84% de los agentes perciben la necesidad de un proceso evaluativo formativo

Bajo Cuando menos del 60% de los agentes perciben o no la necesidad de un proceso evaluativo formativo

Indicador 2 Nivel en que percibe la necesidad de evaluar recursos cognitivos, afectivos motivacionales y cualidades de la personalidad

Cuando el colectivo pedagógico y participantes en el acto evaluativo:

Alto cuando más del 85% de los agentes perciben la necesidad de evaluar recursos cognitivos, afectivos motivacionales y cualidades de la personalidad

Medio cuando entre un 60-84% de los agentes perciben la necesidad de de evaluar recursos cognitivos, afectivos motivacionales y cualidades de la personalidad

Bajo Cuando menos del 60% de los agentes perciben o no la necesidad de evaluar recursos cognitivos, afectivos motivacionales y cualidades de la personalidad

Indicador 3 Forma de concebir el proceso evaluativo

Cuando el colectivo pedagógico y participantes en el acto evaluativo:

Alto cuando más del 85% de los agentes conciben el proceso evaluativo de forma planificada, contextualizada, diferenciadora.

Medio cuando entre un 60-84% de los agentes conciben el proceso evaluativo de forma planificada, contextualizada, diferenciadora.

Bajo Cuando menos del 60% de los agentes conciben el proceso evaluativo de forma planificada, contextualizada, diferenciadora.

Indicador 4 Nivel en que se integra los componentes (académico, laboral, investigativo y extensionista) al evaluar en los sujetos.

Cuando el colectivo pedagógico y participantes en el acto evaluativo:

Alto cuando más del 85% de los agentes integran los componentes (académico, laboral, investigativo y extensionista) al evaluar en los sujetos.

Medio cuando entre un 60-84% de los agentes integran los componentes (académico, laboral, investigativo y extensionista) al evaluar en los sujetos.

Bajo Cuando menos del 60% de los agentes integran los componentes (académico, laboral, investigativo y extensionista) al evaluar en los sujetos.

Indicador 5 Nivel en que se aprovecha el contexto socio-comunitario para la evaluación integradora

Cuando el colectivo pedagógico y participantes en el acto evaluativo:

Alto cuando más del 85% de los agentes aprovechan el contexto socio-comunitario para la evaluación integradora.

Medio cuando entre un 60-84% de los agentes aprovechan el contexto socio-comunitario para la evaluación integradora.

Bajo Cuando menos del 60% de los agentes aprovechan el contexto socio-comunitario para la evaluación integradora.

Indicador 6 Nivel en que se evalúa la aplicación de los contenidos interdisciplinarios para la resolución de problemas profesionales.

Cuando el colectivo pedagógico y participantes en el acto evaluativo:

Alto cuando más del 85% de los agentes evalúan la aplicación de los contenidos interdisciplinarios para la resolución de problemas profesionales.

Medio cuando entre un 60-84% de los agentes evalúan la aplicación de los contenidos interdisciplinarios para la resolución de problemas profesionales.

Bajo Cuando menos del 60% de los agentes evalúan o no la aplicación de los contenidos interdisciplinarios para la resolución de problemas profesionales.

Indicador 7 Nivel de motivación por aprender a evaluar la competencia didáctica

Cuando el colectivo pedagógico y participantes en el acto evaluativo:

Alto cuando más del 85% de los agentes sienten motivación por aprender a evaluar la competencia didáctica.

Medio cuando entre un 60-84% de los agentes sienten motivación por aprender a evaluar la competencia didáctica.

Bajo Cuando menos del 60% de los agentes sienten motivación por aprender a evaluar la competencia didáctica.

Indicador 8 Nivel con que reconocen su rol y su aporte al proceso formativo

Cuando el colectivo pedagógico y participantes en el acto evaluativo:

Alto cuando más del 85% de los agentes reconocen su rol y su aporte al proceso formativo.

Medio cuando entre un 60-84% de los agentes reconocen su rol y su aporte al proceso formativo. reconocen su rol y su aporte al proceso formativo.

Bajo Cuando menos del 60% de los agentes reconocen su rol y su aporte al proceso formativo.

Dimensión Preparación teórico-metodológica del colectivo pedagógico:

Indicador 9: Nivel de conocimiento sobre la Evaluación de competencia didáctica del profesional de la educación

Se expresa en el colectivo pedagógico, directivos docentes y profesores en formación cuando muestran: Conocimiento de elementos claves en la definición como que es un proceso, que es participativo y que además se evalúen aspectos cognitivo y afectivo motivacionales, claridad de su rol en él para la dirección del PEA.

Alto (A).- Cuando más del 85% muestran conocimiento teórico del proceso evaluativo.

Medio (M).- Cuando más del 60% y hasta el 84,9% muestran conocimiento teórico del proceso evaluativo.

Bajo (B).- Cuando menos del 60% del colectivo pedagógico y de los directivos docentes muestran conocimiento teórico del proceso evaluativo o no lo muestran.

Indicador 10: Nivel de conocimientos sobre las acciones del PECDPPE.

Se expresa en el colectivo pedagógico, directivos docentes y profesores en formación cuando: Conocen que deben planificar, orientar, ejecutar y controlar el proceso evaluativo y qué implica desde lo teórico cada una de estas acciones

Alto (A).- Cuando más del 85% del colectivo pedagógico y de los directivos docentes muestran conocimiento teórico de las acciones necesarias (4) para desarrollar el proceso evaluativo.

Medio (M).- Cuando más del 60% y hasta el 84,9% del colectivo pedagógico y de los directivos docentes muestran conocimiento teórico de 2 acciones necesarias para desarrollar del proceso evaluativo.

Bajo (B).- Cuando menos del 60% del colectivo pedagógico y de los directivos docentes muestran conocimiento teórico de al menos una de las acciones necesarias para desarrollar del proceso evaluativo.

Indicador 11: Nivel de dominio de técnicas para evaluar el desempeño didáctico de los profesores en formación

Se expresa en el colectivo pedagógico, directivos docentes cuando muestran:

Alto (A).- Cuando más del 85% del colectivo pedagógico y de los directivos docentes expresan el dominio de técnicas (5) para evaluar el desempeño didáctico de los profesores en formación

Medio (M).- Cuando más del 60% y hasta el 84% del colectivo pedagógico y de los directivos docentes expresan el dominio de técnicas (3) para evaluar el desempeño didáctico de los profesores en formación

Bajo (B).- Cuando menos del 60% del colectivo pedagógico y de los directivos docentes muestran expresan el dominio de técnicas (1) para evaluar el desempeño didáctico de los profesores en formación

Indicador 12: Nivel de conocimientos sobre las formas y tipos de evaluación

Se expresa en el colectivo pedagógico, directivos docentes cuando muestran:

Alto (A).- Cuando más del 85% del colectivo pedagógico y de los directivos docentes expresan emplear 3 formas y 3 tipos de evaluación

Medio (M).- Cuando más del 60% y hasta el 84,9% del colectivo pedagógico y de los directivos docentes expresan emplear 2 formas y 2 tipos de evaluación

Bajo (B).- Cuando menos del 60% del colectivo pedagógico y de los directivos docentes a lo sumo expresan emplear una de alguna de las formas o tipos de evaluación

Indicador 13: Nivel de conocimientos de los documentos normativos

Se expresa en el colectivo pedagógico, directivos docentes cuando dominan la necesidad de emplear el modelo del profesional, resolución evaluativa vigente, Plan de estudios, programa de la asignatura y de disciplina.

Alto (A).- Cuando más del 85% del colectivo pedagógico y de los directivos docentes expresan al menos 4 documentos

Medio (M).- Cuando más del 60% y hasta el 84,9% del colectivo pedagógico y de los directivos docentes expresan expresan al menos 3 documentos

Bajo (B).- Cuando menos del 60% del colectivo pedagógico y de los directivos docentes a lo sumo expresan expresan a lo sumo 2 documentos

Dimensión Gestión del PECDPE:

Se expresa en el colectivo pedagógico y directivos docentes cuando:

Indicador 14. Nivel de Planificación

-analizan los documentos rectores de la carrera, tienen en cuenta los problemas profesionales, tienen en cuenta el diagnóstico de los problemas en relación a: (las características de los profesores en formación, las relaciones que se establecen entre el colectivo pedagógico y éste con otros agentes, agencias que participan, la relación con los procesos de formación (dosificación de los niveles ayuda, niveles de desempeño))

-tiene en cuenta las acciones de la estrategia de evaluación en la disciplina FLI, establece una propuesta de criterios de evaluación y es capaz de argumentarla, elabora instrumentos de evaluación integradores teniendo en cuenta los componentes del proceso, precisa las evidencias y las tareas contextualizadas, coordina el proceso con los agentes y agencias implicados

La regla para evaluar el indicador planificación se considera extrema por el valor que le confiere la autora al proceso de planificación.

Alto: Si más del 85% del colectivo pedagógico cumple al menos 6 altos de los 8 elementos.

Bajo: si menos del 60% del colectivo pedagógico cumple a lo sumo 2 altos o 2 medios.

Indicador 15. Nivel de orientación: explica con claridad el resultado esperado de la actividad, explica lo que hay que hacer, ofrece sugerencias de como hacerlo, explica cómo evaluarlo y colegia indicadores a tener en cuenta, comprueba el grado de claridad que poseen los alumnos antes de comenzar la actividad, dirige la atención de los estudiantes hacia los aspectos esenciales, orienta tareas contextualizadas y las evidencias, comprueba el grado de claridad que poseen los estudiantes con relación al proceso educativo, orienta la participación de los agentes y agencias implicados

Alto (A).- Cuando más del 85% del colectivo pedagógico y de los directivos docentes si de los 9 elementos cumplen 7.

Bajo (B).- Cuando menos del 60% del colectivo pedagógico y de los directivos docentes a lo sumo cumplen 3 altos y 3 medios del total (9).

Indicador 16. Nivel de ejecución: siguen la secuencia de las acciones planificadas, propone tareas contextualizadas que exigen el despliegue de evidencias en contextos variados con los agentes y agencias implicados, entrena a los estudiantes para las diferentes formas de evaluación, entrena a los estudiantes para los diferentes tipos de evaluación, propone tareas que permiten aplicar lo aprendido a otras asignaturas, exige a los estudiantes explicitar los procedimientos a seguir en el proceso evaluativo, promueve estrategias de aprendizaje, exige el análisis de las posibilidades y limitaciones didácticas, personales y colectivas para la solución de problemas, promueve el análisis flexible en la solución de la tarea, estimula la independencia cognoscitiva, orienta el análisis reflexivo de la calidad con que alcanzan los niveles del desempeño, estimula la socialización de los resultados, estimula la auto, co y heteroevaluación, conduce al análisis de los errores individuales y colectivos y ofrece el espacio para que rectifiquen sus errores.

Alto (A).- Cuando más del 85% del colectivo pedagógico y de los directivos docentes ejecutan de las 14 acciones 12.

Bajo (B).- Cuando menos del 60% del colectivo pedagógico y de los directivos docentes a lo sumo ejecutan de las 14 acciones 5altos o 5 medios.

Indicador 17. Nivel de control: induce a la reflexión metacognitiva, valora las posibilidades y limitaciones didácticas, personales y colectivas para la solución del problema, comprueba el nivel de claridad que poseen los estudiantes sobre la posibilidad de transferir los aprendizajes a otras situaciones, evalúa esfuerzo, compromiso y disposición en la solución de las tareas, evalúa el

grado de cooperación, de ayuda entre los miembros del colectivo, estimula los resultados, valora las potencialidades y limitaciones de la estrategia de evaluación de la disciplina FLI

Alto (A).- Cuando más del 85% del colectivo pedagógico y de los directivos docentes controlan de las 8 acciones al menos 6.

Bajo (B).- Cuando menos del 60% del colectivo pedagógico y de los directivos docentes a lo sumo controlan de las 8 acciones 2altos o 2 medios.

Anexo 2b. Parametrización de las dimensiones

Dimensiones	Alto	Medio	Bajo
Contribución de la concepción evaluativa al proceso formativo	Cuando al menos 7 de los indicadores están evaluados con el nivel alto y uno medio <u>En el pre-test y pos-test si:</u> De los 3 indicadores 2 evaluado de alto y 1 de medio	Cuando 6 indicadores están evaluados en el nivel alto o medio y 2 con el nivel medio o bajo <u>En el pre-test y pos-test si:</u> De los 3 indicadores, los 3 medios ó al menos 2 medios y uno bajo ó 2 medios y uno alto	Cuando al menos 5 o más indicadores están evaluados en el nivel bajo <u>En el pre-test y pos-test si:</u> De los 3 indicadores al menos uno evaluado de medio y 2 bajo ó los 3 bajos
Preparación Teórico-Metodológica del colectivo pedagógico	Cuando todos los indicadores se evalúan de alto. Cuando al menos 3 indicadores se evalúan de alto y dos medio	Cuando todos los indicadores se evalúan de medio. Cuando al menos 3 indicadores están evaluados de medio	Cuando más de 2 indicadores evaluados en el nivel bajo
Gestión del PECDPE	Cuando al menos 3 de los indicadores están evaluados con el nivel alto y uno medio	Cuando al menos 3 indicadores están el nivel medio y uno bajo	Cuando 3 o más indicadores están evaluados en el nivel bajo

Anexo 2c. Indicadores a evaluar en cada instrumento

Indic.	Obs. Colect. Ped	Enc. Colect. Año	Entrev. Colect Pedag.	Enc. prof formac.	Anál. Doc
1	1,2,3,4	1,2	13	7	
2	4	17	3,13,14	5	
3	1	3,7,15	4,6,7,8,11,13,16,17	4,5,6	x
4	4	11	3,7,9		
5	4		7,9	5	
6	4	11	7,9		
7		16		6,7	
8	4		15	9	
9	1	1,3,4,16	4,5,12	2,3	
10	1	7	4,6,7,8,10,12	4	
11	3	13			
12	3	14			
13	1	15		10	
14	1	3,7	4,7,9,10,15	2,9	x
15	2		4,8,10	11	x
16	3		4,11		x
17	4	17	3,4,10,12,13,14,16,18	12	x
18			4,6,7,8,10	2,4	
19	1		14	5	
20	3,4		11	6,8	
21	3,4			7.5	

Anexo 3. Guías para el análisis documental

Objetivo General: Analizar la concepción actual con que se enfoca el PECDPE desde la disciplina FLI en la carrera B-G de la UPR.

- Guía para el análisis del Plan de Estudio:

Objetivo: Valorar las posibilidades que brinda el Plan de Estudio D, desde la distribución de las asignaturas por años, para la concepción de un PECDPE que contribuya al proceso formativo de los profesores en formación.

No	Aspectos sometidos al análisis documental.
1	Posición que ocupan las diferentes asignaturas por años.
2	Posición y horas clases de la disciplina FLI.
3	Ventajas y limitaciones de las asignaturas en cada año que tributan al desarrollo de disciplina FLI.
4	Potencialidades para la dirección del PECDPE.

- **Guía para el análisis del Modelo del profesional:**

Objetivo: Valorar la adecuación del Modelo del profesional a las exigencias del PECDPE que contribuya a un proceso formativo en los profesores en formación.

No	Aspectos sometidos al análisis documental.
1	Adecuación de los elementos estructurales del Modelo del profesional (objetivos, esferas de actuación, campo de acción, cualidades, funciones, problemas profesionales, entre otros) con el PECDPE.
2	Relación de los problemas profesionales con la proyección de un PECDPE formativo.
3	Comprobación del nivel de prioridad que se le otorga al PECDPE dentro del proceso formativo.
4	Integración de sus componentes estructurales y funcionales

- **Guía para el análisis del programa de la disciplina FLI:**

Objetivo: valorar las acciones concebidas en el programa de la disciplina FLI en cada uno de los años que tributan a un PECDPE que contribuya a un proceso formativo en los profesores en formación.

No	Aspectos sometidos al análisis documental.
1	Planificación, Orientación, Ejecución y Control del PECDPE desde el trabajo metodológico en los colectivos de año.
2	Sistema de actividades que se proponen para evaluar el desempeño de los profesores en formación.
3	Aprovechamiento de las potencialidades de la disciplina FLI para la vinculación teoría-práctica.
4	Tributo de las disciplinas y asignaturas de la carrera en el abordaje de la disciplina FLI.
5	Participantes

- **Guía para el análisis del plan de trabajo metodológico del colectivo de disciplina, año:**

Objetivo: valorar las acciones concebidas en el plan de trabajo metodológico del colectivo de año que tribute a un PECDPE que contribuya a un proceso formativo en los profesores en formación.

No	Aspectos sometidos al análisis documental.
	• Planificación, Orientación, Ejecución y Control del PECDPE desde el trabajo metodológico de los colectivos de año.
	• Sistemática con que se realizan actividades de trabajo metodológico que tengan como tema el proceso evaluativo y el PECDPE para contribuir al proceso formativo en los profesores en formación.
	• Aprovechamiento de las potencialidades de la disciplina FLI para la vinculación teoría-práctica.
	• La concepción de los componentes académico, laboral e investigativo en el sistema de evaluación que se planifica.
	• Concepción en la carrera de dirigir, desde el funcionamiento de los colectivos de

	carrera, año, disciplina y asignatura, el trabajo metodológico en relación al PECDPE.
--	---

- **Guía para el análisis de la Resolución de evaluación vigente**

Objetivo: Valorar potencialidades y debilidades de la resolución evaluativa vigente para el desarrollo del PECDPE que contribuya a un proceso formativo en los profesores en formación.

No	Aspectos sometidos al análisis documental.
1	Potencialidades para una evaluación integradora
2	Relación entre proceso evaluativo y proceso formativo
3	Tipos de evaluación sugeridas en las modalidades sistemáticas, parcial y final
4	Flexibilidad en el proceso evaluativo

- **Guía para el análisis de proyectos de exámenes**

Objetivo: Valorar los elementos integradores de las diferentes asignaturas y disciplinas en el año para el desarrollo del PECDPE que contribuya a un proceso formativo en los profesores en formación.

N o	Aspectos sometidos al análisis documental.
1	Relación interdisciplinaria e intradisciplinaria
2	Tipos de exámenes
3	Tipos de preguntas
4	nivel de asimilación que predomina

- **Guía para el análisis de cortes evaluativos**

Objetivo: Valorar los elementos integradores al evaluar un periodo de desempeño de los profesores en formación.

No	Aspectos sometidos al análisis documental.
1	aspectos que se evalúan
2	aspectos que se reflejan como regularidades
3	actividades que se sugieren para los problemas detectados (plan de mejora)
4	criterios evaluativos tenidos en cuenta

Anexo 3.a Resultados del análisis documental

Resultados del análisis documental (Ver guías en el anexo 3)

Plan de estudio

- En la Carrera Biología -Geografía la disciplina FLI se desarrolla desde primer año con la asignatura familiarización profesional y talleres de práctica profesional; concluye en 5to año con dos formas (examen estatal ó trabajo diploma), ambas son electivas por los estudiantes y en el caso de las carreras en organismos formadores, se le agregan exigencias específicas como por ejemplo, que el estudiante debe tener como mínimo 4 puntos de índice general para seleccionar la segunda, o algunos casos excepcionales, que se les autoriza.

- b) Se le concede un total de 2856 horas del tiempo lectivo total de la carrera que es de 5969 horas, lo que representa el 47,8 % del mismo, lo cual revela su significado en su desempeño profesional.
- c) Los docentes que la imparten son los de mayor experiencia y dominio de la profesión
- d) Las asignaturas que coinciden en igual periodo, permiten relacionarse en la disciplina FLI

Análisis del Modelo del profesional

Una vez realizado en análisis del Modelo del profesional y sus particularidades se pueden plantear las siguientes regularidades:

- Los elementos que lo componen ofrecen una concepción desarticulada para poder evaluarlos.
- Se declaran problemas profesionales relacionados con la formación del profesional de la educación, de acuerdo con las necesidades actuales y perspectivas del desarrollo social cubano, sin embargo, se evidencia que no es suficiente la relación que guardan con el PECDPE.
- Se precisan diferentes cualidades que debe poseer un profesor, acordes a los principios de la revolución, no obstante, para desarrollar estas cualidades es imprescindible, un proceso intencionado, planificado, reflexivo sobre su accionar y que estén más atemperadas a las exigencias actuales
- El análisis de los componentes estructurales del Modelo del profesional, permite apreciar elementos esenciales que distinguen cada año académico, relacionados con la formación profesional pedagógica. Se refleja la necesidad del cumplimiento de cada uno de los objetivos para que el futuro profesional desempeñe sus funciones de manera competente aunque no queda explícito la necesidad de evaluarlo de manera integradora para lograrlos.

Análisis del programa de la disciplina Formación Laboral Investigativa

En la Carrera Biología-Geografía, se desarrolla la disciplina FLI desde primer año y concluye con dos formas (examen estatal o trabajo diploma), ambas son electivas por los estudiantes y se le agregan exigencias específicas como por ejemplo, que el profesor en formación debe tener como mínimo 4 puntos de índice general para seleccionar la segunda, o casos excepcionales, que se autorizan.

Dentro de los aspectos positivos se evidencian que:

- Se concibe que esta disciplina dirija el proceso de formación, se le concede un total de 2856 horas del tiempo lectivo total de la carrera (5969 horas), lo que representa el 47,8 % del mismo, lo que revela el significado en su desempeño profesional.
- Los profesores que la dirigen son los de mayor experiencia y dominio de la profesión para poder dirigir en el colectivo de año el trabajo metodológico y convertir esta disciplina en la columna vertebral del proceso de formación.
- la perspectiva teórica de la disciplina se sustenta en el vínculo de la teoría-práctica, la actividad práctica como fuente de estimulación y la unidad de la actividad y la comunicación en la práctica laboral.
- se implementa la modalidad sistemática y concentrada
- En los contenidos de la práctica se establece la necesidad de que la solución a los problemas profesionales esté mediada por la necesidad de búsqueda y la socialización con agentes los cuales también apoyan en el trabajo metodológico sobre la base de la investigación.

- el sentido del control se centra en monitorar el proceso de formación en función de lograr una atención diferenciada que satisfaga las necesidades; en ella incluye a la dirección institucional, los profesores de la UCP, el tutor y la dirección de la microuniversidad
- se orienta la observación como una vía de control sistemático y se hace énfasis en la necesidad de que se apropien de un método de trabajos, se propone un ejercicio integrador para cada año y se centra la evaluación de la práctica en la autoevaluación para los cuales se proponen 6 indicadores para ello y sugiere que se involucre la UCP y la microuniversidad.

Dentro de los aspectos negativos se consideran:

- en los objetivos generales de la disciplina no se propone: Valorar su desempeño de manera integral para tomar conciencia de sus potencialidades e insuficiencias.
- dentro de las características de la disciplina no se incluye el carácter evaluativo que es punto de llegada y de partida; la fuente de análisis reflexivo integrador del proceso formativo, del cual está siendo sujeto
- desde los contenidos de la práctica, no se revela la evaluación de su desempeño en cada uno de los contextos, desde el cumplimiento de sus funciones
- en la formación y desarrollo de habilidades se requiere evaluar sin embargo no se incluye dentro de las habilidades pedagógicas cuando la tiene que emplear para apropiarse del resto.
- como orientaciones metodológicas se proponen actividades desarticuladas y sólo para 1ero y 2do año.
- de los 6 indicadores que se proponen 5 de ellos se centran en el saber y el saber hacer, solo uno en el saber ser "elementos de orden motivacional y actitudinal" lo que se considera muy abierto y poco orientador para los que participan en el acto evaluativo.

Plan de trabajo metodológico del colectivo de año

Regularidades:

- El PECDPE no constituye una línea de trabajo metodológico.
- No se conciben actividades de carácter teórico–metodológico, dirigidas a demostrar cómo dirigir el PECDPE que contribuya a un proceso formativo.
- La evaluación no es vista como potenciadora del desarrollo del profesor en formación.
- Las acciones desarrolladas no demuestran la necesidad de aprovechar las potencialidades de las asignaturas y disciplinas para evaluar de manera integradora.
- No existe unidad de criterios para evaluar de manera gradual el desempeño que alcanza el profesor en formación

Fortalezas y realidades de la evaluación vigente (210-07).

En Cuba, en los últimos años, el tema de la evaluación ha sido uno de los aspectos centrales en debates pedagógicos y sociales, la manera de concebir el fenómeno educativo hace que la evaluación escolar adquiera un carácter social.

Para directivos, profesores, estudiantes y familiares existe una valoración favorable del sistema evaluativo porque eleva el rigor y estimula el estudio haciendo corresponder más los resultados con el esfuerzo al mismo tiempo que eleva la preparación de los docentes para su implementación con sus exigencias. Sin embargo cómo evaluar las normas de comportamiento, la formación de actitudes es en extremo complejo por lo que el sistema de evaluación integrador constituye un intento, aún con algunos vacíos, en lo que se observa cierta falta de unidad en los criterios

pedagógicos y didácticos en su implementación. Con este análisis no se trata de valorar un sistema de evaluación con una medida de lo perfecto, sino contribuir a la valoración integral del individuo lo más cercana a la realidad y a las exigencias, que es en definitiva su objetivo.

La resolución 210/2007 en el capítulo V referido a la evaluación del aprendizaje declara de manera explícita en su artículo uno, que la formación de los profesionales de nivel superior es un proceso que tiene como objetivo garantizar la preparación integral de los estudiantes para que puedan desempeñarse de forma competente en los diversos sectores de la economía y la sociedad en general; en los artículos 134 hasta el 137, se revela la relación que existe entre la evaluación y el proceso educativo en su conjunto a partir de los objetivos de planes y programas de estudio. Se reconoce que este proceso constituye una vía para la retroalimentación y la regulación del proceso, en lo que se resalta el papel del docente y la necesidad de incluir aspectos teóricos, prácticos, afectivo, volitivos y conductuales vinculados a ejercicios integradores con carácter académico, laboral, investigativo y según la autora de esta obra incluye el extensionista por el papel que juegan en la formación de un profesional de la educación.

Con ello se enfatiza en la función educativa de la evaluación, su enfoque humanista y ético desde lo integrador aunque producto de la aplicación de técnicas, se evidencia la tendencia a la evaluación de conocimientos y en alguna medida las habilidades, obviando tales propósitos.

Desde el artículo 138-151 se revelan las formas y tipos de evaluación, se resalta de manera explícita el papel del docente en lograr la articulación de las mismas atendiendo al contexto, los sujetos, programas y planes de estudio. Pero en la práctica pedagógica, se evidencia un enfoque parcializado con relación a los parámetros que se miden y sus limitaciones en la articulación de las mismas.

El seguimiento por diferentes vías que se ha realizado de la aplicación de este sistema de evaluación, evidencia que de manera general existe conocimiento de la Resolución 210/07 con relación a la evaluación, sin embargo se revelan inquietudes en su aplicación asociadas al trabajo metodológico que facilite la elaboración de instrumentos integradores, así como el establecimiento de indicadores para evaluar ambas áreas del desarrollo psíquico.

La evaluación final comprende entre sus tipos, la evaluación final en la que se enfatiza que se evidencie la tendencia a que deben predominar exámenes integradores que evalúen objetivos generales de varias asignaturas o disciplinas de un periodo lectivo con vistas a que disminuyan los exámenes por asignatura; la defensa del trabajo de curso y la evaluación final de la práctica laboral, en la que se comprueba el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos y se contextualizará en cada carrera según el plan de estudio.

A pesar de que existe aceptación por parte de los docentes de los exámenes integradores existe una resistencia en la práctica a ello, lo que evidencia una tendencia tradicional hacia la confección de exámenes asignaturistas..

Con relación a la culminación de estudios, los tipos son el examen estatal y la defensa de trabajo de diploma. Ambos tienen como objetivo comprobar el dominio de los estudiantes de los objetivos generales de la carrera, en el caso del examen estatal, mediante ejercicios evaluativos directamente relacionados con los modos de actuación profesional y el trabajo diploma, mediante la solución de un problema propio de la profesión con independencia y creatividad, utilizando la Metodología de la Investigación.

En varios artículos de la Resolución, se evidencia la flexibilidad que ofrece la misma de brindar a la carrera cierta autonomía a partir del diagnóstico de sus estudiantes y el contexto en el que se implementa, para realizar otro tipo de examen siempre que se incluya en el plan de estudio.

La resolución vigente ofrece una propuesta del sistema de evaluación integrador, sin embargo la práctica educativa revela la necesidad del trabajo metodológico para establecer el cómo hacerlo y con qué, en términos de indicadores para lograrlo.

Análisis de proyectos de exámenes:

- cada asignatura posee potencialidades en el contenido para establecer relaciones inter e intradisciplinarias y que puedan hacer un análisis integrador del fenómeno
- en los exámenes parciales y finales no se vinculan los componentes académico, laboral, investigativo y extensionista
- el tipo de preguntas en raras ocasiones llega a un nivel productivo y nunca creativo
- no se enfocan a la resolución de problemas profesionales
- no se evalúa el saber ser
- no existe unidad en relación a los criterios evaluativos que se asumen

Informes de cortes evaluativos

- se evalúa la asistencia y el rendimiento académico
- no existe unidad en los criterios evaluativos
- se conciben y luego se les informa la nota a los profesores en formación
- no se tiene en cuenta lo afectivo-motivacional
- Reflejan sólo las insuficiencias en relación al componente académico
- no se sugieren en la mayoría de los casos actividades remediales para las insuficiencias detectadas en los evaluados y proyectar un plan de mejora.

Anexo 4. Entrevista al colectivo pedagógico (profesores y tutores)

Objetivo: Explorar las opiniones en relación a los conocimientos teórico-metodológicos que posee el colectivo pedagógico para la dirección del proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación (PECDPE)

Demanda: Profesor(a), estamos realizando una investigación con el objetivo de perfeccionar del proceso de formación de los profesores la etapa preprofesional, por lo que resulta necesario conocer sus criterios y modos de actuación pedagógica. Le solicitamos su cooperación sincera y franca, a partir de la confirmación de que la información que usted nos brinde será utilizada únicamente con fines investigativos.

Muchas gracias por su colaboración.

1. ¿Cuántos años de trabajo usted posee en la Educación Superior y/o en la enseñanza media?
 2. ¿Le gusta su profesión?
 3. ¿Qué elementos tiene en cuenta al evaluar?
 4. ¿Qué acciones desarrolla para evaluar?
 5. ¿Qué entiende por proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación (PECDPE)?
 6. Al evaluar competencias en el profesional de la educación (como profesor o tutor) qué acciones usted desarrollaría en las actividades curriculares y extracurriculares?
-
7. ¿Planificas el proceso evaluativo en sus estudiantes? ¿Cómo lo hace?

Su nivel es: Alto____ Medio____ Bajo____

a)-Considera usted que planifica estas acciones a un nivel: ____ Alto ____ Medio ____ Bajo

8. ¿Cómo orientas las situaciones evaluativas en las actividades?

b) Considera usted que lo hace a un nivel: Alto____ Medio____ Bajo____

9. ¿Qué elementos tiene en cuenta al elaborar una situación evaluativa?

-
10. ¿Planifica, orienta y controla las evidencias que serán evaluadas en los profesores en formación? Ponga un ejemplo.

-
11. ¿Durante la actividad, reflexiona sobre el cumplimiento de las acciones planificadas?

-
12. ¿Al evaluar el proceso evaluativo que usted ha seguido, lo relaciona con cada uno de los componentes didácticos? Argumente.

-
13. ¿Brinda modelos de actuación al evaluar? Ejemplifique

-
14. ¿Qué parámetros evaluativos, tienes en cuenta al evaluar a los profesores en formación?

-
15. ¿Al evaluar, considera suficiente su criterio?. Siempre____ Casi siempre____
A veces____ Nunca____

16. ¿Controla usted el PECDPE planificado? ¿Cómo lo hace?

-
17. Las actividades metodológicas en relación al proceso evaluativo le aportan:

Qué hacer____ Cómo hacerlo ____ , en un nivel Alto ____ Medio ____ Bajo____

18. Si tuvieras la oportunidad de evaluar el nivel con que contribuyes al PECDPE, que usted dirige, lo calificarías en el nivel: Alto____ Medio____ Bajo____

Anexo 5. Encuesta a profesores del colectivo de año

Objetivo: Constatar el nivel de conocimientos teórico-metodológicos que poseen los profesores del colectivo de año sobre el PECDPE.

Demanda: Profesor(a), estamos realizando una investigación con el objetivo de perfeccionar del proceso de formación de los profesores la etapa preprofesional, por lo que resulta necesario conocer sus criterios y modos de actuación pedagógica. Le solicitamos su cooperación sincera y franca, a partir de la confirmación de que la información que usted nos brinde será utilizada únicamente con fines investigativos.

Muchas gracias por su colaboración.

1. ¿Consideras que el profesor de la carrera Biología-Geografía necesita poseer una concepción integradora de la evaluación para ejercer la profesión?

2. ¿La evaluación formativa ha sido concebida en el colectivo de año, como parte de la formación? Si _____ No _____
3. En la asignatura que impartes, ¿concibes el proceso evaluativo de la competencia didáctica como la vía para tributar al desempeño?
Desde la concepción del programa _____
Por orientación de los directivos _____
Por iniciativa propia _____
Nunca _____
4. ¿Conoces las particularidades del PECDPE? Si _____ No _____ En alguna medida _____
5. ¿Consideras poseer la preparación teórico metodológica, para contribuir al PECDPE?
Si _____ No _____ En alguna medida _____
6. ¿Ha recibido preparación en relación al trabajo metodológico que le permita evaluar la competencia didáctica? Si _____ No _____ En alguna medida _____
7. ¿Cómo concibes el proceso evaluativo?
Antes de iniciar la asignatura _____
Antes de iniciar cada tema _____
Antes de iniciar cada clase _____
8. ¿Considera que su asignatura aporta a la disciplina FLI, en cada uno de los componentes?
9. El trabajo metodológico del año planifica, orienta, ejecuta y controla actividades metodológicas en relación con el proceso evaluativo? Si _____ No _____ En alguna medida _____
10. ¿En las evaluaciones tengo en cuenta las cualidades del profesor en formación?
Si _____ No _____ ¿Cuáles?
11. Al evaluar estímulo:
____ aplicación de los contenidos de la asignatura que imparto
____ integración de los contenidos de mi asignatura
____ integración de los contenidos de mi asignatura con otras
____ la generalización y la transferencia de los contenidos disciplinares para resolver problemas profesionales.
12. ¿El trabajo metodológico aporta qué evaluar y cómo hacerlo? Si _____ No _____
13. ¿Domina alguna técnica para evaluar el desempeño? Si _____ No _____ Ejemplifique
14. ¿Qué forma y tipo de evaluación implementa con más frecuencia?
15. ¿Qué documentos normativos empleas para proyectar el proceso evaluativo?
16. ¿Consideras necesaria la evaluación de la competencia didáctica para la labor profesional?
Si _____ No _____
17. La competencia didáctica se evalúa para conocer:
____ si imparte bien las clases
____ recursos didácticos que posee
____ conocimientos, hábitos y habilidades
____ cumplimiento de sus funciones
____ habilidades investigativas
____ cualidades

Anexo 6. Encuesta a los profesores en formación

Objetivo: Constatar el nivel de conocimientos teórico-metodológicos que poseen los profesores en formación sobre el PECDPE.

Demanda: Profesor(a), estamos realizando una investigación con el objetivo de perfeccionar el proceso de formación de los profesores, por lo que nos resulta muy necesario conocer sus criterios y modos de actuación pedagógica. Le solicitamos su cooperación sincera y franca, a partir de la confirmación de que la información que usted nos brinde será utilizada únicamente con fines investigativos.

Muchas gracias por su colaboración.

Cuestionario:

1. ¿Te sientes motivado por esta carrera? Si _____ No _____ ¿por qué?
2. ¿Consideras que la evaluación es un proceso? Si _____ No _____ ¿Por qué?
3. ¿Qué entiendes por evaluación de la competencia didáctica?
4. ¿Qué acciones necesitas realizar, para evaluar a tus estudiantes?
5. ¿Qué parámetros evaluativos tienes en cuenta al evaluarte?
6. ¿Reflexionas con relación a tu desempeño didáctico? Siempre _____ A veces _____ Nunca _____
7. ¿Consideras que la evaluación influye en la regulación de tu conducta? Si _____ No _____ ¿Por qué?
8. ¿Cómo evalúas tu desempeño didáctico? Alto _____ Medio _____ Bajo _____
9. Participas en tu proceso evaluativo? Si _____ No _____
10. Conoces qué documentos normativos tienen en cuenta al evaluarte.
11. ¿Te sientes orientado en el acto evaluativo?
12. Al evaluarte, tienen en cuenta tus:
_____ cualidades _____ conocimientos
_____ esfuerzo _____ hábitos
_____ compromiso _____ habilidades

Anexo 7. Guía de observación al colectivo pedagógico

Objetivo: Constatar el PECDPE en las actividades curriculares y extracurriculares.

Aspectos a observar	Alto	Medio	Bajo	Alg. Obs
1-Acciones predominantemente del momento de planificación del PECDPE				
analiza los documentos rectores de la carrera				
tienen en cuenta los problemas profesionales				
tienen en cuenta el diagnóstico, los problemas generales del PECDPE: <ul style="list-style-type: none">la relaciones con el colectivo pedagógicola relación con los procesos de formación (dosificación				

de los niveles de ayuda, niveles de asimilación y de desempeño) • agencias y agentes que participan				
tiene en cuenta las acciones de la estrategia de evaluación en la disciplina FLI				
establece una propuesta de criterios de evaluación y es capaz de argumentarla				
elabora instrumentos de evaluación integradores teniendo en cuenta los componentes del proceso				
precisa las evidencias y las tareas contextualizadas para ello				
coordina el proceso con los agentes y agencias implicados				
2-Acciones predominantemente del momento de orientación				
explica con claridad el resultado esperado de la actividad				
explica lo que hay que hacer				
ofrece sugerencias de cómo hacerlo				
explica cómo evaluarlo y colegend indicadores a tener en cuenta				
comprueba el grado de claridad que poseen los alumnos antes de comenzar la actividad				
dirige la atención de los estudiantes hacia los aspectos esenciales				
orienta tareas contextualizadas y las evidencias				
comprueba el grado de claridad que poseen los estudiantes con relación al proceso educativo				
orienta la participación de los agentes y agencias implicados				
3-Acciones predominantemente del momento de ejecución				
siguen la secuencia de las acciones planificadas				
propone tareas contextualizadas que exigen el despliegue de evidencias en contextos variados con los agentes y agencias implicados				
entrena a los estudiantes para las diferentes formas de evaluación				
entrena a los estudiantes para los diferentes tipos de evaluación				
propone tareas que permiten aplicar lo aprendido a otras asignaturas				

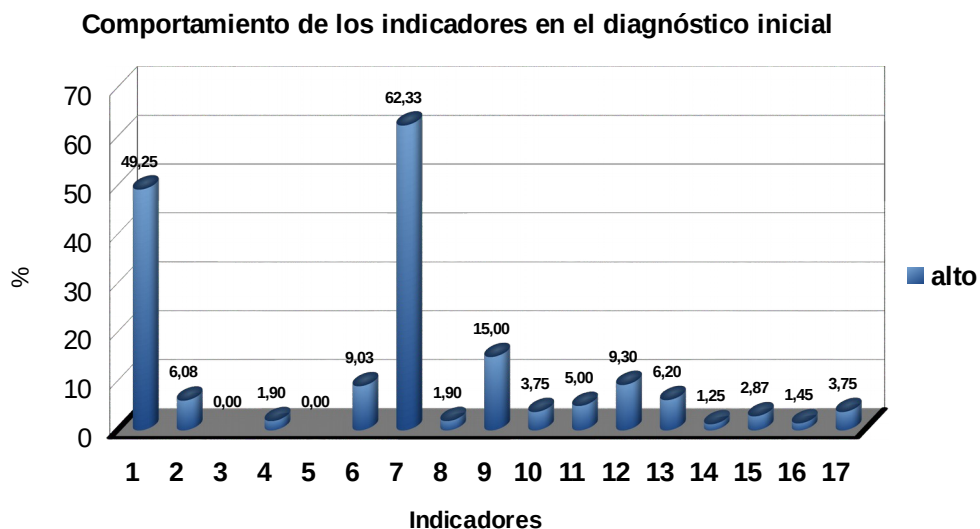
exige a los estudiantes explicitar los procedimientos a seguir en el proceso evaluativo				
promueve estrategias de aprendizaje				
exige el análisis de las posibilidades y limitaciones didácticas, personales y colectivas para la solución de problemas				
promueve el análisis flexible en la solución de la tarea				
estimula la independencia cognoscitiva				
orienta el análisis reflexivo de la calidad con que alcanzan los niveles del desempeño				
estimula la socialización de los resultados				
estimula la auto, co y heteroevaluación				
conduce al análisis de los errores individuales y colectivos y ofrece el espacio para que rectifiquen sus errores				
4-Acciones predominantemente del momento de control				
induce a la reflexión metacognitiva				
valora las posibilidades y limitaciones didácticas, personales y colectivas para la solución del problema				
comprueba el nivel de claridad que poseen los estudiantes sobre la posibilidad de transferir los aprendizajes a otras situaciones				
evalúa esfuerzo, compromiso y disposición en la solución de las tareas				
evalúa el grado de cooperación, de ayuda entre los miembros del colectivo				
estimula los resultados				
valora las potencialidades y limitaciones de la estrategia de evaluación				

Anexo 8. Distribución de frecuencias por indicadores expresadas en porcentos en el diagnóstico inicial.

Tabla 1.

Indic.	Obs. Colect. Ped			Enc. Colect. Año			Entrev. Colect Pedag.			Enc. prof formac.			Eval indicador		
	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B
1	0	14,3	85,7	10	90	0	100	0	0	87	8,6	4,3	49,25	28,23	22,50
2	0	20	80	10	85	5	14,3	71,4	14,3	0	0	100	6,08	44,10	49,83
3	0	8,6	91,4	0	20	80	0	8,6	91,4	0	0	100	0,00	9,30	90,70
4	0	14,3	85,7	0	5	95	5,7	11,4	82,9				1,90	10,23	87,87
5	0	0	100	10	85	5	0	5,7	94,3	0	0	100	0,00	1,90	98,10
6	5,7	20	74,3	10	35	55	11,4	28,6	60				9,03	27,87	63,10
7				10	90	0	94,3	5,7	0	82,7	13	0	62,33	36,23	0,00
8	0	20	80	50	40	10	5,7	77,1	17,1	0	8,6	91,3	1,90	35,23	62,80
9	11,4	74,3	14,3	40	45	15	8,6	68,6	22,9	0	8,6	91,3	15,00	49,13	35,88
10	0	5,7	94,3	15	0	85	0	8,6	91,4	0	4,3	95,7	3,75	4,65	91,60
11	0	8,6	91,4	10	30	60							5,00	19,30	75,70
12	8,6	71,4	20	10	20	70							9,30	45,70	45,00
13	8,6	71,4	20	10	35	55				0	0	100	6,20	35,47	58,33
14	0	5,7	94,3	5	90	5	0	8,6	91,4	0	0	100	1,25	26,08	72,68
15	2,9	8,6	88,6	15	85		5,7	11,4	82,9	0	8,6	91,3	2,87	9,53	87,60
16	2,9	14,3	82,9	10	85	5	0	11,4	88,6				1,45	12,85	85,75
17	0	11,4	88,6	15	45	40	0	5,7	94,3	0	13	87	3,75	18,78	77,48

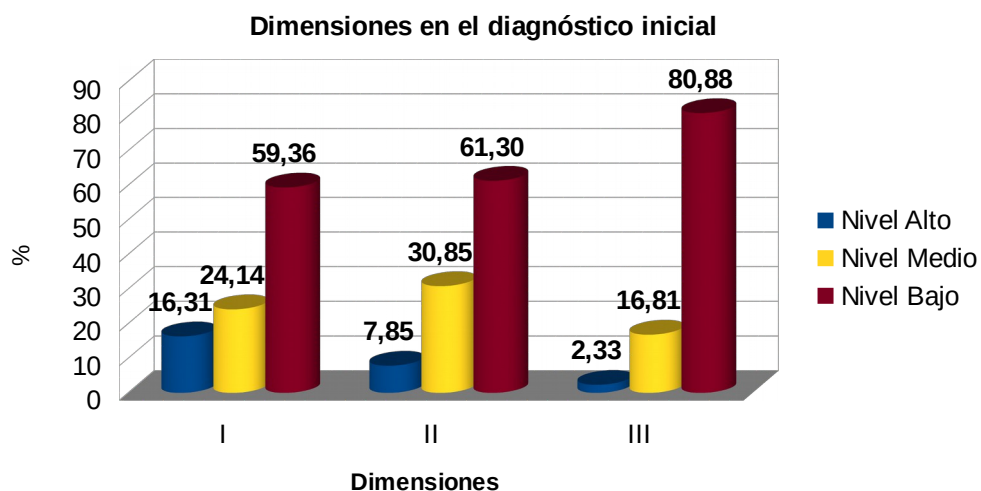
Anexo 8 a. Comportamiento de los indicadores en el diagnóstico inicial
Gráfico 1.



Anexo 9. Resultados cuantitativos por dimensiones en el diagnóstico inicial
Tabla 2.

Dimensiones	Nivel Alto	Nivel Medio	Nivel Bajo
I	16,31	24,14	59,36
II	7,85	30,85	61,30
III	2,33	16,81	80,88

Gráfico 2. Representación de cada dimensión



Anexo 10. Modelo del profesional de la educación. Carrera Licenciatura en Educación Biología – Geografía. Plan de estudios “D”

Autores: Comisión Nacional de la carrera

- Dr.C Manuel Pérez Capote
- MSc Marleny González Ruiz, Metodóloga
- Dr.C Edith Miriam Santos Palma
- Dr.C Oscar Rodríguez Díaz
- Dr.C Roelbis Lafita Frómata
- Lic. Ileana Linares Formoso
- MSc Luís Alfonso Ferrá
- M.Sc María Luisa Fundora Calvo
- M.Sc Zaida Ramona Betancourt
- Lic. Eddy Mendoza

La formación de educadores ha sido tarea permanente de la sociedad cubana desde sus orígenes, lo cual ha estado condicionado por una parte, por los tres grandes períodos históricos por los que ha transitado: colonia, neocolonial y la revolución en el poder; y en otro sentido, por los resultados del desarrollo científico de las diferentes Ciencias de la Educación.

A lo largo de este proceso histórico, el magisterio cubano se ha distinguido por su patriotismo y, en general, por su entrega a la educación de las nuevas generaciones. Después del triunfo de la Revolución Cubana, los hitos que indican los saltos cualitativos en el progreso de la educación han tenido, como una de sus tareas, la promoción y el perfeccionamiento de la formación de los educadores para todos los niveles educacionales que integran el Sistema Nacional de Educación.

La experiencia de estos años, sobre todo desde las últimas transformaciones, unida a las necesidades y las demandas que ha planteado la sociedad en las nuevas condiciones históricas, conducen a un nuevo perfeccionamiento del proceso de formación inicial y posgraduada de los educadores.

En las condiciones actuales, nuestro país enfrenta los complejos retos de la construcción del socialismo, en medio de un mundo capitalista en crisis económica, política y social permanente. Estos retos son cada vez mayores debido a las serias afectaciones medioambientales que ponen en peligro la propia existencia de la humanidad, unido a los efectos negativos del prolongado bloqueo sostenido por más de 50 años por las administraciones del gobierno de los Estados Unidos.

A esta situación se une la necesaria intensificación del desarrollo económico, político y social de nuestro país, la búsqueda continua del saber, conjuntamente con la educación y el desarrollo de los valores de la identidad nacional, tales como el patriotismo, la dignidad y la solidaridad humanas, entre otros. Esta realidad reclama una escuela creadora para que todos los niños y niñas, adolescentes y jóvenes desarrollen sus potencialidades individuales para el esperado crecimiento personal, social y profesional permanente a favor de los ideales revolucionarios a que aspiramos.

Es el educador el encargado de contribuir al desarrollo ideológico de la niñez y la juventud, de lograr que el estudiantado tenga una función protagónica en todas las actividades escolares y extraescolares, y así lleguen a ser personas capaces de marchar al ritmo de los nuevos tiempos, de prestar especial atención al desarrollo de valores y actitudes, de promover la independencia, la responsabilidad, la flexibilidad, la autocrítica, el aprendizaje autodirigido y autorregulado, y el compromiso social. Debe ser culto, utilizar los espacios y los escenarios escolares para la educación de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes, educar por medio del contenido de las

materias e incorporar las nuevas tecnologías de información y la comunicación (TIC) al proceso docente educativo, interactuar con la familia y el sistema de influencias sociales de la comunidad

El educador tiene que estar preparado para atender las nuevas necesidades personales y sociales, así como enfrentar y promover iniciativas ante las nuevas contradicciones. Por estas razones, la carrera debe desarrollar en los estudiantes, futuros educadores, un alto sentido de la responsabilidad individual y social, lograr que encuentren en el proceso de formación inicial, en su propio trabajo estudiantil cotidiano, los mecanismos que estimulen la motivación intrínseca por la labor educativa. Corresponde a los profesores de la universidad y de los centros escolares, formar a un educador que ame su profesión y tenga una jerarquía de valores, en correspondencia con los priorizados por la sociedad, a partir de un proceso formativo con un enfoque profesional pedagógico que le permita interiorizar su modo de actuación.

CARACTERIZACIÓN DE LA CARRERA

La formación de profesores para el nivel medio de la Educación se inicia en 1964 vinculada con la fundación de los tres primeros institutos pedagógicos anexos a las tres universidades existentes, a saber, la facultad de Educación de la Universidad de La Habana, de la Universidad Central de Las Villas “Marta Abreu”, en la antigua provincia de Las Villas, y en la Universidad de Oriente. La creación de estas facultades tuvo como objetivo dar respuesta a la necesidad de formar profesores para los nuevos centros educacionales que se iban abriendo en el país. Se inicia así la formación de especialistas en dos niveles de formación: media con doble perfil y un perfil en el nivel superior.

En enero de 1964 se crea en la Facultad de Humanidades la Escuela de Educación, donde se inicia la Carrera de Formación de Profesores de Escuela Secundaria Básicas con la Especialidad: Geografía e Historia. En el mes de septiembre de ese mismo año para y a partir de septiembre la carrera pasa para Ciudad Libertad, creándose la Facultad: Instituto Pedagógico E.J.V. Sección Básica y donde continúa la Carrera Formación de Profesores de Escuela Secundaria Básicas. Especialidad: Geografía e Historia.

En esta etapa inicial, cada una de las carreras estuvo estructurada en tres secciones:

- Sección Básica dedicada a la formación de profesores con doble especialidad para ejercer en las escuelas secundarias básicas. En el caso de Geografía, la especialidad fue doble Geografía e Historia y posteriormente, en La Habana Geografía y Física.
- Sección Superior, que formó profesores en una especialidad para ejercer en los institutos preuniversitarios del país.
- Sección de Pedagogía, que ofreció docencia de estas disciplinas y de psicología en las dos secciones anteriores, y además, se ocupó de la superación del personal en estas materias docentes y de las investigaciones de carácter pedagógico.

El propósito de las facultades pedagógicas era formar un egresado que tuviera el nivel de preparación para desarrollar el proceso docente educativo en la enseñanza media general. Los planes de estudio que se elaboraron para los cursos diurnos, con una duración de cuatro años, manifestaban las vías a seguir para la realización de la práctica docente en el cuarto año de la carrera, aunque por necesidades de fuerza laboral se fueron incorporando, desde el segundo año algunos estudiantes en determinados territorios.

A pesar de los esfuerzos realizados, en el Congreso de Educación y Cultura, efectuado en el año 1971, se evidenció que el déficit de 17 000 profesores para cursos venideros no podría ser

resuelto contando solo con la matrícula de aproximadamente 5 000 estudiantes en los cursos regulares diurnos de las facultades pedagógicas de las universidades.

Después del Segundo Congreso de la Unión de Jóvenes Comunistas en 1972, se crea el Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Domenech” (PPGM), se instituyó el Plan de Formación de Profesores para la Enseñanza General Media, conocido por las siglas PFPEGM, que vinculó el estudio con el trabajo desde el primer año de la carrera, como principio rector de la formación con una sesión de estudio y otra de trabajo docente en las escuelas secundarias básicas en el campo. Los estudios tuvieron una duración de 5 años, y dos de completamiento. También para cubrir necesidades muchos jóvenes fueron situados en los preuniversitarios en el campo.

Los graduados de este plan se caracterizaron por su alto sentido de la responsabilidad y de su compromiso revolucionario con la Patria. El vínculo directo con la escuela les permitió desarrollar las habilidades pedagógicas profesionales. Por este plan transitaban 5 contingentes que garantizó en gran medida la masividad de la educación en ese momento histórico.

Después del Segundo Congreso de la Unión de Jóvenes Comunistas en 1972, se crea el Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Domenech”, se instituyó el Plan de Formación de Profesores para la Enseñanza General Media, conocido por las siglas PFPEGM, que vinculó el estudio con el trabajo desde el primer año de la carrera. Como principio rector de la formación de este destacamento se estableció una sesión de estudio y otra de trabajo docente en las escuelas secundarias básicas y los institutos preuniversitarios en el campo; los estudios tuvieron una duración de 5 años. Una vez graduados de profesores de la enseñanza media y en el ejercicio de la profesión, cursaron dos años adicionales al plan de estudios del destacamento denominado curso de ampliación, que complementó el perfil profesional del graduado como Licenciado en Educación mediante la modalidad por encuentros.

Así, y teniendo en cuenta los resultados del PFPEMG y la creación de los institutos superiores pedagógicos como centros independientes, se inició, en el curso escolar 1977-1978, un nuevo plan de estudio, denominado “A”, para dar respuesta a la creación de la Licenciatura en Educación, referida a las diferentes especialidades. En este plan se mantuvo la duración de la carrera en cuatro años, pero exigió un nivel de duodécimo grado en el ingreso.

En 1979 se creó, en el Ministerio de Educación, la Comisión Nacional de Perfeccionamiento, con el objetivo de elaborar un nuevo plan de estudio para la Educación en los cursos regulares diurnos, que se denominó “Plan B”.

Este plan tuvo una duración de cinco años lectivos y su contenido científico-informativo se amplió aun más. Durante la aplicación de este plan, se detectaron insuficiencias que exigían ser erradicadas, y se hizo necesario profundizar principalmente la formación académica, científico-estudiantil y práctico-laboral.

En 1982, comenzaron investigaciones para validar la efectividad del Plan B, que permitieron determinar científicamente la falta de equilibrio existente entre la formación académica, la laboral y la científico-investigativa de los estudiantes, lo que de hecho no garantizaba la formación de habilidades profesionales del egresado que, como docente, debía responder a las nuevas exigencias económicas y sociales del país.

Los resultados de las investigaciones, en especial la de Perfeccionamiento de Planes y Programas B, permitieron diagnosticar y pronosticar, unido al trabajo científico metodológico, un nuevo plan de estudio y programa “C”.

En el curso escolar 1987-88 se dio inicio al trabajo de las Comisiones Nacionales de Carrera, encargadas de la elaboración del nuevo plan C, en función de perfeccionar la integración armónica entre lo académico, lo laboral, lo científico y lo extensionista.

El nuevo plan de estudio “C” se diseñó sobre la base de garantizar la integración armónica de lo académico, lo laboral, lo investigativo y lo extensionista, con una concepción integradora. En Biología y Geografía, la acumulación de experiencias y resultados permitió profundizar el vínculo de la teoría y la práctica, en las características generales que superen y capaciten a los estudiantes para interpretar y valorar cualquier problema biológico y geográfico, desde su formación profesional y, a su vez, dar solución a los problemas de la escuela y la sociedad.

En 1991 se pusieron en vigor los planes y los programas de estudio “C”, los cuales se mantuvieron sin grandes cambios curriculares hasta el curso escolar 2001-2002. Las modificaciones que se produjeron en estos planes a partir del curso escolar 2002-2003, respondieron a las nuevas concepciones de la Educación Superior y en particular a la universalización de la Educación Superior Pedagógica, caracterizada por:

- e) La implementación de un nuevo modelo pedagógico, basado en la enseñanza semipresencial, lo que exigió incrementar el número de horas de estudio independiente.
- f) La escuela, convertida en microuniversidad, asumió una función protagónica en la formación de los futuros profesionales de la educación.
- g) Los profesores en formación se insertan, a tiempo completo, en la escuela, bajo la tutoría de profesores de experiencia.
- h) La matrícula de las carreras pedagógicas procedía de las fuentes de ingreso establecidas y de otras fuentes.
- i) La informatización de la educación con la utilización de las TIC, que promueven cambios en los métodos de enseñanza y los roles tradicionales del profesor y el estudiante.

En el curso escolar 2001-2002 se estableció, de manera experimental, la concepción de un nuevo tipo de profesor, el profesor general integral (PGI) de secundaria básica, con el objetivo de formar un docente que respondiera integralmente a los requerimientos de este nivel. Al mismo tiempo, el inicio de la universalización de la Educación Superior (2002), introducida masivamente en las carreras pedagógicas, significó una nueva transformación en el modelo de formación docente. En este modelo, los estudiantes realizaban un primer año de preparación intensiva en la sede central de los institutos superiores pedagógicos que los habilitaba para insertarse, a partir del segundo año, en las escuelas, desde las cuales, bajo el concepto de la microuniversidad. En estos centros eran atendidos por tutores y sus colectivos pedagógicos, a la vez que continuaban su formación universitaria en las sedes municipales pedagógicas.

En el 2003, se realizó una nueva modificación de los planes de estudio de todas las carreras de Licenciatura en Educación que definió una nueva estructura de carreras pedagógicas, en particular para la atención a la educación media superior, con la creación de las carreras de Ciencias Exactas, Ciencias Naturales y Humanidades. Estas carreras abarcaban un área del conocimiento. A partir del año 2007 se modificaron para dar salida en perfiles terminales por asignaturas.

Si bien la formación docente ha dado respuesta, en cada momento, a las transformaciones introducidas en los diferentes niveles de educación, una valoración objetiva de la situación actual indica que no siempre la preparación para impartir los contenidos ha resultado suficiente. Esta situación se explica por el poco tiempo de estudio disponible por el estudiante para su

consolidación antes de comenzar su docencia directa en la escuela, como es el caso de los PGI de secundaria básica y también por la cantidad de materias para las que se deben preparar. A esta situación se unen, las necesidades de docentes y la propia organización de las escuelas, la incorporación de profesores en formación y su permanencia a tiempo completo en ellas; todo esto ha dificultado garantizar una formación universitaria más presencial en el centro pedagógico.

A partir de esta realidad, y con el objetivo de mejorar la preparación de los docentes en formación, en el curso escolar 2009-2010 se comenzaron a aplicar medidas dirigidas a ese fin, tales como la generalización del primer año intensivo en todas las universidades de ciencias pedagógicas (UCP) para todas las carreras; el segundo año intensivo en todos los casos posibles o el incremento notable de la docencia universitaria presencial para este año, y en los restantes, hasta donde lo ha permitido la cobertura de docentes en los respectivos tipos de enseñanza.

Una valoración integral del problema actual determina la necesidad de analizar modificaciones sustanciales en el sistema de formación docente para los diferentes niveles de enseñanza, teniendo en cuenta la experiencia histórica y las nuevas condiciones en que se desarrolla la educación en nuestro país, lo que ha conducido a la elaboración de los planes de estudio “D”.

Este nuevo plan “D”, en esencia, se ha de caracterizar por lograr la formación de un profesor que, en la carrera de Biología- Geografía, dé respuesta a las exigencias del fin de la educación y de los objetivos de la escuela cubana, en lo relacionado con la formación integral de las nuevas generaciones en las condiciones de la construcción del socialismo y de la Revolución Científico-Técnica contemporánea. Ello demanda de un énfasis en la búsqueda eficiente de relaciones intra e inter-asignaturas y disciplinar en el plan de estudio de esta carrera, de modo que prepare al profesor para el análisis y la solución de problemas complejos en su actividad pedagógica profesional.

OBJETO DE TRABAJO

El objeto fundamental del profesional de la educación es la dirección del proceso educativo para lograr la formación integral de las nuevas generaciones.

MODO DE ACTUACIÓN

La educación de los adolescentes y jóvenes, a través del proceso pedagógico dirigido a la formación de la personalidad por medio de las asignaturas de Biología- Geografía y coordinar, desde la escuela, las influencias educativas de la familia y la comunidad.

ESFERAS DE ACTUACIÓN

Una vez culminado los estudios, el egresado de esta carrera puede prestar sus servicios como profesor de Biología y Geografía en secundaria básica, institutos preuniversitarios y/o equivalentes

CAMPOS DE ACCIÓN

Los campos de acción del educador graduado de esta carrera integran contenidos de Filosofía Marxista-Leninista, Pedagogía, Didáctica y Psicología, lo que contribuye a la formación de una cultura general integral, de base marxista leninista, y martiana; así como los contenidos propios de las diferentes asignatura biológicas y geográficas, de las que se deriva el contenido de los principales programas curriculares para el cumplimiento de sus funciones profesionales y otras instituciones sociales donde se realicen algunos de sus campos de acción, como: museos de ciencias, zoológicos, acuarios, jardines botánicos, Planetarios y otros.

PROBLEMAS PROFESIONALES

La determinación de los problemas profesionales en la carrera de Biología y Geografía se hace de acuerdo con las necesidades actuales y perspectivas del desarrollo social cubano, expresadas en términos de contradicciones, y se producen entre:

- La educación de cualidades morales, sentimientos, hábitos culturales, normas de comportamiento social, cualidades personales y las experiencias morales, en correspondencia con los ideales revolucionarios de nuestra sociedad, y las necesidades y los intereses de los alumnos.
- La satisfacción de las necesidades básicas educativas de los adolescentes y los jóvenes, y la orientación hacia exigencias de formación deseada de hábitos higiénico-culturales, nutricionales, medioambientales y para la salud, que garanticen su preparación para la vida presente y futura, como padres de familia.
- La dirección grupal e individual del proceso educativo, en general, y del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Biología y la Geografía con un enfoque desarrollador, científico y humanista, y la necesidad del máximo desarrollo posible de las potencialidades individuales de cada adolescente y joven, a fin de lograr una atención diferenciada y personalizada, como respuesta a sus necesidades educativas y de su familia, así como del grupo social a que pertenece.
- El diagnóstico y la caracterización del adolescente, el joven, el entorno familiar y comunitario donde este se desenvuelve, y la necesidad de elaborar estrategias o alternativas pedagógicas y didácticas y de preparación de la familia y los diferentes agentes educativos de la comunidad, que atiendan las debilidades o las fortalezas y sus derechos como ciudadanos, que permitan unificar criterios educativos y lograr que todo el entorno que los rodea favorezca su educación y desarrollo integral.
- La orientación efectiva en función de los intereses y las necesidades sociales, ante la necesidad de determinar sus intereses profesionales individuales, cuando así lo requieran.
- La valoración sistemática de su trabajo y los resultados, proyección de soluciones y perfeccionamiento, y las necesidades de la investigación educativa y el autoperfeccionamiento profesional por medio de diferentes vías.
- El Modelo del Profesional como representación del ideal que deben alcanzar los egresados, contiene también los objetivos formativos generales, las funciones y sus tareas correspondientes y las cualidades que deben caracterizar al futuro educador.

OBJETIVOS GENERALES

El egresado de esta carrera debe:

- Demostrar, con su ejemplo y actuación diaria el dominio del contenido de enseñanza-aprendizaje de la carrera Biología Geografía, con enfoque interdisciplinario, sobre la base de los principios y normas de la ética profesional pedagógica, dirigido a la formación en sus estudiantes de la concepción científica del mundo, de actitudes patrióticas, antiimperialistas, de amor al trabajo, cívicas y jurídicas en correspondencia con las necesidades actuales de la política educacional del Partido Comunista de Cuba y del Estado cubano.
- Dirigir creativamente el proceso educativo y, en particular, el de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas y asignaturas biológicas y geográficas, para el logro de los objetivos propuestos, materializados en el contenido, con el uso productivo de métodos, medios y

formas de evaluación, con énfasis en la observación, el trabajo experimental y el trabajo de campo, para el cumplimiento eficiente de sus funciones profesionales.

- Utilizar un enfoque científico – investigativo en el tratamiento del contenido de enseñanza-aprendizaje, que contribuya al desarrollo del pensamiento lógico y creativo, despertando el interés por el estudio de las ciencias, mediante variadas formas de trabajo individual, colectivo y cooperado y el apoyo de las técnicas de la información y las comunicaciones, en la determinación y solución de los problemas que surjan en la práctica pedagógica.
- Dominar el vocabulario técnico de la profesión y de las ciencias que imparte, que se manifieste en la comprensión de lo que lee o escucha; en hablar correctamente y escribir con buena ortografía, caligrafía y redacción, que le permita servir como modelo en su quehacer profesional. .
- Adquirir reflexiva y valorativamente un sistema de conocimientos y habilidades para la vida, acerca de la educación ambiental para el desarrollo sostenible, la salud y la sexualidad que le permitan aplicar estrategias educativas favorecedoras del incremento de la calidad y estilos de vida saludables en sus futuros estudiantes.
- Fundamentar la formación politécnica, laboral y vocacional de sus estudiantes en vínculo estrecho del contenido de enseñanza-aprendizaje con el desarrollo de la ciencia, la técnica y la sociedad, como una vía de concreción de la teoría y la práctica.
- Orientar a la familia de los estudiantes, para que pueda cumplir las funciones protagónicas en la formación integral de sus hijos, así como para fortalecer el sistema de influencias positivas culturales, educativas, preventivas y correctivas de conjunto con la comunidad.

FUNCIONES DEL PROFESIONAL

Las funciones del profesional de la educación constituyen la exteriorización de las propiedades inherentes a la profesión de educador, que se manifiestan en su modo de actuación profesional. Son funciones las siguientes:

FUNCIÓN DOCENTE-METODOLÓGICA

Esta función contiene ocupaciones en la que el educador en formación llegue a dominar las acciones esenciales de la docencia y de la preparación metodológica del contenido de la profesión, que lo prepara para dirigir el proceso educativo en general, y en particular el de enseñanza – aprendizaje de la Biología y la Geografía, con un contenido educativo en las siguientes tareas:

- 1.1 Dirección de las actividades educativas, para lograr la formación integral de adolescentes y jóvenes en el desarrollo de un clima afectivo-positivo, con vivencias concretas y el ejemplo personal, contribuyendo a la formación de emociones y sentimientos, cualidades positivas de la personalidad, normas de comportamiento social, experiencias morales, sentimientos patrióticos y la disposición positiva hacia el trabajo con adolescentes y jóvenes, teniendo en cuenta sus necesidades, motivos, intereses, conocimientos, experiencias previas y vivencias, como base para su implicación activa y protagónica en el proceso educativo.

- Diagnóstico integral del proceso educativo del adolescente, joven, grupo, familia y comunidad, así como del aprendizaje, la educación y el desarrollo de cada alumno en cuanto al contenido de las asignaturas de Biología y Geografía, con métodos y procedimientos adecuados a cada tipo de educación y grado.
- Proyección de diferentes estrategias didácticas, para la impartición de las asignaturas biológicas y geográficas, de acuerdo con los resultados del diagnóstico integral, a fin de que se alcance el máximo desarrollo posible de las potencialidades de los adolescentes y los jóvenes, en correspondencia con los objetivos propuestos.
- Estimulación sistemática de adolescentes y jóvenes para lograr que se motiven en el aprendizaje de las asignaturas de Biología y Geografía en la secundaria básica, el preuniversitario, la educación técnico-profesional y educación de adultos, en correspondencia con las habilidades, los conocimientos y las actividades prácticas demostrativas, teniendo en cuenta su avance científico y su contribución a la sociedad.
- Realización de actividades del trabajo metodológico, de acuerdo con las necesidades personales y del proceso educativo que dirige en la institución y en vinculación con la comunidad, de modo que le permita realizar su labor educativa con la calidad requerida en las diferentes esferas de actuación.
- Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, tanto en el proceso educativo, como en la investigación y la superación.

FUNCIÓN ORIENTADORA

La función orientadora incluye trabajos encaminados a preparar al futuro educador para que pueda brindar ayuda en el proceso de desarrollo de la personalidad de sus educandos, descubrir sus potencialidades y limitaciones de manera que pueda aprender a tomar decisiones, hacer planes o proyectos de vida y contribuir a la preservación y cuidado de su salud física y bienestar emocional, debe contribuir a la orientación adecuada de las técnicas de estudio, a la orientación vocacional y, además, a la solución de problemas de los estudiantes (como individualidad) y de los grupos (como colectividad) en las instituciones educativas, son tareas de esta función la:

- 2.1 Coordinación y orientación de actividades con los diferentes agentes educativos de la comunidad, sobre la base del cumplimiento de los códigos y las leyes instituidas, que contribuyan al desarrollo de las correctas interrelaciones en el entorno que rodea a los educandos, para lograr la formación de los valores morales y medioambientales; la sensibilidad estética y el disfrute la actividad física y la obra multifacético creada por la humanidad.
- 2.2 Atención integral a la adolescencia y la juventud, teniendo como premisa el respeto a ser ciudadanos de una sociedad socialista, la preservación y el cuidado de su salud física y el bienestar emocional, la satisfacción de sus necesidades básicas, la sexualidad y la equidad de género, así como la formación y el desarrollo de hábitos higiénicos y culturales.
- 2.3 Utilización adecuada del diagnóstico integral del escolar, de modo que refleje sus niveles de desarrollo y que garantice la atención individual y colectiva, de forma que asegure la entrega pedagógica de un grado a otro y de un tipo de educación a otra.
- 2.4 Orientación hacia las profesiones mediante las diferentes actividades educativas, fundamentalmente los círculos de interés, trabajos por proyectos y actividades extraescolares, de acuerdo con las necesidades sociales, los intereses y posibilidades de los educandos.

- 2.5 Comunicación adecuada con los educandos, la familia y la comunidad, que le permitan crear un clima de confianza, respeto, cortesía, crítica constructiva y ayuda mutua en atención a las problemáticas educativas.

FUNCIÓN INVESTIGATIVA Y DE SUPERACIÓN

La función investigativa y de superación considera el análisis crítico de su trabajo y de la realidad educativa, la problematización y la reconstrucción de la teoría y la práctica educacional en los diferentes contextos de actuación del profesional de la educación. Significa, la aplicación del método científico en su quehacer diario como parte del perfeccionamiento continuo de su labor, y tiene como tareas la:

- 3.1 Solución, con la aplicación del método científico, de los problemas que le plantea la práctica profesional en las diferentes esferas de actuación y establecer vías o alternativas..
- 3.2 Valoración crítica de su desempeño profesional para determinar las necesidades de su superación y el perfeccionamiento de su práctica profesional.
- 3.3 Elevación permanente de su nivel de preparación profesional, mediante la auto-superación y la participación en formas de educación postgraduada.
- 3.4 Introducción de los resultados de la superación y la investigación, así como las experiencias pedagógicas de avanzada, en el perfeccionamiento del proceso educativo.
- 3.5 Utilización de una lengua extranjera en su labor profesional, que le permita mantenerse actualizado científica y metodológicamente.
- 3.6 Utilización de las posibilidades que brinda la tecnología para la investigación y su superación permanente.

CUALIDADES

- Ejemplo personal en el uso y el dominio de la lengua materna, en su presencia personal y actuación ética sistemática, tanto en la institución educativa como en la comunidad.
- Identidad profesional, basada en el amor a la profesión y a los educandos, y al ser humano en general.
- Autoridad profesional expresada en el dominio de sus funciones y tareas profesionales, con independencia y creatividad.
- Responsabilidad y laboriosidad, manifestadas en el conocimiento y la asunción de los deberes y las exigencias profesionales en el cumplimiento de las tareas sociales e individuales, en la disciplina laboral y social Y el cuidado y la protección del medio ambiente
- Exigencia, dada en el espíritu crítico y autocrítico, la intransigencia ante lo mal hecho, la flexibilidad y la objetividad de sus valoraciones.
- Justeza, expresada en la imparcialidad y la honestidad de sus valoraciones, tacto pedagógico y decisiones, así como en la equidad y el respeto hacia los educandos, colegas y otros agentes educativos.
- Compromiso moral con los principios de la Revolución, con el ideario martiano, el marxismo-leninismo y el pensamiento de Fidel Castro y Ernesto Che Guevara, así como

del legado pedagógico cubano, manifestados en el patriotismo, el antiimperialismo, la solidaridad, el humanismo y la intransigencia ante cualquier forma de explotación.

- Cooperación, expresada en las relaciones interpersonales y la colaboración con otros en el cumplimiento de sus tareas educativas.

Anexo 10 a. Perfil del profesional de la educación con competencia didáctica en la carrera Biología-Geografía.

Fuente: Elaboración propia, adaptado del Modelo del profesional aprobado en la comisión de carrera.

OBJETO DE TRABAJO

El objeto fundamental del profesional de la educación es la dirección del proceso educativo para lograr la formación integral de las nuevas generaciones.

MODO DE ACTUACIÓN

La educación de los adolescentes y jóvenes, a través del proceso pedagógico dirigido a la formación de la personalidad por medio de las asignaturas de Biología- Geografía y coordinar, desde la escuela, las influencias educativas de la familia y la comunidad.

ESFERAS DE ACTUACIÓN

Una vez culminado los estudios, el egresado de esta carrera puede prestar sus servicios como profesor de Biología y Geografía en secundaria básica, institutos preuniversitarios y/o equivalentes

CAMPOS DE ACCIÓN

Los campos de acción del educador graduado de esta carrera integran contenidos de Filosofía Marxista-Leninista, Pedagogía, Didáctica y Psicología, lo que contribuye a la formación de una cultura general integral, de base marxista leninista, y martiana; así como los contenidos propios de las diferentes asignatura biológicas y geográficas, de las que se deriva el contenido de los principales programas curriculares para el cumplimiento de sus funciones profesionales y otras instituciones sociales donde se realicen algunos de sus campos de acción, como: museos de ciencias, zoológicos, acuarios, jardines botánicos, Planetarios y otros.

COMPETENCIAS:

COMPETENCIA DIDÁCTICA que integra las competencias para la orientación educativa, para la comunicación educativa, para la investigación educativa y para la dirección educacional

PROBLEMAS PROFESIONALES

La determinación de los problemas profesionales en la carrera de Biología-Geografía se hace de acuerdo con las necesidades actuales y perspectivas del desarrollo social cubano, expresadas en términos de contradicciones, y se producen entre:

- La educación de cualidades morales, sentimientos, hábitos culturales, normas de comportamiento social, cualidades personales y las experiencias morales, en correspondencia con los ideales revolucionarios de nuestra sociedad, y las necesidades y los intereses de los alumnos.

- La satisfacción de las necesidades básicas educativas de los adolescentes y los jóvenes, y la orientación hacia exigencias de formación deseada de hábitos higiénico-culturales, nutricionales, medioambientales y para la salud, que garanticen su preparación para la vida presente y futura, como padres de familia.
- La dirección grupal e individual del proceso educativo, en general, y del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Biología y la Geografía con un enfoque desarrollador, científico y humanista, y la necesidad del máximo desarrollo posible de las potencialidades individuales de cada adolescente y joven, a fin de lograr una atención diferenciada y personalizada, como respuesta a sus necesidades educativas y de su familia, así como del grupo social a que pertenece.
- El diagnóstico y la caracterización del adolescente, el joven, el entorno familiar y comunitario donde este se desenvuelve, y la necesidad de elaborar estrategias o alternativas pedagógicas y didácticas y de preparación de la familia y los diferentes agentes educativos de la comunidad, que atiendan las debilidades o las fortalezas y sus derechos como ciudadanos, que permitan unificar criterios educativos y lograr que todo el entorno que los rodea favorezca su educación y desarrollo integral.
- La orientación efectiva en función de los intereses y las necesidades sociales, ante la necesidad de determinar sus intereses profesionales individuales, cuando así lo requieran.
- La valoración sistemática de su trabajo y los resultados, proyección de soluciones y perfeccionamiento, y las necesidades de la investigación educativa y el autoperfeccionamiento profesional por medio de diferentes vías.
- La gestión de un proceso pedagógico con un carácter formativo que se nutra y aporte a cada uno de los contextos de actuación.

El egresado de esta carrera debe:

- Aplicar de manera contextual y creativa, el cumplimiento de los elementos contenidos en los documentos que rigen el trabajo educativo.
- Valorar minuciosamente los antecedentes y fundamentos teóricos de su ámbito profesional que ofrecen las diferentes disciplinas del plan de estudio de manera que promueva para sí y en sus estudiantes el razonamiento, pensamiento crítico, analítico sobre las problemáticas medioambientales, de salud y sexualidad y pedagógicas que le permitan aplicar estrategias educativas favorecedoras de la calidad y estilos de vida saludables en sus futuros estudiantes.
- Internalizar de manera flexible y creativa, la articulación de las relaciones que se establecen entre los contenidos recibidos, para desempeñarse como mediador en el proceso.
- Dirigir con responsabilidad, acciones y actividades que contribuyan a un proceso formativo desde la formación patriótica y ciudadana, promoviendo desde el ejemplo personal, los valores y convicciones revolucionarios de los estudiantes en su actividad pedagógica
- Aplicar con compromiso ético, metodologías innovadoras, funcionales e idóneas que evidencien dominio de la metodología propia y de su aplicación en contextos específicos.
- Implementar de manera flexible y creativa estrategias pedagógicas según los contextos y niveles de ayuda, que posibiliten gestionar de manera favorable la progresión del aprendizaje de sus estudiantes, y la calidad en el proceso pedagógico.

- Emplear medios tecnológicos y de enseñanza con eficiencia, en función de enseñar con énfasis en los contextos de aplicación biológico-geográficos.
- Diseñar proyectos curriculares desde un enfoque desarrollador de la enseñanza que involucre los componentes académico, laboral, investigativo y extensionista con la aplicación de métodos pedagógicos contextualizados.
- Evaluar a sus estudiantes, a sí mismo y los procesos que gestiona, contribuyendo con la función formativa de la evaluación, a la implicación de los agentes y agencias que participan lo que garantiza la mejora de la calidad institucional, educativa y profesional.
- Introyectar al quehacer pedagógico, el cumplimiento de los principios y normas de la política educacional cubana así como el estudio los documentos normativos para cada nivel de enseñanza, que le permitan desempeñarse en cada uno de los contextos reflexionando desde la crítica sobre su proceso de formación y su desempeño profesional.
- Comprender razonadamente el contexto político, económico y cultural en donde realiza su labor profesional que le posibilite adaptarse a la realidad educativa.
- Demostrar de manera gradual la formación y desarrollo de valores profesionales y personales para un eficaz desempeño profesional.
- Emplear minuciosamente la lengua materna oral y escrita de manera empática y responsable favoreciendo actitudes de confianza, autoestima, respeto, creatividad y placer por aprender.
- Analizar atentamente situaciones de conflicto en el entorno (áulico, familiar o comunitario) valorando diversas alternativas para posicionarse de manera razonada y responsable en cada una de ellas.
- Gestionar de manera empática y consensuada proyectos socio-educativos que vinculen las instituciones educativas con la comunidad de forma interactiva aplicando metodologías de la investigación cualitativa y cuantitativa.
- Diseñar de manera flexible propuestas didácticas contextualizadas que le permitan atender la diversidad de estudiantes sobre la base de la integración de evidencias de conocimiento, de producto y de desempeño lo que le permite organizar temporal y espacial los contextos.
- Dirigir con originalidad, actividades experimentales con una adecuada manipulación del instrumental necesario, demostrando responsabilidad en su manejo y la capacidad de integrar la teoría a la práctica.
- Aplicar con autonomía, los conocimientos teórico-metodológicos en una práctica laboral ética, flexible y responsable que permita el desarrollo y la consolidación del juicio profesional.
- Orientar de forma proyectiva posibles vías de solución, a situaciones problemáticas de carácter pedagógico, de carácter didáctico o a cambios importantes de la práctica educativa que conlleven a una actitud de actualización permanente con el empleo de métodos de investigación educacional.
- Regular de manera consciente su desempeño profesional, desde los fundamentos teórico-prácticos y las vivencias en su labor pedagógica.

ÁREAS

Estos objetivos generales se concretan en la relación que se establece entre los saberes (el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber estar y convivir), que integran lo conceptual, lo

fenomenológico, las categorías y las leyes, lo metodológico, lo contextual, lo comunicativo con lo integrativo y lo proyectivo-adaptativo.

FUNCIONES

- **DOCENTE METODOLÓGICA**
- **ORIENTADORA**
- **INVESTIGATIVA Y DE SUPERACIÓN**

CUALIDADES

Flexibilidad al mostrar capacidad para cambiar, reorganizar decisiones de acuerdo a las circunstancias, tolerancia e inflexiones desde la crítica, comprensible y dispuesto ante el rediseño de estrategias, asume nuevas posiciones comprensivamente, despliega estrategias de autocontrol.

Independencia al abogar por la libertad de pensamiento y actuación, mostrar autonomía en la realización de tareas, al realizar acciones y fundamentarlas sin despreciar criterios contradictorios.

Orientación proyectiva al planificar y realizar proyectos concretos y objetivos a largo, corto y mediano plazo acorde a sus posibilidades y las del contexto, establece metas y conductas de logro en la dirección del PEA.

Compromiso ético al implicarse con las exigencias pedagógicas y sociales en el contexto concreto en que se desempeña, mostrar sentidos de pertenencia hacia la institución donde labora, con el colectivo pedagógico y los estudiantes y con los entornos comunitarios, identidad personal y profesional (responsabilidad).

Originalidad al diseñar, ejecutar y controlar de manera creativa y novedosa de las tareas, al movilizar los esfuerzos propios y de los estudiantes para el cumplimiento de las exigencias y los deberes escolares, al lograr la dinámica de los componentes y al elaborar materiales educativos y medios de enseñanza acordes a diferentes contextos.

Pensamiento estratégico al emplear recursos didácticos para solucionar rápida y de manera eficiente y variada las diferentes problemáticas, al conjugar las acciones de planificación, orientación, ejecución y control en el PP.

Anexo 11. Tipos de preguntas con carácter proyectivo

- ¿Qué se conoce sobre...? ¿Qué significado.....? lo que permite que el profesor en formación explore el objeto o fenómeno que estudia
- ¿Cómo es..., Cuántos son....., Cuáles son? conduce a la descripción del objeto o fenómeno que estudia
- ¿Qué contradicción existe....?, ¿Qué diferencia hay....? conduce a establecer comparaciones
- ¿En qué medida se corresponde con.....? ¿Cómo sabes si....? permite analizar la situación-problema con la teoría de base
- ¿Por qué...? conduce a la necesidad de explicar la situación-problema y su solución
- ¿Cómo será en el futuro si ...? obliga a predecir y a encaminar sus esfuerzos en esa u otra dirección según sus intereses, lo que regularía su conducta
- ¿Cómo sería una propuesta...?, ¿De qué manera.....?, ¿Qué sugieres para.....? lo sitúa en la posición de proponer su o sus vías, lo cual eleva su autoestima

- ¿Qué cambios se producen si...? ¿Qué efectos traería si.....? permite transferir a situaciones cercanas y modificar las vías de solución a las situaciones que se suscitan y reflexionar anticipadamente en las ventajas y desventajas de su propuesta a solución,
- ¿Qué relación existe....? lo dirige hacia la confirmación de causas y efectos de manera que comprueba la teoría con la práctica
- ¿Qué tan efectivo es? ¿Con cuántos recursos...?, ¿Con qué calidad ...? ¿Qué nivel de eficiencia...? ¿Qué impacto...?, ¿Consideras que la solución propuesta por usted...? facilita el análisis reflexivo de su posible accionar, del despliegue de sus recursos para solucionar la situación, tarea o problema y la comunicación de sus valoraciones.

Anexo 12. Guía de entrevista grupal a profesores de la carrera Biología-Geografía para la estructuración e implementación de la estrategia.

Objetivo: Determinar la estructuración de la estrategia y los factores que influyen para el desarrollo del PECDPE en la carrera B-G sobre la base de la concepción pedagógica propuesta.

Estimado profesor:

Con el fin de desarrollar PECDPE en la carrera donde usted trabaja se consideran de gran utilidad los criterios que usted con su experiencia nos pueda aportar para la estructuración de la estrategia atendiendo a la concepción pedagógica propuesta. Para ello esta entrevista se desarrollará con los siguientes aspectos.

- Reconocimiento institucional de la necesidad de un PECDPE con un carácter formativo en el que se pondere el *saber ser* y aceptación para favorecer su implementación.
- Preparación del claustro para asumir este proceso.
- Determinación de la estrategia y de su estructuración en acciones estratégicas para el desarrollo del PECDPE en la carrera B-G sobre la base de la concepción pedagógica propuesta.
- Valoraciones de las acciones estratégicas atendiendo a las etapas identificadas y fundamentadas para el desarrollo del PECDPE en la carrera B-G sobre la base de la concepción pedagógica propuesta.
- Consideraciones sobre la secuenciación de acciones y operaciones para el desarrollo del PECDPE en la carrera B-G sobre la base de la concepción pedagógica propuesta.
- Necesidades para la aplicación de la estrategia que se propone.
- Organización y ejecución del trabajo metodológico a nivel de año y carrera.
- Impacto para el desarrollo de sus funciones en la UPR.

Anexo 13: Criterios que se obtienen de la entrevista grupal.

El intercambio efectuado como resultado de estos talleres reveló un grupo de criterios de necesaria consideración.

- Importancia de desarrollar una estrategia dirigida para el desarrollo del PECDPE en la carrera B-G sobre la base de la concepción pedagógica propuesta atendiendo a las etapas identificadas y definidas a partir de las acciones y operaciones determinadas.
- Necesidad de su estructuración en acciones estratégicas encaminadas al desarrollo del PECDPE en la carrera B-G sobre la base de la concepción pedagógica propuesta.
- Insuficiencias en la organización y ejecución del trabajo metodológico a nivel de año y carrera.

- Necesidad de elaborar un Programa de capacitación al colectivo pedagógico y los talleres a otros agentes encaminadas al desarrollo del PECDPE en la carrera B-G sobre la base de la concepción pedagógica propuesta.
- Necesidad de elaborar exámenes integradores.
- Demuestran su motivación por la implementación de la estrategia en tanto las consideran esencial y necesaria encaminadas al desarrollo del PECDPE en la carrera B-G sobre la base de la concepción pedagógica propuesta.
- La participación de otros agentes en el PECDPE.

Anexo 14 Programa para la capacitación al colectivo pedagógico en la carrera de Biología-Geografía de la UPR.

Justificación:

Los cambios que se producen en la sociedad actual exigen la formación de profesionales competentes que resuelvan los problemas que se suscitan en la práctica pedagógica. Para dirigir de manera adecuada el PECDPE el profesor desde su formación debe desarrollar un proceso evaluativo en el que reflexionen sobre su nivel de desempeño didáctico y determine insuficiencias y un grupo de acciones que direccionen su mejora.

Este proceso dinámico, flexible, contextualizado exige del desarrollo motivacional, cognitivo, de cualidades de la personalidad que desde el saber ser oriente su desempeño.

En el caso de los profesores de Biología-Geografía, las actividades docentes, extradocentes y extraescolares le permiten actuar en cada uno de los contextos y cumplir con sus tareas y funciones como maestros, brindarle modelos de actuación desde la disciplina FLI es una necesidad impostergable.

En el área pedagógica de la universidad pinareña, se realizan esfuerzos por avanzar en esta dirección, sin embargo el trabajo metodológico desarrollado no asegura la preparación del colectivo pedagógico para enfrentar este reto, por lo que requiere del dominio teórico y metodológico de cómo dirigir el PECDPE, lo que garantiza la evaluación del desempeño didáctico de los profesores en formación y la comparación entre el estado personal real y el deseado, lo que conduce al desarrollo.

Partiendo de esta necesidad de aprendizaje, se estructura el presente programa con el propósito de contribuir a la preparación del colectivo pedagógico para la conducción de un proceso evaluativo que sea a la vez formativo.

Desde la relación estable que se manifiesta a través de los principios del proceso, se presenta la unidad entre el proceso educativo que se ofrece en la escuela y los que dimanen de las otras agencias educativas de la sociedad en un momento histórico determinado, constatado en el proceso evaluativo desde la formación y desarrollo de cualidades que manifiestan la integridad en el desarrollo de la personalidad expresados en la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador que dirigen al accionar didáctico y encuentra sus bases en las relaciones establecidas entre las agencias y agentes establecidas desde la coherencia y sistematicidad en las acciones evaluativas desde la disciplina Formación Laboral Investigativa.

El curso se desarrollará fundamentalmente a partir de actividades prácticas, de modo que una vez recibidos los fundamentos teóricos que sustentan el PECDPE, el colectivo pedagógico trabajarán en el diseño de actividades que propicien la evaluación del nivel de desempeño didáctico.

Título del Programa: Fundamentos teórico-metodológicos para el PECDPE

Total de horas 40h/c

Problema: Necesidad de fundamentar teórico-metodológicamente el PECDPE y su desarrollo, desde la disciplina FLI, en la carrera Biología-Geografía.

Objetivo: Reflexionar acerca de la necesidad de implementar el PECDPE durante la formación inicial.

Ofrecer sugerencias metodológicas que propicien la dirección del PECDPE

Elevar la preparación del colectivo pedagógico para la dirección del PECDPE .

Objeto: El PECDPE, desde la disciplina FLI

Sistema de conocimientos:

- Exigencias sociales en la formación inicial del profesional de la educación.
- Rasgos que tipifican el proceso evaluativo en la formación inicial del profesional de la educación.
- Fundamentos teóricos que sustentan el estudio del PECDPE .
- Concepción general del proceso evaluativo promotor de competencias del profesional de la educación.
- Concepción pedagógica para el PECDPE. Sugerencias metodológicas
- Caracterización del estado actual de los niveles de desempeño didáctico de los profesores en formación y su potenciación desde el proceso formativo.
- La implementación del PECDPE, desde la disciplina FLI.

Sistema de habilidades:

- Argumentar las exigencias sociales de la formación inicial de los docentes.
- Explicar las particularidades del PECDPE en el contexto pedagógico.
- Explicar concepto, dimensiones e indicadores del PECDPE
- Explicar las características del PECDPE en la formación del profesional de la educación.
- Determinar los fundamentos del PECDPE en la formación del profesional de la educación.
- Identificar los principios que rigen el desarrollo del PECDPE en la formación inicial.
- Caracterizar el PECDPE y su estado actual, en el proceso de formación de los docentes.
- Identificar los componentes del proceso y su dinámica en el PECDPE, desde la disciplina FLI.
- Argumentar el papel rector de la tarea docente para desarrollar el PECDPE .
- Argumentar el papel de los problemas profesionales para el desarrollo del PECDPE en la disciplina FLI.
- Explicar las fases y etapas del PECDPE, desde la disciplina FLI.
- Evaluar el desempeño didáctico competente y el PECDPE.

Cualidades: Flexibilidad, Independencia, Compromiso ético, Originalidad, Pensamiento estratégico

Distribución de los contenidos por temas:

Tema I: El PECPE desde la disciplina FLI y su papel en la formación inicial.

Exigencias sociales de la formación inicial de los docentes.

Rasgos que caracterizan el PECPE en la formación del profesional de la educación.

Fundamentos teóricos que sustentan el estudio del PECPE

Tema II: Concepción pedagógica para el PECDPE en la disciplina FLI.

Concepción del proceso enseñanza aprendizaje para la ECDPE.

Caracterización del estado actual del PECDPE y de los niveles de desempeño didáctico de los profesores en la formación inicial.

El PECDPE fases y etapas para su implementación. Sugerencias metodológicas.

La situación evaluativa potenciadora de niveles de desempeño didáctico en los profesores en formación. Su planeación, proyección y evaluación.

Metodología a emplear:

Predomina en el curso las actividades de carácter práctico y se propone el empleo de métodos flexibles y técnicas participativas como vías fundamentales para lograr que sean dinámicas las sesiones de trabajo y ocupen los profesores un papel protagónico desde los espacios de reflexión y debate. La modelación de actividades, constituye un elemento fundamental a favor de la dinámica del curso.

Recursos:

Profesores especialistas, miembros del proyecto de investigación, preparados desde el punto de vista teórico y metodológico en relación con el desarrollo del PECDPE .

Medios tecnológicos.

Libros, folletos y materiales de apoyo.

Organización del curso:

El programa se impartirá una vez cada quince días, en espacios diferentes para el caso de los profesores del colectivo de año que imparten docencia y los tutores. Esta diferenciación se realiza de manera organizacional porque los días en que se realiza la preparación metodológica en el centro universitario y en los centros donde realiza la práctica laboral no son los mismos. Se sigue la instrumentación descrita en la fase ejecutora la acción 1. Se revela como condición que garantiza la calidad de la capacitación que se ofrece a todos los involucrados.

Evaluación:

La evaluación del curso se realizará a través de la entrega y discusión de un Portafolio por parte de los participantes en el curso. El portafolio es un archivo de recolección de documentos en papel, audio, video-grabaciones con los que demostrará su competencia para evaluar el PECDPE que dirige; en él recopilará evidencias de cómo lo ha hecho en las diferentes actividades en las que se integren a través de tareas integradoras los componentes académico, investigativo, laboral y extensionista. Cobrará mayor valor el portafolio si además genera en él una reflexión crítica durante todo el proceso y su impacto en su formación profesional, personal y social favorecida a través del autoanálisis y el autoaprendizaje.

Bibliografía:

Álvarez de Zayas, C. M. (1995). *Evaluación Educativa*. En Libro sobre Pedagogía y Didáctica.

Álvarez de Zayas, C. M. (1988). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso de formación del profesional de perfil amplio*. Universidad Central de Las Villas.

Bogoya, D.(1999). *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Taller sobre competencias básicas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Castellanos, D y Llivina, M.J.(2001). *Educación, Aprendizaje y Desarrollo*. Curso Precongreso Pedagogía

- Castro, O. *Evaluación Integral. Del paradigma a la Práctica*. Editorial Pueblo y Educativo. C. de La Habana. Cuba, 1999.
- Colectivo de autores., Las competencias del profesional de la educación, ISPEJV, CEE, En soporte magnético, 2002, 16.
- Corral, R. (2004). *El currículo docente, basado en competencias*. S/E. C. de La Habana. Cuba.
- Cuesta, A. (2001). *Gestión de competencias*. Ediciones Academia. C. de La Habana. Cuba.
- Forgas, J. (2005). *Modelo para la formación profesional basada en competencias*. – Ponencia presentada al evento de Pedagogía 2005. – ISP “Frank País”, Santiago de Cuba
- González, V. (2002). *¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica*. En Revista Cubana de Educación superior, Vol. XXII, No 1. La Habana. Cuba.
- González, M. (2005). *Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. UH, CEPES.
- Parra, I.B. (2002). Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en la formación. Tesis de grado. ISP Enrique J. Varona. La Habana. Cuba.
- Perrenaud, P.(2000) 10 Novas competencias para ensinar. ArtMed Editora. Portoalegre.
- Roca, A.(2001). *El desempeño pedagógico profesional. Modelo para su mejoramiento en la Educación Técnico Profesional*. Tesis de grado. Holguín.
- Tejeda, R. y Sánchez, P. R.(2009). *La formación basada en competencias en los contextos universitarios*. Libro electrónico: Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior. Universidad de Holguín. “Oscar Lucero Moya”. ISBN: 978-959-16-0961-8 300 378. Cuba.
- Zabala A. y Arnau L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Artmed, Porto Alegre. Brasil.

Anexo 15. Unidades didácticas a tratar en la disciplina FLI para 4to y 5to año en la carrera Biología- Geografía.

Fundamentación de la disciplina:

En esta asignatura los estudiantes vinculan, esencialmente, los contenidos de las asignaturas de formación pedagógica general recibidas en el primer año: Pedagogía I, Pedagogía II y Psicología, así como las que reciben en el segundo año: Psicología II, Didáctica y Didáctica de la Biología y de la Geografía, así como Organización e Higiene Escolar, Metodología de la Investigación Educativa I y II, Historia, Educación Patriótica y las disciplinas de las especialidades, potenciando el desarrollo de habilidades pedagógicas requeridas para el futuro desempeño profesional y la motivación por la profesión, tal como se expresa en los objetivos generales y la propuesta de actividades orientadas.

La práctica pre-profesional en escuelas secundarias básicas donde residen los estudiantes en formación, en esta se realizarán actividades que tributen a los componentes académico, laboral e investigativo y extensionista para potenciar el trabajo independiente, el trabajo en grupo, la creatividad, y el desarrollo profesional pedagógico.

Esta etapa se caracteriza por su sistematicidad, su carácter integrador e interdisciplinario, problematizador de la teoría y la práctica, vivencial y flexible, las cuales constituyen la columna vertebral del plan de estudio y del componente académico.

El componente académico aporta los elementos teóricos y los metodológicos que permiten el desarrollo de las habilidades y los hábitos de la actividad docente y extradocentes.

El componente investigativo aporta la solución de las tareas profesionales que realiza el estudiante y el componente extensionista contribuye a la misión de la universidad y en especial el desarrollo cultural del estudiante y de la sociedad.

Por tanto, la asignatura sienta las bases para la solución creativa de las tareas del ejercicio de la profesión a partir de la base orientadora para la acción, lo que posibilitará que los profesores en formación resolver los problemas profesionales que se suscitan en la práctica pedagógica posean los conocimientos necesarios y las habilidades para reproducirlas o aplicarlas a situaciones conocidas o nuevas para ellos desde posiciones éticas profesionales. En otros casos, la solución de determinadas tareas en la práctica constituye, para las disciplinas, el punto de partida para el desarrollo de la teoría.

Objetivos generales

- Fundamentar desde los referentes teóricos –metodológicos de las asignaturas que le anteceden del ciclo de FPG y específico la organización escolar y el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de la carrera de B-G para la formación integral de los educandos en un grupo, priorizando la Secundaria Básica, haciendo uso de las TICs y otros medios de enseñanza, bajo la asesoría del tutor de la escuela.
- Aplicar métodos científicos para identificación y contribución a la solución de los problemas que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje de las carreras de B-G y el trabajo de la escuela, permitiendo la Redacción y defensa de un informe de trabajo de curso resultante de la sistematización de la experiencia obtenida en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en un grupo escolar.
- Dirigir actividades extracurriculares que respondan a los objetivos priorizados de la educación ambiental para el desarrollo sostenible, la promoción de la educación para la salud y la cultura económica, asesorados por los tutores de la escuela u otros especialistas.
- Demostrar en su comportamiento responsabilidad, disciplina, implicación personal, laboriosidad, respeto y consideración a los alumnos; interés por su auto superación política, cultural general,

espíritu crítico, autocrítico y el colectivismo como fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan su modo de actuación profesional.

Unidades Didácticas

Unidad didáctica 1: La orientación profesional pedagógica

La orientación profesional pedagógica al estudiante en el proceso enseñanza aprendizaje de la Biología Geografía.

La orientación profesional pedagógica a la familia

La orientación profesional pedagógica a la comunidad

La comunicación pedagógica

Sistema de conocimientos: la orientación profesional pedagógica, su definición, teorías que la fundamentan, identificación de problemas profesionales y su tratamiento por la vía científica, la elaboración de medios de enseñanza, los fundamentos de la actividad pedagógica, psicológica, filosófica y didácticas en la Biología y la Geografía, las tareas integradoras potenciadoras del aprendizaje desarrollador, los niveles de ayuda en el PEA elaboración de estrategias de trabajo educativo. Las vías de orientación a la familia. La planificación de actividades con la familia. Vías de orientación a la comunidad. Las actividades extensionistas en la comunidad. Los proyectos comunitarios potenciadores de las relaciones sociales. La evaluación del desempeño didáctico competente desde la orientación profesional

Unidad didáctica 2: Las competencias del profesional de la educación

Las competencias del profesional de la educación. Relación entre ellas.

El desempeño profesional competente

La relación entre los saberes y su necesidad de evaluarlos en la formación y desarrollo de competencias.

Sistema de conocimientos: competencia didáctica, competencia para la orientación educativa, competencia para la comunicación educativa, competencia para la investigación educativa y competencia para la dirección educativa. Su relación. Desempeño profesional. Desempeño profesional didáctico competente. La relación articulada entre los saberes. Su potenciación desde la evaluación de competencias.

Unidad didáctica 3: La evaluación potenciadora de un proceso formativo

La evaluación en el proceso enseñanza aprendizaje.

El desarrollo de cualidades personales desde un proceso evaluativo formativo

El PECDPE en la formación del profesional de la educación.

Las evidencias a evaluar en un PECDPE con un carácter formativo.

Sistema de conocimientos: la elaboración de exámenes y claves de calificación, los tipos de preguntas y los niveles de asimilación, la revisión de libretas y documentos de los alumnos. Los tipos de familia y su impacto en el desarrollo de los adolescentes. El desarrollo de cualidades como compromiso ético, flexibilidad, independencia entre otras. La evaluación como proceso, los niveles de desempeño y su impacto en el desarrollo personal y profesional

Bibliografía

Álvarez de Zayas, C. M. (1995). *Evaluación Educativa*. En Libro sobre Pedagogía y Didáctica.

Álvarez de Zayas, C. M. (1988). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso de formación del profesional de perfil amplio*. Universidad Central de Las Villas.

Bogoya, D.(1999). *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Taller sobre competencias básicas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Castellanos, D y Llivina, M.J.(2001). *Educación, Aprendizaje y Desarrollo*. Curso Precongreso Pedagogía

- Castro, O. *Evaluación Integral. Del paradigma a la Práctica*. Editorial Pueblo y Educativo. C. de La Habana. Cuba, 1999.
- Colectivo de autores., Las competencias del profesional de la educación, ISPEJV, CEE, En soporte magnético, 2002, 16.
- Corral, R. (2004). *El currículo docente, basado en competencias*. S/E. C. de La Habana. Cuba.
- Cuesta, A. (2001). *Gestión de competencias*. Ediciones Academia. C. de La Habana. Cuba.
- Forgas, J. (2005). *Modelo para la formación profesional basada en competencias*. – Ponencia presentada al evento de Pedagogía 2005. – ISP “Frank País”, Santiago de Cuba
- González, V. (2002). *¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica*. En Revista Cubana de Educación superior, Vol. XXII, No 1. La Habana. Cuba.
- González, M. (2005). *Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. UH, CEPES.
- Parra, I.B. (2002). Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en la formación. Tesis de grado. ISP Enrique J. Varona. La Habana. Cuba.
- Perrenaud, P.(2000) 10 Novas competencias para enseñar. ArtMed Editora. Portoalegre.
- Roca, A.(2001). *El desempeño pedagógico profesional. Modelo para su mejoramiento en la Educación Técnico Profesional*. Tesis de grado. Holguín.
- Tejeda, R. y Sánchez, P. R.(2009). *La formación basada en competencias en los contextos universitarios*. Libro electrónico: Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior. Universidad de Holguín. “Oscar Lucero Moya”. ISBN: 978-959-16-0961-8 300 378. Cuba.
- Zabala A. y Arnau L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Artmed, Porto Alegre. Brasil.

Anexo 16. Talleres de orientación a otros agentes para la dirección del PECDPE, desde la disciplina FLI.

Justificación.

El profesional de educación de la carrera de Biología-Geografía que se forma desde el proyecto social cubano, debe cumplir tareas y funciones que desde un proceso de formación, desarrollo y evaluación de competencias profesionales pedagógicas asuma con una conducta de compromiso, implicación personal los diferentes problemas que se suscitan en los contextos cambiantes.

Aprender a evaluar su desempeño garantiza el análisis reflexivo y crítico de cada uno de los niveles en que se encuentra y poder establecer un grupo de acciones de mejora para ello. Dirigir el proceso educativo, es uno de los objetivos más importantes para el futuro profesor, aprender cómo evaluar su proceso de aprendizaje constituye uno de los requisitos indispensables de la disciplina Formación Laboral Investigativa.

Buscar de manera independiente, flexible, novedosas soluciones didácticas, emplear medios tecnológicos que racionalicen los recursos y al mismo tiempo sean potenciadores de incentivos motivacionales en sus alumnos despertando los deseos de conocer, aprender y reaprender, promoviendo las relaciones de cooperación y colaboración entre los actores que participan conducen a un nivel determinado de desempeño didáctico competente.

Esta propuesta del curso se desarrollará mediante talleres de orientación que provee a los otros agentes, las herramientas que le permiten su participación en el proceso y cómo enseñar a evaluar los diferentes niveles del desempeño didáctico de los profesores en formación.

Desde la relación estable que se manifiesta a través de los principios del proceso, se presenta la unidad entre el proceso educativo que se ofrece en la escuela y los que dimanan de las otras

agencias educativas de la sociedad en un momento histórico determinado, constatado en el proceso evaluativo desde la formación y desarrollo de cualidades que manifiestan la integridad en el desarrollo de la personalidad expresados en la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador que dirigen al accionar didáctico y encuentra sus bases en las relaciones establecidas entre las agencias y agentes establecidas desde la coherencia y sistematicidad en las acciones evaluativas desde la disciplina Formación Laboral Investigativa

Problema: Necesidad de la participación coordinada y cooperada de otros agentes en el PECDPE en función de promover impactos positivos en la evaluación del desempeño de los profesores en formación.

Objetivo general: Orientar sobre los elementos teórico-metodológicos del PECDPE a los agentes y a las agencias participantes.

Orientaciones generales: El curso se desarrolla mediante talleres que se estructuran en acciones a realizar por los agentes atendiendo a las etapas identificadas en el proceso. Se trata entonces de que estos talleres como FOD concienticen y logren involucrarlos en el proceso evaluativo.

La impartición del mismo tiene características diferentes, a partir de la contextualización del programa de capacitación. Se reunirán 8 horas (4 horas presenciales y 4 horas no presenciales), cada 15 días por un periodo de 3 meses para un total de 48 horas.

En este sentido se proponen los siguientes temas a abordar en los talleres:

Taller 1. Las competencias del profesional de la educación y su impacto en la formación de los futuros profesionales de la educación.

Taller 2. La competencia didáctica del profesional de la educación. Elementos teórico-metodológicos para su desarrollo y evaluación.

Taller 3. El PECDPE. Fases y etapas para su implementación.

Taller 4. El papel de los agentes y agencias en el PECDPE. Identificación de problemas en el desempeño didáctico de los profesores en formación.

Taller 5. La planificación de evidencias para evaluar el desempeño didáctico en los profesores en formación.

Taller 6. El *saber ser*, como el centro potenciador de un desempeño competente.

Metodología para el desarrollo de talleres:

La metodología a emplear en los talleres se fundamenta en la concepción de organizar y dirigir el proceso formativo de la evaluación, a partir de las exigencias que demanda la práctica profesional del futuro egresado, por eso se conciben estos talleres de manera que se impliquen otros agentes en el proceso y estén orientados para participar en el mismo.

Estructura general de los Talleres de orientación a otros agentes.

Tema: Se presenta el título y el tema a abordar

Objetivos: se proyectan para que los agentes conozcan las metas de la realización de cada taller.

Técnica de Presentación: se realizan con el propósito de que entre los agentes se desarrolle un ambiente de comunicación asertiva, de diálogo, de reflexión constructiva.

Presentación del tema: se introduce el tema a desarrollar en el transcurso del taller. Se recomienda utilizar técnicas participativas y vivenciales lluvias de ideas, escenificaciones de situaciones relacionadas con el tema, entre otras, que estimulen las reflexiones y la implicación personal.

Reflexión y debate sobre el tema presentado: se establece un diálogo y en trabajo colaborativo critican y reconstruyen situaciones evaluativas con experiencias y ejemplos que favorecen la comprensión de la temática abordada y la apropiación de un método de trabajo. Se estimula el

debate para profundizar en el tema, conocer criterios y opiniones de los participantes acerca del mismo, se ofrecen sugerencias, orientaciones, instrumentos, indicadores para poner en práctica los aspectos debatidos.

Técnica de cierre: En este momento se utilizan técnicas para crear un ambiente ameno para la conclusión de la actividad, que comenten sobre el impacto personal, profesional y social del taller.

Evaluación de la sesión: Es un momento de retroalimentación, se valoran aspectos positivos y negativos que serán tenidos en cuenta para los próximos talleres. Se estimula a generar sugerencias para un funcionamiento mejor de esta modalidad.

Se propone que estos talleres sean implementados por el colectivo pedagógico, por ser el que orienta, planifica, ejecuta y controla las acciones que de manera consciente fueron consensuadas entre todos. Se empleará las comunicaciones directas entre colectivo pedagógico-agentes y agentes-agentes de manera que trascienda el ámbito del taller y se establezca el debate, la socialización de ideas, el respeto a la opinión ajena, el estímulo al esfuerzo, las relaciones de cooperación y colaboración.

A continuación se expone una modelación de uno de los talleres de orientación.

Taller 4. El papel de los agentes y agencias en el PECDPE. Identificación de problemas en el desempeño didáctico de los profesores en formación.

Objetivo: Reflexionar acerca del papel de los agentes en el proceso de identificación de los problemas de los profesores en formación con relación al desempeño didáctico competente así como en las acciones de mejora.

Introducción: Se presenta el taller y se caracteriza la actividad, se fundamenta la importancia de su utilización en la FOD seleccionada de carácter recurrente, dinámico y actual. Se presenta una situación problemática que será objeto de análisis, se ajustan los objetivos en función de la formación profesional y se explica el modo de ejecutar el taller.

Desarrollo: Se realiza un debate inicial en torno al papel de los agentes y agencias en el PECDPE y cómo identificar los problemas en el desempeño didáctico de los profesores en formación. En este momento se profundiza en el tema mediante el trabajo en equipo y con la preparación previa realizada para la actividad, se socializan ideas, conocimientos y experiencias anteriores sobre el proceso evaluativo y las vías metodológicas que han utilizado para su solución, se analizan las actividades en los diferentes equipos de trabajo con la ayuda de los profesores que participan durante el trabajo en los equipos, en la conducción y orientación de la actividad. Los agentes se preparan para la exposición de sus consideraciones, se buscan puntos comunes y se construye una valoración colectiva que comprende acciones y pasos hacia el objetivo propuesto.

Se utilizarán diferentes situaciones docentes en que se demuestra el desempeño didáctico de los profesores en formación, en la que deben ser identificados los problemas a partir del análisis de los indicadores propuestos.

Evaluación: Se valora la importancia de la actividad, se aportan criterios por los agentes acerca del papel que desempeñan en el proceso evaluativo y formativo de los profesores en formación, se valoran aspectos positivos y negativos de las soluciones dadas a las situaciones educativas y se identifican las principales limitaciones y fortalezas con que cuentan para llevar a cabo las acciones del proceso evaluativo de la competencia profesional pedagógica didáctica de los futuros profesionales, se determinan los niveles de ayuda para los que presentan dificultades y se realiza una valoración teórica metodológica de la actividad.

Bibliografía:

Álvarez de Zayas, C. M. (1995). *Evaluación Educativa*. En Libro sobre Pedagogía y Didáctica.

- Álvarez de Zayas, C. M. (1988). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso de formación del profesional de perfil amplio*. Universidad Central de Las Villas.
- Bogoya, D.(1999). *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Taller sobre competencias básicas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Castellanos, D y Llivina, M.J.(2001). *Educación, Aprendizaje y Desarrollo*. Curso Precongreso Pedagogía
- Castro, O. *Evaluación Integral. Del paradigma a la Práctica*. Editorial Pueblo y Educativo. C. de La Habana. Cuba, 1999.
- Colectivo de autores., Las competencias del profesional de la educación, ISPEJV, CEE, En soporte magnético, 2002, 16.
- Corral, R. (2004). *El currículo docente, basado en competencias*. S/E. C. de La Habana. Cuba.
- Cuesta, A. (2001). *Gestión de competencias*. Ediciones Academia. C. de La Habana. Cuba.
- Forgas, J. (2005). *Modelo para la formación profesional basada en competencias*. – Ponencia presentada al evento de Pedagogía 2005. – ISP “Frank País”, Santiago de Cuba
- González, V. (2002). *¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica*. En Revista Cubana de Educación superior, Vol. XXII, No 1. La Habana. Cuba.
- González, M. (2005). *Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. UH, CEPES.
- Parra, I.B. (2002). Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en la formación. Tesis de grado.ISP Enrique J. Varona. La Habana. Cuba.
- Perrenaud, P.(2000) 10 Novas competencias para enseñar. ArtMed Editora. Portoalegre.
- Roca, A.(2001). *El desempeño pedagógico profesional. Modelo para su mejoramiento en la Educación Técnico Profesional*. Tesis de grado. Holguín.
- Tejeda, R. y Sánchez, P. R.(2009). *La formación basada en competencias en los contextos universitarios*. Libro electrónico: Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior. Universidad de Holguín. “Oscar Lucero Moya”. ISBN: 978-959-16-0961-8 300 378. Cuba.
- Zabala A. y Arnau L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Artmed, Porto Alegre. Brasil.

Anexo 17. Rediseño del Plan de trabajo metodológico de la disciplina Formación Laboral Investigativa.

PROBLEMA: Fortalecer el desarrollo de los profesores del colectivo pedagógico de la carrera Biología Geografía, en la dirección del proceso de evaluación de la competencia profesional pedagógica didáctica en la disciplina FLI.

OBJETIVO: Elevar la preparación teórico-metodológica de los profesores del colectivo pedagógico de la carrera Biología Geografía, en la dirección del proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación en la disciplina FLI.

Líneas de Trabajo Metodológico en la disciplina FLI

1- La dirección del proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación que presupone:

la preparación teórico metodológica sobre el proceso, centrado en el saber ser y orientado hacia el resto de los saberes, formas, técnicas e indicadores para evaluar la competencia didáctica y su

implicación en el proceso formativo dirigido al reforzamiento de la educación en valores, las normas de comportamiento y convivencia social.

2- La tarea profesional integradora como potenciadora de la competencia didáctica del profesional de la educación, que presupone:

La relación inter e intradisciplinaria de las asignaturas que confluyen en el plan de estudio con vistas a desarrollar una eficiente labor educativa, expresado en las correctas normas de comportamiento y convivencia social, la motivación hacia el estudio, el aprendizaje de los profesores en formación y el proceso evaluativo como el centro del trabajo del colectivo pedagógico.

Sistema de actividades metodológicas

- **Tipo de actividad: Reunión metodológica.**

Tema: Análisis de la efectividad de las acciones diseñadas para el cumplimiento de las líneas de trabajo metodológicas en el presente curso escolar.

Objetivo: Evaluar la efectividad de las acciones diseñadas en el plan metodológico para el curso escolar a partir de la constatación de un grupo de regularidades que se manifiestan con relación al PECDPE.

Acciones:

Diagnóstico de las potencialidades y limitaciones que presenta el colectivo pedagógico para el desarrollo del proceso

Determinar agentes y agencias implicadas.

Evaluar estrategia evaluativa de la disciplina FLI en la carrera.

Rediseño del programa de la asignatura para el año que cursa

Ejecuta: J' de Disciplina FLI

Participan: colectivo pedagógico

Fecha: julio de 2013

Línea 1- La dirección del proceso de evaluación de la competencia profesional pedagógica didáctica.

- **Tipo de actividad: Clase metodológica instructiva.**

Tema: El proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación desde una concepción dirigida preponderantemente al saber ser.

Objetivo: Fundamentar desde lo teórico y lo metodológico la propuesta para el PECDPE.

Ejecuta: J de disciplina FLI

Participantes: Profesores del colectivo pedagógico, jefes de disciplina y profesor principal de la asignatura, directivos de la carrera y de centros donde realizan la práctica laboral.

Fecha: septiembre

- **Tipo de actividad: Seminario Científico metodológico.**

Tema: La dirección del proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación desde la didáctica de la actividad curricular y extracurricular

Objetivo: Profundizar en los fundamentos teóricos y metodológicos para la dirección del PECDPE desde la didáctica de las actividades curriculares y extracurriculares.

Ejecuta: J de disciplina FLI

Participantes: Profesores del colectivo pedagógico, jefes de disciplina y profesor principal de la asignatura

Fecha: octubre

A partir de esta actividad se planifican las diferentes formas de trabajo metodológico

Clase metodológica demostrativa

Título: La implementación de las fases y etapas del PECDPE desde una actividad docente.

Objetivo: Demostrar la implementación de la propuesta para el PECDPE.

Ejecuta: un profesor del colectivo pedagógico

Participantes: Profesores del colectivo pedagógico, jefes de disciplina y profesor principal de la asignatura.

Fecha: Ajustada

Clase abierta:

Título: La evaluación del PECDPE en una actividad en el centro donde realiza la práctica laboral .

Ejecuta: un profesor del colectivo pedagógico

Participantes: Profesores del colectivo pedagógico, jefes de disciplina y profesor principal de las asignaturas y directivos de los centros donde realiza la práctica laboral

Fecha: Ajustada

(Se planificarán varias clases de control, que permitan establecer la dinámica entre las formas del trabajo metodológico)

Línea 2-La tarea integradora como potenciadora de la competencia profesional pedagógica didáctica.

• **Tipo de actividad: Clase metodológica instructiva**

Tema: La tarea integradora en la disciplina FLI. La evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación y su contribución al proceso formativo.

Objetivo: Fundamentar una propuesta metodológica para la evaluación de tareas integradoras desde la disciplina FLI.

Ejecuta: J de disciplina

Participantes: Profesores del Dpto, Profesores del colectivo pedagógico, jefes de disciplinas y profesor principal de las asignaturas

Fecha: diciembre

• **Tipo de actividad: Seminario metodológico**

Tema: La tarea integradora en la disciplina FLI. La evaluación de la competencia didáctica y su contribución al proceso formativo.

Objetivo: Fundamentar la propuesta metodológica para la evaluación de tareas integradoras desde la disciplina FLI.

Ejecuta: J de disciplina

Participantes: Profesores del Dpto, Profesores del colectivo pedagógico, jefes de disciplinas y profesor principal de las asignaturas

Fecha: enero

A partir de esta actividad se planifican las diferentes formas de trabajo metodológico

• **Tipo de actividad: Clase metodológica demostrativa**

Título: El proceso de evaluación de la competencia profesional pedagógica desde la planificación de tareas integradoras que se direccionen hacia lo formativo.

Objetivo: Demostrar la implementación del PECDPE desde la elaboración de tareas integradoras desde la disciplina FLI.

Ejecuta: un profesor del colectivo pedagógico

Participantes: Profesores del colectivo pedagógico, jefes de disciplina y profesor principal de la asignatura.

Fecha: Ajustada

- **Tipo de actividad: Clase abierta**

Título: La evaluación del PECDPE en los centros de la práctica laboral.

Ejecuta: un profesor del colectivo pedagógico

Participantes: Profesores del colectivo pedagógico, jefes de disciplina y profesor principal de las asignaturas y directivos de las escuelas donde realizan el componente laboral

Fecha: Ajustada

- **Tipo de actividad: Reunión metodológica.**

Tema: Análisis de la efectividad de las acciones diseñadas para el cumplimiento de las líneas de trabajo metodológicas en el primer semestre del curso escolar.

Ejecuta: J de disciplina FLI

Participantes: Profesores del colectivo pedagógico, jefes de disciplina y profesores principales de las asignaturas.

Fecha: marzo

- **Tipo de actividad: Seminario Científico Metodológico**

Tema: Los instrumentos integradores para el PECDPE

Objetivo: Valoración de proyectos de exámenes integradores parciales y finales que permitan la evaluación de la unidad cognitivo-afectivo motivacional.

Ejecuta: J de disciplina

Participantes: Profesores del Dpto

Fecha: mayo.

(Se planificarán varias clases de control, que permitan establecer la dinámica entre las formas del trabajo metodológico)

- **Tipo de actividad: Clase metodológica instructiva.**

Tema: Lo afectivo y lo cognitivo como una impronta en la dirección del PECDPE.

Objetivo. Demostrar desde el enfoque histórico- cultural cómo se concreta la unidad de lo cognitivo con lo afectivo, en la dirección del proceso evaluativo.

Ejecuta: profesor del colectivo

Participantes: cuadros y profesores de la facultad.

Fecha: junio

- **Tipo de actividad: Reunión metodológica**

Tema: Análisis de la efectividad de las acciones diseñadas para el cumplimiento de las líneas del Trabajo Metodológico en la disciplina FLI.

Objetivo: Evaluar la efectividad de las acciones diseñadas en el plan de trabajo metodológico para fundamentar e implementar las prioridades y líneas de trabajo metodológico del próximo curso escolar.

Fecha: junio.

Anexo 18. Talleres de situaciones evaluativas.

Objetivo: reflexionar de manera crítica y propositiva situaciones evaluativas que desde una metodología consensuada permitan evaluar los elementos esenciales que integran la competencia didáctica, a partir del Modelo del profesional de la carrera Biología-Geografía.

Esta acción, se concibe como un espacio de reflexión y debate entre los miembros del colectivo pedagógico que facilitará una orientación estratégica para orientar al resto de los agentes y agencias. Se realizarán 3 sesiones de trabajo, en un periodo de tres meses (uno mensual).

Estructura general de los Talleres sobre situaciones evaluativas:

Tema: Se presenta el título y el tema a abordar

Objetivos: se proyectan para que el colectivo pedagógico conozcan las metas de la realización de cada taller.

Técnica de Presentación: se realizan con el propósito de que el colectivo pedagógico desarrolle un ambiente de comunicación asertiva, de diálogo, de reflexión constructiva.

Presentación del tema: se introduce el tema a desarrollar con el empleo de técnicas participativas o problemas profesionales por resolver

Reflexión y debate sobre el tema presentado: se establece un diálogo y en trabajo colaborativo critican y reconstruyen situaciones evaluativas con experiencias y ejemplos que favorecen la comprensión de la temática abordada y la apropiación de un método de trabajo. Se estimula el debate para profundizar en el tema, conocer criterios y opiniones de los participantes acerca del mismo, se ofrecen sugerencias, orientaciones, instrumentos, indicadores para poner en práctica los aspectos debatidos.

Técnica de cierre: En este momento se utilizan técnicas para crear un ambiente ameno para la conclusión de la actividad, que comenten sobre el impacto personal, profesional y social del taller a partir de las situaciones evaluativas elaboradas.

Evaluación de la sesión: Es un momento de retroalimentación, se valoran aspectos positivos y negativos que serán tenidos en cuenta para los próximos talleres. Se estimula a generar sugerencias para un funcionamiento mejor de esta modalidad.

La implementación de los talleres por el colectivo pedagógico, posibilita a través de la orientación, planificación, ejecución y control de las situaciones evaluativas, establecer una dinámica en unidad del sistema de influencias educativas y garantiza la gestión adecuada del PECDPE. Sirven de base al colectivo pedagógico y se socializan con el resto de los agentes, se coordinan los espacios, los recursos, el tiempo para que su solución sea fuente de desarrollo personal y profesional de los profesores en formación.

Taller 1

Título: la metodología para las situaciones evaluativas desde la visión de la competencia didáctica del profesional de la educación

Objetivo: elaborar una metodología que permita aflorar en diversas situaciones evaluativas los elementos esenciales que integran la competencia didáctica, a partir del Modelo del profesional de la carrera Biología-Geografía.

A partir de las acciones a implementar por el colectivo pedagógico, para dirigir el PECDPE propuesta en la idea científica dos, como resultado de este primer taller se arribó a la siguiente metodología:

- Análisis de los documentos rectores.
- Elaborar un esquema integrador en el que se evidencien los contenidos a tratar en cada asignatura.

- Determinar las potencialidades del contenidos para potenciar el *saber ser*.
- Determinar los puntos de contacto entre las disciplinas y asignaturas e integrarlos .
- Elaborar la situación evaluativa teniendo en cuenta los componentes: académico, laboral, investigativo y extensionista.
- Determinar los criterios de evaluación de la competencia didáctica, las evidencias de desempeño, clasificarlas y las formas y tipos de evaluación para evaluarlas.
- Determinar los niveles de ayuda necesarios.
- Determinar el rol de las agencias y agentes implicados.
- Determinar los periodos evaluativos y los espacios de reflexión sobre el proceso y sus resultados.

Nota aclaratoria: para los criterios de evaluación de la competencia didáctica, se tendrá en cuenta la relación entre los saberes propuesta en la idea científica tres y los niveles de desempeño serán evaluados por la propuesta de Tobón, S (2013).

Taller 2 y Taller 3

Título: Situaciones evaluativas del desempeño didáctico de los profesores en formación.

Objetivo: elaborar situaciones evaluativas que permitan valorar el nivel de desempeño didáctico de los profesores en formación.

Se aplicó la metodología y como resultado, se presentan: ejemplos de situaciones evaluativas

Situación evaluativa 1

1-Elabore un mapa o una maqueta de los alrededores de la escuela donde realizas la práctica pre-profesional y destaca en él los factores físicos y factores ambientales que repercuten en la salud de los escolares y de manera general en la comunidad.

- a) Planifique una excursión con sus estudiantes, para detectar los riesgos o problemas potenciales de contaminación ambiental en esa zona.
- b) Valore la repercusión de estos factores en el funcionamiento del organismo como un todo.
- c) Establezca la relación entre los problemas detectados en la localidad en que se encuentra la escuela, con los problemas ambientales de Cuba y los problemas globales en la actualidad.
- d) Identifique de los problemas detectados ¿cuáles pueden ser resueltos por la vía científica? Argumente
- e) Proponga un plan de acciones para contrarrestar el impacto negativo de estos factores en la comunidad y fundamente los efectos que traería su cumplimiento.
- f) Planifica una actividad en la comunidad con el objetivo de orientar sobre los problemas medioambientales que los afectan
- g) ¿Qué acciones sugieres realizar para lograr que cooperen los miembros de la comunidad, en la solución de los mismos?
- h) ¿Qué ventajas te ofrece el empleo del medio elaborado, desde el punto de vista psicológico, pedagógico y didáctico?
- i) Valore el cumplimiento de su rol profesional en esta tarea.

Situación evaluativa 2

1-Realice un trabajo investigativo en el municipio en que vives sobre aspectos relacionados con: flora, fauna, elementos físico-geográficos, endemismo, suelo y aguas interiores

- a) Valore el aspecto físico-geográfico del área donde se ubica el centro escolar en el que realizas la práctica pre-profesional, para ello debes apoyarte en la metodología para el estudio de las regiones.
- b) ¿En qué medida se corresponden las características del suelo con las condiciones hidrográficas del lugar? Argumente

- c) Enumere las plantas y animales más representativos, que viven asociados a las condiciones del suelo y agua investigados.
- d) A partir de la estrecha relación que existe entre las plantas, los animales y el hombre en esa localidad, fundamente cómo las condiciones del suelo y el agua, repercuten en la salud de este último.
- e) Elabora un artículo sobre el estado actual de los recursos naturales y su impacto en la comunidad escolar.
- f) Teniendo en cuenta la caracterización del grupo en el cual trabajas, planifica una actividad para el día del medio ambiente sobre la base de la valoración de las condiciones higiénico-ambientales de la comunidad y en ella asigna roles para el plan de actividades de ese día.
- g) ¿Qué cambios se produjeron en el centro escolar, al realizar las actividades propuestas?
- h) A partir de esta investigación, ¿Cómo introduces el contenido referido a la protección de los recursos naturales, en tus actividades docentes con los estudiantes?

Situación evaluativa 3

Analice el siguiente planteamiento:

La agro-ecología tiene un alto significado para el hombre. El desarrollo de la agricultura urbana y suburbana depende del tipo de suelo como sustrato.

- a) ¿Qué consideras al respecto?
- b) Planifica una visita al organopónico que suministra alimentos de origen vegetal a la población de la comunidad escolar y valore el impacto de la agro-ecología en la alimentación.
- c) ¿Fundamente qué acciones sugieres para desarrollar en tus estudiantes, una cultura alimentaria sana?
- d) ¿Valore la relación que existe entre la población de la comunidad escolar, la agricultura, la industria y el comercio en tu localidad?
- e) ¿Qué acciones recomiendas para lograr un equilibrio entre ellas y aumentar la productividad que se demanda?
- f) Presente una multimedia con estos resultados, en una actividad metodológica en su centro escolar
 ¿Desde su posición valore el significado de la construcción de un huerto escolar que pudiera aportar al círculo infantil y la casa de abuelos situados en la comunidad?

Anexo 19. Guía de entrevista grupal para la valoración de las acciones estratégicas

Participantes: colectivo pedagógico/directivos, profesores en formación

Objetivo: Valorar el nivel de efectividad de las acciones estratégicas referidas a la capacitación de los agentes participantes en el PECDPE.

Datos generales:

Años de experiencia: _____

Años de experiencia en la Educación Superior Pedagógica: _____

Años de experiencia: _____

Categoría docente: Instructor_____ Asistente_____ Auxiliar_____ Titular_____

Categoría científica: MsC_____ Dr._____

Estimado participante:

Como parte del perfeccionamiento del PECDPE se necesita conocer sus opiniones.

Gracias.

Aspectos a debatir:

- a) A su juicio, ¿Qué nivel de repercusión ha tenido la capacitación para la dirección del PECDPE desde la disciplina FLI?
- b) ¿Considera pertinente la capacitación? Evalúe en qué nivel. Alto___ Medio___ Bajo___
- c) ¿Qué posibilidades y dificultades existen para desarrollar este proceso de forma sistémica e integradora ?
- d) ¿Se siente motivado en el proceso? Evalúe en qué nivel. Alto___ Medio___ Bajo___
- e) Para garantizar el perfeccionamiento del PECDPE ¿Qué sugerencias consideras necesarias realizar?
- f) ¿En qué nivel analiza los resultados de las evidencias? Alto___ Medio___ Bajo___ Mencione algunas dificultades.
- g) ¿Valoras el desempeño en cada una de las actividades? Si___ No___ ¿En qué nivel? Alto___ Medio___ Bajo___

Escalas valorativas

Indicadores:

- Nivel de conocimientos teórico-metodológico de los agentes que intervienen en el PECDPE sobre la propuesta del programa de capacitación y los talleres.
- Nivel de pertinencia de la propuesta de programa de capacitación.
- Nivel de pertinencia de la propuesta de talleres para otros agentes
- Nivel de motivación de los agentes (colectivo pedagógico, directivos, profesores en formación y familia).
- Nivel en que se analizan los resultados de las evidencias evaluadas.
- Nivel en que se valora el desempeño en cada una de las actividades integrando los componentes.

Para evaluar la presencia de los indicadores se ha empleado una escala que establece la consideración de: Bajo, Medio, Alto, según los valores que obtenga el mismo:

Bajo: Si hay presencia de los indicadores identificados para cada acción estratégica menos de un 60% de la muestra.

Medio: presencia de los indicadores identificados para cada acción estratégica entre un 60% y 85% de la muestra.

Alto: presencia de los indicadores identificados para cada acción estratégica superior a un 85% de la muestra.

Anexo 19 a. Resultados de la guía de entrevista grupal después de la implementación del programa de capacitación al colectivo pedagógico, talleres a otros agentes y proyección de situaciones evaluativas.

- **Nivel de conocimiento teórico-metodológico**

El nivel de conocimiento sobre el PECDPE del colectivo pedagógico, aumentó en los niveles de alto y disminuyó en un 57% los niveles de bajo al comparar Pre-test y Post-test; en el caso de los directivos docentes el 88,8% opinan que poseen conocimientos teórico-metodológicos para monitorar las evidencias.

- **Nivel de satisfacción de los actores**

El 87,5% de los directivos estudiantiles manifiestan que aprovechan menor los espacios de intercambio; el 100% de las familias que realmente participaron manifiestan sentir agrado con el rol asignado en el proceso.

- **Análisis de los resultados de las evidencias:**

En el colectivo pedagógico y directivos: tendencia alta a evaluar, más evidencia de conocimiento y de producto que de desempeño, las evidencias de producto son poco variadas, tendencia alta a no integrar las evidencias.

En los profesores en formación: manifiestan su preferencia por las evidencias de producto y no se sienten seguros ni confiados con las de desempeño, alegan que son poco monitoradas las evidencias de desempeño.

✓ Valoración del desempeño en las actividades docentes, de práctica laboral y de campo:

las principales dificultades son:

En general: se revela poca integración entre las actividades docentes, laborales y de campo.

En relación al colectivo pedagógico, directivos y los profesores en formación se reflejan a continuación:

Actividades	Colectivo pedagógico y directivos	Profesores en formación
Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Insuficiencias en la implementación de los niveles de ayuda • Insuficiente intercambio con otros agentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Insuficiente protagonismo en la evaluación
Práctica pre-profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento gradual del desempeño 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de los niveles de ayuda • Insuficiencias en la articulación de la solución de la problemática, a la teoría científica
Práctica de campo	<ul style="list-style-type: none"> • No se incita a que las evidencias sean analizadas en el centro donde realizan la práctica laboral • Seguimiento gradual del desempeño 	<ul style="list-style-type: none"> • Poca integración de los resultados a lo laboral

Opiniones

Sobre la capacitación:

- ha provocado cambios sustanciales en la concepción del PECDPE en la disciplina FLI porque como se estaba desarrollando influía negativamente en la calidad del egresado y la eficiencia en su desempeño profesional.
- incita a concebir el PECDPE desde la propuesta que se implementa (empezando por el primer año), origina la necesidad de rediseñar todo el sistema de trabajo de la carrera, otorgando la prioridad necesaria a este proceso desde el accionar de las disciplinas y asignaturas para el futuro ejercicio de la profesión.
- es más eficiente que la concepción actual que se asumía en este proceso, antes carecía de sistematicidad e integración que limitaba la motivación hacia la carrera y mejor calidad del profesional, pues los profesores en formación desde el primer año necesitan de conocimientos, habilidades, hábitos, cualidades de la personalidad y recursos personológicos que dimensionados desde el saber ser, orienten hacia el resto de los saberes, insertados en una práctica pedagógica cambiante, a la que deben con sus soluciones, transformarla. Con esta concepción, se ofrece el qué y el cómo conducir el proceso.

Sobre la estrategia:

Todos los profesores opinan que la estrategia es necesaria y oportuna pues permite:

- a) Perfeccionar el proceso de formación al implementar el PECDPE.
- b) Posibilita interrelacionar mejor los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje.
- c) Delimitar con claridad las acciones y la asignación de roles.
- d) Organizar el trabajo metodológico en función de la evaluación.
- e) Ofrece modos de actuación durante el proceso de formación.
- f) Promover el desarrollo de una mejor formación profesional de acuerdo al modelo de desempeño construido socialmente.

Anexo 20. Instrumentación de las acciones estratégicas.

Acciones estratégicas	Fecha	Responsables	Participantes	Recursos Necesarios
1. Capacitación al colectivo pedagógico mediante la implementación de un programa que provea de los recursos teórico-metodológicos para el PECDPE	Curso 14-15	Investigadora	Colectivo pedagógico de cada año	Medios tecnológicos y papel, Libros, folletos y materiales de apoyo.
2. Capacitación a otros agentes mediante la implementación de talleres.	Curso 14-15	Colectivo pedagógico de cada año	Profesores en formación Directivos de organizaciones estudiantiles y políticos Directivos de los centros de la práctica pre-profesional	Medios tecnológicos y papel, Libros, folletos y materiales de

			Familias	apoyo.
3. Proyección de actividades metodológicas.	Curso 14-15	Colectivo pedagógico de cada año	Directivos de organizaciones estudiantiles y políticas Directivos de los centros, de la práctica pre-profesional	Medios tecnológicos y materiales de impresión
4. Proyección de talleres sobre situaciones evaluativas	Curso 14-15	Colectivo pedagógico de cada año	Colectivo pedagógico	Medios tecnológicos y materiales de impresión

Anexo 21. Cuestionario auto-valorativo para la aplicación del método criterio de expertos. Selección y posterior valoración de los resultados

Objetivo: Valorar la concepción pedagógica para el PECDPE en la carrera de B-G de la UPR.

Estimado profesor(a): en estos momentos se está desarrollando una investigación sobre el proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesional de la educación en la carrera B-G que usted trabaja o presta servicios, de la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”. Su experiencia como profesor, investigador y sus conocimientos sobre la formación de docentes nos permite considerar de gran valor los criterios que puedan emitir sobre la validez del modelo pedagógico y la estrategia de implementación, que se propone como resultado científico. Necesitamos que se autoevalúe en cuanto al nivel de conocimientos que posee sobre el tema

Gracias por su colaboración.

Años de experiencia profesional: ____.

Centro de Trabajo: _____.

Categoría docente: _____.

Categoría académica: _____.

Categoría científica: _____.

Evaluación profesional en los últimos tres cursos: _____, _____, _____.

Investigaciones o experiencias pedagógicas realizadas: _____.

1. Marque con una cruz (X) la casilla que se corresponde con el grado de conocimiento que usted considera que posee sobre el tema referido, valorándolo en una escala de cero (0) a 10. La escala es ascendente, por lo que el conocimiento sobre el tema referido crece con ella; donde 0 expresa que no tiene conocimiento alguno y 10 indica que tiene un amplio dominio del tema.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. A partir del conocimiento que posee en el tema tratado, autovalore la influencia que cada una de las fuentes que presentamos a continuación ha tenido en su preparación profesional.

Marque con una cruz (X) en la categoría correspondiente:

No.	Fuente de argumentación	Grado de influencia en cada una de las fuentes, según su criterio.		
		Alto	Medio	Bajo
1.	Análisis teórico realizado por usted.			
2.	Experiencia práctica obtenida.			
3.	Estudio de trabajos de autores nacionales.			
4.	Estudio de trabajos de autores extranjeros.			
5.	Conocimiento del estado del problema en el extranjero.			
6.	Su intuición sobre el tema abordado.			

3. Adjunto a este cuestionario le presentamos un resumen de la concepción pedagógica propuesto, resultado de la investigación realizada. Pedimos a usted que teniendo en cuenta sus conocimientos (teóricos y empíricos), la importancia de cada aspecto a evaluar y la valoración que estos merecen, evalúe la correspondencia de las acciones propuestas con el objetivo declarado. En tal sentido, considérelolo:

- Muy adecuado (CI)
- Bastante adecuado (CII)
- Adecuado (CIII)
- Poco adecuado (CIV)
- No adecuado (CV)

Aspectos a evaluar	CI	CII	CIII	CIV	CV
Aspectos teóricos que sustentan la concepción pedagógica, su estructura y componentes.					
Utilidad de los instrumentos y formas de proceder.					
Relevancia de las acciones a desarrollar.					
Utilidad práctica de la concepción pedagógica en la formación de docentes.					

4. Basándose en el análisis realizado del resumen presentado, ¿en qué medida la concepción pedagógica del PECDPE, permite contribuir al proceso formativo y prepondera el saber ser en las carreras pedagógicas, de la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”? Expréselo teniendo en cuenta la siguiente escala:

- Muy adecuado ____
- Bastante adecuado ____
- Adecuado ____
- Poco adecuado ____
- No adecuado ____

a. En el caso que usted haya marcado alguna categoría dentro de las escalas correspondientes a poco adecuada o no adecuada, le agradeceremos que mencione sus razones, ya sea verbalmente o por escrito a continuación:

b. Le agradecemos cualquier recomendación y/o sugerencia, que pueda ofrecer para perfeccionar la concepción pedagógica y/o de la estrategia pedagógica para su implementación, reflejándolo verbalmente o por escrito a continuación:

Los expertos se seleccionaron según los siguientes elementos:

- Ser profesor(a) de la Educación Superior.
- Poseer el título académico de Máster y/o el grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
- Poseer conocimientos sobre el tema de investigación.
- Tener una participación activa en el campo de la investigación.
- Tener experiencia profesional relacionada con el tema de investigación.

Anexo 21a.

Tabla 3. Resultados obtenidos del cuestionario de auto-valoración de expertos

Expertos	Kc	Fuente de argumentación						Ka	K	Clasif
		1	2	3	4	5	6			
1	0.9	0.3	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	1	0,95	Alto
2	0.9	0.3	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	1	0.95	Alto
3	0.7	0.2	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.75	Medio
4	0.7	0.3	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.9	0.8	Alto
5	0.9	0.2	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.9	0.9	Alto
6	0.8	0.2	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.8	Alto
7	0.8	0.3	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.9	0.85	Alto
8	0.8	0.2	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.9	0.85	Alto
9	0.8	0.3	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.9	0.85	Alto
10	0.9	0.9	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.9	0.9	Alto
11	0.7	0.2	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.75	Medio
12	0.9	0.3	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	1	0.95	Alto
13	0.8	0.2	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.8	Alto
14	0.9	0.3	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.9	0.9	Alto
15	0.9	0.3	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	1	0.95	Alto
16	0.8	0.2	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.8	Alto
17	0.8	0.2	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.8	Alto
18	0.9	0.2	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.9	0.9	Alto
19	0.	0.3	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.9	0.9	Alto

	9									
20	0.7	0.2	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.75	Medio
21	0.9	0.3	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.9	0.9	Alto
22	0.7	0.2	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.75	Medio
23	0.8	0.2	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.8	Alto
24	0.9	0.3	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.9	0.9	Alto
25	0.8	0.2	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.8	Alto
26	0.8	0.2	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.8	Alto
27	0.9	0.3	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	1	0.95	Alto
28	0.8	0.3	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.9	0.85	Alto
29	0.9	0.3	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	1	0.95	Alto
30	0.7	0.2	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.8	0.75	Medio

Anexo. 21b Recomendaciones resultantes de la primera vuelta a expertos

Reorganizar las ideas científicas de la concepción pedagógica de manera tal que se corresponda con una lógica más coherente.

- Mantener la idea en relación con el PECDPE, que se basa en evidencias de desempeño y posee un carácter sistémico, integral, contextualizado, continuo y sistemático, la idea sobre las tareas integradoras deben caracterizarse por ser complejas, objetivas, interactivas, abiertas, inéditas y contextualizadas por la importancia que reviste dentro del proceso y agregar proyectivas, y la idea de que el proceso de evaluación de la competencia didáctica ocurre bajo las acciones integradas de los componentes del proceso de enseñanza, en esta última, revisar el nombre que se le asigna a la competencia y ubicarla en la disciplina FLI.
- Considerar como un proceso la ECDPE.
- Re-analizar los principios en función de una concepción pedagógica.
- Graficar la concepción pedagógica.

Anexo 21c. Resultados obtenidos a partir del criterio de expertos.

Tabla 4. Frecuencias absolutas a partir del criterio de los expertos

Aspectos valorados	Valoración				
	CI	CII	CIII	CIV	CV
• Aspectos teóricos que sustentan la concepción pedagógica, su estructura y componentes.	17	12	1		
• Utilidad de los instrumentos y formas de proceder.	14	14	2		
• Relevancia de las acciones a desarrollar.	18	9	3		
• Utilidad práctica de la concepción pedagógica en la formación de docentes.	24	2	4		

Tabla 5. Frecuencias absolutas acumuladas

Aspectos valorados	Valoración				
	CI	CII	CIII	CIV	CV
• Aspectos teóricos que sustentan la concepción pedagógica, su estructura y componentes.	17	29	30		
• Utilidad de los instrumentos y formas de proceder.	14	28	30		
• Relevancia de las acciones a desarrollar.	18	27	30		
• Utilidad práctica de la concepción pedagógica en la formación de docentes.	24	26	30		

Tabla 6. Frecuencias relativas acumuladas

Aspectos valorados					
	CI	CII	CIII	CIV	CV
• Aspectos teóricos que sustentan la concepción pedagógica, su estructura y componentes.	0,5666	0,9666	1,00		
• Utilidad de los instrumentos y formas de proceder.	0,4666	0,9333	1,00		
• Relevancia de las acciones a desarrollar.	0,6000	0,900	1,00		
• Utilidad práctica de la concepción pedagógica en la formación de docentes.	0,8000	0,8666	1,00		

Anexo 22. Parametrización de los indicadores de la dimensión III, Desempeño didáctico competente en los profesores en formación

Indicadores 18 Nivel de conocimiento sobre las fases y etapas del PECDPE

El profesor en formación demuestra que conoce las fases (Valoración, Proyección e Implementación) y etapas (de entrenamiento, de sistematización y de generalización) del PECDPE.

Alto: más del 85% posee conocimiento sobre las fases y etapas del PECDPE

Medio: entre el 60%-84% posee conocimiento sobre las fases y etapas del PECDPE

Bajo: menos del 60% posee conocimiento sobre las fases y etapas del PECDPE

Indicador 19 Nivel de conocimiento sobre los parámetros evaluativos a emplear

El profesor en formación demuestra que conoce parámetros evaluativos que integran lo cognitivo, lo afectivo-motivacional y cualidades de la personalidad y le permite evaluar de manera integradora su nivel de desempeño:

Alto: más del 85% conoce los parámetros evaluativos que integran elementos cognitivos, afectivos motivacionales y cualidades de la personalidad

Medio: entre el 60%-84% conoce los parámetros evaluativos que integran elementos cognitivos, afectivos motivacionales y cualidades de la personalidad

Bajo: menos del 60% conoce los parámetros evaluativos que integran elementos cognitivos, afectivos motivacionales y cualidades de la personalidad

Indicador 20 Nivel en que reflexiona sobre su desempeño didáctico

Se expresa en el profesor en formación cuando: analiza de manera consciente y sistemática su accionar en función del desarrollo de los elementos motivacionales, los cognitivos, los afectivos, las cualidades de la personalidad y lo personal-social.

a) Nivel motivacional: si realiza un análisis consciente y sistemático del nivel en que moviliza y muestra un desempeño didáctico, dirigido a la toma de decisiones que asume y los esfuerzos que realiza, para alcanzar la meta.

Alto: más del 85% reflexiona sobre los elementos motivacionales descritos

Medio: entre el 60%-84% reflexiona sobre los elementos motivacionales descritos

Bajo: menos del 60% no reflexiona sobre los elementos motivacionales descritos

b) Nivel cognitivo: si realiza un análisis consciente y sistemático del nivel de conocimientos sobre los contenidos de la enseñanza, los recursos didácticos que posee, de la planificación que realiza

de sus tareas docentes, contextualizadas e integradoras, que exijan valoraciones que tributen a un desarrollo personalógico, evalúa de manera consciente las tareas que crea y evalúa en ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje, manifiesta logicidad, coherencia y credibilidad al presentar el contenido (auténtico) propiciando la búsqueda de soluciones alternativas y divergentes atendiendo a lo individual y lo colectivo, analiza sus posibilidades en relación con la orientación temporal y la espacial, selecciona y transfiere recursos, autodirige su aprendizaje (conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación que le permiten valorar el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente), estimula a sus estudiantes a querer lo que hacen.

Alto: más del 85% reflexiona sobre los elementos cognitivos descritos

Medio: entre el 60%-84% reflexiona sobre los elementos cognitivos descritos

Bajo: menos del 60% no reflexiona sobre los elementos cognitivos descritos

c) Nivel de desarrollo de cualidades de la personalidad: si demuestra en su accionar cualidades como: -Flexibilidad, -Independencia, -Orientación proyectiva, -Compromiso ético, -Originalidad, -Pensamiento estratégico.

- Es flexible cuando: muestra capacidad para cambiar, reorganizar decisiones de acuerdo a las circunstancias, tolerancia e inflexiones desde la crítica, comprensible y dispuesto ante el rediseño de estrategias, asume nuevas posiciones comprensivamente, despliega estrategias de autocontrol.

Alto (A), cuando más del 85% de los profesores en formación, demuestran del total (6 elementos), 5 elementos altos y 0 bajo

Es independiente si: aboga por la libertad de pensamiento y actuación, muestra de autonomía en la realización de tareas, realiza acciones y las fundamenta sin despreciar criterios contradictorios.

Alto (A), cuando más del 85% de los profesores en formación, demuestran los 3 elementos y al menos uno de ellos es bajo.

- Posee orientación proyectiva si: planifica y realiza proyectos concretos y objetivos a largo, corto y mediano plazo acorde a sus posibilidades y las del contexto, establece metas y conductas de logro en la dirección del PEA.

Alto (A), cuando más del 85% de los profesores en formación demuestran los 2 elementos y al menos uno de ellos es bajo

- Compromiso ético: si se implica con las exigencias pedagógicas y sociales en el contexto concreto en que se desempeña, evidencia sentidos de pertenencia hacia la institución donde labora, con el colectivo pedagógico y los estudiantes y con los entornos comunitarios, identidad personal y profesional (responsabilidad)

Alto (A), cuando más del 85% de los profesores en formación demuestran los 3 elementos y al menos, uno de ellos, es bajo

- Originalidad si: muestra diseño, ejecución, control creativo y novedoso de las tareas, moviliza los esfuerzos propios y de los estudiantes para el cumplimiento de las exigencias y los deberes escolares, logra la dinámica de los componentes, elabora materiales educativos y medios de enseñanza acordes a diferentes contextos.

Alto (A), si reúne los 4 elementos y bajo (B), al menos 1

- Pensamiento estratégico si: emplea recursos didácticos (Ofrece respuestas contextualizadas a situaciones variadas, utiliza errores como recursos potenciadores del análisis en el proceso pedagógico, búsqueda de soluciones eficientes y variadas, muestra reacción rápida para la solución de problemas, conjuga las acciones de planificación, ejecución y control en el PP.

Alto (A), cuando más del 85% de los profesores en formación demuestran del total de 6 elementos 5 elementos altos y 0 bajo.

- Evaluación del nivel de desarrollo de cualidades de la personalidad

Alto (A), cuando más del 85% cumplen 6 cualidades evaluadas de alto

Bajo (B), cuando menos del 60% cumple a lo sumo 3 cualidades evaluadas de medio.

(escala extrema por el valor que se le aporta en esta concepción, al saber ser).

d) Nivel personal-social: si asume actitudes positivas de enfrentamiento a las problemáticas que se suscitan en los diferentes contextos, realiza una lectura objetiva de la realidad social y despliega estrategias para su solución, se implica en tareas que involucran a otros sujetos, emplea recursos didácticos (elabora estrategias personales para erradicar sus insuficiencias evidenciando la capacidad para establecer y desarrollar relaciones sociales (se inserta en la práctica laboral, en actividades en la comunidad, etc), selecciona los recursos naturales a partir de un manejo racional de la fuente, selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje, muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal (identifica las necesidades de atención a alumnos, familia, comunidad y las atiende, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y consigue el apoyo para hacerlo), logra establecer un clima de relación en el grupo que trabaja y favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal con los que interactúa, aplica estrategias didácticas para atender las diferencias individuales.

Alto (A), cuando más del 85% de los profesores en formación reúne de 7-8 elementos (escala extrema por el valor que se le aporta en esta concepción que se centra en el saber ser).

Bajo (B), cuando menos del 60% de los profesores en formación cumple a lo sumo con 2 elementos.

Escala para evaluar al indicador 20.

Alto (A), si más del 85% están evaluados de alto, en cada uno de los 5 elementos (los *motivacionales, los cognitivos, los afectivos, las cualidades de la personalidad y lo personal-social*).

Bajo (B), si al menos 2 de los elementos, están evaluados de bajo.

Indicador 21 Nivel en que regula su desempeño didáctico

Si el profesor en formación a partir del análisis reflexivo logra tomar decisiones, proponerse acciones de mejora, socializa, socializa y argumenta la necesidad del cambio.

Alto (A), cuando más del 85% de los profesores logran regular su accionar

Bajo (B), cuando menos del 60% de los los profesores logran regular su accionar

Dimensión IV. Desempeño didáctico competente en los profesores en formación.

Desempeño didáctico competente en los profesores en formación	Alto: cuando al menos 3 indicadores están evaluados con el nivel alto y uno medio	Medio: cuando 2 indicadores están evaluados en el nivel alto o medio y 2 con el nivel medio o bajo	Bajo: Cuando 2 o más indicadores están evaluados en el nivel bajo
---	---	--	---

Anexo 23. Momentos y etapas del pre-experimento

1er. momento: se realizó una medición inicial durante el mes de septiembre, que permitió comprobar el estado actual del PECDPE, desde la disciplina FLI, en la carrera seleccionada.

2do. momento: se realizó durante los meses de septiembre (segunda quincena) – abril, donde se realiza la introducción de la concepción pedagógica, que transitó por tres etapas:

- Primera etapa: (septiembre - noviembre) la que se dedicó a la preparación del colectivo pedagógico y otros agentes y agencias.
- Segunda etapa: (diciembre-febrero) dirigida al trabajo metodológico del colectivo pedagógico, disciplina, asignatura y año (profundización).
- Tercera etapa: (marzo - abril) destinada a la valoración de la implementación de la estrategia.

3er. momento: transcurrió durante el mes de mayo, en el que se realizó la medición final, para comprobar la factibilidad de la concepción propuesta.

Anexo 24. Entrevista a directivos estudiantiles.

Objetivo: Constatar el nivel de participación de los directivos estudiantiles, en el PECDPE.

Demanda: Estamos realizando una investigación con el objetivo de perfeccionar el proceso de formación de los profesores, por lo que resulta necesario conocer sus criterios con relación al proceso evaluativo. Le solicitamos su cooperación sincera y franca, a partir de la confirmación de que la información que usted nos brinde será utilizada únicamente con fines investigativos.

Muchas gracias por su colaboración.

- ¿Has dirigido estudiantes con anterioridad? Si ____ No ____
- ¿Qué cargo desempeñas?
- ¿Al evaluar a los profesores en formación tienen en cuenta los criterios de la organización que representas? Siempre ____ Casi siempre ____ A veces ____ Nunca ____
Argumente su respuesta.
- ¿En los activos de práctica docente las mayores dificultades de los profesores en formación se dirigen a su desempeño didáctico? Si ____ No ____ En parte ____
- ¿Consideras necesario evaluar los niveles de desempeño didáctico en cada año? Si ____ No ____ ¿Por qué?
- Si fueras a evaluar la competencia profesional pedagógica didáctica de uno de tus compañeros, qué elementos tendrías en cuenta.
- ¿Consideras que el enfoque de la evaluación actual debiera integrar de manera jerárquica la evaluación del esfuerzo, el compromiso, la implicación del profesor en formación en la solución de tareas?
Si ____ No ____ ¿Por qué?

Anexo 25. Entrevista a Directivos docentes

Objetivo: Constatar el nivel de participación de los directivos en el proceso evaluativo de los profesores en formación

Demanda: Profesor(a), estamos realizando una investigación con el objetivo de perfeccionar el proceso de formación de los profesores, por lo que nos resulta muy necesario conocer sus criterios y modos de actuación pedagógica. Le solicitamos su cooperación sincera y franca, a

partir de la confirmación de que la información que usted nos brinde será utilizada únicamente con fines investigativos.

Muchas gracias por su colaboración.

- ¿Cuántos años lleva dirigiendo procesos?
- ¿Qué cargo desempeñas?
- ¿Qué tiempo llevas en el cargo?
- ¿Planificas el proceso evaluativo que usted dirige? Si___ No___¿Cómo lo hace?
- ¿Ha visitado clases a los profesores en formación de 5to año? Si___ No___¿Cuáles son las principales dificultades observadas?
- ¿Qué elementos tiene en cuenta usted al evaluar el desempeño didáctico de los profesores en formación que trabajan en su escuela o que estudian en su facultad?
- ¿Cómo orienta hacerlo?
- ¿Cómo valora el desempeño didáctico de los profesores en formación? B___ R___ M___
- ¿Su criterio evaluativo es tenido en cuenta al evaluar al profesor en formación en la sede pedagógica? Siempre___ Casi siempre___ A veces___ Nunca___

Anexo 26. Entrevista a familias

Objetivo: Constatar el estado de opinión de la familia, sobre el desempeño profesional y personal de su hijo.

Demanda: Padre, estamos realizando una investigación con el objetivo de perfeccionar el proceso de formación de sus hijos, por lo que nos resulta muy necesario conocer sus criterios. Le solicitamos su cooperación sincera y franca, a partir de la confirmación de que la información que usted nos brinde será utilizada únicamente con fines investigativos.

Muchas gracias por su colaboración.

- ¿Se siente complacido con la carrera asignada o escogida por su hijo? Si___ No___ ¿Por qué?
- Marque con una X la manera en que usted se informa del desempeño que alcanza su hijo en cada año de la carrera: A través de profesores___ compañeros del grupo___ Tutores___ Hijo___ Nadie___
- ¿Ha participado en actividades donde se reconocen las fortalezas y se proponen acciones de mejora para su hijo? Si___ No___¿Cuáles?
- ¿se le orienta cómo apoyar en el proceso evaluativo de su hijo durante la etapa de 1ero a 5to año ? si___ No___
- ¿Conoce usted la opinión que tienen de su hijo en el centro donde realiza el componente laboral o la práctica docente? Si___ No___ En caso de ser afirmativo, marque a través de qué vía: Visitó el centro___ Tutor___ Profesores___ Cros de estudio___ Hijo___
- ¿Los avances profesionales que percibe en su hijo son tenidos en cuenta por el colectivo pedagógico al evaluarlo? Siempre___ Casi siempre___ A veces___ Nunca___
- ¿Siente que ha participado junto a su hijo en su proceso de formación profesional? Mucho___ Un poco___ Raras ocasiones___

Anexo 27. Guía de observación para evaluar el nivel de desempeño didáctico del profesional de la educación. Escalas para su evaluación.

Objetivo: evaluar el nivel de desempeño didáctico a partir de la valoración de los elementos que integran la competencia didáctica del profesional de la educación en los profesores en formación durante las actividades planificadas.

Aspectos a observar	alto	medio	bajo	Alg. Obs.
1-Acciones predominantemente Afectivo-motivacional:				
expresa deseos de ser un buen profesional y la necesidad de su rol				
se compromete e implica con la resolución de problemas profesionales				
demuestra disposición a aprender de forma activa y estratégica				
existe correlación entre lo que quiere y la acción que realiza				
proyecta con entusiasmo hacia la solución de las tareas				
se muestra a gusto con la actividad que realiza.				
se muestra activo, dinámico, proyectivo, optimista, protagónico				
2-Acciones predominantemente cognitivas				
conoce los contenido de la enseñanza y los recursos didácticos que posee y los utiliza para la toma decisiones en función de solucionar problemas personales, profesionales y sociales				
planifica tareas docentes contextualizadas e integradoras que exijan valoraciones que tributen a un desarrollo personológico. (la que crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.				
ofrece logicidad, coherencia y credibilidad al presentar el contenido(autentico) propiciando la búsqueda de soluciones alternativas y divergentes atendiendo lo individual y lo colectivo				
se orienta de forma temporal y espacial.				
selecciona y transfiere los recursos necesarios.				
conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación que le permiten valorar el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente				
3-Cualidades de la personalidad:				
muestra capacidad para cambiar, reorganizar decisiones de acuerdo a las circunstancias.				
muestra tolerancia a la crítica.				

se muestra comprensible y dispuesto ante el rediseño de estrategias.				
asume nuevas posiciones comprensivamente.				
despliega estrategias de autocontrol				
se muestra independiente (aboga por la libertad de pensamiento y actuación).				
muestra de autonomía en la realización de tareas.				
realiza acciones y las fundamenta sin despreciar criterios contradictorios.				
planifica y realiza proyectos concretos y objetivos a largo, corto y mediano plazo acorde a sus posibilidades y las del contexto.				
establece metas y conductas de logro en la dirección del pea.				
se implica con las exigencias pedagógicas y sociales en el contexto concreto en que se desempeña				
evidencia sentidos de pertenencia hacia la institución donde labora, con el colectivo pedagógico y los estudiantes y entornos comunitarios.				
identidad personal y profesional. (responsabilidad)				
diseño, ejecución y control creativo, novedoso de las tareas.				
moviliza los esfuerzos propios y de los estudiantes para el cumplimiento de las exigencias y los deberes escolares.				
elabora materiales educativos acordes a diferentes contextos y diferencias individuales.				
emplea recursos didácticos (ofrece respuestas contextualizadas a situaciones variadas, utiliza errores como recursos potenciadores del análisis en el proceso pedagógico, búsqueda de soluciones eficientes y variadas)				
muestra reacción rápida para la solución de problemas				
conjuga las acciones de planificación, orientación, ejecución y control en el pp.				
4-Acciones predominantemente del desarrollo personal-social:				
asume actitudes positivas de enfrentamiento a las problemáticas que se suscitan en los diferentes contextos.(crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje. frecuencia con la que enfrenta la solución problemas evidenciando una conciencia medio-ambientalista.)				

realiza una lectura objetiva de la realidad social y despliega estrategias para su solución.				
se implica en tareas que involucran a otros sujetos.				
elabora estrategias personales para erradicar sus insuficiencias.				
evidencia la capacidad para establecer y desarrollar relaciones sociales. (se inserta en el c lab, entre otras)				
frecuencia con que selecciona los recursos naturales a partir de un manejo racional de la fuente				
frecuencia con que selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje. (recursos didácticos)				
identifica las necesidades de atención a alumnos, familia y comunidad y las atiende, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y consigue el apoyo para hacerlo (grado en que muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.				
logra establecer un clima de relación en el grupo que trabaja y favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal con los que interactúa, aplica estrategias didácticas para estimular a los alumnos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.				

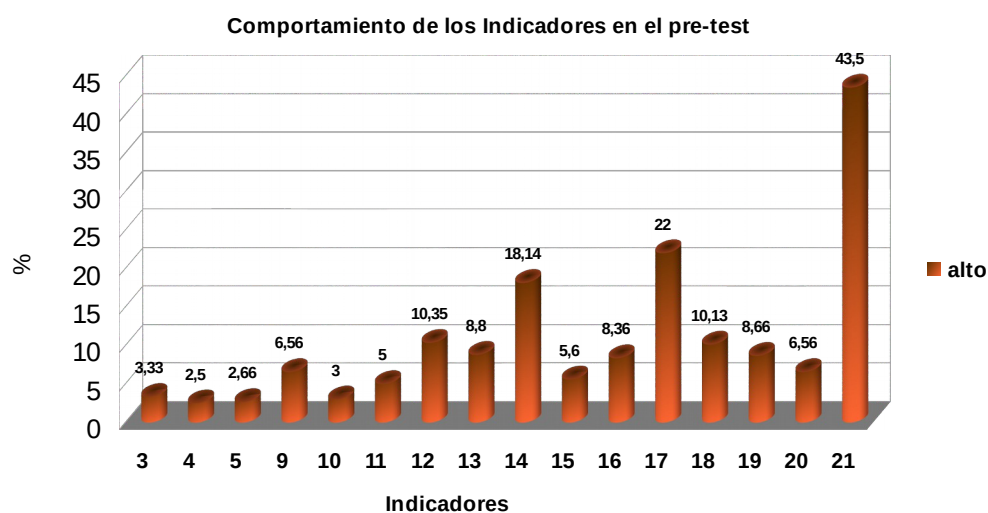
Anexo 28. Análisis y resultados en el pre-test

Tabla 7. Distribución de frecuencias por indicadores expresadas en porcentajes en el pre-test

Indic.	Obs. Colect. Ped			Enc. Colect. Año			Entrev. Colect Pedag.			Enc. prof formac.			Guía Observ prof formac.			Entrev. Familia			Entrev. Direct. docentes			Entrev. Direct estudiant			Evaluación de cada indicador		
	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	ALTO	MEDIO	BAJO
3	0	11,42	88,57	20	45	35	0	5,7	94,28	0	0	100							0	77,8	22,2	0	37,5	62,5	3,33	29,57	64,59
4	0	17,14	82,85	15	10	75	0	11,42	88,57	0	0	100							0	22,2	77,8	0	12,5	87,5	2,50	12,21	85,29
5	0	0	100	10	55	35	0	5,7	94,28	0	0	100							0	33,4	66,7	0	0	100	1,67	15,68	78,50
9	11,4	71,4	17,1	10	10	80	11,4	65,7	8,6	0	13	87							0	66,7	33,4				6,6	45,4	45,2
10	0	8,6	91,4	15	0	85	0	11,4	88,6	0	4,3	95,7								44,5	55,6				3,0	13,8	83,3
11	0	8,6	91,4	10	20	70	-	-	-	-	-	-													5,0	14,3	80,7
12	5,7	74,3	20	15	5	80	-	-	-	-	-	-													10,4	39,7	50,0
13	11,4	71,4	17,1	15	30	55	-	-	-	0	0	100													8,8	33,8	57,4
14	0	5,7	94,3	5	85	10	0	11,4	88,6	0	0	100				0	0	100	11,1	66,7	22,2	0	0	100	18,1	24,1	73,6
15	5,7	11,4	82,9	10	90	-	5,7	8,6	85,7	0	8,6	91,3							11,1	66,7	22,2				5,6	23,8	70,5
16	2,9	14,3	82,9	10	85	5	0	11,4	88,6	-	-	-							22,2	77,8	0				8,4	34,5	57,2
17	0	8,6	91,4	10	10	80	0	8,6	91,4	0	17,3	82,7							100	0	0				22,0	8,9	69,1
18										30,4	26,1	43,5	0	0	100				0	22,2	77,8				10,1	16,1	73,8
19										26	43,4	30,4	0	21,7	78,2				0	33,4	66,7				8,7	32,8	58,4
20										4,3	69,5	21,7	4,3	34,7	60,8				11,1	22,2	77,8				6,6	34,7	60,8
21										87	13	0	0	21,7	78,2				-	-	-				43,5	17,4	39,1

Anexo 28a.

Gráfico 3. Comportamiento de los indicadores en el pre-test

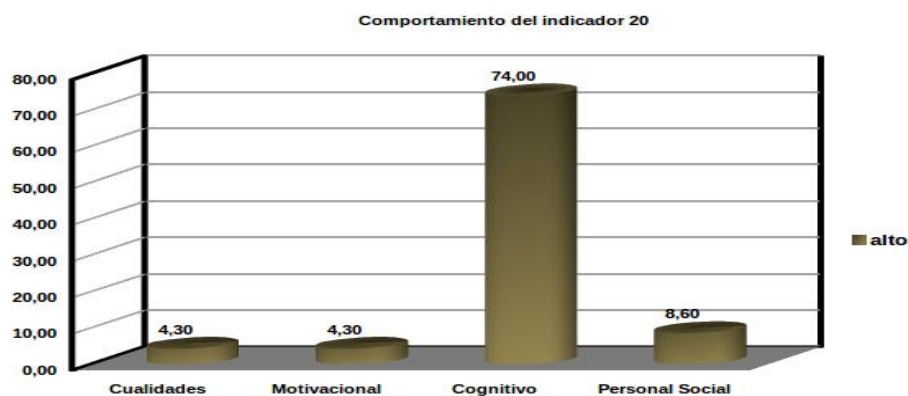


Anexo 28b.

Tabla 7a. Comportamiento del indicador Nivel en que reflexiona su desempeño didáctico (pre -test)

Indicador 20.	Pretest		
	Alto	Medio	Bajo
Cualidades	4,30	13,00	82,60
Motivacional	4,3	17,4	78,2
Cognitivo	74	17,4	8,6
Personal Social	8,6	21,7	69,5

Gráfico 3a.

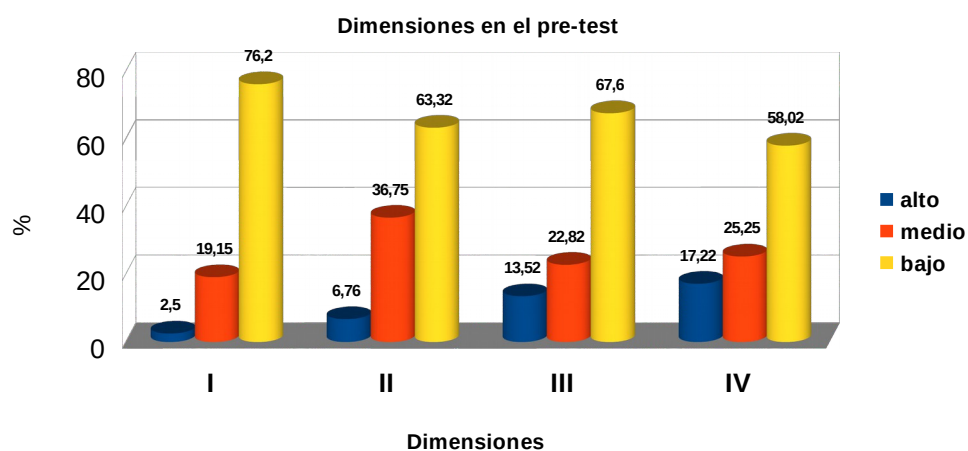


Anexo 29. Resultados por dimensiones en el pre-test

Tabla 8. Resultados cuantitativos por dimensiones en el pre-test

Dimensiones	Pre-test		
	Alto	Medio	Bajo
I	2,5	19,15	76,2
II	6,76	36,75	63,32
III	13,52	22,82	67,6
IV	17,22	25,25	58,02

Gráfico 4. Representación de cada dimensión en el pre-test



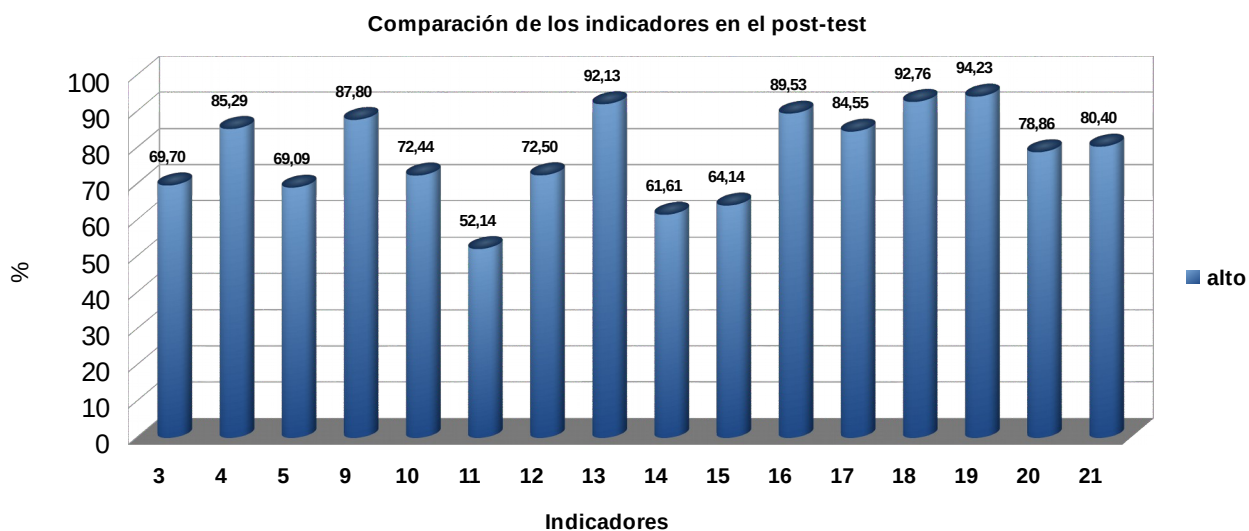
Anexo 30. Análisis y resultados en el post-test

Tabla 9. Distribución de frecuencias por indicadores expresadas en porcentajes en el post-test.

Indic.	Obs. Colect. Ped			Enc. Colect. Año			Entrev. Colect. Pedag.			Encuesta a prof. formación			Guía Observ. prof. formac.			Entrev. Familia			Entrev. Dirigentes docentes			Entrev. Direct. estudiant			Evaluación de los indicadores		
	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	Alto	Medio	Bajo
3	88,6	11,42	0	90	10	0	94,3	5,7	0	5	85	5							77,8	22,2	0	62,5	37,5	0	69,70	28,64	0,83
4	82,9	17,14	0	85	15	0	88,6	11,42	0	90	5	5							77,8	22,2	0	87,5	12,5	0	85,29	13,88	0,83
5	88,6	5,7	5,7	80	15	5	94,3	5,7	5,7	0	90	10							66,7	33,4	0	85	15	0	69,09	27,47	4,40
9	82,85	14,42	5,7	85	15	0	88,57	11,42	0	82,6	13	4,3							100						87,8	10,8	2,0
10	82,9	11,42	5,7	85	15	0	85,7	8,6	5,7	8,6	87	4,3							100						72,4	24,4	3,1
11	14,28	82,85	2,85	90	10	0	-	-	-	-	-	-													52,1	46,4	1,4
12	80	11,42	8,6	65	30	5	-	-	-	-	-	-													72,5	20,7	6,8
13	91,4	8,6	0	85	10	5	-	-	-	100	0	0													92,1	6,2	1,7
14	80	11,4	8,6	75	15	10	85	15	0	26	74	0				100	0	0	77,8	22,2		87,5	12,5		61,6	21,4	2,7
15	82,9	11,4	5,7	80	20	0	82,85	8,57	8,6	13	87	0							77,8	22,2					64,1	32,3	3,6
16	80	14,3	5,7	80	20	0	88,6	11,4	0	-	-	-							100	0					89,5	8,6	1,9
17	82,9	17,1	0	70	20	10	82,85	11,42	5,7	87	13	0							100	0					84,6	12,3	3,1
18				0	0					91,3	8,6	0	87	13	0				100	0	0				92,8	7,2	0,0
19				0	0					95,7	4,3	0	87	13	0				100	0	0				94,2	5,8	0,0
20				0	0					100	0	0	69,5	17,4	13				66,7	33,4	0				78,9	17,4	4,3
21				0	0					100	0	0	60,8	17,4	21,7				-	-	-				80,4	8,7	10,9

Anexo 30a.

Gráfico 5. Comportamiento de los indicadores en el post-test



Anexo 30b. Comportamiento del indicador 20: Nivel en que reflexiona su desempeño didáctico (Post - test)

Tabla 9a.

Indicador 20.	Eval Post-test		
	Alto	Medio	Bajo
Cualidades	78,20	13,00	8,60
Motivacional	60,80	39,10	0
Cognitivo	82,60	13	4,30
Personal Social	74,00	17,4	8,60

Gráfico 5a.

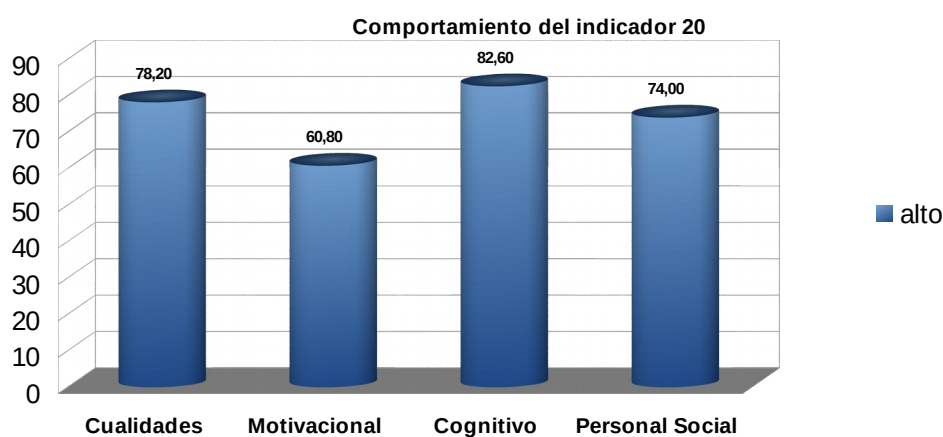
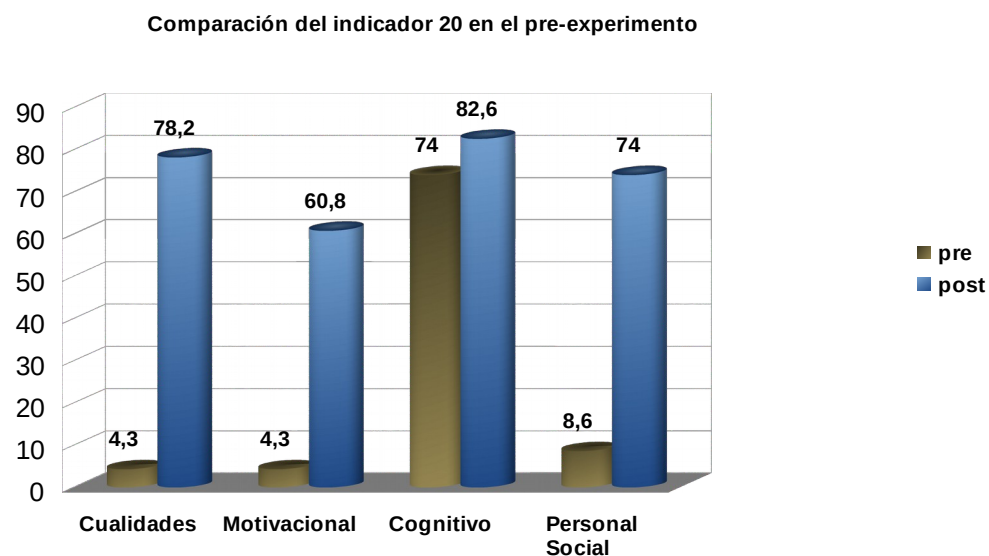


Gráfico 5b.

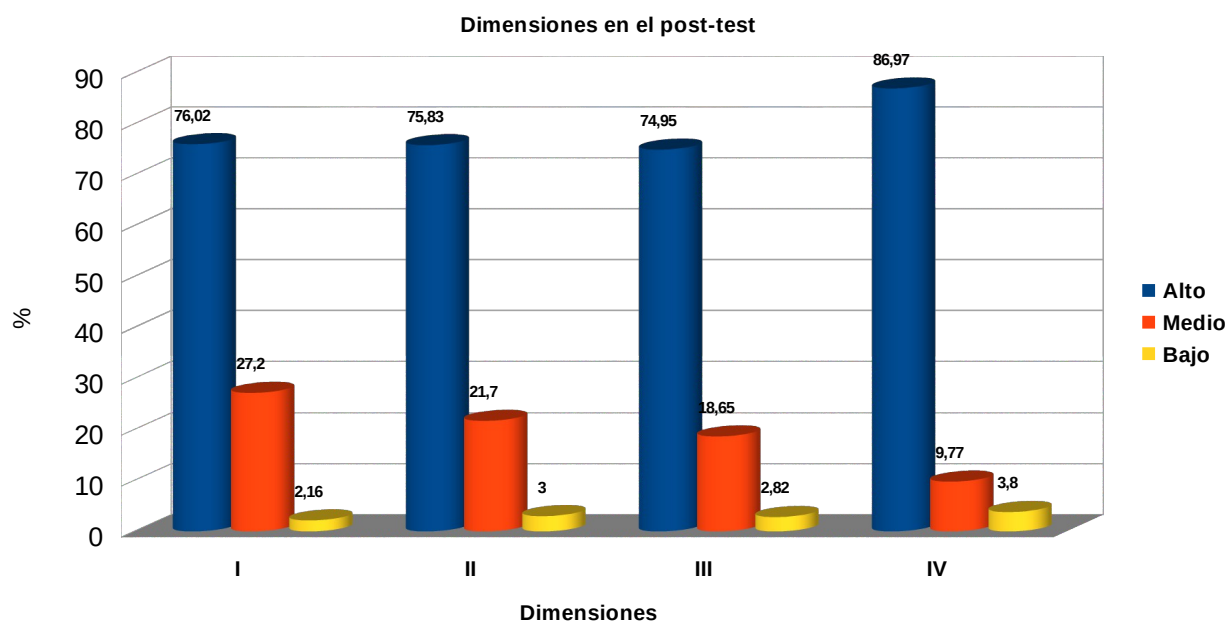


Anexo 31. Resultados cuantitativos por dimensiones en el pos-test

Tabla 10.

Dimensiones	Post – test		
	Alto	Medio	Bajo
I	76,02	27,2	2,16
II	75,83	21,7	3
III	74,95	18,65	2,82
IV	86,97	9,77	3,8

Gráfico 6. Representación de cada dimensión en el pos-test



Anexo 32.

Tabla 11. Comparación de los indicadores evaluados en el preexperimento

Indicadores	Categoría Alto		
	Pre-test %	Post-test %	Avance %
3. Forma de concebir el proceso evaluativo	3,33	69,7	60,37
4. Nivel en que se integra los componentes (académico, laboral, investigativo y extensionista) al evaluar en los sujetos	2,5	85,0	82,5
5. Nivel en que se aprovecha el contexto socio-comunitario para la evaluación integradora Nivel en que se evalúa la aplicación de los contenidos interdisciplinarios para la resolución de problemas profesionales	1,67	60,9	59,23
9. Nivel de conocimientos sobre la Evaluación de competencia didáctica del profesional de la educación	6,6	87,8	81,2
10. Nivel de conocimientos sobre las acciones del PECDPE en cada momento de la actividad curricular y extracurricular	3,0	72,4	69,4
11. Nivel de dominio de técnicas para evaluar el desempeño didáctico de los profesores en formación	5,0	52,1	47,1
12. Nivel de conocimientos sobre las formas y tipos de evaluación	10,4	72,5	62,1
13. Nivel de conocimientos de los documentos normativos	8,8	92,1	83,3
14. Nivel de planificación	18,1	61,6	43,5
15. Nivel de orientación	5,6	64,1	58,5
16. Nivel de ejecución	8,4	89,5	81,1
17. Nivel de control	22,0	84,6	62,6
18. Nivel de conocimiento sobre las fases y etapas del PECDPE	10,1	92,8	82,7
19. Nivel de conocimiento sobre los parámetros evaluativos a emplear	8,7	94,2	85,5
20. Nivel en que reflexiona sobre su desempeño didáctico	6,6	78,9	72,3
21. Nivel en que regula su desempeño didáctico	43,8	80,4	36,6

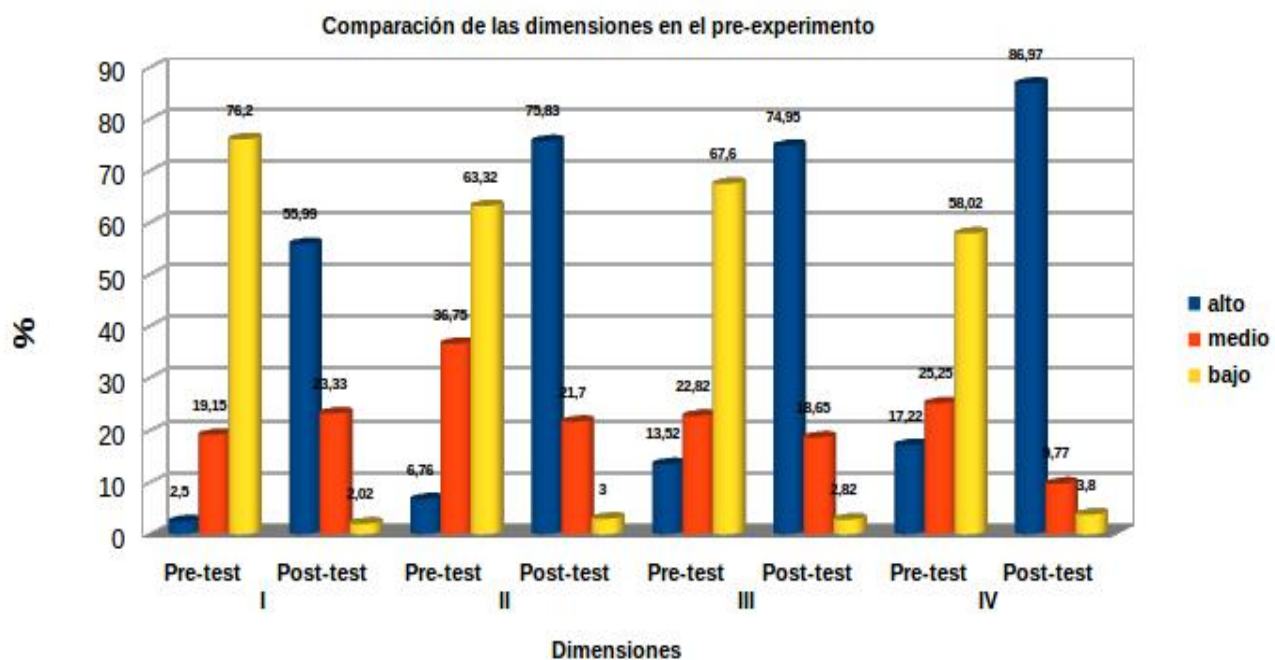
Anexo 33.

Tabla 12. Comparación entre las dimensiones evaluadas en el pre – experimento

No.	Dimensión	Categoría Alto		
		Pre - test	Post – test	Avance
I	Contribución de la concepción evaluativa al proceso formativo	2,5	76,02	73,52
II	Preparación teórico-metodológica del colectivo pedagógico	6,7	75,83	69,13
III	Gestión del PECDPE por el colectivo pedagógico	13,52	74,95	61,43
IV	Desempeño didáctico competente en los profesores en formación	17,22	86,97	69,73

Anexo 33a.

Gráfico 7. Comparación entre las dimensiones.



Anexo 34.

Gráfico 8. Comparación del índice de evaluación de la variable PECDPE, en el pre-experimento

