

UNIVERSIDAD CENTRAL "MARTA ABREU DE LAS VILLAS"
FACULTAD CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN



Modelo pedagógico para la preparación del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en el contexto de la Sede Universitaria Municipal

Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora: M. Sc. Iliana Artiles Olivera

Tutor: Dr. C. José Manuel Perdomo Vázquez

Santa Clara 2010

“El educador no debe sentirse nunca satisfecho con sus conocimientos. Debe ser un autodidacta que perfeccione permanentemente su método de estudio, de indagación, de investigación”.

Fidel Castro

DEDICATORIA

Hay personas que marcan y devienen en inspiración para que una obra pueda ser concluida.

Alejandro, el primero por ser la razón de mi vida, por que la leerá dentro de unos años y sabrá encontrar el motor que lo inspire a seguir mi ejemplo.

A mis padres, una segunda razón para dedicar este trabajo, sin ellos no hubiera encontrado el camino y la confianza.

A mi amigo Alexander, por inspirarme y hacerme saber que la razón para triunfar es la autoconfianza y la segunda la capacidad para ayudar a otros.

No por ser la última deja de ser especial, mi amiga Elsie que fue la verdadera inspiradora y el hombre fiel donde siempre pude sostenerme.

AGRADECIMIENTOS

A todos aquellos que me aportaron sus verdaderos afectos y su amistad incondicional: Javier, Martín, Llanelys, Santa, Aniano, Jorge Luis, Graciela, María Sus, Idania, Carmencito, Milagrito Jó, Suleica, Ledis, Madelaine, los Chinos, Ricardo, Alfredo, Geisa, Yoilán, Máximo, Idania, Marbelis, Lidia, Félix, Tania, Ileana, Leonardo, Cary, Marusa y Odalys.

A mi tutor por sus sabios consejos y confiar en mí.

A Teresita por su constancia, interés y verdadera implicación en ayudar y ofrecer el sabio consejo.

A mis compañeros de trabajo y todos aquellos que de una forma u otra tuvieron que ver con mi formación.

Síntesis

La preparación pedagógica del profesor en evaluación formativa del aprendizaje, cobra especial vigencia en el escenario académico de la Universalización de la Educación Superior a partir de los profundos cambios que se asumen en la formación permanente de los profesionales para el logro de las demandas sociales contemporáneas. Esta aspiración reclama la transformación de las prácticas evaluativas tradicionales desarrolladas por el profesor en formativas, para asumir las exigencias que impone el Nuevo Modelo Pedagógico correspondiente a las Sedes Universitarias Municipales.

La exploración realizada durante el proceso de investigación, aportó a ésta un caudal de información, que justificó la insuficiente preparación pedagógica del profesor con respecto a la evaluación del aprendizaje y limitado dominio sobre su enfoque formativo, evidenciado en la práctica evaluativa tradicional que ejecutan. Basados en esta afirmación, la investigación tiene como propósito, proponer un modelo pedagógico para la preparación pedagógica del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en el contexto de la Sede Universitaria Municipal.

Para concebir el modelo pedagógico, se realizó un proceso de intervención con profesores y directivos en la Sede Universitaria Municipal de Santa Clara, que permitió establecer las regularidades para su propuesta. Así se estableció que un modelo pedagógico para contribuir a la preparación del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en el contexto de la Sede Universitaria Municipal, debe comprender entre sus componentes básicos: el análisis del contexto, el diagnóstico de las prácticas evaluativas desarrolladas por el profesor, la gestión pedagógica para la preparación del profesor; necesaria para el logro de la transformación deseada, la superación profesional, el trabajo metodológico a nivel de año y la evaluación.

El modelo fue valorado a partir del criterio de expertos, quienes consideran que el mismo ofrece respuesta a un problemática actual respecto a la preparación pedagógica del profesor para la transformación de sus prácticas evaluativas en formativas, lo cual le otorga su pertinencia y viabilidad de aplicación en la práctica educativa.

Índice

Contenido	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. LA PREPARACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR DE LA SEDE UNIVERSITARIA MUNICIPAL EN LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA	8
1.1. La formación permanente del profesor en condiciones de Universalización de la Educación Superior: premisa para la dirección de la preparación pedagógica	8
1.1.1. La formación permanente del profesor universitario	8
1.1.2- Modelos y principios de la formación permanente del profesorado	11
1.1. 3. La preparación pedagógica del profesor en las condiciones de la Universalización de la Educación Superior	16
1.2. Antecedentes históricos y tendencias actuales sobre la evaluación del aprendizaje	21
1.2.1- Concepciones sobre la categoría evaluación desde la práctica educativa universitaria	21
1.2.1.1. Delimitación conceptual sobre la evaluación formativa	26
1.2.2. La evaluación en sus relaciones con los componentes de la didáctica	27
1.3. Análisis en torno a las prácticas del profesor universitario respecto a la evaluación	31
1.3.1. La preparación pedagógica del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas	35
CAPÍTULO II. PROCESO DE INTERVENCIÓN PARA LA PREPARACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR EN LA TRANSFORMACIÓN DE SUS PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN FORMATIVAS EN EL CONTEXTO DE LA SEDE UNIVERSITARIA MUNICIPAL	47
2.1. Enfoque metodológico	47
2.2. Descripción del contexto de la investigación	47
2.3. Métodos, técnicas y procedimientos empleados en el proceso de investigación	49
2.4. Proceso de intervención para la preparación pedagógica del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en el contexto de la Sede Universitaria Municipal	53
2.4.1. Fase 1: Plan de acción	53
2.4.2. Fase2: Análisis contextual y diagnóstico de las prácticas evaluativas del profesor	54
2.4.3. Fase 3: Planificación	71
2.4.4. Fase 4. Ejecución	72

2.4.5. Fase 5: Evaluación	83
2.4.6. Regularidades determinadas a partir de la evaluación del proceso de intervención.	85
CAPÍTULO III. MODELO PEDAGÓGICO PARA LA PREPARACIÓN DEL PROFESOR EN LA TRANSFORMACIÓN DE SUS PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN FORMATIVAS DESDE EL CONTEXTO DE LA SEDE UNIVERSITARIA MUNICIPAL	87
3.1- Fundamentación teórica del modelo pedagógico	87
3.1.1 Objetivo, características generales y exigencias básicas del modelo	92
3.2 Propuesta de modelo pedagógico para la preparación del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en el contexto de la Sede Universitaria Municipal	93
3.3 Valoración del modelo pedagógico propuesto por criterios de expertos	119
CONCLUSIONES	122
RECOMENDACIONES	123
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

Introducción

La formación del profesor se ha convertido, sin duda alguna, en un área de interés y preocupación para la comunidad pedagógica universitaria porque constituye un espacio estratégico que posibilita el mejoramiento y la transformación de la práctica docente, máxime si aún se tiene en cuenta el impacto de la información, de la tecnología y de la mundialización de las relaciones sociales (UNESCO, 1998).

Desde esta perspectiva, es la formación permanente la que cobra mayor importancia en el contexto internacional, debido a que tiene que plantearse programas de formación que respondan a las necesidades, no sólo de las características de los profesores a los cuales se destina la misma, sino también a los escenarios universitarios presentes y futuros que obligan a replantear esfuerzos para concebir nuevas propuestas con enfoques desarrolladores y que respondan a los retos de la educación superior contemporánea (Mendoza, 2005).

En este sentido, Cuba trabaja en iniciativas provechosas como la Universalización de la Educación Superior, donde la preparación pedagógica del profesor deviene en prioridad y se direcciona hacia un reto que encuentra diferentes alternativas según los contextos formativos. Esta idea queda concretada a partir de insertar en el modelo pedagógico de las Sedes Universitarias Municipales, a profesores a tiempo parcial que carecen de formación pedagógica, lo cual precisa de propuestas flexibles, contextualizadas, que permitan transformaciones en las prácticas educativas y cambios en el desempeño docente que mejoren la profesionalidad y redunden en beneficio de los alumnos.

La preparación pedagógica en estos escenarios precisa de una coherencia en el proceso formativo, donde los contenidos pedagógicos, psicológicos, sociológicos y psicopedagógicos sean puntos de análisis en las agendas de los directivos y en los programas de formación.

Al respecto Artiles Olivera y Peralta (2007), reconocen que dentro de los contenidos menos abordados en estos procesos de preparación pedagógica, se encuentran los referidos a los enfoques, modelos, alternativas y concepciones sobre la evaluación del aprendizaje, elementos tan necesarios para operar con las transformaciones esperadas en el nuevo Modelo de Universidad Cubana.

Por eso a partir de los cambios que se producen en la Universidad Cubana para responder a las demandas en la preparación pedagógica del profesor, se ha reafirmado la idea, de que la investigación y la innovación son vías potencializadoras que permitirán transformar las prácticas pedagógicas del profesor y especialmente las prácticas evaluativas para que éstas devenguen en formativas, aspecto que impone una complejidad a las ofertas de formación diseñadas.

Las reflexiones anteriores están avaladas por investigaciones de autores nacionales e internacionales, (Elton y Laurillard, 1979; Marton, Housell y Entwistle, 1984; Biggs, 1995,1996; D'Agostino, 1997; Castro Pimienta, 1996, 1999; Sainz, 1999; González Pérez, 1999, 2000, 2001; Pérez Cabaní, 2000; Artiles Armada, 2001; De Armas

Rubio y Martínez Arbola, 2001; Pérez Morales, 2002, 2007; Ahumada, (2005) ; Álvarez Valdivia, 2006, 2008; Gort, 2001, 2008), que ponen de manifiesto desde el punto de vista teórico la necesidad de:

- cambio respecto a las concepciones y prácticas del profesor sobre la categoría evaluación,
- preparación teórica-metodológica del profesor como agente movilizador del cambio,
- un enfoque formativo de la evaluación considerando lo instructivo – educativo – desarrollador y
- encontrar respuestas desde la investigación pedagógica para perfeccionar esta categoría.

En estas investigaciones desarrolladas se constata cómo se avanza teóricamente en el perfeccionamiento de esta categoría didáctica, alcanzando como elementos comunes que:

- la evaluación se orienta hacia una actividad específica, es decir, evaluación del aprendizaje.
- se identifica como una acción comunicativa, como una actividad que influye en la relación entre los agentes educativos, aspecto que posibilita la relación en el proceso entre actividad y comunicación.
- incluye sistémicamente los principios didácticos que deben direccionar la práctica evaluativa, con una intencionalidad formativa, transcurrida en un proceso dinámico, compartido, democrático que alude a la participación de los sujetos que se ven afectados por ella, especialmente al servicio de quien aprende.
- enfatiza en los diferentes ámbitos de formación y declara su enfoque integral para condicionar el desarrollo de la personalidad a partir de las exigencias sociales e integrar contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales y condicionales.
- es consustancial al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, no se ha podido avanzar teóricamente en propuestas concretas como contribución al desarrollo integral de la personalidad del estudiante: estas quedan en planteamientos de discursos teóricos donde se expresa una dicotomía entre lo concebido y lo ejecutado en la práctica evaluativa.

De igual manera los aportes de la ciencia, que modelen la preparación pedagógica del profesor para transformar las prácticas evaluativas en formativas, se limitan hacia estudios diagnósticos, cursos de superación, asesoramientos; quedando relegadas, propuestas más integradoras, expresadas en estrategias, modelos, sistemas y metodologías.

En este sentido, el Centro de Estudio de Educación de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, sentando presupuestos metodológicos y didácticos, ha diseñado programas de capacitación, superación, entrenamientos y diplomados con una visión más realista y contextualizada a partir de lo que demandan las Sedes Universitarias Municipales (Ruiz, Perdomo, Pérez Luján, 2004; Mendoza y Artilles Olivera, 2005 y Peralta 2006); pero a pesar de los esfuerzos, la preparación pedagógica del profesor en torno a la evaluación del aprendizaje constituye una de las propuestas de formación relativamente menos dinámica para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los estudios teóricos referidos están en consonancia con lo normado, es decir, con las prioridades del Ministerio de Educación Superior. El informe de Investigación del Programa Ramal de Ciencias Pedagógicas, presentado en octubre de 1999 por el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana sobre el tema Evaluación del Aprendizaje, en la Resolución 210/2007, Capítulo IV y la Circular emitida por el MES en el 2009 referente a la problemática, refiere coincidencias en tendencias, que en este sentido se dirigen a:

- necesidad de transformar la práctica de la evaluación, vista desde un enfoque formativo.
- concepción integradora de la evaluación.
- necesidad de propuestas de formación, intencionado desde la superación y el trabajo metodológico sobre la preparación pedagógica del profesor, para transformar las prácticas evaluativas tradicionales hacia enfoques formativos y desarrolladores.
- incorporación del alumno al proceso de evaluación.

Estudios diagnósticos desarrollados por el Centro de Estudio de Educación de la UCLV, en coordinación con las Sedes Universitarias Municipales, así como los resultados de un pilotaje desarrollado en la Maestría de Amplio Acceso de la Educación Superior, reconocen otros argumentos que refuerzan la situación problemática descrita, así como algunos elementos que devienen en manifestaciones de estos. Se ha diagnosticado que:

- prácticas evaluativas tradicionales, cuyo significado otorgado a la acción de evaluar es bien estrecho y se relaciona con las acciones de examinar, calificar y medir, lo cual en su generalidad no se asocia a otras funciones que podrían contribuir a la formación integral del estudiante y al desarrollo profesional del profesor.
- prácticas evaluativas reproductivas que limitan el proceso de desarrollo integral del estudiante, con demandas cognitivas que privilegian los contenidos conceptuales, en menor medida los procedimentales y sin integrar los condicionales y actitudinales.
- incoherencias entre las formas de evaluar y las nuevas exigencias del proceso de enseñanza- aprendizaje, orientándose hacia los resultados cuantitativos, la fragmentación del sistema evaluativo y la búsqueda incesante por parte de la administración educativa de resultados, todo ello introduce una contradicción entre las exigencias situadas al profesor en su desempeño y las formas en que evalúa la calidad de sus resultados.
- las insuficiencias en la formación de los estudiantes, no son vistas como insuficiencias del profesor para dirigir el proceso de evaluación.
- la subutilización en la actividad evaluativa de agentes involucrados en el proceso.
- la tipología de preguntas de los exámenes, no son totalmente reproductivas, pero comprueban un nivel productivo bajo, provocando que sea insuficiente el desarrollo del pensamiento y la creatividad.

- los exámenes son utilizados para certificar y acreditar, no para retroalimentar al estudiante sobre sus errores o insuficiencias en el aprendizaje, así como para reflexionar y tomar decisiones en el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- insatisfacción acerca de la justeza de la calificación, lo cual lacera la función formativa de la evaluación y aleja a los estudiantes de ella.

Estas manifestaciones en la práctica evaluativa del profesor están condicionadas por la falta de preparación pedagógica en torno a la evaluación formativa y las particularidades que esta adopta en la SUM.

Las causas que inciden en esta situación pudieran estar relacionadas con:

- Insuficiencia en la preparación pedagógica de los profesores a tiempo parcial por no contar con formación pedagógica, en la mayoría de los casos.
- Los documentos que norman el trabajo con la evaluación del aprendizaje, reflejan un proceder que muchas veces no es eficiente por los limitados conocimientos pedagógicos que poseen los profesores de la Sede Universitaria Municipal para llevar a la práctica evaluativa estas normativas.
- La superación del profesor respecto a la evaluación del aprendizaje, se circunscribe a programas formales, cursos planificados con elementos teóricos que prácticamente no ayudan al profesor a ejecutar prácticas evaluativas formativas, limitando los procesos de autoformación y autodesarrollo profesional.
- El trabajo metodológico en el colectivo de año no sistematiza la preparación pedagógica con respecto a la evaluación formativa.
- En el colectivo de año predomina un enfoque formal en el tratamiento a la evaluación formativa que debe potenciarse en los profesores para que transformen sus prácticas evaluativas tradicionales.
- Falta de coherencia en el proceso de gestión pedagógica entre lo que se diseña entre la Sede Central y la SUM para la preparación pedagógica del profesor en la transformación de sus prácticas evaluativas.

La situación anteriormente expresada, condujo al planteamiento del siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir a la preparación pedagógica del profesor para la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en el contexto de la Sede Universitaria Municipal?

Objeto de Investigación: La formación permanente del profesor.

Objetivo General: Proponer un modelo pedagógico para la preparación del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en el contexto de la Sede Universitaria Municipal.

Campo de Acción: La preparación pedagógica del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en el contexto de la Sede Universitaria Municipal.

Interrogantes Científicas:

- ¿Cuáles son los antecedentes en el orden teórico – metodológico referido a la preparación pedagógica del profesor para la transformación de las prácticas evaluativas en formativas?

- ¿Cuál es el estado actual de las prácticas evaluativas que desarrollan los profesores en la Sede Universitaria Municipal de Santa Clara?
- ¿Cuáles son las regularidades del proceso de intervención, que permitan concebir un modelo pedagógico para la preparación del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en el contexto de la Sede Universitaria Municipal?
- ¿Cuál es el modelo que contribuye a la preparación pedagógica del profesor para la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en la Sede Universitaria Municipal?
- ¿Cuál es la valoración que se tiene del modelo pedagógico propuesto?

Objetivos Específicos:

- Analizar los antecedentes teóricos - metodológicos referidos a la preparación pedagógica del profesor para la transformación de las prácticas evaluativas en formativas, a partir de la revisión bibliográfica realizada.
- Diagnosticar las prácticas evaluativas desarrolladas por los profesores de la Sede Universitaria Municipal de Santa Clara.
- Establecer las regularidades del proceso de intervención para concebir un modelo pedagógico dirigido a la preparación del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en el contexto de la Sede Universitaria Municipal.
- Diseñar el modelo pedagógico para la preparación del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas, en el contexto de la Sede Universitaria Municipal.
- Valorar por criterios de expertos el modelo pedagógico propuesto.

La investigación asumió como método general de la ciencia: el dialéctico materialista, a partir de la interrelación sistémica entre los hechos y fenómenos de la realidad; además, del enfoque integral que se plantea en la preparación pedagógica del profesor para transformar las prácticas evaluativas en formativa.

El estudio se realizó en el período comprendido entre el 2006 al 2009, seleccionando intencionalmente como unidad de estudios la Sede Universitaria Municipal de Santa Clara y dentro de esta, la carrera de Comunicación Social; por poseer un claustro estable, la de mayor incidencia en los resultados de las inspecciones de la Sede Central, así como la de menor preparación pedagógica de su claustro y la que revela los mayores niveles de insatisfacción de los alumnos respecto a la evaluación del aprendizaje y su repercusión en la formación profesional.

La muestra fue seleccionada intencionalmente (17 profesores) a partir del criterio de informantes claves, según las referencias de Rodríguez Gómez et al. (2004). Como criterios de selección se establecieron los siguientes: estar vinculado a la práctica docente, mostrar interés por transformar las prácticas evaluativas, poseer capacidad para aportar información significativa, alta motivación y compromiso con la labor docente.

Métodos de nivel teórico

- El análisis histórico – lógico: para explicar el desarrollo de la comprensión y estudio de la preparación pedagógica del profesor con el fin de transformar las prácticas evaluativas en formativas.
- Analítico – sintético: permitió penetrar en la esencia del fenómeno objeto de estudio, lográndose establecer los fundamentos teóricos - metodológicos de la investigación, la fundamentación de la propuesta del modelo pedagógico, el diseño de solución y el análisis de los resultados.
- Inductivo – deductivo: se utilizó en la búsqueda de soluciones para transformar las prácticas evaluativas del profesor en formativas, a partir de la información y situaciones que se fueran acopiando hasta llegar a la generalización.
- Sistémico - estructural: permitió reconocer y potenciar los nexos y relaciones generales; interdependencia entre los componentes del objeto como realidad referencial durante la concepción y aplicación del modelo pedagógico para la preparación del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas, analizándolo como síntesis interpretativa de la relación estructura-función.
- Modelación: se usó para conformar una representación que sirviera de referencia en concebir la propuesta de modelo pedagógico desde su fase, elementos fundamentales, la relación estructural entre sus componentes y la evaluación del modelo en su fundamentación.

Se aplicaron además, **métodos y técnicas del nivel empírico**, tales como:

- Análisis de documentos: dirigido a los principales documentos que norman la preparación de los profesores referente a la evaluación formativa en la Universalización de la Educación Superior.
- Triangulación de fuentes: para recoger y analizar datos provenientes de varias fuentes a fin de contrastarlos, interpretarlos y comprobar si las informaciones aportadas por una fuente son confirmadas por otras.
- Triangulación metodológica: al emplear una pluralidad de métodos empleados simultánea o secuencialmente, los cuales ofrecen una perspectiva diferente en la interpretación de los resultados obtenidos en el estudio de la preparación pedagógica del profesor en sus prácticas evaluativas.
- Observación a actividades docentes: permitió acercarse a la perspectiva de los profesores a través de su comportamiento, obteniendo información sobre el objeto de la investigación. Fue empleada con el objetivo de recoger datos relacionados con opiniones y modos de actuación de los profesores, en distintas situaciones con respecto al análisis de sus prácticas evaluativas.
- Entrevista semiestructurada a alumnos, profesores y directivos: al valorar la información acerca de la práctica evaluativa que desarrolla el profesor en el contexto de la Sede Universitaria Municipal.
- Grupos de discusión: para generar información relevante acerca de la transformación de las prácticas evaluativas del profesor en el proceso de intervención, desde la dinámica grupal.
- Criterio de expertos: en la valoración del modelo pedagógico propuesto.

- Análisis de contenido: permitió el análisis, procesamiento de los datos y sistematizar la información obtenida en el contexto de estudio, con respecto a las prácticas evaluativas del profesor de la Sede Universitaria Municipal. Dentro de los **métodos del nivel matemático y estadístico** se emplearon el análisis porcentual para el procesamiento de los datos obtenidos durante el diagnóstico y criterios de expertos. Estadística descriptiva (tablas, gráficos).

La **novedad científica** de la investigación radica en que se diseña una propuesta que modela pedagógicamente la preparación del profesor para transformar las prácticas evaluativas en formativas, de forma sistémica y contextualizada a la realidad de la Sede Universitaria Municipal.

Contribución a la Teoría:

- Concepción pedagógica de la preparación del profesor para la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en una institución no pedagógica.
- Modelo pedagógico para la preparación del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas.

Aporte Práctico:

- Programa del curso de superación postgraduada, dirigido a la preparación básica del profesor y referido a las concepciones sobre la evaluación formativa en el contexto de la Sede Universitaria Municipal.
- Propuesta de programa de talleres para la preparación pedagógica del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en el contexto de la Sede Universitaria Municipal.
- Manual de orientaciones metodológicas que orienta la autopreparación del profesor en evaluación formativa del aprendizaje, como herramienta para la labor docente de los colectivos de años que trabajan en la Sede Universitaria Municipal.
- Sitio Web que agrupa los principales materiales, sugeridos por la autora, para la autopreparación del profesor y deviene en mediador del proceso formativo que se desarrolla en los diferentes niveles de la preparación pedagógica (básica, profundización y sistematización).

La tesis en su estructura consta de tres capítulos: el uno está destinado al marco teórico referencial que fundamenta el problema de investigación; el dos presenta el proceso de intervención para la preparación pedagógica del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas; el tres propone el modelo pedagógico para la preparación pedagógica del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en el contexto de la Sede Universitaria Municipal, se ofrece su funcionamiento y se presenta la valoración que sobre el mismo expresaron los expertos.

De igual manera se presentan conclusiones y recomendaciones a partir de las respuestas al problema científico, la implicación de futuras investigaciones y se expone un cuerpo de anexos que facilita la comprensión de la memoria gráfica de la tesis.

Capítulo I

LA PREPARACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR DE LA SEDE UNIVERSITARIA MUNICIPAL EN LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

1.1. La formación permanente del profesor en condiciones de Universalización de la Educación Superior: premisa para la dirección de la preparación pedagógica.

1.1.1- La formación permanente del profesor universitario.

La universidad del nuevo siglo exige del profesor y del estudiante nuevos roles que se expresan en la condición del profesor como orientador y del estudiante como sujeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es indudable la necesidad de formar al profesor universitario, para el ejercicio de su nuevo rol y potenciar su desarrollo profesional, a partir de la reflexión crítica y comprometida con la calidad de su desempeño en un ambiente participativo y dialógico.

En esta dirección y a escala mundial, existe el reconocimiento generalizado de la importancia de la formación del profesorado, por constituir el personal especializado para llevar a cabo los procesos de instrucción y educación, por ser la formación el modo singular de cómo se logra la realización humana y la configuración de un estilo de saber, ser, pensar, actuar y su compromiso de realización, y como resultado de este proceso, un modelo de pensamiento acción, crítico y eficiente. (Medina Revilla, 1999).

Estudios relacionados con la formación del profesor, han sido investigados desde varias aristas y enfoques por múltiples autores, se pueden destacar en Cuba, entre ellos: Fariñas, (1995); García, (1995); Parra, (1997); Chirino, (1997); Segarte, (1999); Kraftchenko, (1999); y otros, que se han consultado para la realización de este trabajo. En el campo internacional, autores como: Stenhouse, (1985-1987); Pérez García, (1987); Carr, (1993); Pérez, (1995); Gimeno, (1995); Imbermon, (1998); Monereo, (1998); y otros que han servido de referencia para los fundamentos teóricos de esta tesis.

Las diferentes tendencias en la formación del profesorado exponen la necesidad de adoptar una perspectiva en los procesos de desarrollo profesional de los profesores, encaminada al cambio para la mejora de la educación, como capacitadora, generadora de ilusión y compromiso, estimuladora de nuevos aprendizajes, donde se subraye la integración teoría-práctica como necesidad para la preparación de los agentes que han de desarrollar las transformaciones en la práctica educativa.

La importancia de entender la formación del profesorado como un proceso educativo permanente, dirigido a la mejora profesional, sustentado en las necesidades de los profesores y en la participación y la reflexión sobre el desempeño, resultan herramientas esenciales; todo ello es acentuado por Sánchez (1997), citado por González Maura (2006), cuando al referirse a este término lo caracteriza como “un proceso continuo, basado en la mejora

profesional y apoyado en las necesidades prácticas de los profesores, que se desarrolla mediante la participación y que constituye un proceso de construcción profesional, mediante el cual los profesores desarrollan estrategias cognitivas y metacognitivas que le permiten valorar su trabajo profesional”.

Saras y Contreras (1985) exponen que la formación permanente del profesor, puede ser dada por las necesidades de la formación inicial, mas todo depende de la situación personal; aunque en las condiciones de cambios actuales, la formación permanente abarca diferentes aspectos: cambios de la ciencia y la tecnología, lo que obliga a una constante actualización de los conocimientos; cambios en la sociedad: todos los países se acercan a unos planteamientos más democráticos, de mayor participación social, lo que implica acercamiento a la educación de la población en todos los niveles, dado en Cuba por la Universalización de la Educación Superior; cambios pedagógicos: las ciencias de la educación también ha sufrido cambios que abarcan aspectos filosóficos, psicológicos, metodológicos, tecnológicos, entre otros.

La investigadora, coincidiendo con Saras y Contreras (1985), reconoce que:

- la formación permanente se interpreta como una necesidad personal, profesional y social.
- la formación de los profesores en sus diferentes ciclos debe ser considerada como un sistema.
- la formación permanente debe acercarse a la situación concreta del profesional en ejercicio (contexto).
- la formación permanente requiere de especialistas, científicos, psicopedagogos, investigadores, directivos y de los propios profesores.
- cualquier acción de formación permanente deberá contar con los propios interesados, tanto en la preparación, como en la ejecución y evaluación de las acciones.
- cada grupo deberá establecer sus contenidos y sus correspondientes prioridades: los contenidos deben incluir, tanto aspectos curriculares como pedagógicos para lograr estrecha conexión teoría – práctica, entre conocimiento y educación.
- la utilización de modalidades tradicionales (cursos, seminarios, conferencias, entre otros) deben ir tendiendo a darle espacio a otras modalidades más cercanas al profesor y a su tarea cotidiana: asesoramiento, grupos de autoperfeccionamiento, investigación operativa, realización de experiencias concretas, entre otros.
- necesidad de diagnosticar necesidades de formación de los profesores.
- se debe ofrecer a través de la formación permanente una gama de posibilidades, de manera que el profesor pueda acceder a estas acorde con sus necesidades.
- atendiendo a que es el alumno, en última instancia, el beneficiario de la formación permanente, se debe dar seguimiento a la formación orientando al profesor en la aplicación práctica y constatar los cambios producidos.

Esta perspectiva permite inferir que el profesor universitario, como profesional de la educación, requiere entonces más que cualquier otro profesional, de una fuerte etapa de formación de postgrado dirigida particularmente a

alcanzar las competencias demandadas para la ejecución exitosa de sus complejas tareas y su propia satisfacción personal.

En Cuba la necesidad se hace más urgente a partir de la implementación del proceso de Universalización de la Educación Superior, donde la cantidad de profesores es cada vez más creciente con la apertura de las Sedes Universitarias Municipales.

Es significativo para el caso de Cuba, con el proceso de Universalización de la Educación Superior, el surgimiento de los profesores a tiempo parcial, aquellos profesionales que se dedican de manera parcial al desarrollo de la docencia o tutoría en instituciones de nivel superior, paralelamente a sus funciones como trabajador en instituciones donde desarrollan su profesión; dada la dinámica de las transformaciones y las exigencias sociales, requieren aceleradamente de una formación para enfrentar estas nuevas funciones como profesor de la Educación Superior.

La formación permanente del profesor a tiempo parcial de las Sedes Universitarias Municipales es definida por Suárez, C. y otros (2005) como: "la formación continua del profesor adjunto, que comprende la formación, como un proceso de la educación permanente, de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función; en este caso, la de profesor."

Sin embargo, en esta definición aparecen algunos aspectos que la limitan, tales como: la utilización del término de profesor adjunto, no incluido en la clasificación de profesores que se establece en la Resolución 128/06 sobre las categorías profesoraes; por otra parte se refiere a la adquisición, cuando en el desarrollo de la teoría psicológica refiriéndose al proceso de aprendizaje, se concibe la apropiación como la categoría que da pertinencia a este proceso.

Además, la definición se restringe a la función docente. Siendo consecuente con la definición de rol de profesor universitario asumida en la investigación, se verifica que en la Universidad y, en especial en las Sedes Universitarias Municipales, el profesor no solo desempeña la función docente, sino que están las funciones: de orientación investigativa, extensionista y de gestión, para los cuales el capital humano disponible no tiene la preparación necesaria.

Es por eso que se propone la siguiente definición de formación permanente del profesor a tiempo parcial. "La formación permanente del profesor a tiempo parcial, comprende la formación como un proceso de educación permanente, de apropiación, desconstrucción, construcción y reconstrucción de conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación, tanto individual como grupal, que lo preparen para el desempeño de las funciones: profesor, investigativa, extensionista y de gestión". (Fonseca, J., 2000).

Frente a la situación actual, surge la necesidad de hacer realidad una nueva manera de concebir y realizar la capacitación de los profesores en ejercicio a tiempo parcial, entendida esta como un tipo de formación inherente

al desarrollo de su práctica docente. Por tanto, no está sujeta a soluciones de situaciones desarticuladas, sino que aborda el problema desde una visión integradora para formar una nueva actitud en el profesor, fundamentada en el dominio de la pedagogía, la didáctica, la psicología y la sociología; todo ello integrado a la investigación sin separarse de la tecnología, la cual le asigna idoneidad y autoridad en el dominio de la ciencia, del saber enseñar y del saber orientar la formación de sí mismo y de los estudiantes, para la transformación de las múltiples realidades en los contextos donde desarrolla su práctica pedagógica.

El énfasis en la formación permanente de los profesores, entendido como el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de toda la trayectoria profesional del mismo, se reafirma con la definición que aporta Iglesias, M. [et al.] (2001) de formación permanente de los profesores como el proceso que mejora los conocimientos referentes a la actuación, las estrategias y las actitudes de quienes trabajan en las instituciones educativas, con la finalidad de favorecer el aprendizaje de los estudiantes mediante el desempeño de los profesores.

Por ello, para justificar el estudio de la formación permanente de los profesores, se acude a varias razones: el papel tan relevante que asumen los profesores en el sistema educativo, especialmente cuando tienen lugar transformaciones, o cuando se pretende lograr el desarrollo profesional de estos a partir de modelos de formación permanente, frente a una formación asistemática, casual e inconexa” (Cárdenas, 2005).

1.1.2- Modelos y principios de la formación permanente del profesorado.

La formación permanente de los profesores se asume desde modelos diversos.

Al respecto, se siguen los estudios elaborados por Spark y Loucks-Horsley (1990), los cuales exponen que este proceso se agrupa en cinco modelos que sirven de punto de referencia, pero que no pueden considerarse cerrados en sí mismos. Pueden encontrarse en ellos estrategias y actitudes comunes, e incluso la finalidad puede ser la misma: producir una mejora en el aprendizaje de los alumnos o en la gestión de la escuela, a partir de la formación del profesorado, pero lo que cambia son las concepciones y las actitudes frente a la formación.

Por esta razón, ante cada uno de estos modelos, es posible preguntarse desde una posición reflexiva: ¿En qué medida este modelo afectará a la actuación del profesor en el aula?, ¿por qué este modelo debería ser adoptado?; ¿qué indica que este modelo producirá diferencias notables en la actuación de los profesores?

Responder a estas preguntas supone no sólo acercarse a la definición de cada uno de estos modelos sino, además, conocer su fundamentación tanto teórica como en la investigación, las fases en las que puede realizarse, así como algunos ejemplos que permitan valorar sus posibilidades.

1. Formación orientada individualmente: este modelo se caracteriza por ser un proceso, en el cual los mismos profesores planifican y siguen las actividades de formación que creen puedan facilitar su aprendizaje. La fundamentación del mismo parte de una observación de sentido común. Los profesores aprenden muchas cosas por sí mismos, mediante la lectura, la conversación con los colegas, la puesta a prueba de nuevas estrategias de enseñanza, la confrontación reflexiva con su propia práctica diaria, la propia experiencia personal, etc.

En todas estas situaciones los profesores aprenden sin la presencia de un programa formal y organizado de formación permanente. Partiendo de esta evidencia es posible planificar la formación del profesorado mediante programas que promuevan actividades que faciliten el aprendizaje individualizado. La característica principal de este modelo es que el aprendizaje lo diseña el propio profesor. Es él quien determina sus propios objetivos y selecciona las actividades de formación que pueden ayudarle a cubrir tales objetivos.

Los teóricos de los estadios del desarrollo, como Levine (1988), han encontrado que los individuos en cada estadio tienen diferentes necesidades personales y profesionales. Esto hace suponer que un programa de formación permanente, apropiado para un profesor principiante, puede no serlo para quien tiene mucha experiencia o para aquel que está a punto de retirarse.

Esto implica que para diseñar programas de formación permanente, debe plantearse la necesidad de que los profesores encuentren respuestas a problemas seleccionados o planteados por ellos mismos, además de utilizarse estrategias de formación que conecten con las diferentes modalidades de aprendizaje.

El modelo "Formación orientada individualmente" contempla muchos aspectos que se consideran positivos. No obstante, la ausencia de un "programa organizado", debilita las posibilidades que ofrece el modelo, ya que es posible lograr un programa donde se parta de las necesidades individuales y los profesores participen en la elaboración del mismo.

2. El modelo de observación-evaluación: este modelo se caracteriza por dirigirse a responder a la necesidad de los profesores, de saber cómo están afrontando la práctica diaria para aprender de ella. Otra premisa que subyace en este modelo es la reflexión individual sobre la propia práctica, la cual puede mejorar con la observación de otros, la discusión y la experiencia en común.

Tanto el estudio de Showers, Joyce y Bennet (1987) como otros realizados con la formación por medio del asesoramiento, ofrecen datos para considerar la influencia positiva que puede ejercer la utilización del modelo de observación-valoración en la formación permanente, tanto en la intervención de compañeros o asesores como de formadores externos.

Tradicionalmente los profesores consideran a su clase como un lugar privado al que sólo se accede desde una posición de autoridad (el inspector para evaluarlo o el investigador para obtener datos), lo que limita en gran medida la efectividad que pueda tener el modelo.

3. El modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza: este modelo tiene lugar cuando los profesores están implicados en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas, o en general mejora de la institución y tratan con todo ello de resolver problemas generales o específicos relacionados con la enseñanza. Supone, una combinación de modos y estrategias de aprendizaje que resulta de la implicación de los profesores en tal proceso.

La fundamentación de este modelo está en la concepción de que los adultos aprenden de manera más eficaz cuando tienen necesidad de conocer algo concreto o han de resolver un problema. Esto hace que en cada situación, el aprendizaje de los profesores se guíe por la necesidad de dar respuestas a determinados problemas. Otra idea que apoya este modelo es que las personas cuando están próximas a su trabajo, tienen una mejor comprensión de lo que se requiere para mejorarlo.

Entre los factores que pueden considerarse como indicadores de éxito, cabría destacar:

- La presencia de un acuerdo inicial en seguir el proceso de formación por parte de la escuela y la administración, lo que implica reconocer la experiencia y facilitar recursos al equipo profesoral para que realice sus propósitos.
- La formación de los profesores participantes para adquirir los conocimientos y las estrategias necesarias para llevar a cabo sus propósitos.
- Tiempo para reunirse, reflexionar y desarrollar el proyecto.
- Disposición de recursos económicos para adquirir materiales, visitar otros centros, recurrir a asesores para consultar las decisiones que toman y el proceso que siguen.
- Un proyecto que tenga una dirección que oriente y guíe el proceso para que las decisiones significativas sean tomadas por todos los participantes.

En definitiva, de lo que se trata es que los esfuerzos del profesorado y de la escuela queden integrados dentro de otros esfuerzos y estructuras que lo acojan y favorezcan. Cuando estos factores están presentes, la investigación y las manifestaciones de los implicados muestran que los resultados obtenidos son satisfactorios y coinciden con las expectativas iniciales.

El modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza supone una combinación de modos y estrategias de aprendizaje, la cuales resultan de la implicación de los profesores en tal proceso. No obstante, es insuficiente la actuación que presta al impacto de las experiencias de los profesores, así como a la mejora profesional a la que les ha llevado este proceso.

4. El modelo de entrenamiento: en este modelo, los objetivos, el contenido y el programa lo establecen la administración o los formadores; aunque hay algunas propuestas que implican a los participantes en la planificación inicial del programa. La concepción básica de este modelo es que hay una serie de comportamientos y técnicas que los profesores han de reproducir en clase. Otra fundamentación de este modelo es que los profesores pueden cambiar su manera de actuar y aprender a reproducir comportamientos en sus clases, que no tenían previamente. Por esta razón se estima que este modelo constituye un medio para adquirir conocimientos y estrategias de actuación.

La autora considera que este modelo cubre en buena medida los objetivos que se esperan, si se realizan en todas sus fases, y si los profesores pueden mostrar cambios significativos en sus conocimientos y actuaciones en el aula.

5. El modelo indagativo o de investigación: este modelo requiere que el profesorado identifique un área de interés, recoja información y basándose en la interpretación de estos datos, realice los cambios necesarios en la enseñanza. Puede ser una actividad individual o hecha en grupos pequeños o llevada a cabo por todo el claustro de una escuela. Es un proceso formal o informal y puede tener lugar en la clase, en un centro de profesores o maestros, o puede ser el resultado de un curso en la universidad. Los profesores desarrollan nuevas formas de comprensión cuando ellos mismos contribuyen a formular sus propias preguntas y recogen sus propios datos para darles respuestas.

Las bases de este modelo las encontramos en las propuestas de Dervey, quien escribió que los profesores necesitan “una acción reflexiva”. Uno de los impulsores actuales de este modelo es Zeichner quien señala que desde hace más de 30 años se ha ido planteando el tema de “los profesores como investigadores sobre la acción”, “los profesores como innovadores”, “los profesores que se autodirigen” y “los profesores como observadores participantes”.

Uno de los elementos más importantes de este modelo es que la investigación es importante para el profesorado, pues por medio de ella detecta y resuelve problemas y, en este contexto, pueden crecer como individuos.

Este modelo puede presentar diversas formas seguir diversos procesos, su desarrollo sólo se encuentra limitado por la imaginación; es posible señalar algunos elementos en común que configuran los pasos de este modelo de formación. De manera individual o en grupo, los profesores identifican un problema o un tema que sea de su interés a partir de una observación o una conversación reflexiva.

Su principal aportación es que cuando la administración, los formadores y los profesores trabajan juntos, cada uno puede aprender de la perspectiva del otro y a buscar soluciones.

En síntesis, se considera que los modelos valorados son portadores de aspectos importantes a tener en cuenta en la elaboración de un proyecto de formación permanente que contribuya significativamente a la profesionalización de los profesores; por lo que un tipo de combinación entre ellos se hace necesario en nuestro contexto, tomando como punto de partida el modelo indagativo o de investigación.

Principios de la formación del profesorado.

Al referirse a los principios que guían la formación del profesorado se hace mención a las normas o ideas fundamentales que rigen este proceso y que le sirven de base a su ocurrir.

Muchos autores como De Peretti, 1987; Imbernón, 1999, comparten los principios que Marcelo (1999) toma como válidos en la formación del profesorado:

1- *La Formación del Profesorado como un continuo*: este principio se refiere a que la formación debe concebirse como un proceso continuo. Para su estudio se puede separar en fases, pero todas ellas responden a principios de naturaleza ética, didáctica y pedagógica. Es así como el modelo de profesor, que el sistema educativo y la sociedad requieren, ha de estar presente en las actividades de formación del profesorado. Es pertinente aclarar que, a pesar de la separación que se establece entre formación inicial y permanente, la inicial solo debe ser el primer escalón por el que pasa cualquier profesor y que debe estar estrechamente relacionada con la continua. No obstante, como señala Sepúlveda (2000):

“es necesario destacar que entre las fases de formación inicial y permanente se pueden señalar diferencias que tienen que ver con el currículum objeto de la formación, las instituciones responsables, los formadores, la duración de la formación y la voluntariedad y motivación de quienes se forman...y es preciso considerarlas para no caer en extrapolaciones o generalizaciones forzadas”.

El hecho de considerarlo como un continuo ofrece la posibilidad de estar en permanente construcción y reconstrucción de la esencia que conforma al profesional de la docencia.

2- *Integrar la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular*: desde esta perspectiva, la formación del profesorado debe tender a mejorar la enseñanza y en general a mejorar la calidad de la práctica educativa. Al respecto, Escudero (2006) dice: “la formación bien entendida debe estar perfectamente orientada al cambio, a activar reaprendizajes en los sujetos y en su práctica docente que ha de ser, por su parte, facilitadora de procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnos.”

3- *Conectar los procesos de formación del profesorado con el desarrollo organizativo de la escuela*: para que existan mayores posibilidades de transformación en la escuela, la referencia del entorno próximo a los profesores y los problemas que ellos puedan detectar, resultan fundamentales. Los centros educativos en sí mismos facilitan y promueven procesos de aprendizaje para los profesores. Además, muchas veces la organización escolar fomenta una determinada cultura entre los profesores que la conforman.

4- *Integración entre la formación del profesorado respecto a los contenidos académicos y la formación pedagógica de los profesores y disciplinas*: enfatiza la importancia de amalgamar los contenidos que el profesor debe enseñar y la forma de hacerlo pedagógicamente. Esto diferencia a un profesor de una determinada disciplina o área, de un especialista en la misma área.

5- *Integración teórico práctica*: generalmente los profesores van formando una serie de conocimientos *proprios*, producto de su práctica como enseñantes y de sus vivencias personales; pero no necesariamente estamos conscientes de ellos, sino que estos conocimientos están implícitos en nuestro modelo de acción. De allí que se debe estimular la reflexión sobre la práctica para que se puedan crear teorías o fuentes de conocimiento. Pérez Gómez (1988) dice: “la práctica se concibe como un espacio curricular especialmente diseñado para aprender a construir el pensamiento práctico del profesor en todas sus dimensiones”.

6- *Isomorfismo entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que tendrá que desarrollar en la práctica*: se refiere a la necesidad de ser congruente entre lo que se enseña como concepciones y principios pedagógicos didácticos y las actuaciones del formador de formadores. Como afirma Marcelo (1999): “cuando se forman profesores es de gran importancia la congruencia entre el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento.”

7- *Individualización como elemento integrante de todo programa de formación del profesorado*: debido a que la enseñanza como actividad tiene implicaciones científicas, tecnológicas y artísticas, la formación de los profesores no debe ser homogénea; sino adaptada a las características personales, cognitivas y contextuales del profesor o grupo de profesores. Con esto lograremos el desarrollo de sus capacidades y potencialidades propias.

8- *Propiciar la capacidad crítica*: el profesor no debe ser un simple consumidor de conocimientos, sino más bien ser crítico de sus creencias y prácticas institucionales, capaz de generar sus propios conocimientos y valorar los producidos por otros.

En definitiva, estos principios pretenden garantizar que la formación de los profesores debe promover su desarrollo, no sólo intelectual sino también social y emocional; la reflexión constante, para generar crítica constructiva; y permitir el desarrollo persistente de su función.

A las necesidades que las condiciones contextuales del mundo contemporáneo exigen, se le adiciona la condición de ser acelerada, dada la dinámica de las transformaciones y exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el empleo de una modalidad que fusione lo presencial y a distancia. prima así la autoformación, vinculada a la práctica y teniendo el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, como una de las características fundamentales. De esta manera los profesores de la Educación Superior se convierten, más que en consumidores, en creadores y difusores de información, capaces de cambiar sus formas de pensar y actuar para lograr una transformación de la praxis pedagógica a favor de la excelencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.1. 3. La preparación pedagógica del profesor en las condiciones de la Universalización de la Educación Superior

El inicio del siglo XXI es significativo para la Educación Superior, pues el pronunciamiento de las máximas autoridades educativas, organismos e instituciones internacionales, va dirigido a introducir un cambio en la concepción de la vieja universidad, de modo que en la enseñanza se potencie la denominada sociedad del conocimiento y sociedad global (UNESCO, 1999).

El propósito es concebir a la Educación Superior “como una preparación para la vida” (Jacques, 1996 y Torroella, 2007), que enseñe a vivir mejor mediante el conocimiento, la experimentación y la formación de una cultura personal. Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes, es decir, una educación basada en: aprender a conocer,

aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Thierry (2001), hace énfasis en el saber producir, hacer en el desarrollo de capacidades para cambiar de métodos oportunamente, resaltando la renovación de conocimientos y un llamado a la flexibilidad.

Esta visión se materializa en la actual concepción curricular de la Educación Superior, la cual tiene un llamado urgente para el cambio: concebir transformaciones que respondan a las demandas que emergen a nivel internacional y al mismo tiempo se adecuen a las realidades de nuestra región latinoamericana (Tünnermann y UNESCO, 2003, citado en Benítez, Hernández y Pichs, 2005).

La Universidad Cubana como institución social abre sus puertas desde esta perspectiva y para estar a la altura de los retos planteados, se traza un objetivo supremo como paradigma educativo que la guiará: Universidad para todos, durante toda la vida. El hilo conductor fundamental de este conjunto de transformaciones que connota de un modo esencial, es la etapa actual de la Universalización de la Educación Superior: “proceso dirigido a la ampliación de posibilidades y oportunidades de acceso a la universidad, con lo cual se contribuye a la formación de una cultura general integral de la población y a un incremento paulatino de mayores niveles de equidad y de justicia social en nuestra sociedad” (MES, 2004) y más reciente la proyección de los Centros Universitarios Municipales, como respuesta pertinente a las necesidades de profesionales del territorio y para la integración de la Educación Superior en los Municipios (MES, 2009).

En esta nueva etapa surgen las Sedes Universitarias en todos los municipios del país para garantizar la continuidad de estudios universitarios a los egresados de los programas de la revolución en los lugares donde residen y trabajan y la extensión de los procesos sustantivos a toda la sociedad, lo cual se ha convertido en un espacio importante de realización personal y colectiva.

Todo este proceso de transformación lleva aparejado la necesidad de hacer comprender a sus protagonistas: profesores, empleadores, autoridades académicas, lo importante que es despojarse de los conceptos anteriormente concebidos y asumir los nuevos, desde una posición abierta al cambio, con iniciativa y creatividad, único modo de materializar la actividad práctica.

La proyección de las Sedes Universitarias Municipales en respuesta a las exigencias anteriores, al incorporar profesionales del territorio como profesores a tiempo parcial, tiene la misión de formarlos adecuadamente desde el punto de vista pedagógico; y la Sede Central, de categorizarlos de forma eficiente. Así contribuyen a la formación pedagógica continua, al fortalecimiento y ampliación de la investigación científica con resultados de impacto para la sociedad, promoviéndose para ello estudios de postgrados en diferentes modalidades y extenderlos hacia la formación de Master y Doctores.

Desde esta perspectiva, la formación continua de los profesores, ha cambiado en haber logrado comprender que para que los profesores puedan interiorizar las concepciones pedagógicas, estas deben ser aprendidas en el contexto donde se espera que puedan aplicarlas, es decir, en el contexto de

su clase y en relación con sus principales tareas como profesor. Sin embargo, en muchas experiencias de formación del profesorado todavía se espera que el mismo traslade los conceptos educativos a su aula y resuelva problemas casi sin ayuda.

Aún así, se ha demostrado que los enfoques de formación para el profesor, que focalizan un análisis crítico o reflexión sobre su propia práctica y plantean situaciones de solución de problemas situados en el aula, son mucho más productivos en cuanto a lograr que los profesores cambien sus cogniciones, actitudes y estrategias de trabajo habituales (Hernández Rojas y Díaz Barriga, 2006).

Al respecto, estudiosos del tema en la orbe internacional (Namo de Mello y Neubauer da Silva, 1992; Pratz de Pérez, 1994; Messina, Deiker, y Terigi, 1997; Braslavsky, 1999; Feixas, Pérez Marqués y Borrel, 2001; Marcelo, 2002), afirman que en Europa y América Latina se proyectan esfuerzos de actualización en correspondencia con la formación pedagógica continua del profesorado; sin embargo, sólo en pocos casos estos esfuerzos progresan, pues se orientan a que los profesores resuelvan mejor los problemas que encuentran día a día en las aulas, tal como funcionan actualmente, que a participar en procesos de cambios estructurales vinculados a esas dificultades mismas de las instituciones educativas actuales.

Otro elemento, citado por los autores anteriores e influyente desde esta perspectiva, está dado en la formación pedagógica continua que en la mayoría de las universidades europeas es voluntaria, por ello sólo participan los profesores interesados en mejorar su docencia. Ellos consideran que el reto está en que los encargados de la formación pedagógica continua logren motivar a los profesores por este tipo de superación y sientan la necesidad de la misma.

Destacar que la autora de la investigación asume la definición de formación pedagógica continua aportada Marcelo, (2002), al enmarcar la formación en relación estrecha con la necesidad de formación, desarrollo del individuo y socialización del conocimiento.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, la investigadora enfatiza en la necesidad de entender la formación del profesorado como un proceso amplio y flexible, con etapas a transitar para lograr una evolución en su quehacer profesional, debe prestarse atención a la formación pedagógica continua de los mismos, pues se está inmerso en la época del conocimiento y la sociedad, que exige de la universidad profesores capaces de formar competentemente a los futuros profesionales.

En ese mismo sentido, (López Segre, Tünnermann, y Weise, 2007), afirman que la Educación Superior cubana se ha proyectado, pues se caracteriza por su alta relevancia social y da respuesta adecuada a las principales necesidades de profesionales que el país demanda para sus necesidades productivas, de servicios e investigativas.

Es evidente entonces, que la nueva concepción docente demanda de los profesores una mayor preparación pedagógica, por lo que se hace necesario investigar la formación pedagógica inicial recibida por estos y las

necesidades educativas de los mismos y de ahí diseñar la formación pedagógica continua de los profesores en las Sedes Universitarias Municipales.

Para cumplir con este reto de la universidad actual, es necesario que el profesor reciba una formación pedagógica continua desde los primeros momentos de su labor en la docencia universitaria; es conocido que el profesor a tiempo parcial generalmente comienza en esta tarea desde otra formación, realiza estudios en la Educación Superior en determinada carrera y, a partir de sus resultados docentes y de un conjunto de cualidades que reúne, inicia su actividad docente sin una preparación pedagógica previa.

Con la implementación del nuevo Modelo Pedagógico cubano y las políticas trazadas para el curso 2009-2010, se produce un verdadero cambio en todos los órdenes, tanto desde el punto de vista institucional, reglamentario y una nueva concepción docente que permite una docencia de calidad y formar estudiantes capaces de resolver en la práctica los problemas que se le presenten en su vida profesional. Además se ha introducido en el currículo de prácticamente todas las carreras no pedagógicas, la asignatura de pedagogía básica para que todos los estudiantes universitarios adquieran un mínimo de preparación pedagógica; no así en las Sedes Universitarias Municipales donde ya emergen propuestas investigativas.

Los estudios sobre el tema apuntan que la preparación pedagógica de los profesores; asumida como parte de la formación pedagógica continua, para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Sede Universitaria Municipal, todavía no alcanza los niveles deseados en correspondencia con las exigencias del Modelo actual de la Universidad Cubana.

Una manera de intencionar la preparación pedagógica de los profesores de la Sede Universitaria Municipal, es desde el *trabajo metodológico* y la *superación* para dar continuidad al proceso de formación profesional y promover la adquisición de una base teórica - metodológica que fundamente el desarrollo científico del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior, en correspondencia con las más actuales tendencias pedagógicas.

Para transformar la práctica docente desarrollada por los profesores en prácticas formativas, se requiere de una acertada preparación pedagógica en el contexto real de actuación. Influye en esto, la *superación* como eslabón indispensable, para dar continuidad al proceso de formación de los profesores, la cual debe organizarse de manera que:

- Transite de contenidos muy disciplinares, a enfoques más interdisciplinarios.
- Incorpore el uso de las tecnologías de la comunicación, lo cual ha influido positivamente en la flexibilidad de sus formas de organización y métodos.
- No debe reglamentarse formalmente como obligatorio, lo obligatorio estaría dado en los niveles de exigencia cada vez mayores del desempeño del profesor universitario en su práctica como didacta.

- Las formas de superación que se ofrezcan deben basarse en la teoría pedagógica y estar despojadas de elementos teóricos abstractos.
- Sea el resultado de la reflexión crítica y colaborativa del colectivo pedagógico.
- Promueva el cambio didáctico: la clarificación conceptual de la labor docente, el análisis crítico de la propia práctica, las habilidades específicas del dominio donde se enseña y la adquisición de estrategias docentes pertinentes.
- Considere las características propias de cada sujeto, su proceso de aprendizaje y lo cambiante de las realidades educacionales.
- Promueva en el profesor una constante preocupación por su preparación, que esté al día en los problemas teóricos de su ciencia, domine las interrelaciones con otras ciencias, sus perspectivas, para ello requiere una constante autopreparación.

Otro aspecto a tener presente en la transformación de las prácticas docentes del profesor en prácticas formativas es el referido al *trabajo metodológico*, espacio donde se sistematiza la preparación teórica – metodológica para la concreción del cambio deseado, con el objetivo de garantizar el cumplimiento de las exigencias y necesidades de la sociedad en la formación de profesionales de nivel superior, concretado en los objetivos que se establecen en los planes y programas de estudio sobre la base de la adecuada integración del estudio, el trabajo y la investigación (Resolución # 210/07, artículo 24). Para este fin es necesario:

- Que constituya una exigencia el establecimiento de vínculos entre el trabajo metodológico, la superación profesional y la producción intelectual de los profesores que participan.
- Enriquecerlo con el uso de métodos de la enseñanza problémica.
- Para organizarlo es necesario tener en cuenta el criterio de los estudiantes en función de sus necesidades formativas y así diseñarlo de manera que se garantice una buena clase.
- Potencie el componente autorregulador del conocimiento pedagógico del profesor.
- Quien lo dirige, debe ampliar su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje para diseñar junto con el colectivo de profesores adecuadas estrategias de dirección.
- Que los temas convenidos, durante su ejecución ayuden al profesor a concebir de forma permanente su autoformación didáctica como punto de partida para la transformación pedagógica de éste.
- Que transite por las formas de trabajo metodológico, estas deben perfeccionarse y priorizar los talleres didácticos del año académico, las clases abiertas en sistema, etc.
- Que sea una actividad con enfoque diferenciado y concreto, lo cual significa ajustar el trabajo a las necesidades individuales y las del colectivo pedagógico.
- Estar dirigido a la preparación científica y metodológica de los profesores.
- Promover el auto didactismo del profesor, en lucha constante por su autopreparación.

Es evidente que en los momentos actuales se habla de una Universidad abierta a la Universalización de los conocimientos y la cultura; que vive un renacimiento científico, social y cultural; que adopta nuevos métodos y estilos en el trabajo metodológico y la superación para un adecuado desempeño profesional en las condiciones de una educación masiva; que hace trabajo académico colectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la investigación y en la transferencia de conocimientos a la sociedad; que busca la excelencia en la instrucción, donde se redimensionan sus componentes didácticos hacia la búsqueda de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

En este sentido se debe destacar y hacer efectiva la oportunidad de la reflexión a partir del proceso de evaluación del aprendizaje. Necesariamente, se promueve la intención de emitir concepciones teóricas sobre esta categoría, sustentando sus referentes conceptuales así como las ideas que alrededor de la misma preexisten.

1.2 - Antecedentes históricos y tendencias actuales sobre la evaluación del aprendizaje.

1.2.1- Concepciones sobre la categoría evaluación desde la práctica educativa universitaria.

No es posible un estudio profundo de la evaluación del aprendizaje sin la necesaria pesquisa histórica que revele el camino transitado por las anteriores generaciones de educadores. En el lenguaje cotidiano, lo estimado y valorado es objeto de una evaluación, lo cual tiene un vínculo con el pensamiento reflexivo como base del pensamiento teórico que caracteriza al hombre; esto se evidencia en la amplitud del concepto evaluación que escapa al alcance del ámbito educacional y tiene su origen en contextos extradocentes.

No son pocas las referencias que al respecto se hacen en documentos tan antiguos como los papiros egipcios, la mitología griega y romana. El origen de la evaluación vinculada a la actividad docente se pierde en el tiempo, aunque es recurrente la referencia a exámenes escritos y orales en la antigua China, para seleccionar funcionarios en la administración imperial y reducir así la influencia de la burocracia (Castro Pimienta, 1996; 1999).

Por razones semejantes se introdujeron los exámenes en el mundo occidental durante el siglo XIX, dado que el desarrollo económico provocó la movilidad social; con ellos se sentaron las bases para realizar una selección más válida y efectiva, tanto para entrar en la Educación Superior como en el servicio civil (Enciclopedia Encarta, 2003).

El sistema institucional incorporó varias formas de evaluación para orientar a los estudiantes. Las pruebas de inteligencia comenzaron con la finalidad de identificar mejor a los alumnos que requirieran atención especial. En la primera mitad del siglo XX estuvieron muy relacionadas con las formas de selección de los individuos para acceder a los diferentes programas educativos y a las subsiguientes oportunidades de la vida. Aquí medida y evaluación se identificaban, aportando así una información cuantificable sobre los sujetos, pero en la que quedan marginados otros componentes que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje (Morales, 2005).

Escudero (1995, 2003), presenta interesantes análisis tomando como figura de referencia la de Ralph Tyler en el segundo cuarto del siglo XX, donde muestra la influencia del pensamiento positivista en la evaluación, lo cual en alguna medida se extiende hasta nuestros días, aun cuando se reconocen sus limitaciones. Surge, entonces, una nueva propuesta a partir de los años 60 (Cronbach, 1963) que considera la evaluación como un instrumento de gran utilidad para los profesores en su toma de decisiones durante el propio desarrollo del curso, sin esperar a que este haya acabado.

A partir de este momento aparece la concepción de Scriven (1967), el cual distingue los conceptos de evaluación formativa y sumativa. Con este hecho, la evaluación se convierte en uno de los temas más discutidos del currículum. Sin embargo, en la década del 70 percibimos la tónica en el desempeño del alumno, en este sentido, una concientización de la necesidad de desmitificar estos conceptos y concebir que la evaluación sea un proceso que integra todos los elementos involucrados en el proceso de aprendizaje y permita una visión amplia del estado actual en que se encuentra el proceso (Bloom, Hasting y Manaus, 1971; Danilov y Skatkin, 1978; Marqués, 1976 y Klingberg, 1978).

En este período estas definiciones hicieron aportes al estudio y al cuerpo teórico de la evaluación; pero los autores mencionados no llegaron a influenciar decisivamente en la contribución de la evaluación a la formación. Sus postulados influidos fuertemente por concepciones positivistas, enfatizaron en el resultado final de la evaluación y en los cambios deseables de la conducta de los estudiantes como hechos observables y solamente evaluables.

En los umbrales del siglo XXI, se redimensiona esta categoría en la práctica educativa, así personalidades de prestigio en la orbe internacional y nacional han postulado referentes y sistematizaciones sobre la base de las prácticas pedagógicas y los diferentes modelos de la universidad; en este caso, es válido referir los estudios de Álvarez Méndez (1981); Colectivo de autores (1984); Gimeno (1986); Biggs (1995); Castro Pimienta (1996); Álvarez de Zayas y Achig (1997); González Pérez (1999); Vasconcelos y Hoffmann (2000); lafrancesco (2001); Caballero (2002); Bustillos y Torres (2003); Addine y Monereo (2004); Álvarez Valdivia (2005); Pérez Morales y MES (2007) y Gort (2008).

Interesantes resultan sus estudios, pues coinciden en reconocer desde una visión integradora a la evaluación, añadiéndole la tenencia de funciones instructivas y educativas, al servicio de valores universales y contextuales particulares. Concuerdan como procedimientos básicos de esta categoría, la recogida de información, la emisión de un juicio valorativo para la posterior toma de decisión y la consideran como un proceso, condición que imprime dinamismo en la práctica docente.

En el discurso actual alrededor de la categoría evaluación surgen términos que impregnan el pensamiento: *evaluación cualitativa, alternativa y auténtica*, los cuales emergen al fragor de la crítica a las concepciones y

prácticas evaluativas centradas en la medición y en el rigor de las técnicas e instrumentos. Al respecto, se asumen interesantes reflexiones aportadas por Gort (2008).

La evaluación cualitativa se caracteriza por la tendencia *holista*, como evaluación abarcadora de todo el proceso. Álvarez Méndez (2000a), plantea que no es otra cosa que “valorar, enjuiciar, justipreciar, o mirando al resultado, emitir un juicio sobre la base de la información e interpretación de la misma obtenida por distintos medios, el estadístico, si procede, entre ellos”. Se reconoce que en la práctica, por la influencia de los enfoques experimentales y por la función acreditativa de la institución educativa, en el concepto más generalizado, los profesores incluyen acciones cuantitativas, como medir y clasificar. El problema de la definición está en delimitar hasta dónde llegan los atributos cualificables y cuantificables del objeto de evaluación: el aprendizaje.

Asumir la evaluación del aprendizaje desde una perspectiva cualitativa, según diferentes autores como Gimeno Sacristán (1992); Vizcarro (1997); Álvarez Méndez (2000b); Camilloni (2000); Maclellan (2004); Rust (2005); en el contexto europeo, Villarroel (1990); Díaz Barriga (1993); Anzola (1996); Castro Pimienta (1999); González Pérez (2000); Garriga (2002); Ahumada (2005), en el contexto latinoamericano, implica la necesidad de concebirla de manera diferente con atributos que permitan caracterizarla como una evaluación de nuevo tipo. En el marco conceptual de la evaluación cualitativa, surgen los términos evaluación alternativa y evaluación auténtica.

La precisión epistemológica de la evaluación alternativa ofrecida por Ríos (1999); Álvarez Méndez (2001); Maclellan (2004) y García, (2005), se corresponde con los requerimientos de la pedagogía contemporánea y con las necesidades actuales del proceso de formación de cualquier contexto educativo y en particular el de la enseñanza universitaria. Colfee (1993), trabaja la evaluación por carpetas y señala los aportes de estas prácticas en el aprendizaje. Valencia (1993), considera también como evaluación alternativa a los nuevos enfoques con los que aplica el proceso de evaluación sistemática en clases. Garriga (2002), sin embargo, la utiliza sólo para dar idea de la aplicación de nuevos instrumentos de evaluación, la cual no se corresponde con la amplia concepción que plantean la mayoría de los demás autores consultados.

Referente a la evaluación auténtica, Ahumada (2005), supone una nueva conceptualización de la evaluación del aprendizaje sustentada en una concepción constructivista del mismo. Señala que este enfoque evaluativo tiene, entre sus raíces, la concepción de aprendizaje significativo de Ausubel (1990) y la perspectiva cognoscitiva de Novak (1990).

Autores como, Herrington y Herrington (1998), refieren que el movimiento auténtico concibe la evaluación como un proceso colaborativo y multidireccional, a través del cual los alumnos se autoevalúan o son coevaluados por sus pares y en el que el profesor se involucra directamente.

Por su parte Margaleff (1997), enuncia que se sustenta en una concepción de aprendizaje activo y significativo, en la construcción del conocimiento por parte del sujeto que aprende y en la profesionalidad de la enseñanza.

La propuesta más común que se encuentra en las definiciones de evaluación auténtica es la de evaluar a los estudiantes en sus propias actuaciones, mediante las cuales demuestren el conocimiento en forma creativa para resolver problemas de la vida y relacionados con la actividad profesional a la que se enfrentarán. Se recomienda como método de evaluación y a su vez como una herramienta para el pensamiento reflexivo.

En resumen, se puede deducir que la evaluación auténtica evalúa situaciones de aprendizaje contextualizadas, de desempeños complejos en situaciones naturales o similares a las del futuro profesional, que estimulan el aprendizaje significativo y permiten evaluar diversidad de conocimientos y habilidades e incluso actitudes y valores (Monereo, 2003 y Álvarez Valdivia, 2008).

En las instituciones universitarias cubanas, puede considerarse que los trabajos de diploma realizados por el estudiante, como forma de culminación de estudios superiores tienen las cualidades de una evaluación auténtica, a pesar de que se realiza al final de su formación pregraduada y garantiza la evaluación del desempeño del futuro profesional.

En los Planes de Estudios D se enuncia la necesidad de desarrollar mayor número de actividades evaluativas de carácter cualitativo, como son los trabajos y proyectos de curso que pueden planificarse a lo largo de las carreras, de igual manera se concreta, en la Resolución 210/2007, que traza el trabajo docente y metodológico para la Educación Superior.

Lo anterior permite considerar, que desde esta perspectiva, existe un avance y una tendencia a una evaluación integradora y de proceso, como rasgos importantes de la evaluación alternativa. No obstante, se considera necesario transformar las concepciones de los profesores para que este tipo de actividades evaluativas no sólo se diseñen y se planifiquen, sino también que se lleven a cabo con el verdadero carácter formativo que poseen.

Percibida de esta forma, la evaluación ya alcanza un paso largo de su comprensión, tendiendo para una teoría dialéctica del conocimiento.

Desde los referenciales de la Universalización de la Educación Superior, se comparte esta posición, donde la evaluación tiene un carácter personalógico; se reconoce entonces como el componente que influye en el proceso de desarrollo integral de la personalidad del estudiante, potenciando su autorregulación y metacognición. Se trata y coincide con Artiles Armada (2003), de una evaluación cuya finalidad sea la mejora de la intervención pedagógica, teniendo en cuenta todos los elementos que intervienen en el proceso para facilitar la toma de decisiones, adecuándola cada vez más a las potencialidades reales de los alumnos.

Las disímiles definiciones de evaluación del aprendizaje que se encuentran en la literatura, están influidas como resultado lógico, por la corriente pedagógica asumida por cada uno de los autores; pero los aportes que se han ido dando en este campo, durante estos años, enriquecen, precisan y muestran confluencia en el reconocimiento de características que debe tener la evaluación. Se concuerda con González Pérez (2000), en cuanto a la

contribución relevante de la teoría elaborada por Vigostky y sus colaboradores, por la importancia de sus aportes teóricos y metodológicos.

En consonancia con el Enfoque Histórico Cultural, González Pérez, (2000), brinda una definición de *evaluación*, “actividad cuyo objetivo es la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de los estudiantes a los efectos fundamentales de orientar y regular la enseñanza para el logro de las finalidades de la formación”.

En correspondencia con lo expresado, se considera que la definición incluye los principales aportes psicológicos y sociales del postulado y la presenta como una alternativa necesaria ante las formas tradicionales de evaluación. Privilegia un enfoque cualitativo, holista, de la evaluación y destaca su función formativa, esta esencial y abarcadora de las demás funciones planteadas por otros autores. Considera que es parte consustancial del proceso de enseñanza-aprendizaje por permitir regular y orientar el mismo. Revela su esencia como una actividad humana, pero limita su acción comunicativa. Estas observaciones le confieren a esta enunciación, según el juicio de la investigadora, sus principales valores y la señalan como una definición de primordial referencia.

Otras definiciones utilizadas como referente sobre lo que debe ser la evaluación del aprendizaje, es la presentada por Castro Pimienta (1999), al enunciar: “Análisis cualitativo de las transformaciones sistemáticas en el desarrollo de la personalidad del educando como resultado del aprendizaje”.

Artiles Armadas y Nieves (2001) la definen como el: “proceso interactivo cada vez más personalizado, democrático donde se comparten las responsabilidades entre profesores y alumnos y la evaluación toma dimensiones internas cualitativas y que integra conocimientos procedimentales y actitudinales, sobre la base de que los alumnos emitan sus juicios, identifiquen potencialidades y debilidades, no sólo de su aprendizaje, sino también de la enseñanza que reciben de modo que sirva para tomar decisiones sobre el aprendizaje individual (alumno) y reajustar el proceso de enseñanza (profesor)”.

Las definiciones antes expuestas se aproximan a la reglamentada por el Ministerio de Educación Superior, sirviendo de referente en la investigación que se presenta.

La propuesta por el MES la define como: “proceso consustancial al desarrollo del proceso docente educativo tiene como propósito comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos formulados en los planes y programas de estudio de la Educación Superior, mediante la valoración de los conocimientos y habilidades que los estudiantes van adquiriendo y desarrollando, así como, por la conducta que manifiestan en el proceso docente educativo. Constituye, a su vez, una vía para la retroalimentación y la regulación de dicho proceso”, integra en una visión más abarcadora la categoría evaluación y declara explícitamente que la misma se orienta hacia una actividad específica, es decir evaluación del aprendizaje, por lo que supera otras definiciones donde la expresan desde una consideración más general (Vecino, 2005, Resolución 106/2005).

De igual manera en sus apartados se identifica como una acción comunicativa, como una actividad que influye en la relación entre los agentes educativos, aspecto que posibilita la relación en el proceso entre actividad y comunicación. Incluye sistémicamente los principios educativos que deben direccionar la práctica evaluativa, con una intencionalidad formativa, transcurrida en un proceso dinámico, compartido, continua, democrática que alude a la necesaria participación de los sujetos que se ven afectados por ella, especialmente al servicio de quien aprende.

La misma enfatiza en los diferentes ámbitos de formación y declara su enfoque integral que condicione el desarrollo de la personalidad a partir de las exigencias sociales, es decir, que integre conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales, condicionales; y que sea consustancial al proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que debe ser una actividad de conocimiento y de aprendizaje.

En su definición resulta aportadora, la inclusión del profesor y demás agentes educativos, para valorar la propia práctica, aspecto que posibilitará la toma de decisiones, su visión de mejoramiento y autoperfeccionamiento.

Con tal intención se presentan, en lo que sigue, algunas consideraciones derivadas de postulados del Enfoque Histórico Cultural, referidas a la evaluación formativa.

Defendiendo la posición de una evaluación formativa en las Sedes Universitarias Municipales, se resume que la evaluación no es el final de nada, por el contrario, sirve para dar continuidad al proyecto educativo. Significa observar y analizar la realidad para detectar en ella los cambios producidos, es analizar la realidad para replantear la actuación, reelaborar los objetivos. Como si fuera un espiral, la práctica se desenvuelve, se amplía y se llena de sentido global.

1.2.1.1. Delimitación conceptual sobre la evaluación formativa.

Las actuales tendencias sobre la evaluación formativa tienden a definirla como una actividad formadora, centrada principalmente en el “aprendiz” y en su proceso de toma de decisiones y no tanto en el producto de sus acciones.

Al concebirse la evaluación como una actividad formadora, esta es parte integrante del proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, pasa de ser una tarea realizada solamente por el profesor, a contemplarse como una tarea de autoevaluación y de evaluación colaborativa del profesor y el alumno, entre el alumno y sus pares.

La evaluación formativa constituye una alternativa ante la evaluación tradicional; esta última identificada por:

- Tendencia a identificar la evaluación con el examen y con la calificación.
- Predominio del carácter sumativo al estar dirigida a calificar, certificar y acreditar y no a la regulación del proceso ni al servicio del aprendizaje.
- Limitado el uso de la retroalimentación.
- Predominio en las evaluaciones de las preguntas de tipo reproductivo que obligan a un ejercicio rutinario de memorización mecánica.

- Calificación dirigida hacia la clasificación y la certificación, prevaleciendo la importancia de la nota sobre la importancia del mejoramiento del aprendizaje.
- Medición de habilidades intelectuales, desconociendo otros aspectos que contribuyen al desarrollo humano.
- No ser participativa porque no propicia que el estudiante opine sobre los resultados de su aprendizaje, ni de los resultados de los demás.
- Centrar su atención en unidades discretas y no en el conocimiento interdisciplinar.
- Señalar más las deficiencias que los logros del aprendizaje.

Se adopta entonces, el término de evaluación formativa, considerando que esta es la cualidad que refuerza la principal función que debe tener la evaluación González Pérez (2000).

La evaluación formativa es de carácter sistemático, se realiza durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; su esencia radica en su intencionalidad de corregir, regular y producir aprendizajes. Aunque hace uso de la llamada evaluación sumativa, esta se ve desde una perspectiva formadora.

La información que ella pueda aportar no se identifica únicamente con los resultados de las evaluaciones, las que se realizan como un medio más y se caracterizan por comprobar niveles de asimilación del conocimiento que demandan de la producción y de la creatividad. Las vías no son sólo para medir sino para formar, ya que permiten al estudiante reconocer sus avances y dificultades.

Es considerada una evaluación integral, pues reconoce los conocimientos de carácter interdisciplinar o el conocimiento fragmentado en la medida necesaria y las actitudes y valores fundamentales para el desarrollo del ser humano.

Se distingue por ser consensuada; favoreciendo la participación activa del estudiante, con posibilidades de autoevaluarse, de evaluar a los demás y de evaluar la tarea evaluativa que realiza.

Se caracteriza por la justeza en el tratamiento de sus resultados. Permite el desarrollo del estudiante en un contexto apropiado y está en función del desarrollo de las habilidades relacionadas con el desempeño del profesional. Su implementación da la oportunidad al estudiante y al profesor de analizar sus logros y deficiencias en la práctica educativa y abre el espacio para la reflexión con vista al perfeccionamiento.

La práctica de la evaluación formativa precisa además de la relación sistémica entre los componentes de la didáctica. Al adentrarse en el estudio de la esencia pedagógica de la evaluación y de su correlación con el resto de los componentes de este proceso, esta recibiría una connotación especial.

1.2.2. La evaluación en sus relaciones con los componentes de la didáctica.

Es necesario partir de la premisa de que la evaluación es una parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo este constituye el proceso formativo que de modo más sistemático se dirige a la formación de los estudiantes, en el que estos se instruyen, se desarrollan y educan. Es esencial brindar especial atención a la evaluación, por ser quien responde a la pregunta de en qué medida han sido cumplidos los objetivos del

proceso de enseñanza-aprendizaje. Es la encargada de regular el proceso, de ello se desprende que es un componente didáctico que juega papel trascendental en el cambio educativo (Addine, 2004).

Para los análisis que siguen se han tenido en cuenta las concepciones, tendencias evaluativas y didácticas actuales, basadas en los estudios de diferentes autores, fundamentalmente cubanos, entre los que se destacan Orestes Castro Pimienta, Carlos Álvarez de Zayas, Fátima Addine Fernández y Héctor Valdés Veloz.

Es oportuno referir que cuando se evalúan los aprendizajes que han realizado los alumnos se está también evaluando la enseñanza que se lleva a cabo. La evaluación nunca lo es, en sentido estricto, de la enseñanza o del aprendizaje, sino del proceso de enseñanza-aprendizaje. Está realizada por los alumnos y proporciona al profesor informaciones insustituibles para ir ajustando progresivamente la ayuda que les presta durante el proceso. Por ello, se puede afirmar que enseñar, aprender y evaluar son en realidad tres procesos inseparables (Pérez Cabaní; Carretero y Palma, 2000).

Con una mirada atenta a los elementos y sus relaciones, presentes en la evaluación, se pone en evidencia que el acto evaluativo no depende sólo del sujeto del aprendizaje; además está determinado por las relaciones con los componentes no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo refleja el encargo que la sociedad le plantea a la educación institucionalizada y representa el elemento orientador de todo el proceso, es decir, la modelación del resultado esperado, sin desconocer el proceso para llegar a él y no entendiéndolo desde el punto de vista conductista. Evidentemente, estos han de enunciarse en términos que orienten el proceso en función del alumno, de lo que este debe ser capaz de lograr en términos de aprendizaje, de sus formas de pensar, de sentir y de la formación de valores y otros componentes (Portela, 2006). La determinación de los objetivos debe tener carácter de sistema, a partir del problema y las características de los alumnos; de esta forma se aseguran la función valorativa de los objetivos, en relación con el carácter orientador y regulador de la evaluación en el proceso.

Al respecto, se enfatiza que el sujeto puede transformar la evaluación en la medida que conoce e interioriza el alcance de los *objetivos*; si bien estos le transfieren su función orientadora, la evaluación es parte de ellos; pero no se limita a su mera comprobación (función innovadora), ya que no siempre los mismos abarcan en su totalidad al objeto de asimilación ni las potencialidades del alumno.

Estos elementos, por supuesto, dependen del nivel de generalización del objetivo, es decir, de su alcance en un grado, asignatura, unidad de estudio o de la clase, de la derivación gradual de los mismos en el sistema que hemos referido. "Sin perder su carácter rector, mientras más específico es el objetivo, más relativo y dependiente de las condiciones resulta, en especial de la relación contenido - método en la enseñanza, por lo que la evaluación también se ajusta a tales variaciones, es decir debe ser flexible" (Portela, 1999).

La evaluación, de igual forma, expresa su connotación desarrolladora en la medida en que esta no se conciba como una simple comprobación de los objetivos, por cuanto debe tener en cuenta también su adecuación al nivel de sistematicidad y de profundidad manifestado durante el proceso y el nivel de desarrollo de los alumnos.

Sin perder el carácter rector, los objetivos transfieren su acción orientadora a la evaluación en una interacción de gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para hacer coincidir el objetivo real de este proceso, con su reflejo u objetivo aparente. "Así el objetivo aparente de aprobar, acreditarse, transitar por determinado ciclo de enseñanza, etc, no sustituirá al objetivo real de aprender, desarrollarse y crecer como personalidad." (Tenbrink, 1997).

El *contenido* representa lo que el estudiante se debe apropiarse, para alcanzar el objetivo y se expresa en los conocimientos, las habilidades, el desarrollo de la actividad creadora, las normas de relación con el mundo, los valores que se corresponden con el medio sociohistórico determinado, entre los otros recursos psicológicos que hemos mencionado. Este cumple funciones instructiva, educativa y desarrolladora y, en correspondencia con los objetivos, debe planificarse los que serán objeto de evaluación y, lo más importante, con qué nivel de asimilación los debemos evaluar.

Asimismo, al evaluar es necesario abarcar, en su esencia, todo el *contenido* como un sistema, lo que sólo es posible, si este en su conjunto ha sido objeto de aprendizaje. La importancia de esta relación se expresa en el estímulo que aporta la evaluación para la enseñanza y el aprendizaje, en la retroalimentación en relación con la efectividad de las acciones; pero sobre todo al evaluar el contenido y los mecanismos internos para que cada sujeto lo asimile en el complejo proceso de su autoevaluación. Como se aprecia la relación de la evaluación con el contenido de enseñanza parte de la pregunta ¿qué y cómo evaluar?

Los niveles de asimilación del contenido, derivados de los objetivos: reproducción, aplicación y creación, determinan el nivel de asimilación de la evaluación. La evaluación, en consecuencia con un proceso docente educativo diseñado con una intención productiva, tiene que concebirse con un nivel de asimilación también productivo, aplicativo, y no con un enfoque limitado a lo reproductivo.

El desarrollo de los contenidos y sus niveles de asimilación está muy relacionado con otro componente del proceso: los *métodos*, los cuales constituyen sistemas de acciones que regulan la actividad del profesor y los alumnos, en función del logro de los objetivos. No obstante las diferencias teóricas, muchos autores coinciden en que los métodos son elementos directores del proceso ya que lo viabilizan y conducen, es decir, responden a la pregunta ¿cómo desarrollar el proceso?

Las regularidades anteriores condicionan otra relación esencial, en la cual la evaluación se comporta como modo de organizar la actividad reguladora de los agentes educativos, es decir, se manifiesta como método.

Ello implica un sistema interrelacionado de acciones del colectivo pedagógico y los estudiantes, responde a los objetivos, permite la expresión de los sujetos participantes; en correspondencia con su independencia, creatividad y desarrollo y cumple las condiciones del método general de instrucción (Comenius, 1983).

Los métodos todos son válidos, siempre que respondan a los contenidos y objetivos del proceso pedagógico. Desde el punto de vista metodológico la evaluación implica la planificación, tanto del diagnóstico, del pronóstico y la comprobación; como de la orientación, la aplicación, el análisis de los resultados, la retroalimentación y el esfuerzo correspondiente. Por otra parte desarrolla un vínculo aparente entre los métodos para evaluar y los procedimientos.

Los *medios de enseñanza* son los elementos facilitadores del proceso y responden a la pregunta ¿con qué enseñar? Están conformados por un sistema de objetos reales, sus representaciones e instrumentos que sirven de apoyo material para la consecución de los objetivos. Los medios deben ser empleados tanto en la actividad de enseñanza como en las de aprendizaje; esto responde a la interrelación entre los componentes personales y no personales del proceso profesor educativo y evidencia su relación con la evaluación.

Estos, en correspondencias con las tendencias evaluativas actuales, deben propiciar la desinhibición, la eliminación de barreras, la disminución de resistencias, así como el trabajo creativo en las actividades docentes, estos han de convertirse en medios de trabajo intelectual, en vías de apoyo y de expresión del quehacer estudiantil y grupal durante la clase.

La *forma de organización* del proceso de enseñanza-aprendizaje es el elemento integrador; se resume en la manera en que se ponen en interrelación todos los componentes personales y no personales de este proceso. Las formas reflejan las relaciones entre profesor y estudiantes en el tiempo y el espacio y pueden condicionar el predominio de una forma evaluativa u otra, las que en correspondencia con la dinámica del proceso, deben ser variadas y suficientes, en estrecha interacción con el resto de los componentes del proceso que hemos analizado.

La *evaluación* se constata en todas las dimensiones del proceso, es decir en la instructiva, en la desarrolladora y en la educativa. Estas dos últimas, sin embargo, no se logran como consecuencia de la acción de una asignatura o disciplina, sino de todas ellas en estrecha relación con el resto de las influencias del proceso que tiene lugar en la escuela. Ellas se aprecian, fundamentalmente en el comportamiento diario de los escolares, en su desempeño social, lo que exige vías y formas evaluativas, que, en correspondencia con lo instructivo, aseguren una evaluación integral de los educandos.

Simultáneamente es elemental someter a evaluación la evaluación, para lo cual el colectivo pedagógico tiene que tener presente siempre, sobre qué se evalúa, qué se selecciona del contenido de enseñanza para que sea objeto de evaluación, qué datos del aprendizaje del estudiante se buscan; se logran obtener y cómo se valoran, qué relación se establece entre evaluado y evaluadores, cómo influyen sus percepciones mutuas, cuáles son sus intencionalidades.

En resumen, una vez preparados los estudiantes de forma general a partir de la práctica evaluativa sistemática de los agentes educativos, esta de forma coherente y en correspondencia con las alternativas ofrecidas respecto a cómo evaluar en las condiciones actuales, al profesor no le resultará difícil conducir el proceso de elaboración y definición de los objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización e incluso la propia evaluación desde su práctica evaluativa.

1.3. Análisis en torno a las prácticas del profesor universitario respecto a la evaluación del aprendizaje.

La preocupación por reflexionar sobre las prácticas del profesor en las instituciones universitarias, estriba no sólo en el análisis de las nuevas formas que asume la Educación Superior actual, sino en el análisis de la crisis de fundamentación y legitimidad que vive la Historia de la Educación y la Pedagogía dado por: la divergencia manifiesta entre el conocimiento pedagógico que se posee a partir de la autopreparación consciente; el adquirido desde la formación permanente; de lo establecido; de las experiencias docentes en el quehacer práctico, el grado de compromiso y motivación por transformar el pensar y la acción a partir de los modelos de formación que se tiene, etc.

Con la reflexión anterior no se pretende explorar todas las implicaciones que encierra el tema, sino contribuir al menos a crear expectativas ante los nuevos retos establecidos para la actual universidad, lo cual implica que el profesor tenga que modernizar sus prácticas docentes y los que lo dirigen complejizar el debate: iniciarlo y no concluirlo.

En consonancia con lo planteado queda definido el término práctica, para su mejor comprensión, esta ofrecida por la UNESCO (2003): “período de aprendizaje efectuado en la situación real de trabajo cuyo propósito es relacionar la teoría con la práctica. Tiene lugar generalmente, bajo la supervisión de un académico y un experto de campo”.

A continuación se proponen algunos referentes de interés sobre el término definido y su implicación en la evaluación de los aprendizajes.

Los cambios en las prácticas de evaluación se conciben como un proceso gradual de transición desde una perspectiva tradicionalista que considera este proceso con una función esencialmente acreditativa hacia una perspectiva de la evaluación, integrada al propio proceso de enseñanza-aprendizaje con un carácter formativo donde la evaluación constituya una situación de aprendizaje.

Las prácticas de la evaluación, relacionadas con la enseñanza tradicional, persisten y son frecuentes en las instituciones universitarias. Estas se caracterizan, entre otros rasgos, por identificar la evaluación sólo con momentos de exámenes, cuyos resultados son utilizados para certificar y acreditar y no para retroalimentar al estudiante sobre sus errores o insuficiencias en el aprendizaje. Tampoco son utilizados por los profesores para reflexionar y regular la enseñanza que han practicado.

Para los profesores que siguen la enseñanza tradicional, el significado otorgado a la acción de evaluar es bien estrecho y se relaciona con las acciones de examinar, calificar y medir, lo cual es desde el punto de vista conceptual otra de las confusiones que padece la evaluación en el contexto actual, ya que no se asocia a otras funciones que podrían contribuir a la formación integral del estudiante y al desarrollo profesional del profesor.

En consecuencia, la transición de una evaluación tradicionalista a una evaluación con carácter formativo dirigida a la integralidad, implica nuevas formas para evaluar que permitan reunir evidencias acerca de cómo los profesores y estudiantes han conseguido y perciben los logros de aprendizaje, este último el beneficiario primario. Es decir, la evaluación que se necesita tiene principalmente una función formativa y facilitadora del aprendizaje (Wiggins, 1990; Biggs, 1995; Maclellan, 2004, citado en Pérez Morales, 2007).

Enfatizar, entonces, que un cambio en la concepción de la enseñanza y del aprendizaje, conlleva a la vez un cambio en la concepción de la evaluación. Consecuentemente implica variaciones en el tratamiento de los contenidos y también en las formas de entender la evaluación y en los criterios por los cuales ha de ser evaluado aquello que se enseña y aquello que se aprende. Son asuntos prácticos que justifican la intervención didáctica.

¿Qué exigencias epistemológicas presentan estas nuevas formas de evaluar y lo que ella abarca, en este caso restringido a lo más inmediato del aula? Si se considera que el aprendizaje es construcción, es participación, es comprensión, es asimilación, apropiación e integración en los propios esquemas de razonamiento y no mera verbalización de palabra prestada, conservada en forma de memoria no significativa, es porque detrás hay una visión epistemológica de lo que es el conocimiento. Si esto se acepta, la evaluación que ha de valorar aquel conocimiento necesariamente debe ser respetuosa con lo que éste es y con aquella forma de construirlo (Álvarez Méndez, 2001).

El citado autor sugiere que para entenderla y también para saber a qué atenerse en su dimensión práctica y discursiva, es imprescindible dejar establecido, de un modo claro y transparente, el marco de referencia conceptual que la define y, lo que es más importante, la hace comprensible. Por la misma razón, resulta imprescindible tomar postura personal ante estos argumentos y decidirse por el compromiso profesional y moral al que obligan. De otro lado sólo queda la rutina y la calma. Y en ellas, la acción reproductora.

De igual manera, un cambio en las prácticas evaluativas lleva aparejado un cambio en la concepción de la evaluación, la cual debe concebir a esta como un proceso que facilite el aprendizaje y no como una mera transmisión de conocimientos, por lo que se impone la creación de alternativas para evaluar que estimulen la motivación por aprender. También se necesita un cambio en el rol del profesor, de transmisor de conocimientos a facilitador y guía del aprendizaje.

Estas exigencias demandan, por tanto, un cambio en los métodos de enseñanza desde los meramente estructuralistas a métodos más comunicativos basados en la negociación pedagógica a través de la propia

actividad comunicativa. El profesor en este sentido juega un rol importante, propiciar la participación al estudiante en la evaluación y regulación de su propio aprendizaje durante la realización de actividades evaluativas.

La negociación de todo cuanto abarca la evaluación es condición esencial en esta interpretación.

Aceptada la voluntad de entendimiento, se negocia todo. Desde la justificación de la propia evaluación hasta las formas en las que se va a llevar a cabo y el papel que cada uno tiene que asumir responsablemente. Muy importante es la negociación entre todos los implicados de los criterios que se van a aplicar en el momento de la corrección, de la calificación y el modo en que se va a dar la información, de las posibilidades de recurrir las decisiones sobre corrección y calificación, y de los criterios a seguir en caso de no llegar a acuerdo en la puntuación. No se trata de ceder ante los alumnos, sino de trabajar con ellos y en su beneficio, que terminará siendo aprendizaje. Porque de la evaluación también se aprende.

Se insiste en que para efectuar una transformación en la práctica de la evaluación es necesario conocer las dificultades que hay que vencer, los obstáculos que hay que superar como las fuerzas, principios y convicciones con los que cada uno cuenta. Como señala Rizvi (1989), citado en Álvarez Méndez, 2001, "no podemos contemplar formas alternativas de vida porque continuamos valorando el orden, la eficiencia y la uniformidad por encima de los ideales de espontaneidad, reciprocidad, variedad y flexibilidad".

El reto consiste precisamente en que los profesores deben hacer frente de un modo activo a nuevas formas de enseñar que deben posibilitar y provocar un modo distinto de aprender y que el resultado sea relevante, además de necesario para el sujeto que lo intenta. No sólo dentro del aula ni sólo restringido a lo cognitivo, sino formativo en y para su vida dentro y, sobre todo, fuera del aula.

Enseñar no es tanto ni tan sólo una cuestión de conocimientos sino de modos de razonar. Aprender no es tanto ni tan sólo acumular contenidos de conocimientos sino modos de razonar con ellos hasta aprehenderlos, interiorizarlos e integrarlos en la estructura mental de quien aprende (Álvarez, 1998).

El citado autor, afirma acertadamente, que la manera en la que el profesor aprende es más importante que aquello que aprende porque facilita el aprendizaje y lo capacita para seguir aprendiendo permanentemente. Conscientes del modo en el que aprende el sujeto, descubriremos la forma de ayudarlo. Este paso constituye lo esencial de la formación y clarifica el campo de la evaluación.

Una cuestión clave que los profesores deben preguntarse al hablar de evaluación, como de otros tantos aspectos que abarca la educación, es su propia concepción o visión sobre el conocimiento, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo del currículum, la evaluación. Darla por sobreentendida, a partir de la experiencia vivida como alumno o acumulada como profesor, es ignorar la asunción de responsabilidades personales y descartar o evadir los compromisos conceptuales y sociales a los que cada uno pueda llegar en y con su práctica docente.

Los cambios en el proceso de evaluación tienen que ser parte de un programa mucho más amplio de innovación, abarcando currículo y didáctica tanto como evaluación. Los tres elementos, junto con los contenidos de aprendizaje que abarcan, están estructural y funcionalmente relacionados.

En resumen, las concepciones y las prácticas como dos dimensiones de la evaluación, se consideran como elementos de un par dialéctico que en ocasiones se complementan y en otras van en direcciones diferentes. Ahumada (1998), citado en Gort, 2008, de manera acertada, acentúa que puede existir divergencia entre pensamiento y acción y entre políticas educativas y su ejecución.

Delimitándose la trascendencia de estas dimensiones, se toma como punto de partida las definiciones reveladas por Ríos, (1999), citado en Gort, 2008.

Concepción de la evaluación: “cómo los sujetos participantes piensan, entienden y juzgan la evaluación en un contexto dado en cuanto a las funciones que debe cumplir; las estrategias que deben concebirse para la elaboración de los instrumentos y la forma en la que se deben aplicar; el grado de participación del evaluado; la forma en la que deben ser informados los resultados de la evaluación y el uso de los mismos en función de regular el proceso de enseñanza y aprendizaje”.

Práctica evaluativa: “cómo se lleva a cabo la evaluación, entendiéndose entre ellas las funciones que está cumpliendo, los instrumentos que principalmente se utilizan; la forma en que se confeccionan; los tipos de preguntas predominantes y sus demandas cognitivas; la relación de los objetivos de enseñanza con el contenido de instrumentos de evaluación; la frecuencia con la que se realizan; las notaciones de calificación utilizadas, así como los criterios evaluativos que se tienen en cuenta.; el uso que se hace de los resultados en función de regular la enseñanza y el aprendizaje; la participación de los estudiantes en su evaluación; las relaciones que se establecen entre los sujetos que participan y las actitudes que asumen profesores y estudiantes durante la evaluación y después de ella”.

A criterios de la autora, las definiciones aportadas por Ríos, ofrecen claridad sobre lo que se considera básico referente a la evaluación, a partir de la transformación que se ha ido produciendo en el pensamiento pedagógico desde el surgimiento de las corrientes, lo cual ha contribuido a ofrecer nuevos significados y sentidos a los términos relacionados con las concepciones y prácticas evaluativas del profesor. Ejemplo de ello: la medición y la cuantificación del aprendizaje durante las prácticas evaluativas, han dejado cierto paso a otras acciones como valorar, apreciar, enjuiciar, regular, a partir de las nuevas formas de concebir, diseñar y de interpretar el papel del estudiante en su aprendizaje.

La teoría Vigostkyana al respecto sienta sólidas bases para que se produzca un cambio en las concepciones pedagógicas que, para beneficio de la institución educativa, han ido penetrando en las prácticas evaluativas de los profesores.

Con estos antecedentes puede afirmarse que la evaluación del aprendizaje como el resto de los componentes del proceso de enseñanza- aprendizaje, cuenta actualmente con un nuevo marco conceptual que la ha enriquecido, en la dirección hacia la evaluación formativa.

1.3.1. La preparación pedagógica del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando con respecto a la evaluación, se revelan ciertas prácticas que sobresalen en el estudio, nos referimos a: el control como lo más general, la evaluación diagnóstica de las capacidades básicas del estudiante, sin valorarse la zona de desarrollo próximo, la elaboración de estrategias evaluativas sin marco teórico referencial y la identificación del evaluador con el profesor, excluyendo los demás agentes educativos (Artiles Olivera, 2005, 2007b, 2008a).

Si bien las prácticas evaluativas anteriores son las predominantes, esto no significa que la experiencia evaluativa y sus expresiones teóricas sean absolutamente desfavorables o que no existan manifestaciones evaluativas adecuadas, muestra de ello es como en la actualidad gana cada vez más, seguidores que consideran la evaluación en su lugar y le otorgan su papel correspondiente donde predomina el criterio referido al carácter integrador y sobre todo psicológico como un hecho personal, en el que se involucran en un protagonismo fluctuante los profesores, alumnos u otros agentes (Artiles Olivera, 2008b, 2008c y 2008d).

Se considera que la investigación procura una aproximación a algunos problemas que inquietan en el campo de la preparación pedagógica de los profesores lo referido a la evaluación formativa en el contexto de la Sede Universitaria Municipal. Se proponen soluciones, iniciando un camino de reflexión, búsquedas y acciones, pues la temática es un asunto no sólo de técnicas y procedimientos específicos, sino de reflexión, autoanálisis, construcción de nuevas concepciones evaluativas y distintas expectativas en los agentes educativos, instituciones y sociedad.

La esencia está en transformar las prácticas evaluativas tradicionales que desarrollan los profesores en prácticas formativas, si se concibe que el término transformación “implica un cambio hacia un nivel de desarrollo superior, modificaciones que tiene lugar en las concepciones educativas y en los medios y recursos para llevarlos a cabo, incluyendo las que se producen en los puntos de vistas de los sujetos participantes y las que se deriven de su propia instrumentación práctica” (Valle Lima y García Ramis, 2003).

Entonces, transformar las prácticas evaluativas del profesor en prácticas formativas, implica que el proceso de evaluación se sobreentienda como un proceso activo, de investigación; en donde participan todos los agentes, invita a repensar las prácticas evaluativas asumidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a determinar los tipos de aprendizajes que deben lograrse en un contenido disciplinar (saber, saber hacer, saber ser); el seguimiento del proceso incluyendo los aprendizajes no previstos, la recogida de la información compartida sobre

la base de criterios evaluadores negociados y el enjuiciamiento de la información recogida a través de reflexiones coevaluativas, autoevaluativas y heteroevaluativas (Ríos, 1999).

En este sentido se sitúa al estudiante como objeto real del cambio, como protagonista principal; mientras a las estructuras de dirección, métodos y estilos de trabajo, que estas emplean, como medio para lograr cada fin.

Para modelar el cambio de estilo de trabajo, las estructuras de dirección de la Sede Universitaria Municipal, requieren discutir, analizar y apropiarse de la filosofía del cambio, de sus principios; analizar cómo se diseña la estrategia para lograrlo, para así favorecer la actuación, el protagonismo y construcción de su propia transformación. Se han de aprender los procedimientos para revelar el estado inicial de su organización, diagnosticar profundamente las posibles causas de los problemas, los obstáculos que afectan al colectivo, las potencialidades que tiene el claustro para aportar elementos y ofrecer criterios.

La transformación de las prácticas evaluativas del profesor en formativas desde la preparación pedagógica, revela la necesidad de potenciar la eficacia de la gestión. En este sentido, se provoca, desde la planificación, organización, ejecución y el control, el progreso de la organización, a partir de la potenciación de la capacidad de acción de los equipos directivos, para detectar fortalezas y debilidades con respecto al proceso de evaluación del aprendizaje; lo cual genera en el colectivo pedagógico la motivación, el sentido de pertenencia y de confianza; que se promuevan responsabilidad y compromiso con la organización y el cambio en correspondencia con las demandas formativas situadas en la Educación Superior y, en particular, las establecidas para la evaluación. Es propicio construir un sentido más compartido de futuro institucional, organizando oportunidades para crear y aprender; para esto es necesario que el directivo comparta información con el colectivo pedagógico y asuma nuevos riesgos razonables a partir del diagnóstico actualizado.

Sin duda, estas consideraciones, que están en la base del proceso de transformación propuesta, implican un compromiso con la mejora de la preparación pedagógica del profesor para desarrollar prácticas evaluativas formativas y su influencia en la formación del alumno, entendida la Sede Universitaria Municipal como una comunidad de aprendizaje, donde se reflexiona y actúa en función de la mejor alternativa de resolución posible a los problemas que enfrenta.

Los análisis anteriores sientan la necesidad de esbozar algunas proyecciones hacia la práctica evaluativa del profesor, con intención formativa en el contexto de la Sede Universitaria Municipal; estos pudieran formar parte de direcciones de trabajo futuro desde la preparación pedagógica. Para ello asume consideraciones de su experiencia práctica en el contexto y es seguidora de criterios abordados en estudios por Gort, (2008).

En la SUM el proceso de enseñanza-aprendizaje debe abarcar dialécticamente todo el sistema de relaciones recíprocas de actividad y comunicación que, desde esta visión integral, se establecen entre sus protagonistas; profesores tutores, estudiantes, grupo, colectivo pedagógico, para aprender y enseñar, entre las reconocidas categorías objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización, evaluación que se conciben como

elementos mediatizadores de las relaciones entre todos ellos y entre sí, en función de promover la transformación de las prácticas evaluativas en formativas.

Un elemento importante en esta relación lo constituyen los *sujetos implicados en la práctica evaluativa formativa*: profesor, grupo u otros agentes que influyan en la instrucción y educación de sus alumnos, pues tienen la labor de preparar al estudiante para la vida, a partir del desarrollo de sus potencialidades, de la eliminación de sus deficiencias, de la modificación de sus actitudes, concepciones y comportamientos irracionales e insanos.

La preparación pedagógica del profesor en este sentido, debe estar dirigida al cumplimiento de sus principales funciones; tal como expresan Blanco y Recarey (2002), citado por Salvador (2008): “actividades que incluyen acciones y operaciones encaminadas a asegurar el cumplimiento de las tareas básicas asignadas al maestro en su condición (rol) de educador profesional.

Según García y Caballero (2004) una aproximación inicial a estas funciones específicas del profesor puede expresarse así: *docente metodológica*, mediante actividades encaminadas a la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje que incide directamente en el desarrollo exitoso de la tarea instructiva y de manera concomitante favorece el cumplimiento de la tarea educativa; *investigativa*: actividades encaminadas al análisis crítico, la problematización y reconstrucción de la teoría y la práctica educacional en los diferentes contextos de actuación del profesor; y *orientadora*: actividades encaminadas a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento personal, mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo; además, incide directamente en el cumplimiento de la tarea educativa; aunque también se manifiesta durante el ejercicio de la instrucción.

Para el cumplimiento de estas funciones, es imprescindible que el profesor:

- Cumpla con la acción diagnóstica de la evaluación; inicial y continua, la cual requiere de la aplicación de diferentes métodos y técnicas de evaluación: observación, evaluación de ejecuciones, autoevaluación, tests, pruebas objetivas, pruebas de desarrollo, entrevista, auto observación; lo cual posibilitará valorar necesidades y potencialidades, tanto individuales como grupales, desde el punto de vista cognitivo, procedimental y actitudinal.
- Muestre caminos al alumno durante el proceso de evaluación; brinde ayuda para que se propaguen metas realistas dirigidas a la claridad de los objetivos de sus aprendizajes; cree un clima favorable en el proceso, lo que implica que este agente escuche los sentimientos de sus alumnos, no les imponga las actividades y haga del grupo un equipo de participación donde se respire una atmósfera de igualdad, en el que se manifieste la confianza, se propicie el crecimiento y la autorrealización personal.
- Facilite el aprendizaje del alumno desde el punto de vista cognoscitivo e instrumental, lo cual implica dar al alumno los recursos para que los conocimientos sean significativos para este y posibilite la actuación necesaria para la formación y desarrollo de hábitos y habilidades.

- Utilice procedimientos didácticos que le permitan revelar al alumno cómo aprende, su lógica y los procesos cognitivos desarrollados durante el aprendizaje, para que pueda evaluar la calidad de su búsqueda y manifieste confianza y seguridad en el proceso evaluativo.
- Estimule la zona de desarrollo próximo mediante la adecuación de los métodos de enseñanza a las necesidades y tipos de aprendizaje de los alumnos, lo cual supone ponderar en su justo momento los procesos de recepción, de repetición, descubrimiento, la significación del contenido, etc.
- Propicie que el alumno cree sus propios recursos, independientes de los utilizados por el profesor en la representación del contenido de la enseñanza.
- Someta a crítica el contenido de la enseñanza y que reflexionen acerca de su propia práctica.
- Atenúe el aprendizaje del alumno a través de otros alumnos.
- Ofrezca consultas necesarias a su grupo de alumnos y de manera diferenciada.
- Logre durante el proceso la autovaloración del profesor acerca de su desempeño alrededor de las prácticas evaluativas desarrolladas.
- Considerar el acto evaluativo como una acción eminentemente humanizadora, es decir, una acción capaz de favorecer y potenciar en los alumnos la interiorización y desarrollo de valores humanos, tales como: responsabilidad, la justicia, el amor y la autoestima.

En todo este proceso evaluativo tiene particular importancia el *grupo estudiantil*, en el cual tiene lugar, sin dudas, el desarrollo de la personalidad de los estudiantes como resultado del proceso formativo y la acción grupal propiamente dicha, de modo que en este se produce también la evaluación del desarrollo. La apertura a la participación de los estudiantes en su propia evaluación y en la de sus compañeros, la evaluación en y por el grupo, tanto en clase como referidas a producciones y tareas que se realizan fuera del aula, permite potenciar el trabajo del profesor, transferir a los alumnos responsabilidades, tareas, aumentar la información que se podría obtener sobre el aprendizaje, aliviar el trabajo del propio profesor y contribuye a la formación de los estudiantes (Artiles Olivera, 2007c y 2009).

La práctica de la evaluación de sí mismo, la evaluación por pares, la evaluación grupal, en la mayoría de sus variantes, implica siempre prever dentro del tiempo de clase, la práctica laboral e investigativa u otras actividades; el espacio necesario para el análisis de la evaluación en cuanto a su diseño, aplicación y resultados en el grupo.

Además los agentes educativos deben contar con un adecuado diseño de los ámbitos de formación del estudiante a partir de las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas que estos se comprometen a realizar en cada año de estudio. Este diseño debe partir de la labor docente metodológica del colectivo de año, teniendo en cuenta las particularidades de la carrera, sus componentes, asignaturas y los objetivos planteados para cada año de estudio.

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes desde este punto de vista se materializa a partir de la premisa de que el desempeño en la institución, en el centro donde laboran, es el principal elemento a considerar para evaluar la efectividad de estos componentes, para lo cual se debe convenir un sistema de evaluación apoyado en actividades sistemáticas, basadas en la demostración del dominio de los contenidos fundamentales de las asignaturas del currículo y de las habilidades profesionales que les permiten desarrollar satisfactoriamente su labor en el trabajo, en la práctica laboral y en lo investigativo.

El profesor en su función de orientación evalúa integralmente al estudiante por las actividades que realizan de índole profesional y el grupo le da salida a este proceso en cada reunión educativa.

Este proceso, además, permitirá a los agentes implicados autoevaluar su quehacer pedagógico y evaluarse en el colectivo de año, a partir de la influencia educativa que ejerció durante el proceso, revertida de forma directa y sistemática en el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y, consecuentemente, en la formación y aprendizajes de sus estudiantes. Se logra simultáneamente una retroalimentación que incide en el trabajo metodológico y la superación del propio colectivo docente.

Otro elemento importante en las prácticas evaluativas es el diseño del sistema de evaluación, el cual se proyecta en confrontación con los estudiantes, de modo abierto, democrático, negociado y con un carácter de proyecto. Este diseño implica un análisis de su objeto como asunto central y quizás, el más complejo de todo el proceso de planificación. El análisis parte de los objetivos y contenidos de enseñanza, ambos orientan lo que se debe evaluar.

En la asignatura, la planificación del sistema de evaluación requiere que todos los implicados comprendan los argumentos que la sustentan y tomen parte en las decisiones, determinándose para ello los indicadores, vías, momentos y formas de evaluación. Asimismo, debe ser lo suficientemente flexible como para garantizar la evaluación de aprendizajes no previstos en los objetivos y admitir el hecho de que los estudiantes pueden llegar a similares objetivos por diferentes vías individuales pertinentes.

Es necesario que en las actividades evaluativas frecuentes, parciales y finales se diseñen preguntas o problemas que exijan el manejo de datos y hechos de forma reflexiva, razonada, que dejen en evidencia, para el alumno, la significación y necesidad de su conocimiento. Las tareas evaluativas deben prever variaciones en su contenido y formato, de modo que resulten instrumentos potentes para explorar direcciones diversas del desarrollo potencial del estudiante; lo anterior exige que se prevea la gradación en los niveles de demanda de aprendizaje.

Durante las clases debe pronosticarse el tiempo requerido para el análisis de la evaluación: sus propósitos, las formas de entenderlos, los procedimientos, la realización, la calificación, la retroalimentación de sus resultados y efectos.

A nivel de año se reorganizan para equilibrar la carga evaluativa semanal y semestral, también se valora integralmente el rendimiento de los estudiantes en las asignaturas y disciplinas. En este nivel juega un papel significativo para el trabajo pedagógico eficiente, el colectivo de año y el grupo estudiantil.

El colectivo de año se debe buscar formas integradoras de evaluación, en esta dirección se puede avanzar a partir de ampliar y diversificar los modos e indicadores de la evaluación en correspondencia con la concepción holista del aprendizaje. En ello se utilizan diferentes instrumentos para la recogida de la información con el objetivo de formar, pues no solamente se reconocen los conocimientos de carácter interdisciplinar o el conocimiento fragmentado en la medida necesaria, sino también actitudes y valores fundamentales para el desarrollo del ser humano.

Otro elemento a concebir en las prácticas evaluativas del profesor para que sean formativas, es considerar la *función de la evaluación*, la desarrolladora, que trata de promover en los alumnos aquellos aspectos referidos a las capacidades de conocer y transformar el objeto de estudio, de sentir, valorar, relacionarse con ese objeto, con las demás personas, consigo mismo, con la sociedad en la que vive y en la que se debe desempeñar como profesional y ciudadano activo, transformador, comprometido con el mejoramiento humano, en suma con los valores supremos, vigentes histórica, cultural y socialmente.

En esta dirección vale mencionar de modo especial, por su originalidad y su fundamento consecuente con la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, la propuesta de Fariñas (2004:69) sobre lo que denomina "Habilidades Conformadoras del Desarrollo Personal", las cuales ubica en la base de todo aprendizaje, como mecanismo de autodesarrollo de los estudiantes, pues posibilitan su competencia, en la actividad y comunicación, en cualquier esfera de la vida. Esta puede ser una alternativa prometedora que dé respuesta al problema de la búsqueda de indicadores del desarrollo del estudiante.

En consonancia con la autora creemos que las habilidades relacionadas con la proyección, con la realización de metas personales, la organización del tiempo, la comprensión y búsqueda de la información; la comunicación y relación con los demás, el planteamiento y solución de problemas, resultan pertinentes para evaluar el aprendizaje, es decir, constituyen indicadores del desarrollo de los alumnos.

Un momento apropiado para trabajar con estos indicadores es el curso introductorio con el que inicia el 1er año de cada carrera, los cuales requieren sistematicidad durante la continuidad de estudios, en todo momento por los agentes educativos, pues nos referimos a un proceso continuo donde el estudiante adquiere nuevos conocimientos, hábitos, habilidades, modos de comportamiento, de diverso contenido, amplitud, profundidad y generalidad.

La inclusión de las mismas en un sistema mayor que permita y se exprese una nueva forma, cualitativamente superior, de entender, comprender la realidad y de actuar sobre ella, es lo que resulta verdaderamente significativo para el aprendizaje y por ende, para la evaluación. Las formas e indicadores de evaluación deben

asumir este reto. Partiendo desde esta perspectiva, se subraya que la evaluación es acción humana que se realiza entre sujetos, sobre sujetos: no hay evaluación sin sujeto evaluado.

Desde la perspectiva de evaluación analizada anteriormente, es necesario tener en cuenta, en la preparación pedagógica de los profesores, la importancia de redimensionar las *funciones de la evaluación*, ya que este concepto fundamenta la evaluación al servicio del aprendizaje, que no sólo sirve para comprobar lo que el estudiante ya ha aprendido; sino para estimar sus potencialidades y lo que aún puede aprender.

Al respecto, destacar que disímiles autores abordan la clasificación de las funciones de la evaluación (Rowntree, 1986; Cardiet, 1990; Gimeno Sacristán, 1992; Jorba, Sanmartí, 1994; Castro Pimienta, 1999; Barberá y Sainz, 1999; Camilloni y González Pérez, 2000; Camilloni y Bordas, 2001; Ruiz y Gutiérrez, 2003; Coll y cols., 2007).

Estos autores generalmente coinciden en identificar funciones diversas, las cuales trascienden el marco pedagógico al nivel de la sociedad, pueden darse de modo simultáneo y hasta contradictorio. Asimismo, se resalta la necesidad de hacer más relevantes las funciones pedagógicas de la evaluación, en las cuales se sitúan diversas y constructivas funciones. Aunque tratadas con diferentes denominaciones por diversos autores, armonizan en lo fundamental respecto a sus significados (orientadora, de diagnóstico, de pronóstico, creadora, de retroalimentación, de motivación, de preparación de los estudiantes para la vida, de afianzamiento del aprendizaje de recursos para la individualización).

Se mantiene, a la vez, con fuerza, la distinción entre función formativa y sumativa en correspondencia con la propuesta de Scriven (1967).

Interesantes son las reflexiones aportadas por Gort (2008), al considerar funciones comunes a la evaluación sumativa y a la evaluación formativa (la acreditativa, la de comprobación); afirma que las funciones de la evaluación como componente del proceso de enseñanza aprendizaje debieran estar asociadas a la función pedagógica, formativa y por tanto social.

Al respecto, la autora considera que debe añadirse la proposición que realiza González Pérez (2000), la cual se asume, pues se adecua con las expectativas de un diagnóstico inicial que no debe ser simplemente la evaluación del estado de los conocimientos y actitudes que posee el estudiante; además debe explorar las potencialidades a desarrollar en los estudiantes, las posibilidades de apropiación del nuevo contenido con la ayuda del otro. Asimismo, destaca otras funciones, tales como: la de comprobación de resultados, la de orientación y regulación y la función formativa.

Poner en práctica el cumplimiento de estas funciones, requiere por parte del profesor la autopreparación continua, confrontación en el colectivo pedagógico y mucha ética profesional.

Resulta necesario el análisis de otro elemento, la *tipología de preguntas* en las evaluaciones. En este sentido se considera que una de las vías para perfeccionar su uso desde las evaluaciones aplicadas, es profundizar en su confección y en el tipo de preguntas que se utiliza en ellos. La claridad en la formulación de las preguntas, el

carácter integrador de las mismas, la exigencia cognitiva, la diversidad de respuestas que se hayan concebido, son aspectos que deben tenerse en cuenta. El nivel de exigencia de las preguntas, ejercicios o tareas que lo integran debe incrementarse.

El nivel reproductivo en la demanda de las preguntas (Hernández, 1993), puede estar presente, pero sólo en la medida necesaria. El uso indiscriminado de las preguntas reproductivas en los *test* o pruebas objetivas limita el logro de un aprendizaje de carácter holístico e integrador. Sin embargo, comprobar aprendizaje de conceptos, que recaban de la memoria y el recuerdo no es una práctica errónea. El conocimiento de conceptos que forman parte del cuerpo de categorías de una ciencia y como parte de la formación del profesional puede comprobarse a través de preguntas productivas e incluso reproductivas.

El tipo de preguntas a utilizar en las evaluaciones, debe contribuir a comprobar aprendizajes de diferente naturaleza y profundidad. Las preguntas de respuestas breves, típicas de pruebas objetivas, como las de opción múltiple y verdaderos o falsos, son cuestionadas por algunos autores por considerarlas de comprobación de aprendizajes atomizados y de bajo nivel. Sin embargo Burton (2004, 2005), les atribuye ventajas relacionadas con la fiabilidad. Fellenz (2004), por su parte las utiliza como una vía para comprobar aprendizajes de alto nivel, lo que no es fácil de lograr, ya que para ellos se requieren habilidades metodológicas que no todo profesor posee.

La tipología de las preguntas utilizada en un campo universitario determinado puede constituir una manifestación concreta de las concepciones de aprendizaje y de evaluación que existen en el mismo.

Los *instrumentos de evaluación* constituyen otro elemento a valorar en las prácticas evaluativas formativas. Estos son de gran importancia porque son los que mediatizan la actividad evaluativa entre evaluado y evaluador. Se trata de no supeditar la evaluación del aprendizaje sólo a un instrumento, a una prueba o examen, como frecuentemente sucede en la evaluación tradicional.

El examen es un instrumento de evaluación válido, no debe ser la única forma de comprobar el aprendizaje, pues a través de él no se comprueban todos los atributos necesarios del aprendizaje, por lo que se requiere aplicar otras formas evaluativas que lo complementen. Debe concebirse y aplicarse de manera diferente, no sólo como una forma para medir resultados, detectar el fracaso escolar, acreditar o excluir al estudiante. Se trata de practicarlo con intención formativa, que enriquezca al estudiante en su formación y sus resultados sean la base para regular su aprendizaje (Álvarez Méndez, 2000).

También se recomienda, como instrumentos, formas alternativas de evaluación auténtica, que según Herrington y Herrington (1998), de ser bien empleadas redundarían favorablemente en la formación integral del estudiante universitario y en las representaciones que el profesor puede llevarse de él, por lo que se consideran como formas de evaluación formativa. Entre ellas se incluyen la observación, la entrevista y portafolios.

La observación como una fuente principal de conocimiento y de aprendizaje, el uso de la observación participante y reflexiva para la comprensión y la explicación.

La entrevista es una técnica básica de la evaluación que persigue la formación del alumno, se lleva a través del diálogo, previa asunción de los papeles que cada uno desempeña hacia el mutuo entendimiento, dejando de lado cualquier asomo de ejercicio coercitivo de autoridad. (Álvarez Méndez, 2001).

Los portafolios tienen como objetivo el desarrollo de diferentes tipos de trabajos que debe hacer el estudiante que implican procesos cognitivos diversos. Son actividades extendidas en el tiempo y realizadas en contextos reales tal y como son las llamadas tareas auténticas. Proporcionan al estudiante la posibilidad de decidir la naturaleza de las mismas, lo cual incrementa su independencia.

Otro elemento a tener en cuenta para la preparación pedagógica del profesor, es la *eticidad en la evaluación*, la cual se muestra en la práctica, si para el alumno la evaluación es transparente. Es manifiesta cuando los criterios de calificación son comprendidos; dan garantía de su significación pedagógica para la retroalimentación, regulación y autovaloración del estudiante; este es orientado en sus debilidades y fortalezas para incitarlo a mejorar, a ver en los errores una razón para avanzar y contribuir a su autoevaluación; además cuando el alumno se sienta implicado en su evaluación y actúe sobre ella, evidenciado si tiene confianza en el profesor y en la transparencia con que él se dirige a ellos.

Elemental en la cuestión ética, la información que se le brinde al estudiante sobre la corrección de sus trabajos y tareas de aprendizaje; así valorará en qué se equivocó y qué debe corregir, como una forma importante de aprender, de apreciarse a sí mismo y de comprender la evaluación que el agente educativo ha hecho de su trabajo.

En síntesis, la *falta de justeza en las calificaciones* es un indicador importante para medir la eticidad en la evaluación, su percepción deteriora la función formativa de la evaluación y aleja a los estudiantes de ella.

De igual modo la *práctica de la retroalimentación* como otro indicador, permite incorporar a la práctica evaluativa a todos los agentes educativos, quienes ejercen su papel mediador en la influencia formativa. Estos deben desarrollar acciones de regulación con los alumnos a través de la práctica de la coevaluación y heteroevaluación; y en interacción con ellos, preguntan, corrigen, les indican alguna información o anticipan la acción que deben realizar.

Así el estudiante va asimilando las acciones o modos de hacer y, por otro lado, puede ir mostrando actividades de regulación (corrección, cuestionamiento, búsqueda de información, anticipación) a medida que se le pida que explique, verbalice o indique aspectos o procedimientos empleados, para resolver la tarea a otra persona a través de un proceso de exteriorización, donde ya él es capaz de resolver el problema por sí solo, habiendo partido de una ayuda.

La retroalimentación debe estar presente en todas las formas evaluativas. En los exámenes finales se hace difícil llevarla a cabo, ya que es prácticamente la última ocasión donde el profesor interactúa con los estudiantes. No obstante, puede organizar formas de intercambiar con ellos donde más se justifique.

En esta dirección, significar que el carácter complejo, multifacético y contradictorio de la evaluación del aprendizaje, exige del colectivo de profesores de la SUM, una especial *preparación* en el campo pedagógico para su investigación y en la labor de enseñanza-aprendizaje.

Es de particular relevancia la toma de conciencia, por parte de los profesores u otras personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de las problemáticas teóricas, metodológicas y prácticas relacionadas con la evaluación del aprendizaje; así como la necesidad de garantizar su preparación pedagógica para reflexionar, comprender y actuar de acuerdo con un conjunto de exigencias básicas para el trabajo en el proceso de la Universalización de la Educación Superior.

Consecuente con la reflexión anterior, se debe precisar que en las actividades metodológicas a desarrollar con el colectivo de profesores, relacionadas con el tema sobre la evaluación del aprendizaje, conviene abordar los aspectos relativos a las concepciones, la elaboración y aplicación de procedimientos coherentes con dichas concepciones; búsqueda y análisis de información relativa a la correspondencia o no entre intenciones y funciones de la evaluación, tanto desde la perspectiva de los profesores como la de los estudiantes.

Igualmente es conveniente reflexionar en colectivo y de forma sistemática, sobre qué se evalúa, qué se selecciona del contenido de enseñanza para que sea objeto de evaluación; qué datos del aprendizaje del estudiante se buscan, se logran obtener y cómo se valoran; qué relación se establece entre evaluado y evaluador, cómo influyen sus percepciones mutuas, cuáles son sus intencionalidades, entre otros aspectos. Incorporar, como práctica cotidiana, la reflexión sobre la función de aprendizaje que desempeña la evaluación, lo cual merita responder a la pregunta *¿aprendieron mis estudiantes de esta evaluación?*

Las consideraciones hasta aquí expresadas, reconocen la visión de las múltiples relaciones entre los elementos que intervienen en la evaluación y la toma de conciencia sobre la variabilidad que se introduce en la misma: el evaluado, el evaluador, lo que se aprende, la situación concreta y las condiciones de la evaluación. Ello permite comprender, *¿qué realmente se evalúa? (objeto de la evaluación)*.

De igual manera se le atribuye significación en cada análisis realizado a la presencia de la *evaluación durante todo el proceso* de enseñanza aprendizaje. Este último punto, como se ha establecido, implica transformación en la planificación, en la ejecución, en la utilización de los datos que aporta la evaluación y, consecuentemente, ajustes en las normativas vigentes y determinadas por la sede central, así como en la preparación de los profesores.

Dentro de las consideraciones justificadas por el análisis precedente en el contexto objeto de investigación, que pueden constituir cambios respecto a la práctica evaluativa actual, se encuentran: contribuir a un diagnóstico

dinámico e integral del estudiantado, identificado con el carácter orientador y programático de la evaluación; las actividades evaluativas y los instrumentos de evaluación, deben diversificarse para propiciar el diagnóstico de la actividad intelectual productivo-creadora y del desarrollo alcanzado por los estudiantes en las habilidades de reflexión y regulación metacognitiva; igualmente dirigirla a determinar en qué medida el aprendizaje realizado es significativo y cómo logra implicarse en la formación de motivaciones, sentimientos, actitudes y valores, es decir, poner el énfasis en su solidez y sus posibilidades de ser recuperado, generalizado y transferido a nuevas situaciones.

En síntesis, los profesores puedan asumir la responsabilidad en este proceso desde una posición creadora que les permita planificar y organizar la situación de enseñanza-aprendizaje, orientar, apoyar la actividad de los estudiantes y evaluar de manera sistémica todo el proceso. Por lo tanto, el procedimiento didáctico para la evaluación del aprendizaje y las vías que se proponen utilizar, complementan y enriquecen el trabajo del colectivo pedagógico en la sede central y municipal, encaminadas a lograr bases sólidas para el desarrollo integral de la personalidad del estudiante.

Conclusiones Parciales

Mediar pedagógicamente es ofrecer recursos para promover un aprendizaje acorde a los nuevos tiempos; el profesor tiene obligatoriamente que convertirse en un mediador de excelencia entre los resultados de la cultura, conocimientos teóricos y práctica profesional. El contexto universitario actual precisa de esta práctica educativa.

La evaluación como catalizador del aprendizaje y como mecanismo regulador del proceso de enseñanza-aprendizaje, cobra cada vez más relevancia en el ámbito educativo.

Las actuales corrientes del pensamiento han contribuido a concebir las prácticas evaluativas desde otros puntos de vista, y abogan por una concepción de evaluación formativa, con un fuerte sentido humanista, que esté al servicio del aprendizaje, de modo que lo promueva, lo corrija y lo provoque.

Se asume que la evaluación del aprendizaje de los alumnos, como un indicador de la calidad de los estudios universitarios universalizados, se convierte en tema de estudio de esta investigación, en la cual se tienen en cuenta las consecuencias que se derivan de la introducción de nuevos modelos de evaluación desde las diferentes perspectivas que aportan las investigaciones anteriores, en la búsqueda de métodos más efectivos que se adapten a nuestras necesidades, a nuestra disciplina, a nuestra diversidad y que fomenten la mejora.

En esta dinámica, la práctica de la evaluación formativa se convierte en actividad de aprendizaje estrechamente ligada a la práctica reflexiva y crítica, actividad beneficiosa para todos: la evaluación es y debe ser, fuente de crecimiento e impulso para los agentes del proceso.

Tradicionalmente el profesor es el agente que decide qué y cómo evaluar; así se enmarca en el contexto universitario actual. En cambio, la evaluación desde el Enfoque Histórico Cultural supone involucrar al estudiante en todo el proceso, dándole participación activa en la evaluación de su propio aprendizaje y el de los demás,

incluida la práctica evaluativa desarrollada por el profesor, lo cual debe incorporarse en el proceso de retroalimentación. Esto se logra a partir de la introducción de estrategias de autoevaluación y coevaluación, para que participe de la toma de decisiones en relación con su aprendizaje para mejorarlo, así se está relacionando con el carácter formativo de la evaluación.

Capítulo II

PROCESO DE INTERVENCIÓN PARA LA PREPARACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR EN LA TRANSFORMACIÓN DE SUS PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN FORMATIVAS EN EL CONTEXTO DE LA SEDE UNIVERSITARIA MUNICIPAL.

2.1. Enfoque metodológico

La investigación asume como método general de la ciencia, el dialéctico- materialista, el cual se adjudica la interrelación sistémica entre los hechos y fenómenos de la realidad, además se toma que la preparación pedagógica del profesor para transformar las prácticas evaluativas en formativa, debe enfocarse de modo integral.

Siguiendo las características de este método, la investigación sigue algunos elementos de los paradigmas cuantitativo y cualitativo de las investigaciones pedagógicas, para reconocer la unidad indisoluble en la metodología con la finalidad de abordar el objeto. Se es consecuente con el pluralismo metodológico planteado por Ibáñez (1979), el cual establece un vínculo entre los métodos cualitativos y cuantitativos.

Las características básicas de este método se corresponden tras la revisión bibliográfica, siguiendo las aportaciones de Justo Chávez, expresadas en el III Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación (Habana, 2000), las cuales se sintetizan en asumir un método general dialéctico- materialista, concretado en la indagación de hechos y su comprensión en las complejas interrelaciones que se dan en la realidad; en el contexto sociocultural en que interactúan los sujetos, descubriendo contradicciones, transitando de lo particular a lo general e inversamente y asumiendo la práctica como criterio de la verdad.

A la investigación educativa le interesa afrontar el objeto de estudio en un contexto natural; en las condiciones mismas del proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí que, aún cuando se reconoce la pluralidad metodológica, en el estudio se resalta el uso de métodos de recogida y procesamiento cualitativos, que según expresa Ortiz (1998), favorecen “la capacidad informativa, la abundancia de significados y la proliferación de los significantes.”

2.2. Descripción del contexto de la investigación.

Para el desarrollo de la investigación y en correspondencia con el problema, el objeto y el campo investigado, fue seleccionado el contexto de la investigación, la carrera y el año, lo cual estuvo condicionado por los siguientes criterios:

- Municipio de Santa Clara, por alcanzar el mayor nivel de impacto en las matrículas, fuentes de ingreso y diversidad en ofertas de las carreras dentro del modelo de la Universalización de la Educación Superior.

- Carrera de Comunicación Social, por alcanzar los mayores niveles de dificultad en el proceso de preparación del egresado, reflejado en los ejercicios de culminación de estudio y en los reportes de inspecciones, aspecto que revela dificultades en las prácticas evaluativas y su incidencia en la calidad del aprendizaje.
- Grupos pertenecientes a segundo año de la carrera de Comunicación Social porque presenta una serie de elementos que lo tipifican como “caso especial” por la gran diversidad de alumnos que ingresan de todos los municipios de la provincia, aspecto que facilita analizar las concepciones y las prácticas evaluativas que se han desarrollado por los profesores en todo el territorio durante el primer año, así como de la representación y la construcción de las historias escolares respecto a la evaluación del aprendizaje por los alumnos a nivel provincial.

La muestra fue seleccionada intencionalmente (17 profesores) a partir del criterio de informantes claves según las referencias de Rodríguez Gómez et al. (2004). Como criterios de selección se establecieron los siguientes:

- Estar vinculado a la práctica docente.
- Mostrar interés por transformar las prácticas evaluativas.
- Poseer capacidad para aportar información significativa.
- Alta motivación y compromiso con la labor docente

La investigación se realiza en la Universidad Central “Marta Abreu de Las Villas”, en la Sede Universitaria Municipal de Santa Clara, partiendo del criterio de selección de informante clave: Vicerrector de Universalización, a quien se le explicaron los propósitos de la investigación, no encontró objeción al respecto y sugirió la necesidad de tomar como referencia el municipio de Santa Clara, por ser el de mayor impacto y el de mayor matrícula en la provincia.

De igual manera se reconoció como informante clave el director de la institución de la Sede Universitaria Municipal de Santa Clara, a partir de una solicitud explícita por el consejo de dirección de desarrollar el proceso de intervención en la carrera de Comunicación Social, por ser esta la de mayor incidencia en los resultados de las inspecciones de la Sede Central, así como la de menor preparación pedagógica de sus claustro y la que revela los mayores niveles de insatisfacción de los alumnos respecto a la evaluación del aprendizaje y su repercusión en la preparación profesional.

Considerando estos elementos, se optó por seleccionar intencionalmente como unidad de estudios la Sede Universitaria Municipal de Santa Clara coincidiendo con los criterios ofrecidos por los informantes claves.

La carrera de Comunicación Social está caracterizada por indicadores relevantes que confirman la intencionalidad para desarrollar la investigación. En este sentido posee un claustro estable, con el predominio de una alta preparación especializada, con un saber acumulado (la media aritmética de experiencia es de más de 10 años en la profesión), y un factor de decisión clave es la falta de preparación pedagógica básica de los profesores lo cual ofrece pertinencia al estudio en este contexto educativo para la transformación de las prácticas evaluativas

en formativas, este es un aspecto evidenciado a partir del ejercicio de categorización donde el 25 % de los profesores se inician por vez primera en su función docente

Tal y como apunta Andreu (2003) con relación a los diseños cualitativos, esta selección no especificó de antemano el número de unidades a seleccionar, sino que este número fue alterado a lo largo de la investigación, de manera que permitió seleccionar unidades de muestreo no previstas inicialmente para mejorar la calidad y riqueza de la preparación, como fueron los profesores del segundo año de la carrera de Comunicación Social, así como el grupo de ese año, aspecto que posibilitó obtener información sobre la implementación. Dicha selección de las unidades interrumpió cuando se entendió que se había llegado a un punto de saturación por la cantidad de referencias recogidas.

La caracterización de los profesores, en la carrera de Comunicación Social, según años de experiencia, categoría profesor y científica se muestra a continuación.

Tabla 1 Caracterización de los profesores en la carrera Comunicación Social.

Total	Años de experiencia					Categoría Docente				Categoría Científica	
	<5	5 a 10	10 a 15	15 a 20	> 20	Instructor	Asistente	Auxiliar	Titular	Master	Doctor
54	13	6	18	7	8	18	23	10	1	17	1

La carrera se distribuye en 19 grupos con una matrícula de 821. La distribución de los estudiantes por años se muestra a continuación.

Tabla 2 Distribución de los estudiantes por años en la carrera de Comunicación Social.

Matrícula general	Matrícula por años académicos					
	1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	6to año
Estudiantes	160	278	192	109	58	24
821	160	278	192	109	58	24

2.3. Métodos, técnicas y procedimientos empleados en el proceso de investigación.

En el proceso de investigación se utilizaron métodos del nivel teórico, del empírico, del matemático y estadístico.

Métodos del nivel teórico:

Histórico – lógico: para explicar el desarrollo de la comprensión y estudio de la preparación pedagógica del profesor con el fin de transformar las prácticas evaluativas en formativas.

Analítico – sintético: permitió penetrar en la esencia del fenómeno objeto de estudio, lográndose establecer los fundamentos teóricos - metodológicos de la investigación, la fundamentación de la propuesta del modelo pedagógico, el diseño de solución y el análisis de los resultados.

Inductivo – deductivo: se utilizó en la búsqueda de soluciones para transformar las prácticas evaluativas del profesor en formativas, a partir de la información y situaciones que se fueran acopiando hasta llegar a la generalización.

Sistémico - estructural: permitió reconocer y potenciar los nexos y relaciones generales, además de la interdependencia entre los componentes del objeto como realidad referencial durante la concepción y aplicación del modelo pedagógico para la preparación del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas, así como analizarlo como síntesis interpretativa de la relación estructura-función.

Modelación: se usó para conformar una representación que sirviera de referencia en concebir la propuesta de modelo pedagógico desde su fase, elementos fundamentales, la relación estructural entre sus componentes y la evaluación del modelo en su fundamentación.

Métodos, técnicas e instrumentos del nivel empírico: Se emplearon los siguientes métodos, técnicas e instrumentos: el análisis de documentos, la entrevista semiestructurada, la observación, la técnica análisis de contenido, criterios de expertos, triangulación de fuentes y metodológica. Su utilización permitió diagnosticar las dimensiones e indicadores propuestos para establecer la situación relacionada con las prácticas evaluativas desarrolladas por los profesores que componen la muestra. Se empleó los grupos de discusión, como parte del proceso de intervención, necesario en la conformación del modelo pedagógico propuesto.

■ **Análisis de documentos (ver Anexo 1, 2)**

En la fase exploratoria fue necesario el análisis del corpus documental (documentos normativos y directivos del trabajo), con el propósito de conocer el tratamiento ofrecido a la problemática: evaluación del aprendizaje en el escenario de la Universalización de la Educación Superior. Para ello se realizó un análisis de varios documentos:

- Modelo Pedagógico de la Universalización de la Educación Superior, para establecer cuáles son los fundamentos de este modelo, características de su currículo, funciones del profesor vinculadas a la evaluación y cómo concibe la evaluación del aprendizaje.
- Resolución 210/2007, que reglamenta el trabajo docente y metodológico en la Educación Superior, para valorar los lineamientos que se formulan en términos del trabajo docente educativo en lo referido a la evaluación del aprendizaje.
- Estrategia de trabajo metodológico concebida por el Vicerrectorado de Universalización, con el propósito de determinar lo regulado para la evaluación del aprendizaje.
- Estrategia de trabajo metodológico concebida por la SUM Santa Clara y dirigida a explorar en qué medida responde a las necesidades del profesor respecto a la evaluación del aprendizaje.

- Plan de estudio de la carrera Comunicación donde se hizo un análisis del sistema de evaluación.
- Instrumentos de evaluación empleados en el segundo semestre de ese curso con el propósito de definir las tipologías de preguntas y qué tipos de aprendizajes promueven, para así corroborar si existe correspondencia entre las concepciones que dicen tener los profesores y cómo lo concretizan en la práctica, las diferencias existentes entre las pruebas diseñadas por los profesores de la Sede y los diseñados por la UCLV (**ver Anexo 2**).

Se aplicó la **triangulación de fuentes** buscando niveles de credibilidad al comprobar si las informaciones aportadas por una fuente son confirmadas por otras (coordinador de año, profesores y estudiantes).

▪ **Entrevista individual y grupal semiestructurada (ver Anexo 3, 4, 5).**

Su objetivo en la investigación es explorar el nivel de preparación pedagógica que poseen los profesores (grupal) y directivos (individual) de la Sede Universitaria Municipal referente a las prácticas evaluativas formativas, conocer cualquier perspectiva que tengan los informantes en relación con el tema objeto de investigación, sus percepciones, expresándolo con sus propias palabras; además, para valorar la percepción que tienen los estudiantes (grupal) alrededor de las prácticas evaluativas que ejecutan los profesores.

▪ **Observación (ver Anexo 6).**

En la investigación asumió principales características que tienen consonancia con los aportes de Gotees y Le Compte (1988), como las siguientes:

- La fuente principal y directa de los datos son las situaciones naturales. Ningún fenómeno puede ser entendido fuera de sus referencias espacio-temporales y de su contexto.
- El investigador se convierte en el principal "instrumento" de recogida de datos, en el sentido de actor del proceso que implica la capacidad para aportar datos tan fiables como los generados por medios más objetivos.

Se focalizó a profesores en su práctica docente, intencionando cómo materializan sus prácticas evaluativas.

▪ **Grupo de discusión**

La investigadora se adscribe a la definición aportada Iñiguez, (1999) "reunión de un pequeño grupo de personas para obtener información en un ambiente agradable con un formato de conversación que estimula el debate y la confrontación"

En consonancia con el autor se asumen sus principales características: incluye más de una persona (entre las cuales se sitúa al formador) reunidas en un espacio físico-temporal; se establece un flujo de mensajes (a través de la comunicación oral) en forma de discurso; y el contenido de la comunicación responde a la exteriorización de las representaciones de la realidad (tema(s) en cuestión) propias de cada uno de los miembros del grupo.

La técnica se desarrolla en el proceso de intervención con el objetivo de propiciar, entre los participantes, relaciones que permitan compartir experiencias significativas en torno a la transformación de las prácticas evaluativas del profesor y la comprensión de los significados de la práctica de la evaluación formativa. Llevarla a

efecto provoca que se genere información relevante acerca de lo sucedido en el proceso y de los factores que inciden en la práctica de la evaluación tradicional, a partir de la confrontación de criterios.

▪ **Criterios de expertos**

Dirigido a valorar la pertinencia del modelo pedagógico propuesto y analizado mediante un libro Excel creado para este fin, por Crespo B. T., 2007.

▪ **Análisis de contenido**

Para el estudio de los datos se siguió el análisis de contenido (Bardin, 1986; Vázquez, 1997), técnica de investigación que permite sistematizar la información. Klaus Krippendorff (1980) lo define así: “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto.”

Su funcionamiento parte de datos textuales que se van descomponiendo en unidades, luego agrupadas en categorías siguiendo el criterio de analogía, es decir, considerando similitudes que existan entre estos, en función de criterios preestablecidos según los objetivos de la investigación y/o los objetivos del análisis.

Se aplica la **triangulación metodológica** a partir de la pluralidad de métodos empleados simultáneamente, la cual ofrece una perspectiva diferente en el estudio de la preparación pedagógica del profesor en sus prácticas evaluativas.

Métodos del nivel matemático y estadístico: Se realizaron análisis porcentuales para el procesamiento de los datos obtenidos durante el diagnóstico y la valoración de los expertos, permitiendo realizar el análisis matemático de la información para arribar a consideraciones necesarias. Se empleó la Estadística descriptiva.

Para obtener el estado actual de las prácticas evaluativas desarrolladas por el profesor en la Sede Universitaria Municipal, fue necesario establecer las **dimensiones e indicadores**.

Estas dimensiones e indicadores se obtuvieron del análisis de los fundamentos teóricos - metodológicos referidos a la preparación pedagógica del profesor, para transformar las prácticas evaluativas en formativas, a partir de la revisión bibliográfica y de la experiencia del investigador por los años en la profesión docente. son los siguientes:

✚ **Preparación pedagógica del profesor para la transformación de las prácticas evaluativas en formativas.**

▪ ***Preparación pedagógica desde las concepciones evaluativas:***

- *Normativas.*
- *Integración dinámica aprendizaje – evaluación – enseñanza.*
- *Funciones de la evaluación.*
- *Preparación de los profesores.*
- *Percepción de los profesores y alumnos.*

▪ **Preparación pedagógica para la transformación de las prácticas evaluativas:**

- *Frecuencia* en que se evalúa los aprendizajes.
- *Comunicación* de los resultados.
- *Objeto de evaluación*.
- *Sujetos implicados*.
- *Instrumentos evaluativos*.
- *Tipología de preguntas*.
- *Calificación de los resultados*.
- *Ética en la evaluación*.
- *Retroalimentación* en el proceso evaluativo.

2.4. Proceso de intervención para la preparación pedagógica del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en el contexto de la Sede Universitaria Municipal

La investigación asume la definición de Carretero (2002), citado en Gallardo (2005), correspondiente a la intervención. En este sentido, el autor acertadamente considera la intervención como proceso de interacción en el cual la calidad interactiva se constituye en elemento de significación; donde existe voluntad de resolver problemas, de modificar o de mejorar la práctica sobre la base de la responsabilidad mutua; y en el que el formador adopta un rol de cambio, hace de mediador, establece canales de comunicación y colaboración.

Desde octubre del 2006 hasta enero del 2009 se desarrolló el proceso de intervención, el cual permitió determinar las regularidades con vistas a favorecer la modelación pedagógica de la preparación a profesores de la Sede Universitaria Municipal, para la transformación de las prácticas evaluativas en formativas.

El proceso de intervención se concibió en **cinco fases**, siguiendo los criterios de Gallardo (2005) y tomando consideraciones de Rodríguez Espina (1993). La concepción cíclica de las fases permitió la consecución de los fines propuestos:

1. Plan de acción: establecimiento de metas generales.
2. Análisis contextual y diagnóstico de las prácticas evaluativas del profesor.
3. Planificación: establecimiento de la secuencia temporal y la estructuración de la preparación teórica-metodológica básica, de profundización y de sistematización.
4. Ejecución: realización de la intervención de acuerdo al plan concebido y a las contingencias.
5. Evaluación: vía metodológica para la comprobación de la corrección global del plan de acción, así como su ejecución en términos de efectividad, a partir de la transformación de las prácticas evaluativas del profesor en formativas.

2.4.1. Fase 1: Plan de acción.

El plan de acción permitió definir las metas generales que se proponían con el proceso de intervención:

- Establecer los propósitos generales de la intervención: preparar pedagógicamente al profesor de la Sede Universitaria Municipal para que transforme sus prácticas evaluativas en formativas, sin dejar de considerar el perfeccionamiento de la personalidad del mismo.
- Realizar un análisis contextual y diagnóstico de las prácticas evaluativas del profesor como punto de partida para la concepción y realización de las acciones a realizar.
- Diseñar la concepción de la preparación pedagógica, considerando los niveles: básico, de profundización y de sistematización, así como su inserción dinámica a los procesos formativos de la superación y del trabajo metodológico.
- Ejecutar el sistema diseñado.
- Evaluar para establecer regularidades y tomar decisiones sobre el proceso de transformación deseado.

2.4.2. Fase2: Análisis contextual y diagnóstico de las prácticas evaluativas del profesor.

Análisis contextual de las prácticas evaluativas del profesor:

Para el análisis contextual de las prácticas evaluativas, se toma en consideración las demandas formativas, facilitadas por niveles:

- desde lo general: influencias globales y del país planeadas en los lineamientos y estrategias del MES.
- lo específico: establecido en las proyecciones de la Sede Central y el modelo pedagógico.
- hasta lo singular: lo que se le precisa a la Sede Universitaria Municipal.

Las demandas formativas se identifican en la integración de pronunciamientos enunciados en documentos (lineamientos y estrategias) adoptados por organizaciones internacionales. Se partió de considerar las informaciones que recogen los lineamientos trazados por el MES, respecto a los objetivos y direcciones de la práctica evaluativa establecida, expresados en el Modelo Pedagógico General para el proceso de Universalización de la Educación Superior: Taller Nacional de Directores de SUM, Reglamento para el trabajo profesor y metodológico. Resolución 210/2007, Instrucción No.1/2009 sobre los descuentos ortográficos e Instrucción No. 5/2009 sobre la realización de las evaluaciones parciales y finales.

Este análisis permitió establecer determinados requerimientos de la intervención, entre ellos: la preparación debe sustentarse en el proceso de gestión pedagógica; el objetivo de la preparación pedagógica a profesores debe estar intencionado desde la superación y el trabajo metodológico, además, centrado en favorecer la preparación teórica-metodológica básica, de profundización y de sistematización, que se requiere para la transformación de las prácticas evaluativas en formativas; asimismo, las actividades de superación y de trabajo metodológico deben emerger de la práctica contextualizada y sustentarse en una dinámica donde prevalezca la negociación, la colaboración, el protagonismo por parte de los participantes, la crítica y la autocrítica.

Análisis del diagnóstico de las prácticas evaluativas del profesor.

Para el tratamiento de la información obtenida fue adoptado el modelo interpretativo propuesto por Krueger (1991), el cual se basa en citas ilustrativas seguidas de las interpretaciones correspondientes del análisis de los datos obtenidos. (En esta investigación los discursos que constituyen citas ilustrativas están entrecomillados en una letra cursiva, más pequeña para su mejor comprensión).

Para el análisis de las prácticas evaluativas se propone establecer las contradicciones dadas, entre lo que está normado referente a la evaluación del aprendizaje y la preparación que necesitan los profesores, a partir de la práctica evaluativa contextualizada.

Se buscan además, las contradicciones que se dan entre lo estipulado por el Modelo Pedagógico de Universalización de la Educación Superior, en cuanto a evaluación del aprendizaje, lo que norma la Sede Central y las prácticas evaluativas que desarrollan los profesores de la Sede Universitaria Municipal.

De acuerdo a esta estrategia es que el análisis de los resultados se realiza a través de la constante triangulación, tanto de fuentes como de métodos en el estudio de cada uno de los indicadores establecidos.

El comienzo de esta investigación fue la realización de **entrevistas** al **director** de la SUM de Santa Clara y a la **coordinadora** de la **carrera** de Comunicación Social, pues se necesitaba ganar en elementos de juicio referido a qué estaba sucediendo con la práctica evaluativa del profesor. Las informaciones surgidas de la entrevista van generando el **análisis de documentos**.

En la subdimensión **preparación pedagógica desde las concepciones evaluativas**, se analiza el indicador; **normativas**:

Las intervenciones reflejan puntos de coincidencia:

“Lo único que establece el Modelo Pedagógico respecto a la evaluación es que debe ser continua y sistemática, pero en ningún momento nos precisa otro elemento.” “El Modelo Pedagógico deriva luego en otras resoluciones que abordan la evaluación del aprendizaje pero solo hablan de en qué momento realizar los cortes evaluativos y las reglas a cumplir en el examen final”.

Estas consideraciones reflejan ambigüedad en las directivas en cuanto a la definición de una tipología de evaluación a ejecutar en la SUM, tampoco existe una concepción clara de cómo se articula la práctica evaluativa desde una concepción formativa.

Respecto a los momentos, solo hacen alusión a los dos cortes evaluativos a realizar en el semestre por el profesor, para su confección se tiene en cuenta la asistencia a clases y los resultados de la participación sistemática en las comprobaciones de conocimientos que se efectúan cada quince días en los encuentros.

Se decide entonces contrastar estas informaciones con el documento Modelo Pedagógico de la Universalización de la Educación Superior, apreciándose que, en consonancia con los criterios emitidos por los especialistas consultados, el modelo solo hace mención a: *“la importancia de la comprobación sistemática del aprendizaje para la creación de hábitos de estudio en los jóvenes provenientes de diferentes programas emergentes de la revolución, y constituye también un elemento de retroalimentación para profesores y estudiantes”.*

Se aprecia una carencia de orientaciones y precisiones en este documento referido a cómo *asumir la evaluación* y cuáles son los indicadores que intencionan la práctica evaluativa del profesor desde una concepción formativa; de igual manera no se expresa la coherencia que debe darse desde el sistema de influencia educativa entre los agentes evaluadores y el desarrollo integral de la personalidad, como resultado de estas influencias.

Se analizaron 24 exámenes (12 evaluaciones parciales; 11 exámenes finales, de ellos 5 orales y 6 escritos y un examen extraordinario escrito), para lo cual se confeccionó una planilla de registro de datos. Estos corresponden a 13 asignaturas que representan un 38 % del total que se imparte en la carrera. Se incluyó el análisis de las 120 preguntas presentes en ellos.

Las asignaturas cuyos exámenes formaron parte de la muestra fueron seleccionadas intencionalmente. Su inclusión en el estudio estuvo determinada por la disposición de cada profesor para ofrecer sus evaluaciones en el momento en que se necesitaban para hacer el análisis. Todas se corresponden con las asignaturas del perfil del profesional.

A partir del análisis se pudo valorar cómo se manifestaban las tareas evaluativas y cuáles eran los niveles de desempeño cognitivo que se analizaban para considerar el cumplimiento de los objetivos. Se considera que:

- La mayoría de las evaluaciones, muestran un privilegio respecto a las pruebas escritas con preguntas tipo ítems que exigían un nivel de desempeño por debajo del alcance de los objetivos del programa. En este caso el promedio general (87%) de las preguntas eran del nivel reproductivo, limitadas a inventariar conocimientos y restringían las acciones reflexivas y el aprendizaje formativo.
- Los criterios evaluativos eran desconocidos por el alumno, con la imposibilidad de tener en consideración la evaluación como contrato y cuales podrían ser los niveles de implicación para que adquiriera un sentido.
- Los exámenes provocan ansiedad e intranquilidad en los alumnos al crearse una atmósfera coercitiva.

Se analizaron los **programas de las signaturas del segundo año**. Se valoró la presencia de una aceptable correspondencia de los objetivos diseñados en los mismos con la demanda cognitiva de las preguntas encontradas en las evaluaciones. En algunas evaluaciones se valoró que la exigencia de las preguntas era superior a la expresada en los objetivos del programa.

En la mayoría de los casos se hizo una retroalimentación con los profesores sobre la valoración de sus evaluaciones y el análisis de los programas, lo que contribuyó a que los mismos expresaran la necesidad de incrementar su preparación teórica-metodológica para transformar la práctica evaluativa que ejecutan y su correspondencia con el resto de las categorías didácticas.

Se hace explícita en el **plan de estudio de la carrera** una evaluación que se corresponde con los objetivos y el perfil del profesional de Comunicación Social.

Analizando la **proyección estratégica del Vicerrectorado** en correspondencia con la evaluación del aprendizaje, se emiten las siguientes consideraciones: se observa una intención por dirigir metodológicamente la evaluación

desde los objetivos que se declaran, los cuales son consecuentes con la visión que define el Modelo Pedagógico de la Universalización de la Educación Superior. En este sentido se declara como línea metodológica *el tratamiento de la evaluación formativa desde el perfeccionamiento del Modelo Pedagógico*. Esto es un elemento que vislumbra una marcada preocupación, por las estructuras centrales, respecto al cambio y mirada que se debe producir para instrumentar un proceso evaluativo en función de las necesidades, y posibilidades que brinda el Modelo Pedagógico.

Las vías de control para evaluar esta categoría no aparecen referidas y aunque se declara como positivo la preparación pedagógica del profesor en función de esta demanda, no se precisan las acciones y la medición de las mismas.

Al revisar la **estrategia metodológica de la Sede Universitaria Municipal**, coincidentemente se pudo apreciar que se convierte en un problema el tratamiento a la evaluación del aprendizaje, aspecto este que alcanza su solución en las acciones metodológicas que se proponen. Esto evidencia lo propositivo del trabajo metodológico y cómo no queda a la espontaneidad; sin embargo, la concepción de la evaluación que se define se limita hacia la dirección de los contenidos conceptuales, lo que demuestra la ausencia de un enfoque formativo de la misma.

Se dirigió su análisis a partir de constatar cómo se concibe el carácter integrador de las acciones en función de cualificar las prácticas evaluativas de los profesores y en qué medida los objetivos y líneas del trabajo metodológico intencionaban el tratamiento de la evaluación formativa.

Desde esta mirada se busca despejar las posibles hipótesis señaladas en este apartado y en la búsqueda de las respuestas se analiza la **estrategia metodológica de la carrera** y encontramos divergencia y contradicciones, esto fundamenta la primera respuesta que buscábamos.

Respecto a la evaluación del aprendizaje en la carrera, se trabaja con una salida metodológica fragmentada, pues las acciones no responden a una lógica de pensamiento que permitan la transformación progresiva del profesor.

Para ampliar los análisis se decide revisar el **Reglamento que rige el trabajo docente y metodológico en los CES**. En uno de sus apartados se explicitan un grupo de reflexiones respecto a la evaluación del aprendizaje, donde se declara oportunamente concepciones alrededor del tema analizado, coincidentes con las exigencias que hoy demanda la Nueva Universidad Cubana, por cuanto defiende la posición de una evaluación formativa en las Sedes Universitarias Municipales e integra en una visión más abarcadora, la categoría evaluación, declarándose explícitamente que la evaluación se orienta hacia una actividad específica, es decir, evaluación del aprendizaje, por lo que supera otras concepciones desde una perspectiva más general e integral.

Sin embargo, **entrevistas** realizadas a las estructuras de dirección de la Sede, respecto a lo normado en la Resolución 210/07, afirman sin haber hecho análisis reflexivos de los apartados referidos, que: *“la concepción de la evaluación siempre basada en evaluaciones frecuentes, parciales y finales.” Hay otras formas de evaluar pero no se declaran.* *“Se prioriza el examen final.” “Se intenciona la evaluación de proceso, pero el cómo no se ofrece”.*

Se comparte con las estructuras de dirección algunas reflexiones partiendo del análisis del propio reglamento, dejando abierto el pensar en torno a: “los artículos que refiere la resolución referido al capítulo evaluación del aprendizaje incluyen sistémicamente los principios educativos que deben direccionar la práctica evaluativa, con una intencionalidad formativa, transcurrida en un proceso dinámico, compartido, continua, democrática que alude a la necesaria participación de los sujetos que se ven afectados por ella, especialmente al servicio de quien aprende”.

Referente al indicador **preparación de los profesores** expresaron:

“Contamos con un claustro maravilloso, son excelentes especialistas con una vasta experiencia práctica que aportan muchísimo más a los estudiantes que lo que pudieran ofrecer los profesores de la UCLV”. “También existen algunos profesores con conocimientos de Pedagogía”

Entendimos necesario profundizar en el tipo de preparación teórica - metodológica que han recibido los profesores, para comprobar si era encaminada netamente a la pedagogía y si alguna guardaba relación con la evaluación formativa del aprendizaje, se señala que:

“Los profesores sí reconocen que la preparación en la SUM se relaciona más con temas de sus especialidades como profesionales”. “Los talleres metodológicos diseñados por la UCLV y efectuados en las facultades y encaminados a la Universalización ha sido limitada hasta el momento, concretándose en reuniones para orientar. Relacionado específicamente con la evaluación del aprendizaje no se ha implementado talleres algunos. “Tenemos proyectado profundizar en esta temática así como en los demás componentes del proceso enseñanza-aprendizaje”

Se puede inferir que la SUM Santa Clara reconoce como fortaleza poseer un claustro de profesores especialistas competentes. Sin embargo, señalan la insuficiente preparación pedagógica de los mismos, lo cual limita los conocimientos relacionados con la evaluación formativa.

Como un factor causal de la problemática expuesta, está la pobreza en el diseño e implementación de preparación relacionada con el tema, por parte tanto de la SUM como por la UCLV. Queda así confirmado, a través de la revisión de la estrategia metodológica del Vicerrectorado, que: aunque declara a la evaluación como un proceso de mejora, no intenciona cómo lograrlo. Señalan como necesaria la superación del personal en este tema, pero no precisa acciones vinculadas a la misma.

Sobre la subdimensión referida a la **preparación pedagógica para la transformación de las prácticas evaluativas**, los directivos de la SUM Santa Clara refieren:

“Se evalúan sistemáticamente los contenidos impartidos a través de la participación en las clases, pero esta modalidad del curso por encuentro, que es cada quince días y que dura aproximadamente dos horas y media, no da mucho espacio para poder evaluar y la mayoría de las veces lo que se hacen son preguntas escritas. Hay asignaturas que tienen un trabajo de control y la mayoría, en los años iniciales, tienen un examen final”.

Se quiso saber sobre la confección de ese examen final, a lo cual expresaron:

“Esa es la parte “más graciosa” de la Universalización porque el Modelo Pedagógico se define como flexible, centrado en el alumno, contextualizado y sin embargo, mire lo que pasa con los exámenes finales: la UCLV le solicita a los profesores de la SUM que elaboren una propuesta de examen final pero el examen resultante lo diseña la Universidad, es como dudando de la calidad de nuestro claustro de profesores y de la seriedad del mismo. Y fijese, en muchas ocasiones nuestras propuestas son mucho más coherentes con el modelo y consecuentes con el aprendizaje que se pretende alcanzar en los estudiantes”. “Todo eso da idea de que el Modelo

Pedagógico dice una cosa y la práctica es otra porque, cómo un modelo centrado en el alumno, en sus ritmos de aprendizaje, va a permitir que sea la UCLV, otros profesores que nunca han visto a nuestros estudiantes, los que elaboren el examen final"

Al revisar nuevamente el Modelo Pedagógico se comprueba lo dicho, pues plantea dentro de sus características: *"Flexible: para que pueda adaptarse al ritmo de aprovechamiento académico del estudiante. Centrado en el estudiante: para que este sea capaz de asumir de modo activo su propio proceso de formación, etc"*.

Estas incongruencias que aparecen entre lo planteado por el Modelo Pedagógico y las respuestas ofrecidas por los directivos declaran niveles de insatisfacción respecto a la práctica evaluativa. La misma se ejecuta ignorando un diagnóstico inicial que debe guiar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje posterior donde se tome en cuenta el ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante.

Para ampliar este tema, que por demás es bastante complejo, se tomó la decisión ir a la Sede Central en busca de la persona al frente de la Universalización, allí se concierta la entrevista con el Vicerrector de la Universalización de la Educación Superior (**ver Anexo 3**).

Fue de extraordinario relieve la incorporación del Vicerrector de Universalización de la UCLV como especialista externo, cuya función directiva y experiencia en la misma, supone que domine actualizadamente la temática que se aborda en esta investigación y las normativas establecidas al respecto.

Referido al indicador **Normativas**, reafirma lo ya dicho por los otros compañeros, pero añade elementos nuevos:

"El modelo de la Universalización es un modelo nuevo en Cuba, por tanto, no es perfecto: es perfectible. Quizás uno de los componentes que más flojo quedó en su elaboración fue el componente evaluativo pero para ello se siguen dictando resoluciones por parte del MES. Recuerden que es un diseño flexible, se enriquece sobre la marcha".

Se le pregunta entonces la causa de la incongruencia entre las características del Modelo Pedagógico y lo que sucede en la práctica evaluativa agregando al respecto:

"Es cierto que aparentemente no hay correspondencia entre la teoría y la práctica que se ejecuta pero existe una normativa del MES que le da facultad al CES de cada territorio (provincia) para que decida la rectoría en el proceso de las evaluaciones finales de cada asignatura, o sea, si lo dirige el CES o el colectivo de profesores de las SUM".

Fue necesario que explicara cómo se daba este hecho en nuestra provincia, y planteó:

"Nosotros entendemos necesario garantizar la calidad del proceso docente- educativo que se ejecute en las SUM, necesitamos también garantizar la calidad de los futuros egresados que hoy se forman en nuestras Sedes Municipales y consideramos también imprescindible evitar el fraude de que se divulguen los exámenes luego que se elaboran. Por todo lo dicho es que decidimos que en nuestra provincia sea la UCLV la encargada de confeccionar los exámenes finales y realizar la recalificación. O sea, este es nuestro mecanismo para garantizar la calidad".

Con respecto a las proyecciones futuras referida a la evaluación del aprendizaje refirió:

"La completa independencia de las SUM del centro rector en la provincia respecto al proceso evaluativo será dentro de 5 ó 6 años. No tengo conocimiento de que la experiencia actual sea diferente en otras provincias. Ahora bien, en Villa Clara ya estamos dando pasos de avance en el diseño de planes de evaluación por carreras y por asignaturas, digo, al menos eso es lo que nos proponemos empezar a realizar a partir del curso que viene (2006-2007), esto está insertado en nuestra estrategia metodológica para el curso venidero".

Antes de finalizar la entrevista se indaga sobre cómo concebían la **preparación de los profesores** en relación con la evaluación del aprendizaje. Apuntó que se habían implementado algunos cursos (postgrados) diseñados por la UCLV; pero que hasta el momento no existía una sistematización en este sentido. Los cambios pensados al respecto se vislumbran en la estrategia diseñada a partir del curso 2007- 2008.

Hasta el momento se puede inferir que existe consenso y unidad de criterios respecto a la primera subdimensión, donde la representación que se tiene sobre la misma es insuficiente: no se ha estructurado sobre la base de las necesidades y posibilidades de desarrollo de los profesores, lo que limita el nivel de implicación personal y el autoperfeccionamiento de su modo de actuación profesional.

Reconocen como limitación en la concepción evaluativo, que la misma no parte de establecer demandas convenidas entre la Sede Central y la Sede Universitaria Municipal, lo que deviene en un factor que anula las posibilidades proyectivas, la toma de decisiones y las adecuaciones pertinentes sobre cómo actuar en lo referido a la evaluación formativa.

Luego de finalizar este primer acercamiento al objeto, se determina entonces establecer cómo se comportaba la subdimensión **preparación pedagógica para la transformación de la práctica evaluativa** y cuáles eran las principales dificultades que tanto alumnos como profesores señalaban al respecto.

Entrevista a profesores:

Fueron escuchados criterios como: *“desde que estoy trabajando en la SUM nunca he recibido cursos relacionados con la evaluación, yo lo he planteado en varias ocasiones, pues me interesa y me hace falta aprender sobre ese tema”, “se ofertan algunos postgrados pero muy pocos relacionados con la temática pedagógica”; “es muy importante que nos capaciten sobre evaluación y otros temas de Pedagogía”*

Resultó interesante el análisis que realizaron vinculado a la insuficiente preparación pedagógica que poseen y cómo no se tiene en consideración para instrumentar la misma. Se reconoció que en lo referido a la evaluación, ejercen una práctica desde la imitación de sus experiencias y vivencias como estudiante.

Esta consideración resultó valiosa porque ofrecía argumentos de que la práctica evaluativa se realiza desde lo espontáneo, sin la validación de los aportes de la Didáctica y, sobre todo, sin la consideración de las exigencias de lo que demanda el Modelo Pedagógico.

Se considera muy positivo el reconocimiento de la necesidad que tienen de **prepararse** y la **disposición** para enfrentarla.

El abordaje que se continúa es a partir del indicador: **objeto de evaluación.**

“Lo que aprenden los muchachos”. “Se debe evaluar el vencimiento de los objetivos que existen en el programa”

La constatación es que existe unidad de criterios en cuanto a evaluar solo el cumplimiento de los objetivos establecidos por lo que decidimos proponerles: ¿No sería más provechoso evaluar, no sólo los resultados, sino también desde un inicio conocer el nivel de partida de los estudiantes para propiciarles ayudas que permitan perfeccionar el proceso de aprendizaje?”

“Claro que sería maravilloso, pero “óigame”, en la práctica es muy difícil, el encuentro es muy breve para yo poder diferenciar a cada uno de mis estudiantes respecto a lo que necesitan, la atención a lo individual es lo óptimo, pero en estas condiciones es inoperante”. “¿Para qué perder tiempo haciendo esto, si luego a la universidad no le interesa las particularidades de cada muchacho ni como transcurrió el proceso de enseñanza- aprendizaje pues confeccionan pruebas finales que no concuerdan con nada de lo anterior, y es una prueba que es general para todos?”.

En los profesores de la SUM prevalece una visión tradicional del objeto de la evaluación proyectada hacia objetivos que solo abarcan *contenidos conceptuales, en menor medida contempla los procedimentales*. No se evalúa el desarrollo de estrategias de aprendizaje, las habilidades generalizadoras; así como *no se potencian los contenidos actitudinales* que influyen en la esfera emocional de los alumnos.

Resulta interesante el nivel de fragmentación en la práctica evaluativa donde se produce una ruptura entre los fines educativos e instructivos, lo que repercute en que la concepción de integración y el alcance formativo carezcan de lógica y rigor pedagógico.

En cuanto al indicador **sujetos de la evaluación**, hubo consenso en que esta era una responsabilidad del profesor.

Se sugirió que también los alumnos pudieran autoevaluarse a lo que argumentaron en común: *“nuestros estudiantes no están preparados para eso, porque yo en una ocasión probé hacerlo y se echaron a reír, no creían que eso fuera posible”.*

Se desprende de lo anterior, que en la práctica sigue siendo únicamente válido el criterio del profesor, no reconocen la posibilidad de que el alumno pueda autoevaluarse. En el contexto estudiado se hace necesario profundizar desde lo teórico en las contribuciones de la autoevaluación, en la formación del profesional para que su uso continúe incrementándose en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Con respecto al indicador **proceso de retroalimentación en la evaluación** donde no solo el profesor evalúa a los alumnos; sino que estos pueden opinar si los métodos empleados por los profesores están cumpliendo su objetivo, si deben replanificar el proceso, etc., fue prácticamente unánime la respuesta de no emplear esta función. Se desdeña también la incorporación en la práctica evaluativa de los demás agentes educativos que ejercen su papel mediador en la influencia formativa.

Con la pregunta de para qué sirve, para qué se utiliza la evaluación, se amplía el indicador **funciones de la evaluación**.

“La evaluación se utiliza para conocer cuáles son los estudiantes que dominan los contenidos impartidos y cuáles no”. “Si no hay una nota al final del curso, cómo van a pasar de año estos muchachos”.

Existe una tendencia a aceptar la función sumativa tradicional de la evaluación. Para confirmar la existencia o no de otras prácticas con otras concepciones se indagó sobre qué papel le asignaban entonces a las evaluaciones sistemáticas, que el modelo pedagógico exige realizar en cada encuentro, y se retoma la idea anterior de manera unánime: *“estas evaluaciones sistemáticas sirven para conformar la nota final del estudiante”*

Se preguntó entonces: ¿no tiene en cuenta la individualidad, entiéndase: ritmos de aprendizaje, etc.?, a lo que contestaron: *“¿en qué tiempo voy a hacerlo?, si por demás el Modelo Pedagógico exige una evaluación para cada estudiante en cada*

uno de los encuentros”, “lo que más hago son preguntas escritas, aunque también tomo en cuenta las participaciones orales de los muchachos durante el encuentro y eso lo tomo para la evaluación de ese día del estudiante”.

Evidentemente, los instrumentos que más utilizan son las preguntas escritas, pues permiten evaluar a una gran cantidad de estudiantes a través de una misma demanda; pero que por aplicarse de esa forma “generalizada” no contemplan las particularidades de cada uno de los mismos, tampoco dominan otras evaluaciones alternativas.

Como señala una de las respuestas *“se evalúa en el primer momento del encuentro”,* se analiza entonces, el indicador **frecuencia en que se evalúa el aprendizaje** para determinar los momentos de su realización. La mayoría refirió al respecto que se evaluaba en el primer momento del encuentro y, a veces, pero muy escasamente, en el segundo momento durante la impartición del contenido nuevo, argumentando el escaso tiempo de que disponen para evaluar, lo cual demuestra la estrecha concepción que poseen acerca de la actividad evaluativa, vista solo como un “momento” dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje, no como un continuo.

Alrededor del indicador **tipologías de preguntas** y las demandas que formulan hubo los siguientes argumentos:

“Trato siempre de emplear preguntas en las cuales los estudiantes tengan que contestar con sus propios criterios, donde pueda abordar varios contenidos”. “Siempre busco que mis alumnos tengan criterio propio, “fijese”, no es decir, por ejemplo: ¿Cuál es la definición de problema científico?, sino que ellos emitan su propia definición de problema científico”. “Yo creo que lo importante es emplear de forma óptima la pregunta escrita, que no se pida a los estudiantes reproducir conocimientos sino aplicar de forma creativa lo ya aprendido, integrar lo que ya saben, que se acostumbren a diferentes formas de preguntas”.

Coinciden en la importancia de combinar diferentes tipologías de preguntas y demandas, no propiciar aprendizajes reproductivos sino aprendizajes de proyectos, de significados compartidos, que se puedan socializar.

En contraposición plantean la tendencia en los exámenes finales, elaborados por la UCLV, a formular preguntas con similares demandas donde se tiende a reproducir los conocimientos, a limitar los criterios y creatividad de los estudiantes.

Interesante abordar cómo los profesores reconocen que un indicador importante es la **integración dinámica aprendizaje – evaluación - enseñanza**. Al respecto se emiten algunos criterios:

“la evaluación del profesor no es coherente con la manera de enseñar lo que viola uno de los principios que debe regir en la evaluación”, “este profesor evalúa en situaciones de examen de manera diferente a como lo hace habitualmente en clases, esto no es lo más correcto pero sé que suele hacerse frecuentemente”, “da clases de a medio y te pide una peseta”

Evaluar, en otras palabras, es reunir todas las evidencias posibles, a favor o en contra, para encontrar el camino hacia la mejora. En esta función radica su fortaleza.

Sobre el indicador **calificación de los resultados** existe una tendencia a no ver útil el empleo de un criterio cualitativo que entrará en contradicción con la nota del examen final donde es definitorio el criterio de la UCLV, por ejemplo:

“Yo pudiera en los cortes evaluativos que realizo en la asignatura establecer a través del Bien, Regular, Mal, No Evaluable, un criterio cualitativo que esboce una evaluación más justa del estudiante, pero ¿para qué?, si al final hay un examen de 5-4-3-2, que no elaboro

yo, ni en la SUM, que lo hacen los profesores de la UCLV con su correspondiente clave, que además es muy estricta, por ejemplo: si menciona dos elementos (3 puntos), si menciona tres elementos (4 puntos), si menciona todos los elementos (5 puntos); esto es lo que decide la nota final del alumno, porque a veces, uno teniendo en cuenta el curso que ha tenido el estudiante, propone otra calificación y los profesores de la UCLV te cuestionan”.

En correspondencia con lo ya expresado, la evaluación se centra en los contenidos conceptuales ignorando los otros saberes. Los profesores, por consiguiente, no reconocen el valor del diagnóstico personalógico como instrumento del trabajo pedagógico. La evaluación es considerada una práctica compleja, pero si se le propicia la participación del estudiante, puede llegar a ser muy útil, por ello se analiza el indicador **comunicación de los resultados**.

“Hay que ser exigente pero se le debe dar participación al estudiante en su proceso de aprendizaje y evaluación”. “Esta es una de las prácticas que más nos agobia pero si se les pide ayuda al estudiante para diseñar las tareas traería como resultado diferentes formas de asumir la evaluación y por demás significativas para él”. “Siempre que evalúo trato de señalarle a mis alumnos en qué se equivocaron y retorno los errores para desarrollarlos correctamente y así ellos puedan tener un patrón de referencia”. “Cuando hago preguntas orales o escritas analizo los resultados de las mismas. , “Generalmente sólo informo los resultados”.

Se observa que no hay unicidad de criterios en cuanto a la corrección de los resultados, algunos retoman los errores y muestran cómo hacerlo correctamente pero otros solo informan resultados y no ven las deficiencias individuales, tampoco dan participación al estudiante. Los profesores no reconocen que la comunicación de los resultados puede constituir un recurso importante de aprendizaje; consideran “perder tiempo” señalando las formas de enmendar los errores y no retoman las dificultades, como puntos de partida a mejorar para los futuros aprendizajes.

En la indagación acerca de la comunicación se apreció uniformidad en las respuestas, pues algunos refieren hacerlo de forma individual, mientras que otros leen las notas en el aula o las ponen en un lugar visible (similar conducta a la seguida con los exámenes finales), ignorando lo que esto puede afectar al estado emocional del estudiante. En el caso del examen final, en rara ocasión se le permite al estudiante ver su examen luego de calificado, esta posición es más flexible en las otras evaluaciones (trabajos de control, prueba intrasemestral).

La comunicación que se logre durante el proceso evaluativo, las justezas en las calificaciones, la confluencia entre aprendizaje – evaluación – enseñanza, la práctica de la retroalimentación, constituyen indicadores que evalúan el indicador **ética en la evaluación**.

Cuando existe un espacio de no coincidencia entre el juicio del profesor y del alumno, cuando no existe el diálogo necesario para intercambiar las razones de ambos y lograr una comprensión mutua del por qué de una nota, se generan opiniones alrededor de la ética del profesor. Esto pudiera reducirse si se implicara más al estudiante en su evaluación. El alumno se sentirá implicado en su evaluación y actuará sobre ella, sólo si tiene confianza en el profesor y en la transparencia con la que el profesor se dirige a ellos.

Cuando ya casi concluían estas entrevistas, por corroborar tantas incongruencias respecto a las prácticas evaluativas que se ejecutan en la SUM, y las concepciones y deseos de algunos profesores, se solicitaron

criterios referentes al indicador **percepción sobre las prácticas evaluativas y se** encontró similitud en lo expresado:

“No me siento a veces con los conocimientos necesarios para realizar correctamente la evaluación”. “Me siento atada a lo tradicional para trabajar, a veces quisiera hacer cosas diferentes pero hay frenos que no me dejan, entre ellos el tiempo, lo que dicta la UCLV”.

La inconformidad e insatisfacción con el estado actual de la evaluación es opinión de todos los profesores interrogados, están en desacuerdo con sus prácticas, determinado en gran medida por los insuficientes conocimientos y actualización que tienen sobre la evaluación del aprendizaje, con las normas establecidas desde afuera, así como, con no saber o no poder modificar el estado actual de esta actividad.

Valoraciones parciales de la entrevista a directivos y profesores:

Resulta insuficiente la preparación pedagógica que poseen los profesores, además de no ajustarse a sus necesidades y, por consiguiente, resultan limitados también los conocimientos referidos a la evaluación del aprendizaje. Los profesores se sienten motivados por prepararse en temáticas que le ayuden en su desempeño como profesores.

Los profesores reconocen la necesidad de que la práctica evaluativa sea transformada en aras de brindarles mayor protagonismo a las SUM. No obstante al valorar estos aspectos, se reconoce que aún sus prácticas están permeadas por el sello tradicional, determinado en gran medida por la insuficiente preparación que tienen sobre evaluación, traduciéndose en:

- Evaluación reduccionista, donde son tomados en cuenta únicamente los conocimientos declarativos, dejando fuera otras áreas del saber, no obstante reconocer la importancia de una evaluación integral.
- En la decisión evaluativa solo se involucra el profesor, aunque expresaron algunas ideas que apuntan al beneficio de incorporar otros agentes educativos.
- Aplican instrumentos de manera uniforme, ignorando el carácter individualizado que debe tener el proceso enseñanza-aprendizaje y, por consiguiente, también la evaluación como uno de sus componentes.
- Relacionado con una concepción más positiva, establecen demandas evaluativas que favorecen un aprendizaje más significativo en detrimento de las demandas que exigen del estudiante un aprendizaje reproductivo.
- A pesar de reconocer las ventajas de una evaluación cualitativa, se ven forzados a emplear una evaluación cuantitativa que deja fuera gran cantidad de información respecto al proceso.
- La evaluación es vista como un momento, no como un continuo dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje.
- La corrección y comunicación de los resultados, no se reconoce por todos como un recurso de aprendizaje, solo algunos aprovechan la ocasión para rectificar deficiencias e intercambiar criterios.

La situación analizada sobre cómo funciona la evaluación del aprendizaje en la SUM se torna mas incongruente aún con las evaluaciones que diseña la Sede Central donde, por supuesto, no es tomado en cuenta para nada el criterio de individualización, puesto que esos profesores no conocen a los estudiantes de la SUM, ni qué

particularidades tuvo el proceso de enseñanza-aprendizaje por el cual transitaron. Además, las demandas evaluativas que formulan generalmente reclaman de aprendizajes reproductivos.

La corrección y comunicación de los resultados es completamente impersonal: no existe intercambio con el alumno salvo que solicite revisión del examen, lo cual se concede luego de un dilatado proceso. Las claves de los exámenes expresan rigidez, no dan margen para desarrollar una valoración integral y cualitativa del examen.

lo manifestado por las personas entrevistadas se corroboró al consultar una muestra de los exámenes aplicados a los estudiantes, donde se aprecia que únicamente se emplean las evaluaciones formales basadas en pruebas escritas. Los exámenes confeccionados por los profesores de la SUM, engloban en mayor medida, tipologías de preguntas y demandas que favorecen un aprendizaje más significativo en los estudiantes. Se aprecian preguntas abiertas, de desarrollo, con integración de contenidos en ocasiones, con demandas como *“Ejemplifica...”*. *“¿Cuál es su definición de...?”*.

Sin embargo, al analizar las pruebas finales, generalmente se repiten demandas evaluativas con lo cual se potencian aprendizajes reproductivos. Las pruebas se basan frecuentemente en contenidos concretos trabajados en clases: *“Caracterice a través de tres elementos....”*. *“Cite el concepto de...”*.

Durante la **entrevista realizada al Vicerrector de la Universalización** en la UCLV la pregunta fue: cuál era su criterio sobre las causas que pudieran determinar las insuficiencias que presentaban los exámenes finales confeccionados por la Sede Central. Al respecto argumentó que era cierto, lo que sucedía era que en estos momento muchas de las facultades no contaban con los profesores más experimentados en determinadas materias y de mayor experiencia en la docencia, que las asignaturas las estaban representando por parte de la UCLV adiestrados en formación en varios casos; pero que ya se estaban dando pasos en el trabajo metodológico para la preparación pedagógica de estos profesores.

Entrevista a los alumnos, representada en los siguientes resultados:

Respecto al indicador **objeto de la evaluación** se preguntó: *¿Qué evalúan sus profesores cuando les aplican preguntas escritas, orales, etc.?*

“¿Qué van a evaluarlos?, pues lo mismo de siempre: lo que hemos aprendido”. “El profesor te evalúa lo que impartió en clases o lo que mandó para estudio independiente”.

Ante lo limitada de las respuestas decidimos clarificar el tema: *¿alguna vez sus profesores han tenido en cuenta para evaluarlos la actitud que tienen ante el estudio, el ritmo individual de aprendizaje, el esfuerzo realizado para llegar a determinados resultados, las habilidades demostradas en la práctica?. Se escucharon criterios como: “no, al profesor sólo le interesa la respuesta que tú des, si está correcta o no; lo que te hayas esforzado, etc, no importa”*

Es evidente que el objeto de la evaluación del aprendizaje son sólo los conocimientos conceptuales, no abordan las habilidades ni las actitudes; por tanto, asumen los profesores una visión parcializada, lo cual dista mucho de la concepción holística del objeto de la evaluación que defiende la evaluación formativa.

La interrogante ¿Quiénes evalúan? abarca el indicador **sujetos de la evaluación**, a través de la cual fue unánime el criterio de que la evaluación era labor exclusiva del profesor, coincidiendo con lo expresado por los profesores, por ejemplo: *“evalúa el profesor”, “yo nunca he visto que no sea el profesor el que evalúe, como tampoco he visto que lo haga otra persona”*.

Al sugerirles la posibilidad de que ellos mismos pudieran evaluarse, evaluar a los otros compañeros o a los profesores, dijeron: *“¿qué yo me evalúe?, ¿cómo lo hago?, ¿usted cree que eso pueda hacerse?, , “¿y si me voy “por arriba” de lo que realmente tengo?, a lo mejor el profesor no confía más en mí y después no me permite volver a hacerlo?”*

Se percibe en el 77%, mucho temor, desconfianza y sobre todo, falta de conocimientos sobre la posibilidad de que existan otras personas involucradas en este proceso, corroborando aún más que es la tradición la que marca el mismo. No se evidencia la intervención de otros agentes educativos en la actividad evaluativa.

Se apreciaron durante el diagnóstico efectos negativos de la evaluación a través de opiniones de los estudiantes (91%), al expresar que se ven obligado a estudiar mucho contenido en poco tiempo. Esto se debe al volumen de información ofrecida, característica de la enseñanza tradicional. Esta es una de las razones por los estudiantes expresan que las prácticas evaluativas se realizan en condiciones que generan un exceso de estrés, tensión y ansiedad, efecto negativo que se vincula con otros efectos de la evaluación sentidos por los profesores, como son: la inducción al finalismo, la pobre motivación por el verdadero aprendizaje ocasionada por la forma en que se evalúa.

A pesar de la presencia de estas opiniones, se aprecian otras positivas quienes opinan que la evaluación desarrolla la colaboración entre compañeros y el estudio en grupos, lo que estimula valores como la solidaridad y el compañerismo.

Como una opción para reducir dichos efectos, debiera valorarse la aplicación de formas alternativas de evaluación, más integradas al proceso y no asociadas solamente a momentos de examen. Se hacen necesarios (91%) espacios de reflexiones en los colectivos profesores en torno a esta problemática para transformarla.

Con relación al indicador **funciones de la evaluación**, señalaron la función sumativa: sólo sirve para determinar si el estudiante adquirió determinados conocimientos o no, se aprecia el resultado y no el proceso. Para ampliar este indicador se indagó acerca de si sus profesores realizaban algún diagnóstico inicial para luego accionar sobre las necesidades y potencialidades de cada estudiante, sobre lo cual afirmaron: *“nunca hemos visto eso; por lo menos si lo hacen, yo nunca me he enterado”; “yo tampoco he oído hablar de que eso se haga”*.

Como se observa, no existen otras funciones, al menos reconocidas, de la evaluación, coincidiendo con la concepción tradicional expresada por sus profesores (88%).

Para abordar el indicador **instrumentos evaluativos**, se hizo la pregunta: ¿A través de qué mecanismos (preguntas escritas, orales, trabajos prácticos) los profesores suelen evaluar en los encuentros?

“Generalmente lo que hacen es preguntas escritas, algunas veces te las hacen oral”. “Eso es lo que casi siempre hacen pero también hay profesores que te mandan a la pizarra y ya con eso te evalúan ese día”. “Los míos siempre hacen pregunta escrita. Ellos dicen que no les alcanza el tiempo para más y es verdad, es muy poco tiempo”.

Existe tendencia (87%) a evaluar a través de preguntas escritas, algunas orales, y en menor cuantía piden demostraciones en clases; disgustando mucho a los alumnos a la vez que desearían evaluarse a través de otros mecanismos que favorezcan un aprendizaje significativo como son las prácticas laborales.

En los sistemas de evaluación se identificaron las evaluaciones: frecuente, parcial y final.

Para indagar acerca del indicador **tipologías de preguntas** que emplean los profesores se utilizó la siguiente pregunta: ¿en las evaluaciones que realizan sus profesores les dejan reflejar sus propias ideas, definiciones o por el contrario exigen reproducir lo impartido por ellos en clases o lo que aparece en los textos?

“Los profesores muchas veces te dejan margen para que tú puedas decir lo que piensas acerca de un tema, o sea, que no tengas que decir exactamente lo que decía el profesor o el libro”. “La mayoría de los profesores te dicen en las clases: “esta es la definición de fulano, pero fíjate yo quiero tu definición, a la que tú arribes después de sacar conclusiones”. A eso es lo que nos enseñan y luego te preguntan así en la clase, en las preguntas escritas u orales”.

La actitud de los profesores de la SUM sobre las demandas evaluativas generalmente apuntan a ser abiertas, acordes con el aprendizaje que intentan promover, que no sea reproductivo. Coincidiendo con lo esbozado por los profesores, se quiso saber también qué tipo de preguntas generalmente empleaban los mismos

“Muchas veces te dicen: Argumente el siguiente planteamiento o ¿Por qué tal cosa?, o sea, que no te limitan para que tú contestes”; “Mire, casi siempre el profesor te deja abierto para que contestes con preguntas que a veces enlazan más de un tema”. “También hay profesores que les gusta que uno ejemplifique con cosas de la vida diaria a partir de lo recibido en el aula”.

Se aprecia que la mayoría de los profesores (71%), emplean preguntas abiertas en sus evaluaciones aunque también combinan otros tipos de preguntas. Era importante conocer si esta forma de evaluar se comportaba igual en los exámenes finales, a lo cual respondieron: *“ojalá fuera así, pero las pruebas finales son muy esquemáticas:” Cite el concepto de tal cosa”, “Diga las características de tal cosa”, y eso es todo o nada, porque si no te acuerdas así textualmente pierdes los puntos de esa pregunta”; “en los exámenes finales a veces tú no sabes ni lo que te preguntan, y tu profesor no puede ni explicarte porque no puede ni siquiera pasar por el aula”.*

Los exámenes finales que se elaboran en la UCLV, tienden a favorecer aprendizajes repetitivos, son descontextualizados (no tienen en cuenta la individualidad del estudiante, sus ritmos de aprendizaje), distan mucho de lo expresado en el Modelo Pedagógico de Universalización de la Educación Superior.

Se comprobó en los exámenes que algunas preguntas no eran totalmente reproductivas y llegaban a comprobar un nivel productivo bajo. Se trata de preguntas que requieren de respuestas extensas, hacen buen uso del recuerdo y la memoria, pero demandan además otras habilidades como analizar, relacionar, comparar.

Acerca del indicador **calificación de los resultados**, se verbaliza: *“yo considero que no siempre es justa la calificación porque no toman en cuenta algunos elementos como es la trayectoria durante el curso, si te equivocas en algo, por pequeño que sea, ya te están restando puntos, sobre todo si es un examen final, y eso no es bueno, porque en ese caso esa nota es la que determina la nota resumen del curso y ese día puede que tu memoria falle, entonces: ¿de qué vale el sacrificio de todo un semestre?”.*

Se preguntó a los estudiantes en qué medida se afectaban cuando recibían una baja calificación en un examen final, luego de haber tenido un curso excelente y respondieron: *“eso te desmotiva por completo porque te das cuenta de que no vale tu sacrificio ni tu actitud respecto a la asignatura durante todo un semestre, que lo que cuenta es tu desempeño ese día en el examen, es decir, te predispones negativamente y eso me afecta en los exámenes posteriores”*.

Queda demostrado que sigue primando en la práctica, la concepción tradicional evaluativa donde prevalece el resultado cuantitativo simbolizado en una nota, sobre todo el proceso de aprendizaje seguido por el educando. Dicho comportamiento es similar, tanto en el examen final como en los parciales elaborados por los profesores de la SUM. Este proceder afecta el comportamiento posterior de los estudiantes. También existen quejas en lo que respecta a lo poco flexibles que son las claves elaboradas por la UCLV para los exámenes finales donde la solución es todo o nada.

Referente a los indicadores **retroalimentación en el proceso evaluativo y comunicación de los resultados** existe disparidad al señalar la actitud asumida por los profesores de la SUM, donde algunos permiten que los estudiantes conozcan en qué criterios se basaron para calificar, cuál fue el procedimiento que se siguió, señalan los errores cometidos evidenciando una actitud positiva de concebir la evaluación como un acto de aprendizaje. Sin embargo, hay estudiantes que refieren no saber nunca de dónde salió determinada nota, que el profesor no demuestra cuál fue el procedimiento correcto en cada pregunta y que mucho menos se da acceso a revisar personalmente el examen: *“¿qué el profesor me explique en qué me equivoqué, jamás lo hacen, el problema es que dicen que nunca tienen tiempo”, “ni jugando puedo sugerirle a mis profesores que deseo una revisión de examen porque algunos lo ven como una falta de respeto”*.

Este comportamiento por parte de algunos profesores se asemeja al procedimiento seguido con el examen final (elaborado y recalificado por la UCLV) donde el estudiante rara vez y, luego de un proceso muy burocrático, tiene acceso a su examen para analizarlo.

En cuanto a la comunicación de los resultados obtenidos en los exámenes, coinciden en afirmar que casi todos los profesores (86%) se limitan a leer o poner un listado con la nota alcanzada por los estudiantes, de forma tal que esta acción no la realizan individualmente, afectando así la autoestima de algunos estudiantes la cual se ve disminuida al saberse desaprobados o con notas inferiores a las esperadas en presencia de los demás:

“Los profesores no se imaginan lo desagradable que es ir a buscar la nota de un examen pensando que como mínimo cogiste 4 y delante de todo el mundo te digan o te veas en una lista con 2”. “¿De qué forma tú puedes eliminar los errores que cometiste, saber cuál era la respuesta correcta en la prueba si no te lo dicen o señalan? Además, y la pena que uno pasa delante de los compañeros porque nunca hay privacidad para esto. La situación empeora cuando el examen es el final porque ya terminas con esa asignatura y no ves más al profesor, y la universidad te hace prácticamente imposible ir a revisar tus exámenes, mandan la nota final y ya”.

Es evidente la inconformidad de estos estudiantes con el método que emplean la mayor parte de los profesores para comunicar los resultados que obtuvieron en los exámenes y la necesidad expresa de que sea modificado este acto.

Valoraciones parciales de la entrevista a estudiantes:

Es reconocido como objeto de la evaluación sólo el dominio de conocimientos conceptuales, lo cual corrobora la ya expuesta visión parcializada de la actividad evaluativa por parte de los profesores. Se comparte el criterio de los profesores de que la evaluación se atiende más al resultado final que al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aluden a la escasez en la variedad de instrumentos evaluativos que emplean los profesores de la SUM en el transcurso del semestre, aunque las demandas que emplean apuntan más a un aprendizaje significativo en los estudiantes, sucediendo lo contrario con los exámenes finales elaborados por la UCLV donde la tendencia es priorizar aprendizajes reproductivos.

La calificación de las evaluaciones no es considerada justa, pues sólo valora el desempeño en ese momento evaluativo y se desdeña todo el proceso durante un semestre.

La práctica de la retroalimentación y la comunicación de los resultados, es vista de una forma más positiva cuando proviene de las evaluaciones confeccionadas en la SUM, por la posibilidad de intercambio de criterios que ofrecen algunos profesores de allí. Esto no se comporta así en la corrección y comunicación de los resultados de los exámenes finales confeccionados y recalificados por la UCLV, donde sólo se evidencia la comunicación de una manera impersonal y unidireccional, no como proceso; pues para que el estudiante tenga acceso a ver su examen y conocer las causas de sus resultados tiene que atravesar por un proceso muy engorroso y dilatado.

Existe gran inconformidad entre los estudiantes de la SUM de Santa Clara con las prácticas evaluativas seguidas en la misma tal como lo manifestaron, profesores y directivos de la SUM de Santa Clara.

Observación a actividades docentes:

Se observaron varias actividades docentes a profesores (15 clases), para valorar el nivel de comportamiento sobre el proceso evaluativo a partir de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje del mismo. En este sentido 15 clases con una muestra promedio de 23 alumnos en cada una de las mismas.

Las clases fueron observadas en el horario de la mañana, por considerarse este el horario en que los estudiantes están menos cansados, más relajados, prestan mayor interés, lo que propiciaría la interacción en el aula.

Se constató que, de manera general, las clases se estructuraron según la metodología de clase por encuentro. Los profesores eran conocedores del contenido y mostraron gran profesionalismo desde la lógica disciplinar, sin embargo, en el tratamiento del componente evaluación, aún cuando se intentó modelar acciones con flexibilidad, se comprobó un gran desconocimiento respecto a la concepción y práctica evaluativa universitaria.

Las incidencias encontradas en el proceso de observación se resumen, en las siguientes regularidades:

- La evaluación no se aplicó con la sistematicidad requerida: no se le daba un seguimiento al proceso de forma oportuna y preventiva, para propiciar los niveles de ayuda necesario y suficiente, desde las posibilidades y potencialidades de los alumnos. Esto se ilustra cuando en el primer momento los alumnos mostraron insuficiencias en el método de estudio y los profesores (100%) no precisaron acciones para modificar los

problemas, solamente se dirigieron al resultado, limitándose a la búsqueda de la nota y sin lograr la retroalimentación y la toma de decisiones.

- Es limitado el empleo de formas, tipos, procedimientos y herramientas para evaluar el aprendizaje, lo cual hace que se pierda la objetividad y se convierta en una práctica esquematizada, que dificulta el curso del desarrollo de los sujetos; sin embargo, en una clase se posibilitó un modelaje respecto a nuevas formas de evaluar: en este caso se precisaban elementos de la tipología evaluativa, con el predominio de la coevaluación y autoevaluación.
- La autoevaluación no constituyó dentro del proceso educativo un componente esencial (75%), capaz de dinamizar y movilizar a los alumnos, de contribuir a la formación de valores, actitudes y la capacidad metacognitiva así como a la retroalimentación.
- Fue interesante el análisis de la guía formativa, donde se proyectaban actividades reflexivas y motivantes; no obstante, en ningún momento se precisaba de qué forma se iban a evaluar en el próximo encuentro y no se diversificaban actividades que implicaran un alto sentido personal y grupal.
- Consideración final: los profesores requieren ser preparados pedagógicamente para que transformen sus prácticas evaluativas tradicionales en formativas, preparación intencionada desde la superación y el trabajo metodológico.

Regularidades del diagnóstico:

- + Hay tendencias a introducir prácticas evaluativas que están en consonancia con la evaluación formativa.
- + Colectivo pedagógico con grandes fortalezas y potencialidades en la formación científica de su especialidad, sin embargo con escasa formación pedagógica, lo que acentúa la necesidad de intencionar la preparación pedagógica del profesor para que transforme las prácticas evaluativas tradicionales en una concepción y práctica formativa.
- + La práctica de la retroalimentación es poco frecuente, sólo se analizan las respuestas correctas; esto puede constituir un acto formal de retroalimentación, pero resulta insuficiente. Las prácticas evaluativas se realizan en condiciones que generan un exceso de estrés, tensión y ansiedad.
- + El estudiante siente más preocupación por la nota que por el aprendizaje. Se induce al finalismo y a la pobre motivación por el verdadero aprendizaje ocasionada por la forma en que se evalúa.
- + Los instrumentos de evaluación que se emplean, incluyen solamente los tipos tradicionales; necesidad de crear espacios de reflexiones en los colectivos docentes en torno a las diferentes formas alternativas de evaluación.
- + Los profesores no dirigen sus prácticas evaluativas sobre la base del diagnóstico del aprendizaje y no estructuran su accionar desde la zona de desarrollo próximo. Priorizan en su práctica el predominio de la evaluación cognoscitiva.

- ✚ Las acciones de preparación pedagógica diseñadas, poseen un carácter muy general, se ejecutan de manera fragmentada sin la consideración de las realidades contextuales, estatus laboral de los profesores, no se estructuran a partir de las necesidades individuales resultante del consenso y la participación.
- ✚ Existen insuficiencias teóricas – metodológicas en los profesores: no se han producido cambios profundos de actitud frente al alumno, al proceso de enseñar-aprender y a la evaluación, lo cual genera insatisfacción acerca de la justeza de la calificación, lacera la función formativa de la evaluación y aleja a los estudiantes de ella. No todos los profesores conciben la inclusión del estudiante como agente de su propia evaluación y la tipología de preguntas de los exámenes, no son totalmente reproductivas, pero comprueban un nivel productivo bajo.
- ✚ La evaluación desarrolla la colaboración entre compañeros y el estudio en grupos, lo que estimula valores como la solidaridad y el compañerismo.

2.4.3. Fase 3: Planificación.

Esta tercera fase permitió establecer las bases que fundamentaron y orientaron la siguiente fase de ejecución.

Después del diagnóstico de las prácticas evaluativas se determinó el objetivo de la preparación pedagógica a profesores de la Sede Universitaria Municipal: favorecer la preparación teórica-metodológica básica, de profundización y de sistematización que requieren los profesores, para la transformación de sus prácticas evaluativas en formativas a partir de su situación real y la realidad de su contexto.

En consonancia con lo planteado se previó la gestión pedagógica de la preparación y el alcance de sus contenidos en la planeación, organización, ejecución y evaluación, requerimientos que favorecerían al profesor para la transformación de sus prácticas evaluativas en formativas.

Efectuado el diagnóstico, se programó la apertura de un espacio reflexivo, de socialización con los directivos y profesores; primero en el consejo de dirección y luego en el claustro general, con el propósito de analizar los resultados del diagnóstico de las prácticas evaluativas del profesor y estimular a los participantes a dialogar, respecto a cómo continuar asumiendo la intervención para transformar las prácticas evaluativas de los profesores en formativas.

Todo proceso de esta naturaleza supone un preámbulo necesario en su comienzo, partir de un espacio donde se exponga la problemática, la iniciativa del proyecto investigativo y proponer el modelo de trabajo. Además, este proceso debe asegurar la implicación de los participantes, explicitar expectativas, establecer la estructura de funcionamiento en que se enmarcará el proyecto, negociar compromisos, tiempos y recursos y definir funciones.

Se precisaron las condiciones existentes en la realidad contextual, para la proyección de la preparación pedagógica y el carácter participativo de los directivos y profesores en esta proyección.

Se concibió la proyección de la asesoría a directivos, con el propósito de que transformen la realidad de la práctica evaluativa, a sí misma y a los demás.

Se desarrollaron de actividades de superación y de trabajo metodológico a nivel de colectivo de año con carácter flexible, así como la proyección de los objetivos, contenidos, formas, métodos, medios y formas de evaluación que irían conformando estas actividades para la adquisición de un sustento teórico - metodológico por parte de los profesores, necesario para actuar de forma científica y consciente.

Para lograr la interacción necesaria y la influencia mutua para la asimilación de conocimientos, desarrollo de habilidades, actitudes y valores en aras de la transformación deseada, se precisaron los roles del formador y del grupo en las actividades de superación y de trabajo metodológico en el colectivo de año,

Además, se concibió la valoración y evaluación de la transformación de las prácticas evaluativas del profesor en formativas a partir de las actividades de superación y de trabajo metodológico diseñadas convenientemente.

Finalmente se efectuó la socialización de los resultados del proceso de intervención al consejo de dirección y claustro general.

El primer espacio de socialización se aprovechó para materializar de manera convenida la secuencia lógica del proceso de intervención y así facilitar la implementación de las actividades de superación y de trabajo metodológico.

2.4.4. Fase 4. Ejecución.

En un primer momento se decide convocar a un **espacio de socialización** con directivos y otro a nivel de claustro, para sensibilizar al colectivo pedagógico por la necesidad de la transformación y estimular su participación en el proceso de intervención. En esta sesión se dio lectura al informe sobre los **resultados** obtenidos en la fase **diagnóstica**, con respecto a las prácticas evaluativas que desarrollan los profesores y a partir de aquí propiciar el diálogo para la propuesta de intervención. En las intervenciones de forma casi unánimes, se proyectó la necesidad de adquirir un sustento teórico por parte de los profesores, necesario en la mayoría de ellos, para poder actuar de forma científica y consciente.

Una forma de trabajo previo con los **directivos** para su asesoramiento, lo constituyó la socialización de los resultados del diagnóstico en el consejo de dirección, antes de la puesta en práctica de las actividades de superación y trabajo metodológico, con el fin de que estos pudieran colaborar en la transformación que se aspira y adquirir la preparación que se requiere. Esta **asesoría** se concibe desde la propia práctica, partiendo de los espacios potencializadores del desarrollo, donde intervienen directivos en sus roles y devienen en una posibilidad para que, desde la autosuperación, puedan diseñar su proceso de transformación en retroalimentación directa con el formador.

Esta fase se identifica con el estudio, valoración y propuestas de cambios en el sistema de evaluación de las asignaturas, materializado en las actividades de superación y de trabajo metodológico a nivel de colectivo de año; a través de las cuales se procedió, por parte de los profesores participantes, a estudiar la literatura especializada y a reconsiderar las propuestas de cambio en los sistemas de evaluación de sus asignaturas, a partir de sus

nuevos conocimientos y de un proceso conciente y autoreflexivo. Estas propuestas tuvieron su fundamentación en los cambios de actitudes de los profesores en torno a la evaluación.

Del análisis de la actividad socializadora con directivos, surge como demanda, observar clases con mayor sistematicidad a algunos profesores, según lo establecido, con el propósito de vivenciar las prácticas evaluativas desarrolladas así como la correspondencia o no con las concepciones de la evaluación que poseen. Las reflexiones en torno a lo vivenciado apuntan hacia la necesidad de perfeccionar el trabajo metodológico dirigido por ellos, desarrollar actividades de esta índole con los profesores y superarlos para transformar las prácticas evaluativas en formativas. La estrategia metodológica de la SUM se rediseña en función de esta necesidad y oportunamente da entrada a la superación y al trabajo metodológico de los profesores.

La **superación** se desarrolló con los profesores que imparten docencia en la carrera de Comunicación Social, distribuidos en las etapas comprendidas, octubre/2007 a enero/2008 (curso) con una duración total de 96 horas.

Para el **curso** se hizo una convocatoria dirigida a todos los profesores de la carrera mencionada y aceptada por la dirección de la SUM, la matrícula fue espontánea, conformada por 14 profesores con el interés de transformar la práctica evaluativa que ejecutan y hallar orientaciones con ese fin.

Inicialmente el programa del curso fue el propuesto por la autora en su tesis de maestría, relacionado con el tema Evaluación del Aprendizaje. El mismo fue rediseñado, reformulándose sus objetivos y se adecuó su contenido hasta conformar el **Programa** temático de un **Curso** negociado desde las necesidades educativas expresadas por los profesores (**Ver en sitio Web, anexo 7**).

Es válido destacar que el diseño de los contenidos no se realizó para formar un profesor teórico en evaluación, sino para satisfacer las demandas teóricas y prácticas de estos.

Por necesidades de los profesores en el curso se introdujo un tema no previsto sobre Educación de la personalidad del estudiante universitario inmerso en la Sede Universitaria Municipal, cuya causa fue el efecto negativo de los estilos de comunicación y su gran incidencia en la evaluación, la justeza en el proceso evaluativo y la poca práctica de la retroalimentación.

Para que los profesores pudieran profundizar los conocimientos al respecto, se orientó la búsqueda y estudio de bibliografía pertinente, de forma tal que esta les permitiera comprender más ampliamente, el propósito de cada método; así como los riesgos que conllevan los mismos de no usarse adecuadamente, de igual manera lo referido a la educación de la personalidad y su implicación en el momento de informar los resultados evaluados.

Las reflexiones realizadas en la actividad expresada anteriormente fueron provocando modificaciones en la forma de pensar, en las motivaciones y sentidos hacia la evaluación, por lo que puede expresarse que a partir de las mismas, las concepciones y prácticas comenzaron a transformarse.

La contribución de los métodos activos aplicados, el intercambio de ideas que se produjo entre profesores de más experiencia y los más jóvenes, así como la identificación colectiva de los problemas, coadyuvaron no sólo a

caracterizar lo que estaba ocurriendo en el contexto educativo de referencia; sino a producir compromisos con los cambios.

En el curso se trataron de forma sistemática términos necesarios desde el punto de vista teórico: evaluación diagnóstica; sumativa; formativa; heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación, metaevaluación, evaluación por portafolios, a través de mapas conceptuales y diarios. Cada actividad desarrollada promovió el trabajo en grupo. Para la solución creativa de problemas se utilizó la observación participante y el análisis de documentos, unas de las técnicas más fieles al propósito metodológico de la investigación acción (Martínez, 2002).

Estas técnicas contribuyeron al desarrollo de un ambiente agradable de trabajo, a un clima de intercambio sobre la base del respeto a las ideas de cada uno y a impulsar el interés por profundizar en el conocimiento.

El sistema de evaluación planeado tuvo en cuenta los criterios evaluativos que se analizaron el primer día del curso. Estos fueron: participación oral en las sesiones de trabajo: se le atribuye mayor valor a las participaciones de los que actuaban como expositores o como relatores del cierre del trabajo en grupos, además a los aportes en el resto de los debates, y entrega de dos reportes de lectura; aquí se tuvo en cuenta la calidad del análisis valorativo de la bibliografía orientada y las reflexiones personales de participante sobre el tema. El ejercicio evaluativo final fue el diseño de una propuesta de sistema de evaluación de la asignatura que cada profesor impartía; con un requisito esencial, estar basada en los referentes teóricos tratados en el curso y en una valoración de la contribución de la misma al perfeccionamiento de la práctica evaluativa. En el curso estaban implicadas 7 asignaturas de la carrera de Comunicación Social. En algunos casos participaron más de dos profesores por asignatura.

La autoevaluación formó parte también de este sistema de evaluación, donde cada participante debía valorar el grado de cumplimiento de los criterios anteriores y la influencia del curso en el cambio de sus actitudes e intereses ante la práctica evaluativa.

En la fase de conclusiones del curso se hizo un resumen de todas las ideas aportadas. La selección de las ideas se hizo en algunos casos por el formador y en otras por los propios participantes. Los temas que ocasionaron mayor elaboración de ideas y las más contribuyentes en la toma de conciencia para producir transformaciones fueron: tipología de preguntas en los exámenes, comunicación de los resultados y la calificación.

Los profesores decidieron agrupar los problemas relacionados con la calificación en grupo aparte por su gran impacto. Estos problemas se identificaron con un alto índice de coincidencia entre los participantes.

Además durante los debates reflexivos se identificaron factores que limitan la transformación de las prácticas evaluativas, en este sentido: las relacionadas con el encuentro quincenal que les limita el tiempo para generar otras formas alternativas de la evaluación como son el portafolio, el uso de mapas conceptuales, que implican una mayor dedicación. Otro problema de esta índole es el exceso de actividades evaluativas que se planifican en las guías formativas, desmotivantes para el estudiante que en el mejor de los casos, estudian para demostrar un

mínimo de conocimientos, otros no la desarrollan, además coinciden otras evaluaciones el mismo día del encuentro con la misma asignatura y con otras. Este problema ya había sido planteado por los estudiantes y profesores encuestados en la etapa del estudio diagnóstico como un efecto negativo en la evaluación.

Esa concentración de actividades evaluativas en varias etapas del semestre pudiera reducirse si cambiara la concepción y la práctica en cuanto a realizar actividades evaluativas con carácter de proceso, como los trabajos de curso, lo que deberá considerarse en el diseño de las asignaturas. Estudiar nuevas formas evaluativas y sus fundamentos teóricos, con vistas a realizarlas adecuadamente, es una forma de modificar las viejas concepciones e ir introduciendo en la práctica, instrumentos que no constituyen precisamente momentos de examen y por tanto no graviten sobre un exceso de actividades evaluativas en una etapa dada.

Para transformar estas prácticas se requiere de una etapa de análisis y de rediseño del sistema de evaluación de la asignatura, hacerlo de una manera coherente y sistémica con el resto de las asignaturas del año académico, contribuiría a reducir este problema. A medida que se resuelvan las dificultades de carácter metodológico que afectan la práctica evaluativa, los problemas de carácter organizativo y de planificación se solucionan.

Alrededor de la calificación, los problemas identificados son diversos: el uso de una estrecha escala de calificación que dificulta combinar lo cuantitativo con lo cualitativo y otros relacionados con la influencia del estilo de comunicación del profesor. En este sentido se comprobó similar inquietud por los estudiantes en la etapa del estudio diagnóstico. Estos indicadores manifiestan el comportamiento de la eticidad en la evaluación.

El tratamiento de este aspecto durante el curso se resume en las siguientes reflexiones:

Se compartió en el análisis la necesidad de no identificar evaluación con calificación, lo que es una concepción que se concreta en la práctica: *“la evaluación en la mayoría de las asignaturas de la carrera y dirigido por la Sede Central se reduce a la calificación”*

La identificación de la evaluación con la calificación, es producto de la concepción predominante sobre la acción de evaluar. El hecho de que al menos un profesor haya hecho explícita esa observación y que la misma se haya comentado en el debate, ya supone un tránsito hacia un cambio de concepción. Igualar la evaluación con acciones de retroalimentación, de regulación y de formación, no puede ser aún una concepción incorporada en la práctica, pero al menos se observó el enfrentamiento a una interpretación incorrecta. Los componentes debatidos estuvieron alrededor de: el tratamiento del error y la justeza con la que se realiza.

El abordaje relacionado con el error fue analizado de una manera autoritaria por algunos profesores, sin que se expresaran las importantes acciones de regulación que están alrededor de él, en este sentido se plantearon las siguientes expresiones: *“El disparate no puede perdonarse.”*

Las reflexiones del formador se dirigen a: si el tratamiento del error se trabaja de forma punitiva a través de la calificación, rebaja la autoestima del estudiante e inhibe su actividad a favor del aprendizaje. Una importante

acción de regulación en el ámbito de la evaluación, es el adecuado tratamiento del error por su valor práctico y por su importancia en el aprendizaje.

La justeza con la que se realiza la calificación es otro aspecto discutido, al respecto algunas reflexiones: *“durante la calificación influye mucho el sentimiento del profesor hacia el alumno.”*, *“me pesa darle una buena nota a los alumnos, por la mala impresión que tengo de ellos”*.

Reflexiones del formador: la justeza en la evaluación está matizado por la personalidad del evaluador y su estilo de comunicación, y puede estar influenciada por diversos factores del contexto como: el número alto de estudiantes por evaluador, lo que provoca que el nivel de exigencia del profesor durante todo el tiempo que el dedica a la calificación, no sea uniforme.

Se revisaron exámenes calificados, se observó la presencia de prácticas muy diversas en cuanto el uso de la escala oficial para calificar y en cuanto a la combinación de lo cuantitativo con lo cualitativo, al respecto las siguientes expresiones: *“en las evaluaciones parciales priorizo lo cuantitativo”*, *combino para emitir una calificación lo cuantitativo y lo cualitativo”*

Reflexión del formador: Llevar a cabo la calificación de manera justa posible, es imprescindible por la trascendencia que implica hacia la vida del estudiante, hacia su colectivo, hacia la institución y hacia la familia; ello reclama una práctica rigurosa y un profundo análisis metodológico en los colectivos docentes. La necesidad de precisar los criterios de evaluación para otorgar una nota más objetiva y más justa, fue una de las conclusiones del debate.

Uno de los resultados del curso fue la elaboración conjunta de recomendaciones metodológicas para implementar la evaluación formativa y aplicable en las diferentes asignaturas de las carreras que se imparten en la Sede Universitaria Municipal de Santa Clara (**Ver en sitio Web, el Manual de orientaciones metodológicas, anexo 8**).

Todas las propuestas de transformación y su fundamentación científico metodológica, fueron presentadas por parte de cada profesor en la última sesión de trabajo como ejercicio de evaluación final del curso.

El colectivo de profesores (más de 10 años de experiencia docente y el 63 % con título académico de master), participantes en el curso, manifestaron la necesidad de fundamentar teóricamente algunos cambios que estaban introduciendo en su práctica evaluativa con los estudiantes. Esta vivencia favoreció profundizar en los talleres y motivó que en talleres a impartir, se incorporaran otros profesores, con menos de 5 años de experiencia. Los datos expresados muestran el nivel científico de los profesores participantes, lo cual contribuyó a la calidad de las reflexiones realizadas; aunque no fue tan alto en el segundo grupo, por tratarse en la mayoría de profesores con poca experiencia docente.

Por demanda de los profesores, para la **autopreparación** se previó un **sitio Web**, conformado por un glosario de términos (**Anexo 9**), el programa del curso (**Anexo 7**), de los talleres (**Anexo 10**), las guías de los talleres (**Anexo**

11), bibliografía básica y complementaria (**Anexo 12**), laminarios, videos, diapositivas (**Anexo 13**) y un manual de orientaciones metodológicas (**Anexo 8**) relacionado con la evaluación del aprendizaje.

En el claustro inicial se expresó la necesidad de realizar talleres como forma de superación, dirigido fundamentalmente a profesores noveles y al resto del colectivo pedagógico matriculado en el curso. En los talleres hubo una matrícula voluntaria, por lo que puede plantearse que el curso se convirtió en acción generadora para la realización de talleres y de otras acciones relacionadas con la extensión de sus resultados.

Para los **talleres**, la convocatoria se dirigió también a todos los profesores de la carrera, pero en este caso con la intención especial de incorporar profesores con poca experiencia docente; además, se incorporaron los profesores participantes en el curso (23 profesores). Estos se desarrollaron en la etapa correspondiente de marzo a junio del 2008.

La organización de los talleres, partió de una sesión de encuadre, en la que se acordó los temas a incluir en las sesiones de trabajo, con el propósito de convertirlas en verdaderos espacios de producción de conocimientos, partiendo de la experiencia docente que poseían los participantes, de su nivel científico, de su interés por el tema y lo adquirido en el curso. En cada sesión de trabajo se procedió a la reelaboración de los sistemas de evaluación de las asignaturas ya diseñados al instrumentar el curso. No en todos los casos el rediseño tuvo igual profundidad ni ritmo como puede ocurrir en cualquier proceso de transformación.

En los talleres se analizaron y debatieron los contenidos planificados de manera convenida, pero por necesidades de los profesores, se incorporó el tema relacionado con las ventajas y desventajas de los métodos productivos en la Educación Superior, formando parte del tema "La evaluación del aprendizaje insertada en la Didáctica Universitaria". El mismo fue debatido ampliamente y su relación con las demás categorías de la didáctica, influyó positivamente en los profesores y en sus prácticas, de manera que en poco tiempo, algunos comenzaron a introducirlas paulatinamente en su práctica docente.

Uno de los problemas metodológicos en las actividades del taller fue el desconocimiento sobre la diversidad de instrumentos de evaluación. Esto está asociado a la concepción tradicional presente en la mayoría de los profesores de la carrera utilizada como muestra. En el curso no se identificaban estas concepciones como limitaciones porque no se debatió ampliamente. En los talleres, al ser parte de uno de los temas, se abordaron las tendencias en la evaluación, como estilo pedagógico que se mantiene hasta nuestros días. Se trataron los aspectos negativos de esta tendencia como son: la rigidez en el currículo, en la evaluación y el exceso de carga informativa que se le transmite de forma acabada a los estudiantes.

Sobre los instrumentos de evaluación se plantean algunas expresiones en discusiones oportunas y de manera dinámica, reflexiones por parte del profesor y en ocasiones conclusiones. Estas expresiones se explicitan a continuación:

Sobre el examen plantean: *“al dejar constancia escrita, permite una mejor retroalimentación”, “el examen oral es más propenso para demostrar errores”.*

Reflexiones del formador: En el examen escrito al estar plasmado en el papel los errores del estudiante, es una posibilidad para rectificar los mismos. En el examen oral si no se cumplen las condiciones necesarias para su adecuada realización, hay mayor probabilidad de que ocurran sesgos en sus resultados, por lo que es una condición principal para evitar los mismos, que el profesor preste atención a lo que le explica el estudiante, lo que en ocasiones no ocurre.

En el propio debate los participantes expresan: *los exámenes finales son una sumatoria de conocimientos, recordar que son para comprobar cómo el estudiante ha integrado esos conocimientos.*, *“el examen final debe ser integrador y desarrollador, es una realidad a transformar.”*

Sobre la retroalimentación de las respuestas puede decirse que el tipo de instrumento no es lo que dificulta la retroalimentación. A través de cualquier tipo de examen, ya sea escrito u oral, se puede hacer la retroalimentación, lo que dependerá del profesor en primera instancia.

Se le atribuyen diferentes desventajas a las formas no tradicionales como la observación y el portafolio.

Expresiones: *“ la observación no es un reflejo fiel de la realidad del estudiante, de los avances o retrasos en su aprendizaje, pues en ella pueden influir los estereotipo”, “¿qué no sea prioritario evaluar las actitudes!, pues caeríamos en otro vacío, lo que hay que lograr es un equilibrio entre conocimientos y actitudes.”*

El hecho de que al menos un profesor haya hecho explícita esa observación y que la misma se haya comentado en el debate, ya supone un tránsito hacia un cambio de concepción.

Reflexión del formador: es necesario poner en práctica durante las actividades docentes que el estudiante se valore a sí mismo acerca de su participación en el grupo, de su responsabilidad ante las tareas docentes y otras del quehacer universitario y sobre el uso que hace de la crítica y de las observaciones que le hacen los demás, entre otros aspectos. La evaluación es un proceso de comunicación, por tanto cualquier instrumento, ya sea la observación o un examen tradicional, puede estar marcado por la influencia de estereotipos que influyan positiva o negativamente sobre los resultados y no debe considerarse esto como una limitante para usarla.

A cerca de la evaluación por portafolio se expresó lo siguiente:

“Con el uso del portafolio, el estudiante se siente más comprometido con lo que aprende y se ve autoevaluando al percatarse de lo que le falta por aprender”. “Es una forma de comprobar cualidades superiores en el aprendizaje de los estudiantes, dadas por la diversidad de tareas que se pueden plantear para el desarrollo de diferentes habilidades profesionales”. “Resulta valiosa su aplicación cuando se trata de grupos con gran número de estudiantes”.

Reflexiones del formador: Esta forma de evaluar requiere de una gran dedicación por parte de los profesores, quienes deben brindar las orientaciones necesarias de forma sistemática para que los estudiantes desarrollen los trabajos que integran el portafolio.

El análisis del tema relacionado con la tipología de preguntas en los instrumentos evaluativos, constituyó un elemento de motivación para los participantes por su valor práctico, lo que fue reconocido explícitamente por

ellos. Se observó una sensibilización inmediata de los profesores ante la necesidad de transformar los tipos de preguntas que utilizan en los exámenes, pero a la vez expresaron preocupación por las limitaciones existentes para producir un cambio: *“el trabajo metodológico sistemático garantiza realizar el nivel cognitivo de las preguntas, implica enseñar de una forma diferente, más problémica.”*

De manera consciente se produjo una preocupación de los profesores, dirigida a la necesidad de realizar un taller que estuviera dirigido en primer lugar a: *“enseñar de una forma diferente, problematizar la enseñanza y el aprendizaje, “entrenar al estudiante desde la propia clase a responder diferentes tipos de preguntas”.*

Expresaron la necesidad de cambiar desde las actitudes para después cambiar las prácticas, lo que se observó en la siguiente expresión: *“el estudiante a veces se acomoda a una forma más simple de responder, pero también los profesores nos acomodamos”*

Como se observa, algunos profesores mostraron actitudes positivas y reflexiones hacia la transformación en el incremento de la demanda cognitiva de las preguntas, concibiendo este cambio desde el acto de enseñar, detectada la correspondencia entre lo que se enseña, aprende y evalúa.

Respecto a la valoración del impacto del curso y los talleres, se realizó una discusión reflexiva con los participantes, quienes expresaron sus valoraciones sobre la influencia de estos en sus prácticas evaluativas y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la discusión se apreció un impacto positivo de transformación y contextualización necesaria de la práctica evaluativa.

Su presentación ante el claustro general de la SUM Santa Clara constituyó un impacto por su repercusión, revertido en: las transformaciones en las concepciones y prácticas evaluativas; innovaciones realizadas en el sistema de evaluación de las asignaturas; influencia en la preparación de los profesores para optar por categorías docentes superiores; presentación de trabajos científicos en evento de carácter pedagógico “Universalización y Sociedad”, y la influencia en colectivos de otras carreras de las producciones del curso y talleres.

En el claustro, los participantes de la superación plantearon la necesidad de sistematizar el conocimiento teórico y práctico adquirido en el curso y talleres, por considerar necesario extender estas experiencias en el colectivo de año, para concretar la transformación de las prácticas evaluativas en formativas.

El **trabajo metodológico** se desarrolló con los 17 profesores de la carrera de Comunicación Social que imparten docencia en el segundo año de la carrera, en la etapa comprendida octubre/2008 a enero/2009, con el objetivo de sistematizar los conocimientos acerca de la práctica de la evaluación formativa y dotarlos de los instrumentos teóricos metodológicos para la transformación de sus prácticas evaluativas.

Como referente teórico que guió el diseño de las acciones metodológicas, se tomaron las prácticas evaluativas, desde la evaluación formativa vista como proceso integrado a la instrucción que debe asumir el profesor en su práctica educativa. La selección de los contenidos a debatir durante el trabajo metodológico, se basó en investigaciones que consideran el Enfoque Histórico Cultural en el ámbito de la evaluación y en aportaciones

teóricas, que facilitaran la toma de decisiones del profesorado universitario sobre las interrogantes, para las cuales no tenían referentes claros que les permitieran adoptar otras alternativas.

Las acciones de trabajo metodológico se llevaron a cabo en el colectivo de segundo año. Para ello se empleó el taller metodológico, así como la autopreparación del profesor. La metodología utilizada para la realización de la actividad, parte de reflexiones que responden a los objetivos trazados para propiciar el análisis, la discusión y el intercambio; de las percepciones sobre el trabajo en este nivel; y de cómo se proyecta la práctica de la evaluación formativa, en busca de la integralidad de los ámbitos de formación. Esta labor favorece la mediación de los participantes, donde cada uno aporta sus puntos de vista y se arriban a conclusiones acerca del aspecto tratado.

Para contextualizar la problemática, se parte de las condiciones específicas del colectivo pedagógico, de su práctica y realidad, vías claves para la negociación de tipo pedagógica. Esta posición permitió el desarrollo de las acciones siguientes:

- Partir del conocimiento que se posee alrededor del diagnóstico integral de los estudiantes (carencias, dificultades y potencialidades) en el año, para establecer vías que conlleven a desarrollar una labor pedagógica adecuada en correspondencia con el perfil del profesional, las necesidades de los estudiantes para lograr un desarrollo integral de su personalidad y que abarque en su integralidad los ámbitos de formación.
- Reflexionar para introducir la exploración con respecto al sistema de evaluación diseñado en la asignatura, las formas de evaluación instrumentadas en el año y si estas se corresponden con la concepción formativa de la evaluación en función del perfil del profesional.
- Analizar la estrategia metodológica de la carrera en la búsqueda de puntos de coincidencia entre lo planeado y la realidad detectada en las acciones ejecutadas y descritas anteriormente.
- Conocer criterios de los profesores, como búsqueda de opinión acerca del trabajo metodológico que se lleva a cabo en la carrera; así como su disposición para asumir las nuevas transformaciones que se están introduciendo en la Educación Universitaria actual, a partir de comprender lo necesario que resultan.
- Proporcionar el diálogo entre los profesores por parte de la formadora, quien debía de poseer ciertas habilidades y capacidades, para hacerlo de manera que provocara el deseo de compartir experiencias e inquietudes y movilizara las diferentes actitudes en los participantes en la toma de decisiones y la capacidad de solución de problemas personales y profesionales.
- Planificar nuevas acciones de continuidad para analizar las necesidades surgidas a partir de los comentarios, pensamientos, opiniones e interrogantes expresadas en cada taller problematizador. En este espacio temporal se intercambian de manera informal opiniones sobre el proceso iniciado, planteamientos respecto a la importancia del compartir experiencias y soluciones a sus interrogantes.

En cada taller problematizador se seleccionaron reflexiones que reclaman cambios, que le otorgaron el sello importante a las discusiones. Al menos en el pensar de los profesores estas indicaban una conciencia diferente sobre el problema de la práctica de la evaluación formativa.

El pensamiento reflexivo que propició el curso y los talleres, enriqueció la problematización en el trabajo metodológico. El planteamiento de concepciones en esta actividad, fue escuchado por todos los participantes y por tanto multiplicaron su valor. Estas se caracterizaron por su originalidad, por la implicación del contenido y por el estilo propio de cada profesor, unas dadas por la experiencia docente y otras matizadas por la experiencia recién vivida en las actividades desarrolladas, en el caso de los profesores más jóvenes. Algunas de estas expresiones realizan advertencias de prácticas inadecuadas y otras sugieren prácticas para mejorar la evaluación.

“ Constantemente se falsea el concepto de evaluar ”. “ Las prácticas evaluativas tradicionales no deben enviciar a profesores jóvenes”. “Heredamos el modelo evaluativo de los profesores que nos dieron clases”.

Se demuestra con las expresiones, el mal uso de la evaluación, pues se identifica generalmente con calificar y con examinar, sin hacer uso de otras acciones que están incluidas en su concepción, como la retroalimentación, que se considera una de las acciones que más tributa a la función formativa de la evaluación. Es frecuente que los profesores incorporados a un colectivo docente, adopten el mismo estilo de los profesores de experiencia, lo cual sería un problema, si se tratara de prácticas incorrectas entre las que se encuentran la forma reproductiva de preguntar y el uso del examen como único instrumento para evaluar. En estos casos a los profesores jóvenes les resulta difícil innovar, porque los de mayor experiencia no lo consideran necesario.

Se sugiere entonces la necesidad de dejar atrás las malas prácticas y propiciar que los profesores jóvenes tengan la posibilidad introducir su propio estilo, el que será beneficioso siempre y cuando sea el adecuado.

Una frase un tanto radical para aquellos profesores en cuyas asignaturas se evaluaba principalmente sobre la base de un enfoque reproductivo: *“ hay que transformar el examen reproductivo”.*

Al respecto: *“el ritmo y velocidad de los cambios puede que sea lento, pero debe ser juicioso y bien concebido”.*

La frase empleada constituyó un texto para reflexionar sobre ella, cuando los profesores planteaban incluir en sus prácticas los nuevos instrumentos de evaluación, que conocieron en el taller, sin una planificación adecuada, sólo motivados por su entusiasmo y su deseo de innovación.

Una de las profesoras participantes (coordinadora de carrera), partiendo de su experiencia, plantea: *“el profesor se atrincheró en la calidad de la evaluación que practica”, “es más fácil que un profesor reconozca un problema en una clase, que un problema detectado en el instrumento de evaluación o en la forma en que evalúa”.*

Reflexiones del formador:

La evaluación de una clase es una práctica común que se realiza con rigor por los profesores que se designen para ello. Los profesores evaluados aceptan este control porque hay tradición en ello. Sin embargo, no hay tradición ni una práctica adecuada ni sistemática, para evaluar la forma en la que se realiza la evaluación. Si se

realiza por la coordinadora de carrera, se hace de manera formal y no siempre se somete el instrumento que se va a aplicar al juicio de otros colegas. Mucho menos se solicita a los estudiantes cuál es su criterio sobre el examen que han respondido.

Otra reflexión que sugiere transformaciones en la práctica evaluativa del profesor en formativa, se expresan en:
"Hay que enseñar de forma integrada para lograr evaluar de forma integrada."

La expresión anterior fue resultado del debate acerca de la necesaria interrelación entre todos los componentes del proceso como un sistema. Quedó esclarecida la necesidad de comprobar conocimientos integradores sobre un objeto de estudio, pero no sin antes enseñar también con ese enfoque.

Otras expresiones estuvieron dirigidas a:

"Los resultados obtenidos durante todo el estudio investigativo exponen las dificultades que realmente tenemos, es duro decirlo pero eso es lo que todos hacemos cotidianamente y pensamos, pues, los estudiantes no estudian lo suficiente o estudian poco o nada y pienso que esto tiene que ver con las exigencias de la evaluación".

"El trabajo compartido con profesores de experiencia y que en su práctica docente diseña buenas evaluaciones, hay que aprovecharlo, es peor trabajar solo, para eso existen los colectivos de asignaturas. Por eso pienso que esta experiencia puede servirnos a todos los profesores de la carrera para adquirir mayores conocimientos sobre la evaluación formativa".

"Este tipo de espacio debía propiciarse con mayor sistematicidad, porque realmente constituyó un momento de aprendizaje, y hasta me atrevería a afirmar que hubo un crecimiento personal como profesionales. Ya cuento con alternativas para mejorar mi trabajo pero hay veces que no encuentro respuestas a cuestiones que se me presentan en la evaluación y en esta ocasión tuve la oportunidad de compartir estas preocupaciones con mis compañeros y me di cuenta que son muy comunes, pienso que realmente entre todos podemos tratar de buscar una solución a nuestras interrogantes".

"La manera que se utilizó para el intercambio de experiencias relacionado con la práctica evaluativa formativa nos ha servido de enriquecimiento personal en todos los aspectos didácticos, es que me doy cuenta que la evaluación es tan amplia y está presente donde quiera aunque a veces no seamos conscientes de ello. En este taller tuve la oportunidad de conseguir respuestas a interrogantes que muchas veces me hago en la evaluación y que no tengo una respuesta convincente que resuelva realmente mis problemas, no solo los de aprendizaje del estudiante sino mejorar mis propios métodos y estrategias de enseñanza para incidir satisfactoriamente en la actividad docente".

"Experiencias de este tipo debían organizarse con mayor frecuencia a nivel de SUM; en un claustro, no solo en el tema de la evaluación sino en otros componentes de la didáctica".

"Los contenidos y la forma en que se abordó me parecieron adecuados, la manera de despertar el interés por el tema en el primer colectivo de año a partir del debate de vivencias, me pareció muy interesante porque las personas que allí estábamos pensábamos que el colectivo iba a empezar como tantos otros que habíamos pasado donde la teoría antecedía todo análisis práctico y en este caso no fue así, los casos de estos profesores cuyas prácticas eran bastante problemáticas con frecuencia nos encontramos en nuestro contexto y comenzamos la discusión en grupos, recuerdo que todos estábamos entusiasmados y hablábamos a la misma vez al reconocer los errores pedagógicos que allí se planteaban, en el grupo que yo trabajé discutíamos ambos casos y considerábamos que no nos identificábamos con esas prácticas evaluativas pero si reconocíamos que esas prácticas aún se daban en nuestro contexto"

"Solo sugerir que se den a conocer y se tengan en cuenta las sugerencias que hacíamos durante el trabajo metodológico por parte de la institución como posibles soluciones a los problemas que se nos presentan en nuestras prácticas evaluativas, entre ellas el desarrollo de

sesiones de evaluación entre los profesores que impartimos una misma asignatura, la necesidad de dar a conocer más acerca de la evaluación que es un punto en el que creo todos estamos carentes de conocimientos”.

Como ocurre generalmente durante una actividad docente, se desarrollan algunas acciones no concebidas inicialmente en su diseño, las que se generan debido a la misma interacción participante, formador y materia que se imparte, las cuales fundamentan cada vez más que el aula es un espacio vivo y dinámico. En este caso debe señalarse que en el curso y los talleres, se cumplieron los objetivos previstos y además se lograron otros que no se tuvieron en cuenta en la etapa de su planificación, según expresiones textuales de los participantes.

2.4.5. Fase 5: Evaluación.

Durante la intervención, se fue realizando una evaluación del proceso llevado a cabo a través de la evaluación diagnóstica y formativa, a partir del mismo diagnóstico realizado y durante diferentes momentos del mismo. Todo ello permitió la retroalimentación constante y, en consonancia, la toma de decisiones que propició ir haciendo readecuaciones para alcanzar los objetivos propuestos. Como resultado de la evaluación formativa a través de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, se fue dando seguimiento al desarrollo de la transformación de las prácticas evaluativas de los profesores de forma sistemática, parcial y final con la participación de cada profesor, del formador y del grupo en su totalidad.

La evaluación final quedó conformada como cierre del proceso evaluativo llevado a cabo, en el que se habían ido siguiendo los resultados obtenidos en el sistema de influencias educativas, de forma sistemática y parcial a partir de la evaluación diagnóstica. Se realizó en la última forma de superación y al finalizar el trabajo metodológico, permitiendo la reflexión sobre el proceso realizado; los rediseños y presentación de los sistemas de evaluación de las asignaturas; las ideas aportadas en cada sesión de trabajo, lo cual enriquecía el conocimiento teórico y práctico toda vez que servían de guía para la próxima sesión. De esta forma se consideraban los progresos o no en la práctica evaluativa.

Las transformaciones significativas de las prácticas evaluativas del profesor, se observaron durante el tránsito por las diferentes formas de superación y finalmente concretada en el trabajo metodológico a nivel de año.

El intercambio con consejo de dirección y claustro incluyó: presentación y discusión de los problemas detectados alrededor de la práctica evaluativa del profesor en la carrera de Comunicación Social; análisis de los términos y frases elaboradas por los propios participantes en el curso y talleres; exposición de recomendaciones metodológicas y mejoras, generadas por el grupo para transformar la práctica evaluativa en formativa; y un resumen de los cambios propuestos en el sistema de evaluación de cada asignatura.

Se concluye reconociendo la importancia de los contenidos abordados, la necesidad de continuar profundizando en el trabajo metodológico en los diferentes niveles organizativos, así como la entrada de profesores jóvenes al claustro, quienes fueron razones para que el claustro acordara la realización de los talleres.

El impacto del curso se corresponde con la implicación de los profesores en la introducción de cambios en 7 asignaturas, lo cual resultó de una actitud autorreflexiva y crítica, dada por un cambio de pensamiento y

creencias acerca de la evaluación. Todo es resultado de una nueva base teórica analizada y aceptada por ellos mismos en 11 asignaturas a partir de los talleres. Las propuestas de transformación se presentaron y evaluaron en los talleres, lo que permitió su enriquecimiento y mejora previamente a su aplicación. Muchos de estos cambios ya se introducen en la práctica evaluativa, otros han quedado para aplicar en el futuro, como proyectos que requieren de trabajo metodológico en los colectivos de cada año.

Otras transformaciones surgidas a partir de las sesiones de trabajo fueron:

El portafolio contribuyó al desarrollo del autoaprendizaje y del pensamiento científico, así como al desarrollo de habilidades para procesamiento de información y para la exposición oral. Los resultados alcanzados en la calidad del aprendizaje y la contribución de este ejercicio en la formación integral de los estudiantes fueron satisfactorios. La dedicación de los profesores implicados en este ejercicio evaluativo fue alta, estos dieron consultas y tutorías previstas y no previstas en aras de propiciar el avance de los trabajos.

El colectivo de profesores participantes sugirió como propuesta la extensión a otras asignaturas. El principal inconveniente o desventaja para ellos, en esta forma de evaluación es el intenso trabajo docente y metodológico que genera; pero el mismo se tradujo en satisfacción profesional y pedagógica, al comprobar que por esta vía se logra un aprendizaje activo, consciente, independiente, formativo e integral.

En las asignaturas que forman parte de una misma disciplina, se mantuvo una lógica en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y la misma estrategia en la práctica evaluativa.

Otro aspecto que constituye una transformación, es la posibilidad que se le brindó a los participantes de evaluar la evaluación, lo cual está estrechamente relacionado con el adecuado estilo comunicativo de los profesores, pues les permite recibir sugerencias y opiniones de los estudiantes; sin embargo otros profesores cuyo estilo es no comunicativo, no conciben que los estudiantes tengan la posibilidad de criticar o valorar la forma en la que realiza la evaluación de su asignatura.

Con respecto a la tipología de las preguntas, se logran concebir nuevos tipos de preguntas, que clásicamente se utilizaban en los ejercicios evaluativos de las asignaturas. Esto incrementó la demanda cognitiva y resultó una transformación necesaria y bien acogida por los estudiantes.

Otras asignaturas tienen elaboradas algunas propuestas para introducir futuras transformaciones desde el sistema de evaluación y llegar a otros impactos en los demás componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido los cambios se producen a menor ritmo, pues requiere de una concientización por parte de los profesores. En algunos casos los profesores jóvenes sienten la necesidad de cambiar y cuentan con estrategias para ello, pero encuentran barreras objetivas y subjetivas que los limitan.

En fin los cambios se producen con ritmos diferentes. Las transformaciones no siempre se pueden llevar a la práctica a pesar del cambio que se produzca en las concepciones, pues ellas dependen de factores intrínsecos: los profesores pueden estar muy bien orientados, pero no actuar en correspondencia con esa orientación.

El curso y los talleres influyeron positivamente en el proceso de cambio de categorías docentes que se realizó en la carrera en el curso 2007-2008. Las acciones desarrolladas para este fin, fueron: asesoría para definir el tema de la clase metodológica, a partir del curso de las 40 horas establecido para el cambio, orientación y entrega de la bibliografía correspondiente según el tema seleccionado; revisión del contenido de este ejercicio evaluativo antes de su presentación y defensa final frente al tribunal de categorías docentes de la carrera en la Sede Central.

La motivación mostrada por los categorizados generó acciones particulares que han quedado plasmadas en el perfeccionamiento del proceso en las asignaturas que cada uno imparte. Solamente tres de ellos fueron participantes, el resto solicitó ayuda a partir de la influencia de los primeros. La asesoría prestada permitió un enriquecimiento teórico de las propuestas que ellos presentaron y se convirtió en agente de cambio hacia nuevas prácticas.

El curso y los talleres influyeron en la presentación de trabajos científicos en el evento de la institución.

El trabajo metodológico llevado a efecto posibilitó la elaboración de ponencias científicas.

La aceptación de las ponencias en el evento de "Universalización y Sociedad", efectuado en la Sede Universitaria de Santa Clara, fue un reconocimiento a los resultados del trabajo conjunto de los profesores, constituyéndose en una vía para estimular la labor realizada.

2.4.6. Regularidades determinadas a partir de la evaluación del proceso de intervención.

De la evaluación del proceso de intervención se derivaron las siguientes regularidades:

- + Se han introducido otros instrumentos de evaluación; la observación del comportamiento diario del estudiante, los portafolios y evaluación por proyecto. Se mantiene el examen en la mayoría de las asignaturas respondiendo a lo reglamentado.
- + Se incrementa el uso de la retroalimentación como función reguladora del aprendizaje.
- + Se planifican menos las preguntas reproductivas en las evaluaciones sistemáticas y parciales, aunque no así en los exámenes elaborados por la Sede Central. Se observa que la mayoría de los profesores han trabajado desde el punto de vista metodológico para incrementar las exigencias de las preguntas que aplican y disminuir las preguntas reproductivas, lo que debe estar en correspondencia con la reformulación de sus objetivos, con una nueva forma de practicar la enseñanza y por tanto con la comprobación de otro tipo de aprendizaje.
- + Mayor uso de métodos participativos en la clase encuentro y consultas.
- + Satisfacción de los estudiantes con la práctica evaluativa del profesor y viceversa, en expresiones como: *"Mis estudiantes están más motivados". "Logro en mis estudiantes, eliminar tensiones durante el acto evaluativo". "Los cambios han contribuido al desarrollo de valores tales como la solidaridad y la responsabilidad, a partir del trabajo grupal". "Más motivación y mayor compromiso con la asignatura"*.
- + Insatisfacción de los estudiantes con la prácticas evaluativo del profesor, en expresiones como:

“Es motivo de protestas el cambio hacia preguntas de mayor razonamiento “. “En ocasiones las prácticas de la autoevaluación no les son tan agradables “. “Los cambios no se llevan a cabo en todas las asignaturas, no hay sistematicidad. “

✚ Presentación de las nuevas experiencias en el evento científico de carácter pedagógico “Universalización y Sociedad”.

✚ Cambios de categorías docentes.

✚ Cambios introducidos en el sistema de evaluación de las asignaturas, buena preparación de los coordinadores de carrera para realizar las actividades metodológicas.

✚ Condiciones desfavorables que se centran en las siguientes expresiones:

“Algunos profesores que quieren seguir con las prácticas tradicionales “. “Algunos profesores que hacen resistencia al cambio“. “Sólo he experimentado tendencias al cambio, digo tendencias porque el verdadero cambio de mentalidad y de actuación es un proceso gradual “

Conclusiones Parciales

El análisis y la reflexión conjunta en el proceso de intervención, muestra transformaciones en las prácticas evaluativas de los profesores intencionado desde la evaluación formativa, cuya influencia se expresa a través de diferentes acciones transformadoras en sus asignaturas y sus sistemas de evaluación, lo cual constituye una vía de contribución al perfeccionamiento del trabajo metodológico. Desde la perspectiva de los profesores, se valoran las sesiones de trabajo como espacios de intercambio y de reflexiones, que pocas veces se ofrecen para analizar problemas que se confrontan en el quehacer pedagógico.

Capítulo III

MODELO PEDAGÓGICO PARA LA PREPARACIÓN DEL PROFESOR EN LA TRANSFORMACIÓN DE SUS PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN FORMATIVAS DESDE EL CONTEXTO DE LA SEDE UNIVERSITARIA MUNICIPAL.

3.1- Fundamentación teórica del modelo pedagógico.

Las prácticas evaluativas en las instituciones universitarias no se perfeccionan al mismo ritmo de las transformaciones educacionales en el proceso formativo de los alumnos, lo cual significa que la vida en el aula debe desarrollarse de modo que estas puedan vivenciarse e induzcan a la colaboración, la experimentación compartida y, en relación al conocimiento, estimulen la búsqueda, el contraste, la crítica y la iniciativa en el colectivo. El profesor, en este escenario, constituye el principal mediador: es el experto que plantea retos, ofrece modelos de actuación, sugerencias; propicia la retroalimentación, la ayuda individualizada y es quien estimula y guía paulatinamente la ampliación de las zonas de desarrollo potencial.

La presente investigación tiene el propósito de proponer un modelo que contribuye a la preparación pedagógica del profesor para la transformación de las prácticas evaluativas tradicionales en prácticas formativas en el contexto de la Sede Universitaria Municipal, de ahí que sea imprescindible para su conformación y se consideren los elementos relacionados con la modelación.

Al respecto James C. Maxwell (citado en Academia de Ciencias de la antigua URSS, 1985) reconoce que la modelación constituye el método científico que posibilita el proceso mediante el cual se crean modelos para investigar la realidad.

De igual manera el autor reconoce la modelación como el método que opera en forma práctica o teórica, con un objeto, no en forma directa, sino utilizando cierto sistema intermedio auxiliar, natural o artificial, el cual se encuentra en una determinada correspondencia objetiva con el objeto mismo de conocimiento. En ciertas etapas del conocimiento, está en condiciones de sustituir al objeto mismo según determinadas relaciones; además, dentro del proceso de investigación, ofrece, en última instancia, información sobre el objeto que interesa.

En este sentido, la ciencia pedagógica también requiere conocer la esencia de su objeto de estudio y en especial de su campo de acción. Para ello necesita buscar un medio auxiliar que posibilite la simplificación de la información investigada, para que posteriormente pueda servir como instrumento en el pronóstico de acontecimientos no observados aún, que asociado a esta investigación se corresponde con la transformación de las prácticas evaluativas del profesor en formativas.

La solución que asume la presente investigación es a través de un *modelo*, pues no se trata simplemente de dar acciones prácticas que serían simples adaptaciones a lo hecho comúnmente, por cuanto es requisito indispensable recontextualizar lo que se entiende por transformación de las prácticas evaluativas en formativas,

así como las direcciones de la preparación pedagógica y los contenidos de esta, para lograr el efecto deseado en los profesores de la Sede Universitaria Municipal. El modelo posibilita la extensión de los resultados a otros contextos y situaciones más complejas.

Las ideas anteriores ofrecen la posibilidad de defender los criterios de modelo científico a partir de los estudios desarrollados por Armas, Lorences y Perdomo (2003), quienes afirman tratarse de una construcción teórica que interpreta, diseña y reproduce sintéticamente la realidad, en correspondencia con una necesidad histórica concreta y una teoría referencial, revelando nuevas cualidades del objeto que sustituye su función representativa. Tomando como referentes los aspectos antes señalados, la autora fundamenta un modelo pedagógico, afiliándose a la definición propuesta por Sierra (2002): “construcción teórico formal que fundamentada científica e ideológicamente, interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórico concreta”.

La definición asumida refleja aspectos necesarios que han de tenerse en cuenta en la modelación pedagógica propuesta; pues esta responde a las necesidades educativas de acuerdo con las demandas de un contexto histórico-concreto, revela la necesidad de obtención de nuevos niveles de eficiencia educativa en correspondencia con el desarrollo institucional, constituye la proyección anticipada del proceso pedagógico para predecir las transformaciones conducentes a su desarrollo, y toma en cuenta la necesidad de preparación de los profesores para la influencia educativa que deben ejercer en el desarrollo de la personalidad de sus estudiantes.

Las razones que argumentan la concepción de un *modelo pedagógico* se sustentan en que se organiza el proceso formativo de la transformación de las prácticas evaluativas del profesor encargado de dirigir en un contexto intencional el proceso de educación, trascendiendo la categoría enseñanza-aprendizaje para situar a otros agentes: directivo, formador, colectivo de año y considerando otros espacios formativos como: la gestión pedagógica para la preparación del profesor, la superación y el trabajo metodológico.

El modelo pedagógico propuesto busca la transformación del proceso formativo en un nivel de funcionalidad, donde tiene en cuenta la dinámica que se da en él desde las exigencias sociales y cómo se concreta en el proceso de educación.

Para la elaboración del modelo, se realizó un análisis de los rasgos característicos de los modelos pedagógicos que aparecen en la literatura (Bringas 1999; Ferrer, Sierra, García 2002; Ruiz, 2003; Arteaga, Reyes, Silva y Santos 2005; Guerra Jiménez, Del Toro, Novoa Fernández y Salvador Jiménez 2006; López Serrano 2007; Menéndez Díaz 2008) y entre los que se pueden señalar:

- Correspondencia objetiva con el objeto modelado: en el caso específico de este trabajo se asume como la correspondencia que existe entre las concepciones evaluativas y la situación real que acontece cuando esta se lleva a la práctica evaluativa.

- La anticipación: vista esta desde el propio carácter preventivo y desarrollador que se pretende lograr en cada una de las acciones comprendidas dentro de los componentes.
- Carácter sistémico: dado desde la propia concepción de los componentes y la integración de los mismos durante el proceso que se modela, así como desde el punto de vista práctico en cada una de las acciones que se llevan a cabo con el profesor.
- Que sea corroborable y concretable a diferentes niveles en correspondencia con los procesos que modela: las concepciones previstas en el modelo favorece la práctica de la evaluación formativa.

El modelo pedagógico, por su naturaleza, representa las características y relaciones de los componentes; proporciona explicaciones y a la vez ofrece acciones de carácter pedagógico para su uso en la práctica educativa. El mismo se fundamenta en ciencias como la Filosofía, la Sociología, la Psicología y la Pedagogía. En la concepción del modelo se asume, desde el punto de vista *filosófico*, los fundamentos de la Filosofía Dialéctica Materialista al considerar que:

- La Filosofía de la Educación es la guía orientadora y el instrumento rector para la actividad práctica educativa.
- La formación permanente del profesor, está sustentada en que el profesor es un ser social, históricamente condicionado, producto del desarrollo de la cultura que él mismo crea. Considerando esta tesis, se concibe la preparación pedagógica del profesor como una necesidad para transformar sus prácticas evaluativas en formativas.
- La teoría del conocimiento otorga significación a la propuesta modélica, al revelar que el modelo es el resultado de la relación dialéctica del sujeto y objetos de la realidad, de los sujetos entre sí, del papel que juega la práctica y la relación conocimiento y valoración. Esta teoría orientó la investigación en tres aspectos: la conformación de la preparación pedagógica del profesor, la concepción transformadora de la práctica evaluativa y el papel de esta en la obtención del conocimiento.

En el orden *sociológico* asume:

- El desarrollo del profesor bajo la influencia de la educación y el medio, que tiene lugar por su contenido social como una unidad dialéctica entre la materialización y la asimilación de los contenidos sociales.
- El tipo de profesor a preparar pedagógicamente responde a la concepción humanista que proclama el proyecto social y supone un sistema de relaciones, donde los agentes educativos conforman una estructura social en funcionamiento que eleva su nivel cultural a través de un proceso activo, creador, de investigación, el cual estimula la individualidad, a la vez que desarrolla un carácter flexible, espontáneo y orientado al desarrollo de un clima cooperativo.
- Las bases sociológicas que explican el transcurso de las relaciones en un plano material, promueve el reto de la cognoscibilidad en las condiciones concretas de la sociedad cubana actual; todo en busca del mejoramiento en la calidad de vida y desarrollo sostenible.

Desde el punto de vista *psicológico*, el modelo:

- Concibe a la personalidad del profesor desde una visión integral, como un ser activo, creador, responsable de la transformación de su entorno y de sí mismo, a través de su actividad desarrollada en sus relaciones sociales con los demás, en la que prima la comunicación como la vía para establecerlas.
- Supone entender la preparación pedagógica del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas, como un complejo proceso que tiene lugar en el ejercicio de la docencia, en la que participan factores externos e internos que en su unidad dialéctica conforman la Situación Social del Desarrollo.
- Promueve el principio del determinismo donde todos los fenómenos están relacionados entre sí y toda acción es interacción, actuando las causas externas a través de las condiciones internas, por lo que el objeto tiene un carácter determinante y el profesor un papel activo, conciente y transformador.
- Promueve la transformación de las prácticas evaluativas del profesor en formativas, a partir de las potencialidades y posibilidades del sistema de influencia de la preparación pedagógica que se modela. Se considera el papel de las mediaciones de los otros y tiene en cuenta que el profesor sea el propio potenciador de su desarrollo.

No se desechan consideraciones importantes de autores afiliados a la Psicología dialéctica como Vorweg (1982); Andreieva (1984); Talízina (1988); González Rey y Lomov (1989); González Ibarra (1996); entre otros.

Desde el punto de vista *pedagógico*, se asume como premisa que:

- La Sede Universitaria Municipal como institución social está indisolublemente relacionada con la sociedad que le da origen y a la que sirve. Según Álvarez de Zayas (1999), estas relaciones condicionan el proceso de formación de los profesionales, de ahí que la preparación pedagógica para la transformación de las prácticas evaluativas en formativas que se aborda, está relacionada con una función de la actividad pedagógica actual que obedece a una exigencia que la universidad contemporánea le plantea al profesor su formación permanente.
- El modelo propuesto parte de considerar que la educación que se asume desde la preparación pedagógica, debe ser sobre la base de un proceso de comunicación social activo, tanto de los agentes educativos que en ella participan como de sus contextos respectivos, donde la interacción del profesor con él mismo, debe ser estimulada en la educación para la autonomía y la autoevaluación, potenciadas desde las situaciones educativas.
- En la preparación pedagógica que se propone, otro elemento a tener en cuenta es el tipo de profesor que lo cursa: un graduado universitario con formación no pedagógica, en la mayoría de los casos; por tanto se trata de un individuo que hay que estimularlo hacia su formación permanente con especial énfasis en la pedagógica, dado que la misma le permitirá transformar sus prácticas evaluativas en formativas.

- El formador que asume la responsabilidad de la formación, debe estar consciente de las características de los participantes y estar preparado para intercambiar conocimientos, experiencias, motivaciones, es decir, ha de reconocer el papel activo que tiene en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas.

En el diseño del modelo propuesto se tomaron en consideración las categorías de la pedagogía, elementos que han sido tratados por diferentes autores, se puede citar a Klinberg (1978); Labarrere (1988); Álvarez de Zayas (1999) y Addine y colaboradores (2002). El proceso que se diseña responde a las **categorías** de la pedagogía: educación-instrucción, enseñanza-aprendizaje, formación y desarrollo.

Se asumen los **principios** válidos en la formación del profesorado, declarados por Marcelo (1999), pues estos garantizan desde la formación, que en los profesores se promueva su desarrollo no sólo intelectual, sino también social y emocional, la reflexión permanente que genere crítica constructiva y permita el desarrollo constante de sus roles para el logro de transformaciones en sus prácticas educativas. Estos principios tienen en cuenta la realidad de la práctica pedagógica en el contexto de la Sede Universitaria Municipal y se caracterizan por ser generales (aplicables a cualquier nivel y contexto de actuación) y tienen carácter de sistema.

En lo precedente se manifiesta cómo estos principios son acogidos en el desarrollo del modelo, al considerar:

- La formación del profesorado como un continuo: se modela la preparación pedagógica del profesor como un proceso continuo, para lo cual se tiene en cuenta la superación y el trabajo metodológico a nivel de año, que mediados por una Web docente, promueven la autopreparación sistemática del profesor, condiciones necesarias para la transformación de las prácticas evaluativas en formativas que el profesor ejecuta.
- Integración de la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular: el modelo prevé este principio, pues desde esta perspectiva, la preparación pedagógica diseñada para el profesor respecto a la práctica de la evaluación formativa, tiende a mejorar la enseñanza que trasmite y la práctica evaluativa que realiza. En este sentido, la preparación organizada (talleres, curso, autopreparación, trabajo metodológico) está orientada a contribuir a la transformación de la práctica evaluativa en formativa, a activar los aprendizajes en los directivos y profesores con respecto a la evaluación formativa y desde sus prácticas evaluativas, facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad que se revierta en sus alumnos.
- Conexión de los procesos de formación del profesorado con el desarrollo organizativo de la escuela, para impulsar la transformación de las prácticas evaluativas en formativas, en el contexto de estudio. Se dispone en el modelo propuesto de un componente donde se gestiona pedagógicamente la preparación para el profesor; en el cual los agentes protagónicos son los directivos, por ser estos los que más próximos están a los profesores y a los problemas que ellos puedan presentar en la ejecución de las prácticas evaluativas; además, la estructura de dirección resulta fundamental para facilitar y promover procesos de aprendizajes para los profesores, desde la preparación, en torno a la evaluación formativa.

- Integración entre la formación del profesorado respecto a los contenidos académicos y la formación pedagógica de los profesores y disciplinas: en las formas de superación y trabajo metodológico diseñadas, se combina el conocimiento referente a la práctica de la evaluación formativa que el formador debe enseñar y la forma de hacerlo pedagógicamente.
- Integración teórico- práctica: las concepciones y las prácticas como dos dimensiones de la evaluación, se consideran elementos de un par dialéctico que en ocasiones se complementan y en otras van en direcciones diferentes; esto último dado fundamentalmente por el modelo de formación del profesor. Al respecto, en el modelo propuesto, para contribuir desde la preparación pedagógica a la transformación de las prácticas evaluativas del profesor en formativa, se tiene presente en cada actividad metodológica y de superación realizada, la estimulación de la reflexión sobre la práctica evaluativa que realiza cada profesor, constituyendo este un espacio oportuno para establecer concepciones acerca de la evaluación y que a la vez, estas ayuden a perfeccionar el pensamiento y actuar práctico del profesor en todas sus dimensiones.
- Individualización como elemento integrante de todo programa de formación del profesorado para propiciar la capacidad crítica: las formas de superación y de trabajo metodológico empleadas hacia la transformación de las prácticas evaluativas del profesor en formativa, están concebidas para que este agente educativo haga análisis crítico de la propia práctica que realiza continuamente, efectúe la coevaluación y no sea un simple consumidor de conocimientos. Estas formas, además tienen en cuenta el estado y proyección actual de cada profesor con respecto a su preparación pedagógica.

3.1.1 Objetivo, características generales y exigencias básicas del modelo.

El modelo está dirigido a preparar pedagógicamente al profesor para que transforme las prácticas evaluativas en formativas en el contexto de la Sede Universitaria Municipal. Para ello se conciben espacios potencializadores que lleva a cabo la institución educativa con los participantes que forma.

El modelo tiene como **objetivo general**:

Promover la preparación pedagógica del profesor de la Sede Universitaria Municipal para la transformación de las prácticas evaluativas desde la concepción formativa.

Entre las **características generales** del modelo se encuentran las siguientes:

1. Favorece la contextualización de la preparación pedagógica del profesor, a partir del diagnóstico de necesidades y potencialidades en correspondencia con las particularidades y condiciones del contexto donde este desarrolla su práctica evaluativa.
2. Considera el análisis de necesidades de superación y de trabajo metodológico en el colectivo de año, así como las demandas formativas situadas a la práctica de la evaluación formativa del profesor, como exigencias básicas para la transformación de las prácticas evaluativas tradicionales.
3. Propicia la acción del colectivo de año sobre el profesor y el respeto a la individualidad.

4. Respalda la unidad de lo cognitivo, afectivo y su expresión conductual, como expresión de la esencia de la personalidad del profesor.
5. Favorece una participación activa, flexible y protagónica de todos los agentes educativos durante el proceso de transformación de las prácticas evaluativas en formativas.
6. Contribuye al ejercicio pedagógico del profesor, quien evalúa las transformaciones en el contexto de su práctica evaluativa.

Las **exigencias básicas** de la concepción que dan sustento a la propuesta son las siguientes:

1. Comprensión y disposición de los directivos para consolidar la transformación de las prácticas evaluativas en formativas, partiendo de la premisa de que la preparación pedagógica para los profesores requiere sistematicidad, flexibilidad y dinámica para la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Formalización de espacios potencializadores del desarrollo, que faciliten continuamente la atención de las necesidades y potencialidades de los agentes educativos involucrados y así se concrete la transformación deseada: prácticas evaluativas formativas.
3. Implicación consciente de los profesores con el proceso de transformación de las prácticas evaluativas.

3.2 Propuesta de modelo pedagógico para la preparación del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en el contexto de la Sede Universitaria Municipal

El modelo pedagógico propuesto muestra las exigencias sociales que sobre la Universidad Cubana actúan, demandando de esta una posición favorable hacia el cambio y el perfeccionamiento constante; en este empeño juegan un papel determinante las prácticas evaluativas desarrolladas por el profesor en el contexto de la Sede Universitaria Municipal. Esta realidad válida para cualquier institución universitaria, alcanza en estos momentos una connotación especial en la Universalización de la Educación Superior, por estar en el centro de los cambios universitarios que hoy se desarrollan.

En estas circunstancias constituye punto de partida y referencia demandada en todo momento, el diagnóstico, el cual permitirá partir de las condiciones concretas del contexto de estudio, orientar y reorientar la preparación pedagógica que requiere el profesor para la transformación de las prácticas evaluativas en formativas y del cual se derivarán acciones de diagnóstico e implementación de las incluidas en la propuesta.

Otra de las acciones expresadas en el modelo es la dirigida a la preparación pedagógica del profesor en aras de influir de manera directa en la transformación de sus prácticas evaluativas en formativas, apoyándose para ello en la superación y el trabajo metodológico.

Estas acciones exigen que en el modelo propuesto predomine la función transformadora que permite adaptar, acomodar para optimizar en la práctica, si se entiende la transformación en el sentido planteado por Valle Lima (2003) como: "...aquellos cambios o modificaciones que tienen lugar en las concepciones educativas y en los medios y recursos para llevarlos a cabo, incluyendo las que se producen en los puntos de vista de los sujetos

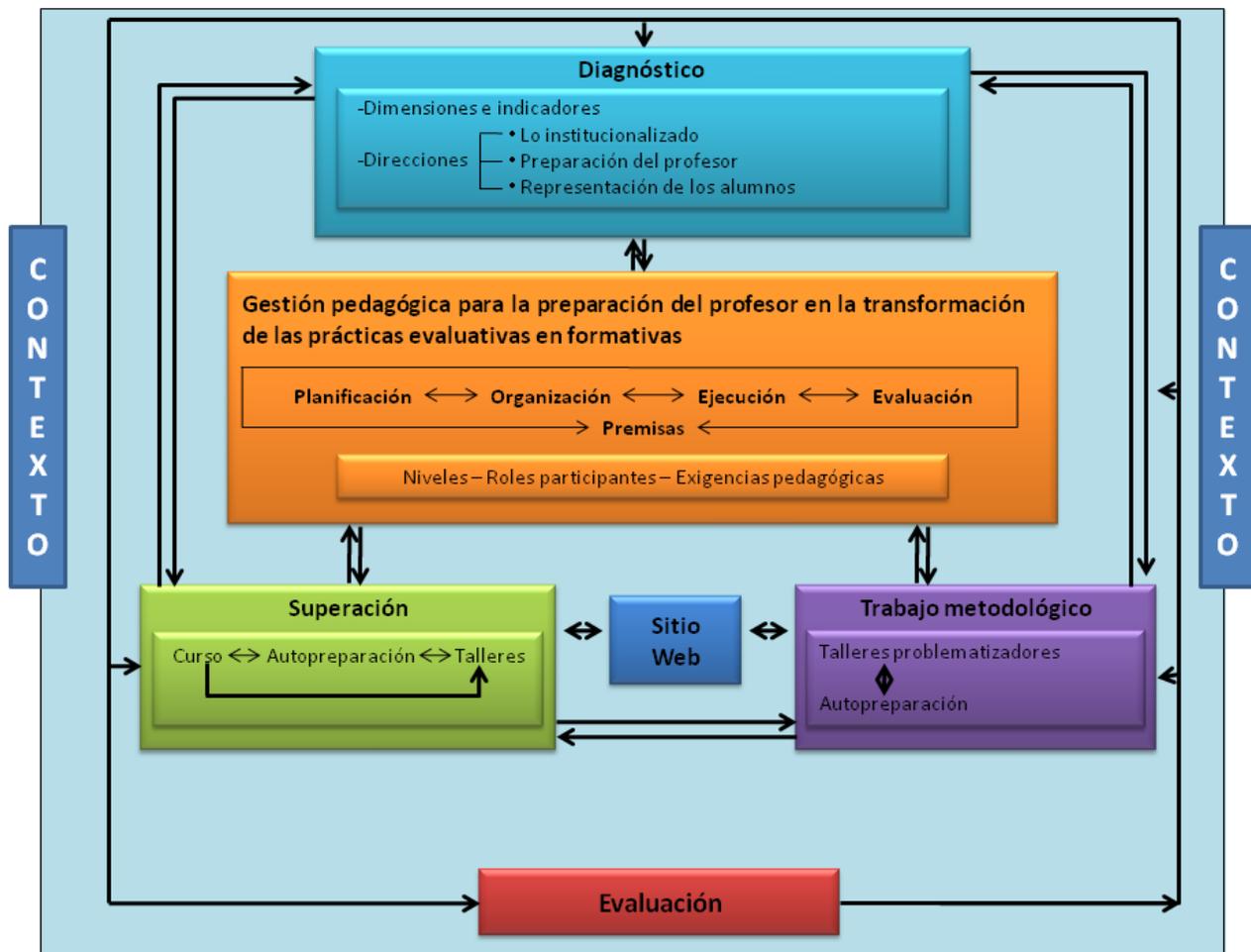
participantes y las que se deriven de la propia instrumentación práctica.”La autora asume esta postura en tanto considera que no hay recurso ni medio novedoso y útil que se pueda introducir en la práctica evaluativa formativa, si no se producen cambios en los directivos, demás agentes educativos y en las concepciones evaluativas existentes, si se quiere lograr niveles mayores de eficiencia educativa.

El modelo propuesto proyecta la transformación de la práctica evaluativa del profesor en formativa, motivada por la preparación pedagógica, el tipo de comunicación que ha de establecerse, los roles de los participantes, todo lo cual debe ser bien respaldado por el compromiso y motivación para la transformación deseada.

Además, tiene un carácter cíclico: se inicia el proceso las veces que sean necesarias según el desarrollo del mismo. Se representa gráficamente a través de los componentes estructurales, definiendo el contenido teórico, las acciones para el funcionamiento y los procedimientos metodológicos necesarios para la transformación de las prácticas evaluativas del profesor en formativas, según muestra la figura. Los componentes que lo integran se dinamizan por la relación sistémica que existe entre cada uno de ellos.

Los componentes que forman parte del modelo son: **contexto, diagnóstico, gestión pedagógica para la preparación del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas, superación, trabajo metodológico y evaluación.**

A continuación del esquema se explica cada uno de sus componentes.



Modelo Pedagógico para la preparación del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en el contexto de la Sede Universitaria Municipal

Componente Contexto.

A nivel estructural se sitúa un primer componente: **contexto**, en él se ubican las demandas y exigencias externas para la transformación de las prácticas evaluativas del profesor en formativas desde la preparación pedagógica.

La función socializadora se corresponde con las demandas y exigencias de una sociedad históricamente determinada y parte del presupuesto de que la educación, como fenómeno social, está condicionada desde el punto de vista histórico.

Para el análisis contextual de las prácticas evaluativas, se toman en consideración las demandas formativas y exigencias externas, facilitadas desde lo *general* (influencias globales y del país planeadas en los lineamientos y estrategias del MES), lo *específico* (establecido en las proyecciones de la Sede Central y el modelo pedagógico) y lo *singular* (lo que se le precisa a la SUM). Aprender esa realidad, conocerla y asumirla es requisito para poder ejercer acciones transformadoras sobre las prácticas evaluativas que desarrolla el profesor.

Conocer y asumir las demandas formativas graduadas por niveles y situadas a las prácticas evaluativas, contenido a internalizar con los agentes educativos, fortalece la interacción del profesor con los alumnos, con los demás profesores, directivos y consigo mismo, y le ofrece la posibilidad de autotransformarse.

En este sentido, la concepción del modelo propuesto desde el punto de vista contextual se condiciona a:

1. Los lineamientos y estrategias trazadas por el país donde se expresan los objetivos de la política educativa cubana, referentes a las direcciones de la evaluación del aprendizaje establecida para los Centros de Educación Superior, las cuales están acorde con la experiencia acumulada y las transformaciones situadas a la educación superior contemporánea.

Los lineamientos y estrategias trazadas por el país tienen en cuenta la integración de pronunciamientos enunciados en documentos internacionales, tales como:

- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción (UNESCO, 1998).
- Políticas para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior (UNESCO, 1999).
- V Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (1997).
- Educación Superior en una sociedad mundializada (UNESCO, 2003).
- Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES-2008), *“Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios.”*

En esta dirección se precisan como demandas educativas:

- a. Preparar teórica y metodológicamente al profesor, condición necesaria para que se genere el cambio en el proceso de evaluación del aprendizaje.
- b. Concebir en la concepción curricular el enfoque integrador de la evaluación, requerimiento básico para el logro del desarrollo profesional y personal del profesor.

2. Los lineamientos y estrategias trazadas por el Ministerio de Educación Superior con respecto a los objetivos y direcciones de la evaluación del aprendizaje, establecida para la actual institución universitaria, estas sobre la base de los lineamientos del país y las particularidades del Ministerio y sus aspiraciones sociales y de formación.

Los documentos establecidos por el MES se precisan desde:

- Modelo Pedagógico General para el proceso de Universalización de la Educación Superior (MES, 2003).
- La Universidad que Queremos (MES, 2004).
- Taller Nacional de Directores de SUM. (MES, 2005).
- La modalidad semipresencial. Documento de trabajo. (MES, 2006).
- Reglamento para el trabajo docente y metodológico. Resolución 210 (MES, 2007).
- Lineamientos generales para la elaboración de los planes de estudios D (MES, 2008).
- Indicaciones a tener en cuenta en los errores ortográficos y de redacción, en todas las evaluaciones escritas que se realicen en los Centros de Educación Superior. Instrucción No.1 (MES, 2009).

- La dirección metodológica del proceso de formación integral de los estudiantes en las carreras que se imparten en los municipios. Consideraciones principales. (MES, 2009).
- Indicaciones sobre la realización de evaluaciones parciales y finales en todas las asignaturas de las carreras que se estudian en los municipios. Instrucción No. 5 (MES, 2009).

Las demandas situadas al modelo pedagógico de la Sede Universitaria Municipal se concretan:

a. En el tratamiento de la concepción formativa de la evaluación desde los tres componentes principales concebidos para lograr aprendizajes desarrolladores: actividades de estudio independiente, actividades presenciales y la contrastación de otras fuentes de información.

Al reglamento para el trabajo docente y metodológico, se le sitúa como demanda:

a. La visión integradora de la categoría evaluación (intencionalidad formativa, actividad transcurrida en un proceso dinámico, compartido, continuo, democrático, que alude la inclusión del profesor y demás agentes educativos para valorar la propia práctica, que transite por los ámbitos de formación e integre conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales y condicionales, que posibilite la toma de decisiones y el autoperfeccionamiento).

3. Los lineamientos y estrategias de la Sede Central referentes a los objetivos y direcciones de la evaluación del aprendizaje para lograr cambios en las prácticas evaluativas del profesor, estas sobre la base de los lineamientos del Ministerio de Educación Superior. De igual forma considera las particularidades de las Sedes Universitarias Municipales en cuestión y sus proyecciones.

Al respecto, se precisan como demandas:

a. *La preparación pedagógica del profesor en condiciones de la Universalización de la Educación Superior intencionada desde el trabajo metodológico y la superación:* espacio que da respuesta a las demandas formativas y ofrece oportunidades de formación continua a profesionales con poca o ninguna preparación pedagógica y donde se hace comprender a los profesores la necesidad de una posición abierta al cambio, con iniciativa y creatividad. Este es el modo de materializar cómo proceder con la práctica evaluativa y cómo una parte importante de realización personal y colectiva, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es la investigación y en la transferencia de conocimiento a la sociedad. La estructura de dirección, los métodos y estilos de trabajo que esta emplee, es la condición para lograr este fin.

b. *La necesidad de situar al profesor como agente de cambio:* condición necesaria para que se implique en el proceso de enseñanza-aprendizaje y asuma una postura responsable, transformadora, con relación a la práctica evaluativa que desarrolla; donde tenga en consideración lo que el estudiante conoce, valore su situación social de desarrollo, el progreso personal de este, haga que se sienta parte de él; convierta la actividad docente en un taller de creación, en un proceso de ayuda, de cooperación, de contribución a la formación de los futuros egresados. Para ello se debe promover su desarrollo integral como persona,

comenzando con el reconocimiento de la necesaria unidad del pensar, el sentir y el actuar en el ejercicio de su función docente.

- c. *Transformar la evaluación, vista como un proceso formativo*: implica que el proceso de evaluación se sobreentienda como un proceso activo, de investigación, donde participan todos los agentes; invita a repensar las prácticas evaluativas asumidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a determinar los tipos de aprendizajes que deben lograrse en un contenido disciplinar (saber, saber hacer, saber ser); permite el seguimiento del proceso incluyendo los aprendizajes no previstos, la recogida de la información compartida sobre la base de criterios evaluadores negociados y el enjuiciamiento de la información recogida a través de reflexiones coevaluativas, autoevaluativas y heteroevaluativas.
- d. *Creciente interés de incorporar al alumno en el proceso de evaluación*: es obvia la necesidad de enseñar y compartir con los alumnos un proceso de evaluación, que lejos de sancionar, premiar o culpabilizar, prevea las herramientas necesarias para ascender por sí mismo al saber. Para ello es necesario la toma de conciencia por parte de los implicados en estimular la calidad de la educación, hallando y/o reformulando teorías y prácticas orientadas al desarrollo humano integral y la transformación social. Modalidades como la autoevaluación y la evaluación por los compañeros, son también congruentes con los objetivos de dar a los estudiantes mayor libertad, responsabilidad y autonomía.

El componente contexto precisa en su estructura y desde su funcionamiento de un proceso continuo de interacción e intercambio de información y afecto con los agentes educativos de la Sede Universitaria Municipal, (directivos que evalúan a los profesores, estos últimos evalúan a los alumnos y se revierte el proceso desde el criterio evaluativo que emiten sus alumnos a ambos agentes educativos). La realidad expuesta posibilita entender el proceso, a partir del interactuar constante de los agentes con el sistema de influencia, y resultante de ello la transformación de las prácticas evaluativas en formativas. Su esencia radica en que la institución educativa sitúa al profesor como protagonista principal del cambio, y a la estructura de dirección, sus métodos y estilos de trabajo, como medio para lograr cada fin.

En relación con las demandas que precisa el contexto para transformar las prácticas evaluativas del profesor en formativas desde la preparación pedagógica, se hace necesario que las mismas se presenten de una manera sistémica y que respeten los diferentes niveles hasta concretarse en la Sede Universitaria Municipal. De igual manera establece una relación de subordinación con el resto de los componentes: al *diagnóstico* lo sitúa en el estado deseado; al de *gestión*, en la proyección hacia donde se direcciona el cambio; al de *superación*, en donde se facilita la transformación entre las demandas y el desempeño; al de *trabajo metodológico*, en donde se concreta el sistema de trabajo de manera natural; y al de *evaluación*, en donde se concreta la transformación sentida en formas e indicadores. En cada una de las acciones desarrolladas se revelan nuevas necesidades del profesor y del progreso evidenciado se considera las condiciones externas del contexto histórico cultural.

El contexto interesa de manera especial: el sentido último de la acción educativa es generar una labor transformadora de los profesores sobre su realidad inmediata y global con respecto a la práctica evaluativa, para lo cual es necesario acercarse a la reflexión, conocimiento y análisis de la misma.

Componente Diagnóstico.

Del análisis de las demandas formativas y exigencias externas situadas a las prácticas evaluativas, (exploración que tuvo como sustento la jerarquización de los lineamientos y estrategias trazadas hasta concretarse en la Sede Universitaria Municipal de Santa Clara), se derivó el estado deseado del objeto de estudio, y cómo se expresaban las necesidades y potencialidades, de ahí que se sitúe el componente **diagnóstico**.

Para la realización del diagnóstico, se asume la definición que propone (González Soca, 2002): “proceso continuo, dinámico y participativo, que implica efectuar un acercamiento a la realidad educativa con el propósito de conocerla, analizarla y evaluarla desde la realidad misma, pronosticar su posible cambio, así como proponer las acciones que conduzcan a su transformación”.

En la visión ofrecida se proyecta un diagnóstico integral, que abarca los conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales y condicionales. Se concibe teniendo en cuenta una caracterización detallada del contexto y de los agentes que influyen directamente en los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se aprecia también, que no sólo se trata de la determinación de las necesidades de los profesores en función de la meta a alcanzar, sino que desde el punto de vista profesional cobran especial significado: conocer las necesidades referentes a su proceder metodológico desde la práctica pedagógica y analizar el contexto educativo en que se desarrolla la actividad con el alumno. Además, resulta imprescindible ser consecuentes con el seguimiento al mismo en virtud de su condición de proceso continuo e ininterrumpido.

Se comparten los criterios aportados por Nieto (2003), el cual acentúa respecto al diagnóstico, que en la determinación de necesidades ha de tomarse en consideración el contexto donde se desarrolla el aprendizaje y los principales problemas pedagógicos que debe enfrentar el profesor; lo que necesita aprender para su trabajo efectivo durante su práctica docente; sus expectativas, autopercepción y autovaloración que tiene de sus estilos, estrategias, conocimientos y la percepción del profesor de los estilos y estrategias de aprendizaje de sus alumnos y la ayuda que les pueda brindar para que logren conocerse a sí mismos.

Estos presupuestos sirven de base al asumir los criterios para el diagnóstico de necesidades, relacionado con la preparación pedagógica que precisan los profesores para transformar las prácticas evaluativas en formativas que ejecutan, vinculando el mismo con el estado actual y lo que debe ser de acuerdo con los nuevos retos que demanda la sociedad en cuanto al proceso de evaluación del aprendizaje en la Sede Universitaria Municipal como institución educativa.

Es evidente que el propósito de este componente está dirigido a identificar las prácticas evaluativas del profesor de la Sede Universitaria Municipal.

En la dinámica del componente citado un elemento esencial es lo estructural, organizado en *tres direcciones* necesarias para la transformación de las prácticas evaluativas del profesor en formativas, desde la preparación pedagógica:

1.Lo institucionalizado: seleccionar los documentos normativos y directivos del trabajo, conocer lo establecido hasta el momento entorno a la evaluación del aprendizaje y cómo se proyecta la preparación pedagógica para transformar las prácticas evaluativas del profesor. Dicha acción requiere determinar los parámetros para el análisis de documentos, razonarlos, triangular la información de manera parcial y general.

2.Preparación del profesor: evidenciar los resultados del estado actual y deseable en términos de recursos, condiciones existentes, necesidades de preparación y potencialidades. Para justificar los resultados se tiene cuenta un conjunto de pasos: determinar los indicadores a evaluar, las técnicas a utilizar; construir los instrumentos **y** aplicarlos; procesar los resultados, establecimiento de las necesidades de preparación y devolver el resultado.

3.Representación de los alumnos: correlacionar la información obtenida del diagnóstico; en términos de fortalezas y debilidades en torno al proceso de evaluación para ayudar al profesor a proyectar acciones evaluativas con una actitud positiva al cambio. Para conocer los puntos de vista es necesario determinar los indicadores a diagnosticar, las técnicas a utilizar, construir los instrumentos, aplicarlos, procesarlos, elaborar pronósticos individuales y grupales y comunicar los resultados.

Para comprender el funcionamiento interno del componente se precisa llevar a su interior estas direcciones, las cuales se conducen a partir de los pasos siguientes:

1.Valoración de las *exigencias y demandas formativas* actuales que en términos de necesidad le plantea la institución universitaria a los profesores, con respecto a las prácticas evaluativas en el contexto de la Sede Universitaria Municipal y a las particularidades de esta.

2.Selección de las *dimensiones e indicadores* para valorar la preparación pedagógica que precisan los profesores para transformar las prácticas evaluativas que ejecutan.

Este paso exige la organización del proceso de diagnóstico, buscando verificar en qué condiciones se encuentra su relación, con las demandas situadas al contexto y con qué se cuenta para poder alcanzar el estado deseado. En esta dinámica es indispensable declarar los participantes y las dimensiones e indicadores para la elaboración de los instrumentos de diagnóstico.

Los agentes educativos que participan en el diagnóstico son: directivos (al ser los que evalúan, se precisa buscar coherencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en especial en el nivel micro), profesores (por ser el agente de la incidencia, sujeto a transformar) y estudiantes (por ser los que reciben el sistema de influencia a partir de las prácticas evaluativas desarrolladas por los agentes educativos).

Además se requiere atender las tres direcciones del diagnóstico con las siguientes dimensiones e indicadores, las cuales permitan comprender que este proceso se expresa en una interdependencia:

- *Preparación pedagógica desde las concepciones evaluativas:* normativa, integración dinámica aprendizaje – evaluación – enseñanza, funciones de la evaluación, preparación del profesor y percepción de profesores y alumnos.
 - *Preparación pedagógica para la transformación de las prácticas evaluativas:* frecuencia en que se evalúan los aprendizajes, comunicación de los resultados, objeto de evaluación, sujetos implicados, instrumentos evaluativos, tipología de preguntas, calificación de los resultados, ética de la evaluación y retroalimentación en el proceso evaluativo.
3. Recogida de la información individual y grupal, para la *identificación de las necesidades y potencialidades* existentes con respecto a la preparación pedagógica que precisa el profesor de la Sede Universitaria Municipal para transformar las prácticas evaluativas.

Con el objetivo determinado para transformar las prácticas evaluativas del profesor desde la preparación pedagógica y obtener un diagnóstico integral con respecto a la problemática explicitada para el logro de las metas previstas, la investigadora utiliza diferentes métodos y técnicas como:

- Análisis de documentos: lineamientos y documentos normativos trazados por el país, MES, Estrategia Metodológica de la Sede Central y Municipal, Modelo Pedagógico de la Universalización de la Educación Superior, Plan de estudio e instrumentos empleados en las evaluaciones.
- Observación a: actividad docente (clase) y actividad metodológica (talleres dirigidos por la subdirección docente y en colectivo de carrera).
- Entrevistas a: directivos, profesores y estudiantes.
- Grupo de discusión.
- Análisis de contenido.

4. Interpretación de los datos obtenidos y conciliación de descripciones.

5. Establecimiento de necesidades de preparación pedagógica para encausar la transformación de las prácticas evaluativas del profesor en la Sede Universitaria Municipal, considerando debilidades y potencialidades.

6. Inventario de consenso, donde se analizan los resultados del diagnóstico inicial y se discute con los profesores a través de un encuentro inicial la propuesta de acciones emanadas de manera convenida para lograr la transformación de las prácticas evaluativas.

Insistir que al concebir el diagnóstico como proceso de toma de decisiones, no puede verse sólo un momento, sino que tiene un carácter procesual, en función de ir modificando y enriqueciendo las acciones derivadas del modelo (de cada componente) a partir de las valoraciones que se van obteniendo .

El funcionamiento interno del componente permite visualizar la dinámica entre los agentes educativos (profesores, estudiantes, directivos), la interdependencia entre las demandas y las necesidades; además, motiva la apertura a partir del estado actual y deseado de un componente que dirija la transformación de las prácticas evaluativas de los profesores (gestión pedagógica), otro que facilite el cambio (superación), uno donde se concrete el accionar de manera real (trabajo metodológico) y finalmente en forma cíclica, un componente que resuma la transformación concebida (evaluación).

✚ Componente Gestión Pedagógica para la Preparación del Profesor en la Transformación de las Prácticas Evaluativas en formativas.

Del análisis de las demandas del contexto, el resultado del diagnóstico, la necesidad de facilitar y concretar la transformación de las prácticas evaluativas del profesor, es que emerge el componente **gestión pedagógica para la preparación del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas**, con el *objetivo* de proyectar la gestión de la preparación pedagógica del profesor para que transforme sus prácticas evaluativas en formativas.

En esta dinámica surge la necesidad de situar el componente que alcanza a nivel jerárquico, mayor independencia (aunque en subordinación con los restantes componentes).

En la práctica contemporánea y en la literatura especializada actual, algunas veces el vocablo gestión se utiliza para definir la actividad directiva organizacional más vinculada con sus acciones más propiamente operativas; pero en muchos otros casos también se vincula con la prospectiva, la dirección y planeación estratégica.

Entonces, el concepto de gestión tiende más a definir la acción y efecto de integración de los procesos de una organización, el de administración como el proceso de diseñar y mantener un entorno para el funcionamiento de los colectivos para alcanzar los objetivos organizacionales (Colectivo de Autores ISP Granma, 2000).

En este proceso de gestión resulta imprescindible considerar: la planificación, organización, ejecución y evaluación.

Desde las posiciones asumidas por el Colectivo de autores se considera que:

Planificación: definición de metas a corto, mediano y largo plazo que permita la transformación de las prácticas evaluativas del profesor desde su estado real hasta el estado deseado.

Organización: función a través de la cual se ordena y armonizan los recursos humanos, materiales y financieros con la finalidad de cumplir los objetivos previstos con la máxima eficacia.

Ejecución: práctica colaborativa donde se explica cómo se aplica, bajo qué condiciones, durante qué tiempo, responsable, participantes.

Evaluar: valoración de las actividades evaluativas desarrolladas ante, durante y una vez concluidas las acciones evaluativas.

El componente se concreta a partir de las funciones:

En la planificación, se preverá la planeación estratégica y táctica:

1. Las demandas formativas y exigencias externas situadas a la Sede Universitaria Municipal, con respecto a la evaluación formativa.
2. La dirección del diagnóstico, para la determinación de las necesidades de preparación pedagógica que demanda la institución y los profesores con respecto a las prácticas evaluativas.
3. Definir el alcance de los objetivos, a partir de la participación cooperativa y con niveles de implicación de los sujetos que participarán en el proceso de transformación.
4. Las condiciones existentes en la realidad contextual para la proyección de la preparación pedagógica.
5. La preparación teórica-metodológica básica, de profundización y de sistematización, como vía necesaria para transformar las prácticas evaluativas del profesor en formativa.
6. El intercambio permanente entre los profesores, de las experiencias vividas en la práctica evaluativa, la integración del trabajo individual al de grupo y la retroalimentación constante durante actividades de superación y metodológicas.
7. El desarrollo y evaluación de la transformación de las prácticas evaluativas en formativas.

En la organización, se precisará:

1. La proyección de la asesoría a directivos con el propósito que transformen la realidad de la práctica evaluativa, a sí misma y a los demás.
2. La proyección del diagnóstico de la práctica evaluativa que desarrolla el profesor en el contexto real de actuación.
3. Las condiciones que favorecerán la realización de las acciones para la preparación pedagógica.
4. La proyección de espacios de socialización (consejo de dirección y claustro general), para devolver los resultados del diagnóstico del estado actual de las prácticas evaluativas desarrolladas por los profesores.
5. El trabajo con las exigencias y objetivos trazados, para la preparación pedagógica de los profesores.
6. El trabajo en la dirección de la realización de investigaciones científicas, cambios de categorías docentes y la vinculación de la superación con la actividad científica de la Sede Universitaria Municipal: evento "Universalización y Sociedad".
7. Los niveles de alcance de la preparación pedagógica en los períodos 2007-2008 y 2008-2009 respectivamente: preparación teórica-metodológica básica y de profundización (superación) y sistematización teórica-metodológica (trabajo metodológico).
8. Los roles del formador y del grupo en las actividades de superación y de trabajo metodológico.
9. La proyección de los objetivos, contenidos, formas, métodos, medios y formas de evaluación que irán conformando las actividades de superación y de trabajo metodológico a desarrollar por los participantes de acuerdo con las regularidades obtenidas del diagnóstico.

10. La proyección del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en la autopreparación del profesor durante las sesiones de superación y de trabajo metodológico.
11. El vínculo Sede Central – Sede Universitaria Municipal, proyectado en la línea de trabajo metodológico del Vicerrectorado de Universalización.
12. El vínculo Sede Universitaria Municipal – Carrera, planeado desde la estrategia de trabajo metodológico.

En la ejecución, se efectuará:

1. La exploración del estado actual (logros y dificultades) de la práctica evaluativa desarrollada por el profesor en el contexto real de actuación.
2. La socialización de los resultados del diagnóstico de necesidades y de preparación pedagógica, con respecto a la práctica de la evaluación formativa, en el Consejo de dirección y claustro general de la Sede Universitaria Municipal.
3. La asesoría a directivos.
4. La consolidación de los objetivos, contenidos, formas, métodos, medios y formas de evaluación de las actividades de superación y de trabajo metodológico a desarrollar, de acuerdo con las regularidades obtenidas del diagnóstico.
5. El desarrollo de las actividades de superación y de trabajo metodológico con carácter flexible.
6. El ajuste de las condiciones para el desarrollo de las actividades de superación y de trabajo metodológico.
7. La consolidación del estilo de trabajo pedagógico del formador y del grupo en las actividades de superación y de trabajo metodológico (democrático, participativo, protagónico por parte de los participantes, negociador, abierto a la reflexión, la crítica, la autocrítica de las prácticas evaluativas desarrolladas, etc.)
8. La socialización de los resultados de la actividad de superación por diferentes vías: participación en el evento “Universalización y Sociedad”, cambio de categoría docente y desarrollo de investigaciones científicas en la Maestría de Amplio Acceso a la Educación Superior.
9. La incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación, en la autopreparación del profesor durante las sesiones de superación y de trabajo metodológico.
10. El intercambio de experiencias entre los profesores principales de la Sede Central y los de la Sede Universitaria Municipal, a través de los talleres metodológicos organizados y dirigidos por el Vicerrectorado de Universalización.
11. La valoración del impacto de las actividades de superación y de trabajo metodológico en la transformación de las prácticas evaluativas desarrolladas por el profesor.

En la evaluación se hará:

1. La valoración constante de la calidad de las actividades de superación y de trabajo metodológico en la transformación deseada (el tránsito de prácticas evaluativas tradicionales a formativas), por parte de los participantes, formador y grupo.

2. Evaluación de la transformación que se va produciendo en los profesores, directivo y formador.

Considerando las funciones antes diseñadas resulta imprescindible en el componente, declarar tres premisas básicas (niveles organizativos de la gestión, rol de los participantes y exigencias pedagógicas).

Primera premisa: niveles organizativos de la gestión.

- Nivel de Sede Central (macro): institución que tiene el rol de promover las potencialidades de todos los factores que intervienen en el proceso de transformación; fenómeno que en su dinámica implica significar las concepciones éticas - pedagógicas que exige la transformación de las prácticas evaluativas y la proyección de espacios de socialización para los colectivos pedagógicos y los profesores implicados en la transformación, pues se debe comprometer a todos.
- Nivel de Sede Universitaria Municipal (meso): instancia en la que tiene lugar la confluencia de los agentes educativos, donde se planean las principales acciones para la organización de la transformación, se prevé su ejecución y control, todo promovido por la estructura de dirección en colaboración con los demás actores.
- Nivel de aula (micro): donde esencialmente transcurre el proceso formativo de la evaluación, se ejecutan las prácticas evaluativas y se producen los principales cambios. Se identifican como agentes protagónicos que activan las acciones del proceso a este nivel : el profesor, el grupo y el estudiante.

Segunda premisa: *roles de los participantes* implicados en el proceso de transformación de las prácticas evaluativas del profesor en formativas.

- Institución: facilita la teoría y el proceder metodológico a los directivos para que estos, los profesores y estudiantes transformen sus prácticas evaluativas que precisan para su desarrollo profesional y personal.
- Profesores: asume posiciones reflexivas y actitudes positivas, respecto a la preparación que se necesita para la transformación de las prácticas evaluativas que desarrollan.
- Estudiantes: asumen la evaluación del aprendizaje como un proceso problematizador permanente, para que conozcan sus deficiencias y limitaciones, sean capaces de autovalorar sus propios procesos y los resultados, participen en el evaluación de sí mismos, de sus compañeros y del profesor.

Se ha considerado además que en la transformación de las prácticas evaluativas del profesor, se hace necesario concebir esta como un proceso lento y en el cual se involucran poco a poco aquellos agentes educativos que determinan el logro de la transformación y puedan servir de ejemplo con su quehacer práctico.

En esta misma dirección se proyecta el componente, para que los directivos y profesores a la vez reformulen sus modos de pensar y actuar; además, logren acelerar la transformación en los demás componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tercera premisa: exigencias pedagógicas para la preparación del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas.

1.Contextualización de la evaluación.

Significa tener en cuenta las exigencias planteadas desde la institución, las particularidades de los profesores, estudiantes, y en particular desde el proceso de evaluación dado en el enseñar-aprender. Se trata de *emplear el contexto grupal real* para conocer la práctica cotidiana de la evaluación, en relación dialéctica con las particularidades individuales de cada profesor. Dar sentido a la realidad contextual de las prácticas evaluativas, lo cual implica que en la dinámica con los estudiantes, grupo y profesor se aprende “en” y “de” la interacción con el otro y se asume que la práctica es un molde que se ejecuta por todos los profesores.

2.Asesoría a directivos.

Los directivos de la Sede Universitaria Municipal son los responsables de que se garantice el diagnóstico continuo de los profesores; la proyección individual de cada uno de ellos, a partir de los resultados de la evaluación sistemática de su desempeño; la salida de los profesores a determinadas modalidades y formas de superación según las potencialidades y necesidades de la SUM; la unidad entre la superación, el trabajo metodológico y la actividad científica; y la coherencia pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel micro.

Para que el colectivo de profesores de la Sede Universitaria Municipal desarrolle prácticas evaluativas formativas, se precisa de los directivos: preparación, disposición para consolidar la transformación, conciencia de su importancia y sentido de la necesidad. Además que logren sensibilizar a los profesores de la necesidad de la transformación, proceso que merita atención sistemática para que sucedan progresos en la práctica que se desea.

Las razones expuestas explican el por qué se organiza la asesoría a los directivos, la cual se debe constituir como una forma de trabajo previo a la puesta en práctica de las actividades de superación y trabajo metodológico, para que estos puedan colaborar en la transformación que se aspira y adquirir la preparación que se requiere. La asesoría se concibe desde la propia práctica, partiendo de los espacios potencializadores del desarrollo donde interviene en sus roles directivos y deviene en una posibilidad, para que desde la autosuperación, se pueda diseñar el proceso de transformación en retroalimentación directa con el formador. Esta asesoría se hace en dos niveles: grupal e individual.

3.Coherencia pedagógica en la dirección del proceso de evaluación formativa.

Lo situado para el desarrollo acertado de las prácticas evaluativas por parte del profesor, demanda coherencia en cuanto a concepciones, metodologías, dominio teórico- práctico de las mejores experiencias y unidad en la acción entre los profesores encargados de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje. La esencia en la unidad radica en *generar teoría desde la propia práctica* que se desarrolla, haciendo uso de la autoevaluación, coevaluación y

evaluación grupal, como mecanismos favorecedores del autoentendimiento de lo que está sucediendo en el proceso personal y colectivo de aprendizaje, a los efectos de comprender la transformación con el fin de mejorar sus prácticas desde la práctica.

4. Integración de las influencias educativas para la práctica de la evaluación formativa.

La salida práctica de la evaluación formativa resulta imposible sin la participación de todos los factores educativos (Sede Central, SUM, directivos, profesores, estudiantes), en función del encargo social: preparación pedagógica del profesor. En esta integración la *negociación* es requisito indispensable para el logro de la transformación y la puesta en práctica de *acciones equitativas* como precisa el proceso formativo de la evaluación. Aquí la fragmentación de influencias educativas se desecha, pues la universidad es una y la evaluación para que sea formativa, tiene que ser concebida como un proceso de construcción donde interactúen todos con un fin: la mejora en un todo integrado.

5. Participación activa de los agentes educativos implicados en el proceso de evaluación formativa.

Un cambio real en las prácticas evaluativas del profesor, precisa que en la práctica se ejecuten y controlen las exigencias anteriormente expresadas y se sume a estas la participación activa de todos los agentes educativos que tributan a ella.

Considerar a sus protagonistas (estudiantes, grupo, profesor, directivos), los cuales desempeñan roles y funciones específicas en la práctica evaluativa, pero que perfiladas logran interrelacionarse, propicia que en el propio proceso se conozcan a sí mismos, a los demás, al medio, que desarrollen la comunicación, tomen decisiones, elaboren planes y proyectos, se faciliten niveles de ayuda; momento que crea bases para el desarrollo de potencialidades, espacio donde se estimula el análisis crítico, autocrítico, la problematización, aprender del error, en fin todo lo que conlleva a la *adquisición de los saberes individuales y colectivos*.

Precisar además que las prácticas evaluativas se desarrollan en condiciones de grupo, en la *actividad colectiva*, en un proceso de interacción e influencia mutua en acciones conjunta y cooperadas, mediatizadas por la comprensión, respeto, compromiso, independencia, confianza y libertad de criterios.

Componente Superación.

Una vez identificadas las demandas y exigencias situadas al contexto, el estado deseado de los profesores con respecto a la preparación pedagógica que necesitan para transformar sus prácticas evaluativas en formativas y gestionada pedagógicamente la preparación, las condiciones están creadas para facilitar la transformación deseada, determinándose así las bases para la **superación** profesional.

El componente superación tiene como propósito: preparar pedagógicamente al profesor para la transformación de sus prácticas evaluativas en formativas. Es el componente que le facilita al profesor:

- la adquisición de conocimientos teóricos básicos.
- procederes metodológicos con respecto al desarrollo de la evaluación formativa.

- el aprendizaje a partir de la propia práctica evaluativo.
- la solución de dificultades en la propia práctica.
- el trabajo en grupo, colaborativo.
- un ambiente favorable propiciado en el colectivo y estimulado por el formador.
- el desarrollo de potencialidades individuales.
- nuevos estilos de trabajo en el colectivo pedagógico.
- las vías para transformar sus prácticas evaluativas a partir de un conocimiento de la esencia y naturaleza del proceso de evaluación.

Potenciar en el profesor estos elementos, significa dar paso progresivo a la transformación deseada: el paso de prácticas evaluativas tradicionales, centradas en el resultado y con demandas cognitivas que no consideran la concepción integradora de la evaluación, a prácticas evaluativas con enfoque formativo desde una concepción integradora que considera lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, que incorpora al estudiante en el proceso de evaluación.

Para viabilizar el propósito del componente se ha previsto el desarrollo de diferentes formas de superación :curso, talleres, autopreparación, considerándose para su selección:

✚ Las exigencias de la formación permanente de los profesores en la superación profesional, situados en la Sede Universitaria Municipal (MES, 2006):

- desarrollo de la superación con carácter de sistema e integrado por profesores a tiempo parcial de diversas profesiones con escasa o nula formación pedagógica.
- preparación teórico - metodológica a partir del análisis crítico de su propia práctica.
- perfeccionamiento de la práctica educativa a partir de nuevas proyecciones del contenido e interacción entre la necesidad del cambio en la preparación teórico - metodológica y su manifestación en el proceso de enseñanza del postgrado.

✚ Las necesidades que generan las nuevas transformaciones conferidas a la Educación Superior.

Las formas de superación seleccionadas, tiene en común que:

- Incorporan a la preparación del profesor para la práctica de la evaluación formativa, lo cognitivo, procedimental y actitudinal.
- Incorporan a la preparación del profesor, el proceder metodológico para la transformación de las prácticas evaluativas en formativas.
- Tienen en cuenta en la preparación teórica del contenido, el tratamiento homogéneo de la evaluación formativa y que los conocimientos obtenidos se presenten integrados para la construcción total del aprendizaje de los profesores, dirigido a potenciar su actualización y su posterior tratamiento en la práctica evaluativa.

- Tienen en cuenta en la preparación metodológica, un sistema de habilidades a desarrollar con los profesores, a fin de posibilitar la proyección del contenido de la evaluación formativa en sus prácticas evaluativas para dar respuesta a la transformación deseada (prácticas evaluativas formativas) a partir de situaciones educativas presentadas.
- Prevén el desarrollo de actitudes en los profesores: proceder crítico y reflexivo de su propia práctica evaluativa mediante la obtención de información, a través de la revisión de diversas fuentes, la implicación en la puesta en práctica de soluciones mediante el análisis de las experiencias y vivencias docentes y compromiso en transformar las prácticas evaluativas tradicionales en formativas.
- Se conforman a partir de la práctica contextualizada.
- Tienen en cuenta la perspectiva ascendente de la preparación teórico-metodológica, basada en la preparación básica, otra de especialización y la tendencia al aprender haciendo, es decir, gradualmente la preparación transita de una forma más guiada (curso) a una donde se facilite la independencia (talleres).
- Para su ejecución demandan de un formador que proyecte las actividades de manera tal que se induzca a: un clima de confianza para que se estimule el intercambio constante entre los participantes; la adquisición de conocimientos en el propio proceso de enseñanza; prever y estar preparado en las diferentes situaciones que se presenten con respecto a la práctica evaluativa y ser el agente protagónico del proceso de autotransformación.
- Están planificadas de manera que los participantes, en su mayoría, comprendan el sentido de la transformación, se impliquen en la búsqueda de información concerniente a criterios pedagógicos que fundamenten la preparación en el contenido, aprendan el proceder metodológico, hagan trabajo colaborativo, intercambien experiencias, valoran y practiquen la crítica permanente y oportuna.
- Asumen la modalidad más factible, de acuerdo con la concepción del modelo pedagógico: la semipresencial (da el tiempo suficiente para la autopreparación del profesor y la reflexión de lo aprendido, facilita el ejercicio de sus funciones y la puesta en práctica de lo que se va aprendiendo con su consiguiente retroalimentación constante del proceso de superación).
- Asumen el enfoque de superación en el puesto de trabajo, pues crea vivencias comunes y refuerza la cultura de la institución, resuelve ciertos problemas que se relacionan con el quehacer docente, el seguimiento a la superación es más fácil y los resultados más sencillos de evaluar e introducir en sus propios puestos de trabajo.
- Cada forma tiene funciones diferentes. El curso es más teórico y orientador para la práctica, el taller tiene un carácter más proyectivo; es un reflexionar de la práctica sobre la práctica y la autopreparación pretende desarrollar las potencialidades individuales de cada participante.
- Con el curso se pretende: precisar problemas teóricos relacionados con la evaluación formativa; vincular los problemas teóricos con la práctica; asumir posiciones sobre concepciones teóricas expuestas; ofrecer

aproximación teórico metodológica sobre cómo abordar el problema; plantearse problemas, abrir interrogantes sobre el contenido y hacer patentes problemas que se encuentran latentes.

- La autopreparación se promueve a partir de la ejecución del curso y talleres, esta mediada por el sitio Web. Cuenta con un instrumental teórico que permite comenzar a asumir la responsabilidad individual de su autopreparación para lograr dar cumplimiento a tareas orientadas, las cuales se orientan y evalúan; además está proyectada para ampliar conocimientos, atender a dificultades e ir logrando la autotransformación deseada; retroalimentación necesaria de los resultados que se van obteniendo durante el proceso como resultado de la realización de las formas.
- Con los talleres se pretende aprender haciendo; integrar docencia-investigación-práctica; potenciar el trabajo grupal; desarrollar habilidades teórico metodológicas para ser aplicadas en su práctica evaluativa; estimular las iniciativas para la solución de problemas relacionado con su propia práctica; reconocer los problemas y modificar su praxis, lo que conlleva a producir cambios en el plano individual (reflexión colectiva e individual) y propiciar la independencia.

Las formas de superación transcurren:

Se efectúa inicialmente el *curso*, teniendo en cuenta las carencias en el orden teórico sobre la problemática abordada y por permitir una visión panorámica del problema relacionado con la evaluación formativa en el contexto de la Sede Universitaria Municipal; al mismo tiempo, familiariza a los participantes con la temática. Para ello, se cuenta con un programa (anexado en sitio Web), previamente elaborado de manera convenida entre cursistas y formador.

En el curso se diseñan como formas de organización: el encuentro y la conferencia, en vínculo directo con el estudio independiente del cursista.

La conferencia debe salirse del marco tradicional en la que prevalezca la exposición del formador para hacerla en forma de conferencia problémica, discusión, que incluya espacios de reflexión, análisis, crítica, donde el cursista sea un ente activo, no sólo porque escucha, expresa atención, sino porque verbaliza, realiza tareas, etc.

El encuentro debe cumplir todas las funciones didácticas, sobre todo las de: orientación hacia el objetivo, consolidación y la evaluación, logro de una combinación adecuada entre la aclaración de dudas, la presentación de nuevos contenidos, el desarrollo de debates, la realización de actividades prácticas, la comprobación de conocimientos, la orientación del trabajo independiente, etc.

Se recomienda la utilización de métodos y procedimientos productivos que potencien las acciones reflexivas y la implicación personal de los cursistas. Los procedimientos deben promover en las actividades el trabajo en grupo desde la dinámica colaborativa – participativa: lectura reflexiva y analítica de textos, socialización de experiencias prácticas a partir de acciones metodológicas diseñadas para los participantes, el diálogo, la discusión socializada,

la elaboración de preguntas, la búsqueda de características, la búsqueda de ejemplos, el planteamiento de suposiciones, expresión de argumentos, etc.

La evaluación del curso se concibe como proceso y resultado, cuya orientación teórico - práctica permita, como objetivo esencial, la valoración sistemática de las condiciones que favorezcan la transformación y el desarrollo del cursista, respecto a su preparación teórico - metodológica en el contenido, para la toma de decisiones y reorientar el proceso de transformación de las prácticas evaluativas.

A continuación se desarrolla, con temas similares, la *autopreparación* que se instrumenta mediante las guías de autopreparación, el manual del profesor y mediado por el sitio Web (anexado en sitio Web), cuyo propósito es garantizar de modo no presencial las herramientas teóricas y metodológicas, para mejorar y profundizar los conocimientos que se van adquiriendo en el curso, a la vez que se ofrecen procedimientos metodológicos para favorecer prácticas evaluativas formativas y permite asumir la responsabilidad individual de su autopreparación con la orientación del formador.

Con la autopreparación, los participantes dan cumplimiento a tareas orientadas que servirán de apoyo a los talleres; además, permite una preparación general, ampliar conocimientos, atender dificultades e ir logrando su autotransformación en aras de poder asumir la función formativa dentro de su colectivo. Esta modalidad permite la retroalimentación necesaria de los resultados que se van obteniendo durante todo el proceso de superación.

Es preciso destacar que la guía para la evaluación del desarrollo de la autopreparación, propicia el criterio evaluativo del participante sobre los conocimientos, las habilidades y actitudes desarrollados en el proceso de la autopreparación realizado, que pone de manifiesto el cambio alcanzado en correspondencia con los niveles alto, medio y bajo.

Esta forma deberá ser diseñada sobre la base del diagnóstico de necesidades de cada uno de los participantes, de esta manera se logrará la preparación atinada y ayuda necesaria para que el participante se implique, se comprometa con la transformación deseada.

La autopreparación se organizará atendiendo a su objetivo, contenido, métodos y procedimientos, medios y evaluación; estos componentes serán fundamentales para constatar el grado de eficiencia que vaya obteniendo, avalado por los resultados de sus tareas específicas.

Los contenidos serán precisados en relación con los objetivos a alcanzar. Los procedimientos a utilizar deben promover el diálogo, la discusión socializada, la elaboración de preguntas, la búsqueda de características, la búsqueda de ejemplos, el planteamiento de suposiciones, expresión de argumentos, etc. Aquí la comunicación juega un papel fundamental, como expresión del largo proceso de orientación, reorganización y adquisición de conocimientos donde el participante con su experiencia pueda, a través de sus métodos, procedimientos y medios: exponer, explicar, valorar los resultados del proceso de autopreparación en cuanto a beneficios y dificultades.

Como mediador para la autopreparación del participante, se empleará el sitio Web "Evaleduca", medio tecnológico que ofrece múltiples usos didácticos y diversas funciones: profundización de los contenidos relacionados con la evaluación del aprendizaje (normativas, qué se evalúa, cómo, cuándo, por qué, para qué, quiénes, dónde) y, en lo referido a la evaluación formativa, facilita bibliografía básica y complementaria para la solución del estudio independiente; además, proporciona los elementos teóricos y metodológicos para que su práctica evaluativa se intencione hacia lo formativo.

Su estructura incluye el programa del curso, los talleres, las guías de autopreparación, un manual de orientaciones metodológicas para el profesor, videos, diapositivas, estudios de casos, bibliografía básica y complementaria y un glosario de términos. El nivel de consulta al mismo, puede medirse a partir del intercambio de criterios e ideas generado durante el transcurso de las propias actividades del curso de postgrado.

La autopreparación como forma de organizar la superación profesional, resulta un peldaño superior para el desarrollo de la preparación pedagógica de los profesores en el contenido de la evaluación formativa del aprendizaje. Esta portaría una preparación que les permita aplicar los conocimientos en la práctica, multiplicar las experiencias obtenidas y profundizar de forma independiente en el trabajo metodológico e investigativo en la medida que se le ofrecen herramientas útiles en función de transformarla.

La superación continúa a través de los *talleres*, enfocados sobre todo hacia la práctica evaluativa sistemática que ejecutan los profesores y sus necesidades de transformarla. Estos le proporcionarán al profesor la complementación para transformar las prácticas evaluativas en formativas de acuerdo al desarrollo alcanzado desde el punto de vista teórico y metodológico.

Se cuenta con el programa de los talleres, las guías (Anexado en sitio Web) y para su conformación se partió de un proceso de negociación compartida entre participantes y formador, cuyos contenidos emergieron de la propia práctica docente y planificados para transformar esa práctica en función de la evaluación formativa.

Esta forma de superación es muy provechosa, como señala Ezequiel Ander-Egg (1991), citado en: Gallardo, 2004, se trata de enseñar y aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente; es un aprender haciendo en grupo, lo cual debe generar: el desarrollo de actitud científica, la correlación formador-participante queda establecida en la relación de una tarea común, el trabajo grupal, colaborativo, el uso de técnicas adecuadas e integrar en un solo proceso; la docencia, la investigación y la práctica.

Los talleres organizados en función de superar al profesor para que intencione la evaluación formativa desde sus prácticas, tendrá como objetivo: desarrollar habilidades teóricas-metodológicas para ser aplicada en su práctica evaluativa.

La concepción de los contenidos de los talleres se establecerá a partir de las circunstancias concretas en las que se realizarán los mismos, considerando los niveles evolutivos y desarrollo personal de los participantes y los problemas dominantes en la práctica evaluativa.

El estilo de funcionamiento de esta forma es mediante talleres problematizadores: reconstruir sus vivencias desde las prácticas evaluativas, reflexionar sobre ella de forma crítica y reorganizarla como forma de esa realidad en la que actúa para hacer posible su acción transformadora, reconociendo la manera del hacer acertado.

Este estilo para su buen funcionamiento precisa: del diálogo continuo, actitud de búsqueda de la verdad, reflexión colectiva e individual de sus logros y dificultades en el desempeño de su actividad evaluativa, autodisciplina, implicación y responsabilidad personal al realizar las tareas que la exijan.

La evaluación en los talleres se emplea en su concepción más amplia: la formativa, la cual debe ser comprendida en todos los momentos de la preparación, bajo una mirada integradora y personológica, vista como proceso y resultado, influyendo en todo el proceso de desarrollo de la personalidad del profesor, potenciando la independencia, las relaciones interpersonales, la reflexión personal, la responsabilidad y la valoración cualitativa y cuantitativamente de los cambios que se producen en el aprendizaje.

En resumen, las formas seleccionadas son consideradas vías progresivas, porque no basta una u otra para el logro de los fines propuestos, sino que se valora necesario, que el profesor transite por cada una, que en la espiral dialéctica del desarrollo irán haciendo énfasis, en determinados momentos de cambio.

Necesariamente el modelo pedagógico precisa de la superación profesional, que en relación sistémica y dialéctica con los demás componentes del modelo, le brindará al profesor la complementación, para transformar las prácticas evaluativas en formativas y viabilizar el tránsito hacia un fase superior de la preparación: la sistematización teórica-metodológica desde el trabajo metodológico, que se retroalimenta de la superación para su perfeccionamiento, a partir de las nuevas necesidades a atender que surgen del desarrollo de cada forma de superación.

Componente Trabajo Metodológico.

La preparación pedagógica que necesita el profesor de la Sede Universitaria Municipal para transformar las prácticas evaluativas en formativas, se sistematiza en el **trabajo metodológico**, siendo esta la vía donde se concreta el cambio deseado a partir de las demandas que define el contexto y proyectado desde las necesidades de preparación fundamentadas en el diagnóstico, así como la continuidad del proceso formativo que se diseñó en la superación.

Esta vía transformadora no es el resultado de una acción asistemática, sino que toma como referencia una relación de subordinación con el componente de gestión, tributándole una lógica planeada que permite insertar en la vida natural del sistema de trabajo de la SUM, la preparación pedagógica para transformar las prácticas evaluativas en formativas al trabajo metodológico que se desarrolla en el colectivo de año, como espacio formativo que concreta armónicamente las relaciones que se han alcanzado entre los restantes componentes.

En la Educación Superior el trabajo metodológico se desarrolla, con el objetivo de garantizar el cumplimiento de las exigencias y necesidades de la sociedad en la formación de profesionales de nivel superior, concretado en los

objetivos que se establecen en los planes y programas de estudio sobre la base de la adecuada integración del estudio, el trabajo y la investigación (Resolución # 210/07, artículo 24).

El trabajo metodológico está dirigido a:

- Contribuir al perfeccionamiento de la preparación pedagógica de los profesores para la transformación de sus prácticas evaluativas en formativas, de manera intensiva y sistemática, de forma colectiva e individual teniendo en cuenta el encargo, las necesidades y potencialidades, en los aspectos científico-metodológico y docente-metodológico,

Los procedimientos que se diseñen en el trabajo metodológico, deben asumir a la institución como un contexto natural, en su propia dinámica de trabajo, considerando como vías la del trabajo docente-metodológico y científico-metodológico. Estas vías prestarán atención a las funciones del profesor (docente-metodológica, investigativa y de orientación) y a los componentes personalizados.

Se propone el trabajo docente-metodológico a través de dos tipos fundamentales: talleres metodológicos y autopreparación del profesor. Estos se desarrollan armónicamente en el colectivo de año (nivel organizativo).

En los talleres se debe lograr que el profesor sea problematizador, es decir, que se dé espacio al diálogo con una postura activa y positiva hacia el aprendizaje, cuestionador, reflexivo y se autovalore sistemáticamente y evalúe su práctica evaluativa (transformación de sí a partir de su autoconocimiento).

Las actividades metodológicas a planificar en los talleres, deben partir de las necesidades sentidas por los participantes, convenirse colaborativamente, diversificarse según niveles de desarrollo y proyectarse respetando la lógica interna del colectivo de año. Estas emergerán en la práctica educativa, para la práctica y desde la práctica.

La autopreparación, cobra aquí un sentido más práctico, haciéndose gradualmente imprescindible para el participante y el grupo en la medida en que incluye (por medio del sitio Web, sobre todo), materiales didácticos relacionados con la evaluación formativa del aprendizaje.

Ambas formas (talleres y autopreparación), lejos de transcurrir por separado, se complementan sistemáticamente, conformando una unidad que facilita las vías para lograr el aprendizaje deseado para la transformación de las prácticas evaluativas en formativas.

El colectivo de año es seleccionado, pues se incluye su crecimiento en todos los órdenes partiendo del Modelo del Profesional, que coordina la carrera y su Disciplina, y el aporte didáctico de las disciplinas a través de sus asignaturas. Aquí la relación entre profesores y estudiantes es precisa y perdurable.

Con el trabajo docente-metodológico se preparará pedagógicamente a los profesores de diferentes disciplinas y asignaturas para transformar su práctica evaluativa en formativa e impulsarlos al desarrollo de investigaciones que mejoren de forma continua esa práctica (científico-metodológico). Los resultados del trabajo científico-metodológico influirán positivamente en el mejor desarrollo del trabajo docente-metodológico.

El trabajo metodológico relacionado con la evaluación como una de las categorías didácticas y percibidas desde la práctica, debe concebirse a partir de la interrelación con los objetivos y demás componentes no personales, con la estructuración sistémica del año, para lo cual el profesor debe tener en cuenta el diseño del sistema de evaluación.

Para concretar la transformación de las prácticas evaluativas del profesor en formativas en el propio colectivo de año, se precisa estimular en los profesores desde la preparación pedagógica proyectada en el trabajo metodológico; el saber diseñar, ejecutar y controlar dichas prácticas evaluativas.

En el *diseño* de las prácticas evaluativas concebido en el modelo propuesto se debe tener en cuenta:

- Cambios en la concepción del sistema de evaluación, que implica:
 1. Antes de iniciar el semestre promover el intercambio en el colectivo de profesores de la posible proyección por asignatura en el año, de modo abierto y democrático. ¿Cómo proceder?
 - Clarificar qué evaluar a partir del análisis de los objetivos del programa de la asignatura, contenido y diagnóstico de aprendizaje de los estudiantes que inician el semestre, los fines de la evaluación priorizando la función diagnóstica, formativa y sumativa y las condiciones para el logro de los fines.
 - Debatir los indicadores que mejor pueden informar sobre el proceso y resultado de aprendizaje.
 - Decidir las formas e instrumentos de evaluación (prever evaluaciones informales, exámenes a libro abierto, proyectos individuales y colectivos, portafolios, etc.
 - Comunicar posibles preguntas, situaciones o tareas integradoras a evaluar que exijan del alumno reflexión, razonamiento y evidencia para él de la asignatura y necesidades de su conocimiento.
 - Plantear tareas de evaluación diseñadas en las guías formativas que prevean la gradación por niveles de demanda de aprendizaje.
 - Prever el tiempo requerido para el análisis de la evaluación (propósitos, formas de entenderlas, procedimientos, la realización, la calificación, la retroalimentación de sus resultados y efectos) al planificar las actividades docentes.
 2. Al iniciar la asignatura, negociar con los estudiantes el sistema de evaluación (promover el intercambio de expectativas, necesidades, propuestas nuevas, dejar abierto el debate).
 3. Rediseñar el sistema de evaluación a partir de lo convenido con los estudiantes.
 4. Devolver al colectivo pedagógico del año la estructura final del sistema de evaluación.
 5. Pronosticar el carácter flexible del documento. Incorporar cambios a medida que transite el semestre; si es necesario, en dependencia de las necesidades y posibilidades de los estudiantes.
- Implicación del estudiante en su proceso de evaluación (coevaluación, heteroevaluación, autoevaluación).
- Cambios en los formatos de exámenes (diseño de preguntas con diferentes niveles de complejidad).

- Cambios en la retroalimentación de los resultados (sensibilizar al estudiante y al profesor de sus aciertos y desaciertos en el proceso de enseñanza-aprendizaje).

En la *ejecución* de las prácticas evaluativas debe provocarse sistemáticamente:

- Reflexiones cualitativas referidas a la satisfacción o no, con la práctica evaluativa desarrollada por el profesor, estudiante y grupo.
- Justeza en las calificaciones: al emitir los resultados de la evaluación (sistemática, parcial o final), se comparten valoraciones con el evaluado entorno a lo positivo y al error, se asume como premisa el análisis de los indicadores negociados con estos al iniciar la asignatura y proyectados en la clave en correspondencia con los objetivos evaluados y se estimula en el estudiante un sentido de la justicia (si logra ejercitar la autorregulación y autovaloración personal).
- La práctica de la coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación:

Coevaluación: hacer partícipe activo al grupo en el proceso de evaluación, facilitándole la oportunidad que emitan criterios valorativos del aprendizaje de sus compañeros en cuanto a avances y dificultades y confrontar el criterio de uno con el de los demás.

Heteroevaluación: estudiantes y profesor son coparticipes en el proceso de evaluación, facilitándole a los estudiantes, la oportunidad para que emitan criterios valorativos del aprendizaje de sus compañeros y de la práctica desarrollada por el profesor y viceversa (profesor-alumno, profesor-profesor).

Autoevaluación: lograr que el estudiante emita criterios valorativos de sus dificultades y avances en el aprendizaje, de sus aciertos y desaciertos, haciendo uso para ello de la autocrítica y la honestidad, para negociar los propósitos de la evaluación de manera colectiva e individual, crear un clima de confianza, participación, responsabilidad practicando primero la coevaluación y tomando como base el diagnóstico individual para la asimilación más consciente de su aprendizaje

- El uso de alternativas de evaluación: observación del comportamiento diario del estudiante, portafolios, evaluación por proyectos, diario de aprendizaje, mapas conceptuales, previo diseñado en el sistema.
- Una retroalimentación actualizada sobre cómo avanza el proceso de evaluación de forma general, tomando como base el intercambio sistemático entre todos los agentes educativos que conforman el año.
- Prever en las evaluaciones preguntas integradoras, abiertas, que permitan la adopción de posturas personales, la valoración crítica, la reflexión por parte de los estudiantes, la transferencia del aprendizaje a nuevas situaciones, estimulando al mismo tiempo el autoconocimiento y la toma de posturas éticas desde la profesión.
- Ser consecuente con la evaluación de proceso partiendo de una evaluación inicial general en función de los saberes presentes en los estudiantes, teniendo en cuenta las exigencias del modelo del profesional que se está formando, lo que posibilitará el seguimiento individualizado y grupal y la planificación de actividades docentes organizadas en este sentido.

- Correspondencia entre las intenciones educativas del profesor, los objetivos explicitados, que guían la práctica docente en una asignatura determinada, las actividades de aprendizaje y la evaluación que se propone a los alumnos.
- Compartir el sistema de evaluación con los estudiantes, provocar su avance, modificarlo en función de las necesidades y posibilidades, constatar la modificación en colaboración conjunta.
- Incorporar, como práctica cotidiana, la reflexión crítica y autocrítica sobre la función de aprendizaje que desempeña la evaluación.

El *control* de las prácticas evaluativas (evaluación de la evaluación) se verifica cuando:

- La toma de decisiones por parte del profesor esté basada en un proceso bidireccional, tenga en cuenta la retroalimentación, sea transparente y sea el resultado de la negociación pedagógica.
- Los formatos de evaluación y sistemas de clases se proyectan en función del diagnóstico individual y grupal, con un nivel de complejidad apreciable en las actividades que se realizan, donde se comprueben demandas cognitivas que impliquen razonamiento, producción de conocimientos y no sólo reproducción de lo que leen los estudiantes.
- Surja la necesidad sistemática del trabajo metodológico en el colectivo de año.
- El profesor se convierta en un investigador de su propia práctica evaluativa y se abra a la investigación científica.
- Logre con claridad tener las respuestas a: qué se evalúa, para qué se evalúa, cómo evaluamos, quiénes evalúan, cuándo evaluamos y por qué evaluamos.

A partir de los resultados obtenidos del trabajo metodológico, como componente, se va perfeccionando el modelo propuesto, aquí influye la evaluación, para incidir en la transformación deseada: la ejecución de prácticas evaluativas formativas por parte del profesor.

Componente Evaluación

La concepción de la evaluación del modelo propuesto, parte del supuesto de que esta ha de entenderse como un proceso que abarca todos los componentes con el objetivo de perfeccionar la preparación pedagógica que requiere el profesor para transformar las prácticas evaluativas en formativas. Este atraviesa horizontalmente y verticalmente el resto de los componentes, a partir de su propio funcionamiento interno, buscando la evaluación proactiva, la cual permite el rediseño en el componente de gestión pedagógica.

La evaluación del modelo propuesto dirigido a la transformación de las prácticas evaluativas en formativas concibe: la evaluación de contexto, diseño, proceso y resultados, orientadas hacia la toma de decisiones y dirigidas a la transformación de la práctica evaluativa del profesor en formativa para su desarrollo pedagógico y su posterior aplicación en el contexto de actuación.

La evaluación de *contexto* se precisará desde la fase inicial, con la finalidad de realizar un análisis de la situación contextual con la que se va a interactuar; conocer las condiciones que viabilizan o limitan la implementación del modelo propuesto; determinar las necesidades de preparación de los profesores con respecto a la práctica de la evaluación formativa en función de las demandas situadas a la Sede Universitaria Municipal.

Además, brinda información acerca de los conocimientos previos, intereses, necesidades metodológicas de los profesores respecto a su práctica evaluativa; las transformaciones que van sucediendo; los cambios realizados en el sistema de evaluación de las asignaturas; la influencia en el desarrollo pedagógico de los profesores a fin de determinar adecuadamente las acciones de superación y de trabajo metodológico que conformarán la propuesta desde el componente de gestión.

Para el diagnóstico previsto en cada momento, es importante crear las condiciones antes de aplicar las técnicas e instrumentos basados en la búsqueda de afectividad, comunicación dialogada y criterios de necesidad, siempre con la utilización de métodos activos que animen el encuentro intencional. También se determinarán las formas de superación y de trabajo metodológico, partiendo de la gestión pedagógica y determinada por los resultados del diagnóstico realizado.

La evaluación del *diseño* procurará responder a si el modelo reúne las condiciones para poder ser evaluado (objetivos claros, precisos, relacionados entre sí, realizables, estructura y funcionamiento del modelo propuesto de forma adecuada y entendible, condiciones creadas para la implementación). En esta fase se pretende comprobar que los elementos formales (gestión pedagógica para la preparación, superación y trabajo metodológico) están diseñados de tal forma que pueden ser evaluados.

Se considera que la evaluación de *proceso* permitirá evaluar desde la entrada, al fijarse las demandas formativas en el contexto. La misma está directamente relacionada con la mejora y optimización del proceso en el transcurso de la preparación pedagógica, permitiendo así el reajuste racional de la acción según las incidencias. Se utiliza la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. La autoevaluación les permite a los profesores asumir un criterio acerca de las transformaciones que se van produciendo en ellos, fortaleciendo de esta manera su autoestima a partir del autoanálisis permanente.

Es esta la evaluación que debe valorar cómo marcha la implementación del modelo propuesto una vez iniciado su funcionamiento, siguiendo la trayectoria de los componentes diseñados a partir de la realidad contextual. Para la valoración se debe tener en cuenta: si los componentes diseñados son viables en la práctica; si se involucran en estos los agentes educativos implicados, adoptando una posición cooperativa para conseguir la transformación deseada con respecto a sus prácticas evaluativas; si en la práctica emergen divergencias entre el diseño y la realidad; en caso afirmativo, redefinirlo para lograr su óptimo y adecuado funcionamiento.

La evaluación de los *resultados* permite valorar lo previsto y lo emergente, además especifica el alcance de la transformación esperada con respecto a las prácticas evaluativas, causas de los aciertos y desaciertos emergidas

en la propia práctica y la toma de decisiones para el perfeccionamiento del modelo propuesto. Es una evaluación final a partir de establecer la relación entre la consecución de resultados y las posibles causas de los mismos, pues en ocasiones la mera evaluación de la eficacia puede resultar un dato pobre para la toma de decisiones sobre el modelo.

Los resultados de la implementación del modelo se deben analizar en diferentes momentos a partir de la recogida de criterios mediante el empleo de la observación participante.

La toma de decisiones es un momento determinante que requiere de la puesta en práctica de la autorregulación y retroalimentación a partir del dominio del conocimiento, habilidades y capacidades, supuestamente adquiridas de forma individual y grupal, para integrar opiniones desde las expectativas surgidas a favor de la transformación, lo cual decidirá cómo culminar la superación y el trabajo metodológico, en relación con el desarrollo individual y sobre la base de criterios colectivos.

Este último momento propicia la valoración del progreso de los participantes, entendidos desde sus proyecciones, estado de satisfacción, motivación, implicación, opiniones y participación. Necesariamente es el momento que se incorpora nuevamente a la etapa inicial y de igual forma por las demás etapas de formación cíclica establecidas en el modelo, según las vivencias y prácticas experimentadas alrededor de la práctica evaluativa.

La evaluación sistemática se debe utilizar en todas las actividades de superación y de trabajo metodológico. Se sugiere ofrecer resultados parciales sobre las transformaciones que van ocurriendo en los profesores con respecto a las prácticas evaluativas, a fin de ir rediseñando el modelo desde la propia práctica para realizar una evaluación final de los resultados obtenidos.

La evaluación se realiza por la investigadora y profesores implicados durante el desarrollo de la superación y el trabajo metodológico y posterior a ellos, así como por otros miembros del claustro. El resultado debe apreciarse en la transformación de las prácticas evaluativas de los profesores en formativas, sobre la evaluación de sus asignaturas y en otros componentes del proceso.

La interrelación sistémica de los componentes del modelo, partiendo de las particularidades de los participantes con los cuales se interactúa, le confieren un carácter integrador y a la vez heurístico: da la posibilidad de diálogo, de adecuación a las necesidades propias de las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Esta concepción debe ser asumida en el momento de evaluar.

3.3. Valoración del modelo pedagógico propuesto por criterios de expertos

El modelo pedagógico propuesto, se sometió a valoración por criterios de expertos, para ello se asume como metodología la planteada por Crespo (2007), quien pondera el valor de los expertos como fuente de pronóstico.

Para la selección de los expertos se procedió de la siguiente manera:

- Preselección de los posibles expertos sobre la base del conocimiento que la autora posee de ellos, en cuanto a cualidades como: ética profesional, maestría, imparcialidad, intuición, amplitud de enfoques e independencia de

juicios, capacidad de análisis, espíritu colectivista, efectividad de su actividad profesional, así como de la visión que se tiene de las comunidades científicas a las que pertenecen.

- Determinación de los expertos según su competencia a partir de las respuestas dadas en la encuesta de autoevaluación aplicada (**ver Anexo 14**).
- Determinación del coeficiente K, a partir de la opinión del candidato, en correspondencia con su nivel de conocimiento acerca del problema que se está resolviendo y con las fuentes que le permiten argumentar sus criterios.
- Selección de los expertos para la segunda fase del proceso. Aquí se contó con un total de 25 expertos (**ver Anexo 15**) para la evaluación de la propuesta.
- El grupo de expertos fue sometido a una segunda encuesta a partir de los indicadores establecidos para valorar el modelo pedagógico (**ver Anexo 16**). Los aspectos se valoraron atendiendo a la siguiente escala: 5 (Muy adecuado), 4 (Bastante adecuado), 3 (Medianamente adecuado), 2 (Poco adecuado) y 1 (Inadecuado).

Los criterios expresados estuvieron dirigidos a:

El 66,6 % de los expertos, considera muy adecuado el objetivo del modelo propuesto, mientras el 26,6 % lo considera bastante adecuado, solo el 6,6 % considera que es medianamente adecuado y ningún experto evaluó este aspecto en las categorías 2 y 1.

Respecto a los componentes del modelo, el 86,6 % de los expertos lo valoran de muy adecuado, mientras que el 13,3% lo valoró de bastante adecuado. El 100 % reconoce de bastante adecuada la propuesta modélica, al responder a las necesidades del contexto universitario contemporáneo ya que el tema es pertinente y viable.

La contribución del modelo a la preparación pedagógica de los profesores para que transformen sus prácticas evaluativas en formativas, fue valorado por el 90% de los expertos de muy adecuado, mientras el 10% bastante adecuado, quienes reconocen que en la propuesta se integra con una lógica científica la preparación del profesor a tiempo parcial, es decir, utiliza vías pertinentes para garantizar que ellos transiten con mayor autonomía y alcance la transformación deseada. El 100 % reconocen de muy adecuado, plantean que el modelo se adecua a las características del profesor a tiempo parcial; un evaluador expresa que puede ser transferido a otros profesores universitarios porque los contenidos que aborda son de gran pertinencia para la formación de cualquier profesional, de igual manera ser empleado en cualquier centro de Educación Superior.

Con relación a los fundamentos teóricos del modelo, el 100 % valora que apuntan hacia una concepción que permite resolver un problema central para las Ciencias Pedagógicas, ya que todas las propuestas están centradas en el qué hacer; sin embargo, deja muy bien definido una línea central para la acción en el contexto de la Sede Universitaria Municipal.

Las posibilidades reales para su puesta en práctica fue valorada por el 86,6% de los expertos como muy adecuada y el 13,3 % lo consideró bastante adecuado. El 100% de ellos consideró que el modelo propuesto ofrece

respuesta a un problema actual, respecto a la preparación pedagógica que requieren los profesores para transformar sus prácticas evaluativas en formativas.

Con respecto a los indicadores para medir el nivel de preparación pedagógica del profesor, el 90,0% lo consideró muy adecuado, el 12% de bastante adecuado y el 5% de medianamente adecuado.

El 100 % refieren que la evaluación del modelo está muy bien diseñada y se fundamenta desde los criterios más contemporáneos respecto a esta categoría, evidencia una proyección hacia la transformación del profesor.

Sobre la Web docente, el 86,6 % de los expertos la valoran de muy adecuada su utilidad, coincidiendo que en esta constituye una potencialidad, los recursos didácticos que incluye: manual de orientaciones metodológicas, guías para el desarrollo de los talleres que señalan itinerarios por los contenidos, la inclusión de documentos y materiales didácticos propios, de bibliografía, los cuales contribuyen a orientar y facilitar la autopreparación del profesor para que transformen sus prácticas evaluativas en formativas. Además, reconocen la calidad, estructuración, actualización de los contenidos y la cantidad de recursos que proporciona al profesor para la búsqueda de información significativa.

El criterio de los expertos permitió confirmar el nivel de acertividad de la investigación en torno al modelo pedagógico para la preparación del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas, aunque se hicieron recomendaciones, lo cual resultó de suma utilidad para futuras tomas de decisiones.

Conclusiones Parciales

En el informe de este capítulo se revelan las contribuciones más importantes de la presente investigación, basadas en la transformación de las prácticas evaluativas del profesor en formativas, desde la preparación pedagógica, en el contexto de la Sede Universitaria Municipal, en las que se enfatizan los rasgos que tienen que ver con su función formativa. El modelo propuesto constituye punto de partida y referencia demandada en todo momento, en aras de influir de manera directa en la transformación del ejercicio pedagógico del profesor universitario a tiempo parcial.

Conclusiones

El análisis de las posiciones teóricas realizadas, evidenció la repercusión de las concepciones actuales respecto a la formación permanente de los profesores desde los diferentes modelos, y la necesidad de estimular nuevos aprendizajes a partir de la preparación pedagógica, donde se acentúe la integración teoría-práctica, como exigencia a los profesores en el desarrollo de las prácticas evaluativas formativas.

En el diagnóstico inicial efectuado, se pudo constatar que la práctica evaluativa del profesor constituye uno de los aspectos de la preparación pedagógica menos transformada en el contexto de la Sede Universitaria Municipal, pues la evaluación ha estado identificada por la presencia de rasgos tradicionales otorgados a las acciones de examinar, calificar, medir; y por la insuficiente participación de los estudiantes en su evaluación, lo que distorsiona su función formativa. Sin embargo, la identificación de algunas prácticas no tradicionales, constituyó un punto de partida favorable para el desarrollo de transformaciones hacia una evaluación formativa.

El proceso de intervención realizado en la carrera de Comunicación Social en el contexto de la Sede Universitaria Municipal de Santa Clara, posibilitó elevar el nivel de preparación teórico - metodológica de los profesores en la transformación de las prácticas evaluativas con enfoque tradicionales hacia prácticas formativas, y permitió establecer las regularidades para la propuesta de un modelo pedagógico que contribuye a la preparación del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas.

Un modelo pedagógico para contribuir a la preparación del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en la Sede Universitaria Municipal, deberá comprender entre sus componentes básicos: el análisis del contexto, donde se determinan las demandas formativas al proceso de transformación; el diagnóstico de necesidades de las prácticas evaluativas desarrolladas por el profesor; la gestión pedagógica para la preparación necesaria en la proyección de la transformación deseada; la superación profesional; el trabajo metodológico a nivel de año, como componentes que concretarán el cambio esperado en las prácticas evaluativas del profesor en formativas y un componente de evaluación.

El modelo pedagógico fue valorado a partir de los criterios de expertos, quienes consideran que sus fundamentos y componentes ofrecen respuesta a un problema actual respecto a la preparación pedagógica de los profesores, para transformar las prácticas evaluativas en formativas en el contexto de la Sede Universitaria Municipal, lo cual permite afirmar su pertinencia y viabilidad de su aplicación en la práctica educacional.

Recomendaciones

- Extender la aplicación del modelo a las demás carreras de la Sede Universitaria Municipal de Santa Clara.
- Concebir la superación de formadores internos y externos para que puedan asumir la implementación del modelo y se logre la generalización deseada en las Sedes Universitarias Municipales del territorio.
- Continuar trabajando en la concepción del trabajo metodológico a partir de crear espacios pedagógicos que devengan en potencialidades para el perfeccionamiento de las concepciones y prácticas evaluativas formativas del profesor.
- Realizar otras investigaciones a partir de los datos obtenidos para profundizar, desde nuevos indicadores, cómo se expresa la transformación de las prácticas evaluativas, a partir del cambio en las concepciones sobre la evaluación del profesor universitario.

Bibliografía

- Academia de Ciencias de la URSS. (1985). *La dialéctica y los métodos científicos generales de la investigación*. Tomo I. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Aching, L. (1997). Autoevaluación de las instituciones de Educación Superior: Guía para la auto evaluación de la Universidad de Cuenca. En documento. Ecuador.
- Addine, F. (2004). *Didáctica, teoría y práctica*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Addine, F. y col. (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. Compendio de Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ahumada, P. (2005). Hacia una evaluación de aprendizajes en una perspectiva constructivista. *Enfoques Educativos*. vol. I, no. 2, p 15–20.
- Alpizar, R. (2005). Modelo de gestión para la formación y desarrollo del personal directivo académico de la Universidad de Cienfuegos. Tesis doctoral.
- Álvarez de Zayas, C. (1989). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la educación superior cubana*. La Habana: MES.
- Alvarez de Zayas, C. (1999). *Didáctica. La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, R. M. (1997). *Hacia un currículum integral y contextualizado*. La Habana: Academia.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Editorial Morata.
- Álvarez Méndez, J.M. (1981). La evaluación cualitativa. *Alternativas*, Vol: 3, No. 3, Buenos Aires.
- Álvarez Méndez, J.M. (1998). La evaluación en la enseñanza de la lengua. *Didáctica*, 10. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid.
- Álvarez Méndez, J.M. (2000a). *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid: Editorial Mino y Dávila. 2da. edición.
- Álvarez Méndez, J.M. (2000b). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Entender la Didáctica, entender el currículum*. Mino y Dávila. 2da. edición Madrid: Buenos Aires.
- Álvarez Rojo, V. (2000). Evaluación. En: *Propuestas del progreso bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla: Kionos.
- Álvarez Valdivia, I. M. (2006). "Autorregulación del aprendizaje: ¿Qué y cómo evaluar?" *Comunicación elaborada para ECOESTA*". Proyecto de investigación Evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. UAB.

- Álvarez Valdivia, I. M. (1997). *Investigación cualitativa. Diseños Humanísticos*. Material de estudio. F.C.S.H-U.C.L.V. Santa Clara.
- Álvarez Valdivia, I. M. (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva Educativa*. 45, 45-68.
- Álvarez Valdivia; I. (2008). Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14(1), 235-272.
- Ander Egg, E (1991): El taller, una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: El Magisterio de Río de la Plata.
- Andreieva, G. M. (1984). *Psicología Social*. Editorial Progreso. Moscú.
- Anzola, G. (1996). La evaluación en la educación del nivel superior. Hojas Universitarias. No. 43/96. Colombia.
- Armas, N.; Lorences. J. y Perdomo, J.M. (2003). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Ponencia presentada en el evento Internacional Pedagogía 2003.
- Arteaga, S. (2005). *Modelo pedagógico para desarrollar la educación para la paz centrada en los valores morales en la escuela media superior cubana*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Villa Clara.
- Artiles Armada, K. (2001) Evaluación de la calidad del egresado de ingeniería industrial. UCLV. Cuba.
- Artiles Armada, K. (2003). *Significados compartidos acerca del proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina Psicología General en la UCLV*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba.
- Artiles Olivera, I. (2005). *Programa de superación a profesores adjuntos para transformar el componente evaluativo en el proceso de universalización*. Tesis en Opción al Título de Master en Ciencias de la Educación Superior. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Artiles Olivera, I. (2007b). La evaluación formativa, un indicador para elevar la efectividad del profesor tutor en el proceso de universalización de la educación superior. *Revista Pedagogía Universitaria*, No. 5 (XII), p. 8-21.
- Artiles Olivera, I. (2007c). La evaluación formativa: aprendizaje, reflexión y desarrollo. *Revista Santiago*. No. 115 (3), p. 33-42.
- Artiles Olivera, I. (2008a). La influencia formativa del profesor y el tutor en el proceso de evaluación del aprendizaje. Monografía. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Artiles Olivera, I. (2008b). La evaluación del aprendizaje, indicador para elevar la efectividad del tutor en el contexto de la universalización de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 46 (4), p.1-14.
- Artiles Olivera, I. (2008c). Las prácticas evaluativas en el modelo de la universidad cubana: estrategia metodológica para su implementación. *Revista Educación y Futuro*, No. 5 (1):1-9.

- Artilles Olivera, I. (2008d). Mediaciones y roles del tutor y el profesor a tiempo parcial durante el proceso de evaluación del aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Superior XXVIII* (1-2), p. 129-138.
- Artilles Olivera, I. (2009). La evaluación del aprendizaje estratégico desde la dirección del profesor tutor: vía para el desarrollo integral de la personalidad del estudiante universitario. Monografía. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Artilles Olivera, I. Y Peralta, LI. (2007a). La evaluación del aprendizaje en el escenario de la universalización de la educación superior: antecedentes y proyección actual. Monografía. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Ausubel, D.; Novak, J.; Hanesian, H. (1990). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas. Segunda Edición
- Barberá, E. (2001). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barraza, L., Casanova, O. y García, U. (2004). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Narcea.
- Benítez, F.; Hernández, D. y Pichs, B. (2005). La Universalización de la Educación Superior en Cuba. Forjando una sociedad del conocimiento sustentable. En Monografía. Com.
- Biggs, J. (1996). Assessment learning quality: reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment and evaluation in Higher Education*, 21, 1, 5-15.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. B. (1995). *Assessing for learning: some dimensions underlying new approaches to educational assessment*. The Alberta Journal of Educational Research, XLI.
- Bloom, B., Hastings, J. y Madaus, G. (1971). Evaluación del aprendizaje. Vol. I. Troquel. Argentina.
- Bordas, M. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*. Año LIX, enero-abril, n.218.pp.25 a 48
- Bringas J. A. (1999). *Modelo de Planificación Estratégica Universitaria*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Burton, R. (2004). Multiple choice and true / false tests: reliability measures and some implications of negative marking. *Assessment and evaluation in Higher Education*. 29 (5) pp. 585-595.
- Burton, Richard.(2005). Multiple-choice and true/false tests: myths and misapprehensions. Univ. de Glasgow. UK. *Assessment and evaluation in Higher Education*. 30 (1) pp. 65-72.
- Bustillos, G. (2003). *Evaluación*. Asociación de Pedagogos de Cuba, Ciudad de La Habana.

- Caballero, E. (2002). *Didáctica de la escuela primaria. Selección de lecturas*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Camilloni, A., y cols. (1998). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En "Corrientes Didácticas Contemporáneas". Argentina: Paidós.
- Camilloni, A., y cols. (2000). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós. Argentina.
- Cárdenas, N. (2005). *Modelo Pedagógico para el auto perfeccionamiento del modo de actuación profesional relacionado con la superación que realiza el maestro primario desde el ejercicio de su profesión*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "Félix Varela".
- Cardinet, J. (1990). Les contradictions de l' evaluation scolaire. Neuchâtel, IRDP.
- Carr, W. (1993). Calidad de la Enseñanza e Investigación-acción Diada. Editorial S. L. Sevilla.
- Carretero, M. R (2002): *El asesamiento psicopedagógico*. España. Tesis doctoral. Universidad de Girona.
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa*. México, Biblioteca para la actualización del maestro, SEP- Muralla 12-23
- Castro Pimienta, O. (1987). Algunos aspectos de la evaluación en Cuba. En Boletín informativo, ISPETP, La Habana.
- Castro Pimienta, O. (1991). Planificación y evaluación de la educación. En Teoría y metodología de la educación, ISPETP, La Habana.
- Castro Pimienta, O. (1992). La evaluación pedagógica. CEPTP, ISPETP, La Habana.
- Castro Pimienta, O. (1994). Evaluación en la escuela actual. ¿Reduccionismo o desarrollo? En Pedagogía '95, La Habana.
- Castro Pimienta, O. (1996). *Evaluación en la escuela y excelencia educativa personalizada*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Castro Pimienta, O. (1999). *Evaluación integral. Del paradigma a la práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Chirino Ramos M.V (1997). El desarrollo de habilidades para el trabajo científico investigativo en la formación profesional pedagógica. ISPEJV. C. Habana. Tesis de Maestría.
- Colectivo de autores (2000). Dirección educacional. Departamento de dirección educacional del ISP Granma.
- Colfee, E. (1993), Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación". En: *Cuadernos de Educación*, Barcelona. No. 11, Horsori, p. 206.
- Coll y cols, C. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Una experiencia de innovación en educación superior con ayuda de TIC. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 783-804.
- Comenius, J. A. (1983). *Didáctica Magna*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Cowdroy, R. y de Graff, E. (2005). Assessing highly-creative ability. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol. 30, No.5, pág. 507-518.
- Crespo, T. (2007). *Respuestas a 16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica*. Perú: San Marcos.
 - Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation *College Record* No. 64.
 - D'agostino, G. (1997). Informe acerca de los resultados del estudio evaluativo sobre los aspectos conceptuales y administrativo académico de la evaluación los aprendizajes en la UNED. CIDREB: San José, Costa Rica.
 - Danilov, M.A. y Skatkin, M.N. (1978). *Didáctica de la escuela media*. Editorial: Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
 - De Armas, L. y Martínez, M. (2001). "Significados compartidos acerca del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en la Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas." Tesis en opción al título de Licenciatura en Psicología.
 - Del Toro M. (2006). *Modelo de diseño didáctico de hiperentornos de enseñanza aprendizaje desde una concepción desarrolladora*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.
 - Díaz Barriga, A. (1993). El problema de la teoría de la evaluación y de la cuantificación del aprendizaje. México.
 - Díaz Domínguez, T y Alfonso, P. (2006). La gestión pedagógica y didáctica de los colectivos de docentes: condición básica para las transformaciones curriculares en la universidad. En documento.
 - Enciclopedia en Carta (2003). *La mejor información en línea sobre evaluación*.
 - Enciclopedia Océano de Educación (2000). *Didáctica general, Las estrategias metodológicas*, Madrid: Océano.
 - Escudero, T (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, No. 1(9). Obtenida el 23 de enero del 2006 en: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm.
 - Escudero, T. (1995) *Evaluación de los aprendizajes en la universidad*.
 - Fariñas, G. (2004). *Maestro, para una didáctica del aprender a aprender*. La Habana: Pueblo y Educación.
 - Fariñas, L.G. (1995). *Maestro. Habilidades para la enseñanza*. Ciudad Habana. Editorial Academia.
 - Fernández, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. La Habana: Academia.
 - Ferrer M. T. (2002). *Modelo para la evaluación de las habilidades pedagógicas profesionales del maestro primario*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba: ISPEJV.
 - Fuentes, H., Estrabao, A. (2000). *Dinámica de la gestión de los procesos universitarios*. Material impreso, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.

- Gallardo, T. (2004). *La educación en valores morales en el contexto empresarial a partir del vínculo universidad- empresa: hacia un modelo de superación a directivos*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba.
- García C.M. (1995). "Constantes y desafíos actuales de la profesión docente". Madrid. En revista de Educación. (Pág. 205-244),
- García L. (2002). El modelo de escuela. En: Compendio de Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
- García, G., Addine, F. y Recarey, S. (2004). Un profesional imprescindible: el maestro. En Fátima Advine. *Temas de introducción a la formación pedagógica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- García, M. A. y cols. (2005). Una experiencia de evaluación alternativa en la asignatura Fundamentos de Ciencia de los Materiales en la EPS de Ingeniería de Gijón. *Aula Abierta* no. 85. p. 105-122.
- Gimeno S; Pérez A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). La evaluación en la enseñanza. En Gimeno y Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata: Madrid.
- Gimeno, J. (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Buenos Aires: Rei.
- González Fernández-Larrea, M. (2002). Un modelo de gestión de la extensión universitaria para la Universidad de Pinar del Río. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación, Pinar del Río.
- González Ibarra, M. L. (1996). Programa de entrenamiento sociopsicológico para la elevar la competencia comunicativa en dirigentes. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Villa Clara, Cuba.
- González Maura, V. (2006): Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. XXVI, No. 2, p. 31-40.
- González Pérez, M. (1999). Informe de investigación presentado al MES y en el II Taller de Didáctica y Currículum del Programa ramal de Investigaciones Pedagógicas. CEPES. La Habana.
- González Pérez, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. En *Revista Pedagogía Universitaria*, Vol. 5 No. 2, pp. 90-116.
- González Pérez, M. (2000). *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. CEPES, Ciudad de La Habana.
- González Pérez, M. (2000). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes en la enseñanza universitaria. CEPES. La Habana: Félix Varela.
- González Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencia y reflexión crítica. *Revista Cubana Educación Media Superior*, 20 (1): 47-67.
- González Rey, F. (1989). *Psicología. Principios y categorías*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

- González Soca, A.M. (2002). *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- Gort A. (2008). *Diagnóstico y transformaciones en la evaluación del aprendizaje: un estudio en la Facultad de Biología de la Universidad de La Habana*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de La Habana, Cuba.
- Gort, A. (2001). *Estudio diagnóstico sobre las concepciones y prácticas de la evaluación del aprendizaje*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. Universidad de La Habana. CEPES. La Habana.
- Gotees, J. y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gros, B. y Romaná, T. (1995). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Publicación de la Universidad de Barcelona. Textos docentes, 35.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park. SAGE Publications.
- Guerra Jiménez, N. (2006). *Modelo pedagógico para la concepción del trabajo independiente integrado en la asignatura de biología*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "José Martí", Camagüey. Ciudad de La Habana.
- Gutiérrez, R. (2003). *La evaluación en la Revolución Educacional. Problemas, reflexiones y propuestas*. En documento. ISP "Félix Varela".
- Hargreaves, E. (2005). *Assessment for learning? Thinking outside the (black) box*. Cambridge Journal of Education. Vol.35, No.2. Pp.213-224.
- Hernández Rojas G. y Díaz Barriga, F. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Madrid: Morata.
- Hernández, H.(1993). *Didáctica de la Matemática. Artículos para el debate*. Escuela Politécnica Nacional. Quito.
- Herrington, J y Herrington, A. (1998). *Evaluación auténtica y multimedia. ¿De qué manera los estudiantes responden a un modelo de evaluación auténtica?* Edith Cowan University Australia. Higher Education Research and Development. 17 (3). P. 305-322.
- Hoffmann, J. (2000). *Avaliação mediadora: uma prática de contreação. Da pré escola a Universidade*. Porto Alegre: Educação e Realidade.
- Horruitiner, P. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*: La Habana: Editorial Félix Varela.
- Horton, S. (2000). *Web teaching guide. A practical approach to creating course web sites*. Yale University Press, New.
- lafrancesco, G. (2000). *Definición de evaluación*. Obtenido el 21 de septiembre del 2201 en: <http://vulcano.lasalle.edu.co> .
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología*. Madrid: Siglo XXI.

- Imbermon, F y Bartolomé L. y otros (1999). La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Barcelona: Graó
- Imbermon, F. (1998). La formación y el desarrollo profesional del profesor. Barcelona. Editora Grao.
- Imbernón, F (2005): Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?» En: *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, No. 38, Universidad de Barcelona, Barcelona: 37-46.
- Iñiguez Rueda, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Revista de Atención Primaria*. Vol. 23 #8. 15/ mayo.
- Jacques, D. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. En documento, Santillana y Edit. UNESCO, Madrid.
- Jorba, J; Sanmartí, N. (1994). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de innovación educativa*. Nro 20 (La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje). Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Kim, S y Berge, A. (2002). Overcoming barriers to distance training and education. Published in Ed [Education at a distance the USDLA Journal] 16 (1). Retrieved on February from: <http://www.usdla.org/html/journal/JANO2-ISSue/articl.01.html>. En Segura, E y Vaccario, C. De la presencialidad a la semipresencialidad: <http://www.ateneonline.net/datos/98-03-Segura-Eleonora.pdf>. Argentina (23-11-06).
- Klinberg, L. (1978). *Introducción a la didáctica general*. Editorial: Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- Kraftchenko, O. y A.L. Segarte. (1999). La redimensión del rol del educador y la formación de profesores en el rescate de la tarea educativa. Santiago de Chile. Renata Educares Pág. (37-42).
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kushner, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata.
- Labarrere, G. y Valdivia B. (1988). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Lara, J. (2005). Debates sobre el tema: gestión pedagógica como fundamento para un proceso pedagógico de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 34 (2), 14-21.
- Lomov, B. F. (1989). *El problema de la comunicación en psicología*. La Habana: Ciencias Sociales.
- López Serrano, M. C. (2007). *Modelo pedagógico del tutor en la enseñanza-aprendizaje del inglés a distancia con el aprovechamiento del tic en el postgrado*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Ciudad de La Habana.
- Maclellan, E. (2004). How convincing is alternative assessment for use in higher education? *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 29 (3) pp. 311-321.
- Marcelo, C. (1999). La Formación de los Formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos. XXI *Revista de Educación*, N° 1, pp. 33-57. Universidad de Sevilla. [Http://prometeo.cica.es/idea](http://prometeo.cica.es/idea) extraído el 27 de febrero de 2008.

- Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. Extraído del libro: Consejo Escolar del estado. *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 161-194. Universidad de Sevilla <http://prometeo.us.es>
- Margaleff, M. (1997). Authentic assessment as an integration of language learning, teaching, evaluation and the teacher's professional growth. Obtenida el 10 de marzo del 2002 en: <http://www.uca.edu.sv/investigacion/edudistancia/unidad15.html>
- Marques, J. (1976). *Calidad de la educación: nuevos aportes, procesos y resultados*. Colombia: Lida.
- Martínez, J.E. (2002). *Estudio de la Investigación-Acción como Estrategia de Análisis de la Práctica Educativa en la Asignatura "Diseño y Sociedad" Instituto Superior de Diseño Industrial*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.
- Mateo, J. A. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE,-Horsori Universidad de Barcelona
- Medina Revilla, A. (1999): *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Editorial Cincel.
- Mena, M. (1996). *La educación a distancia*. Buenos Aires: INAP.
- Mendoza, A. (2005). *Programa de asesoramiento psicopedagógico para la superación de tutores en el modelo de universalización*. Tesis en Opción al Título de Master en Ciencias de la Educación Superior. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Menéndez Díaz, G.M. (2008). *Modelo pedagógico para el mejoramiento del desempeño profesional de los directores de las escuelas primarias del municipio boyeros a través de la superación profesional*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Ciudad de La Habana.
- Milán, M. R. y cols. (2004). La evaluación como un proceso participativo. *Revista Pedagogía Universitaria* Vol. 9 No. 4. p -1-13
- Ministerio de Educación Superior (2006). *El tutor en la nueva universidad*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Ministerio de Educación Superior (2007). *Reglamento para el trabajo docente y metodológico*. Resolución 210. República de Cuba.
- Ministerio de Educación Superior (2008). Lineamientos generales para la elaboración de los planes de estudios. En documento digital.
- Ministerio de Educación Superior (2009). Indicaciones a tener en cuenta en los errores ortográficos y de redacción, en todas las evaluaciones escritas que se realicen en los Centros de Educación Superior. Instrucción No.1. En documento digital.

- Ministerio de Educación Superior (2009). Indicaciones sobre la realización de evaluaciones parciales y finales en todas las asignaturas de las carreras que se estudian en los municipios. Instrucción No. 5. En documento digital.
- Ministerio de Educación Superior (2009). La dirección metodológica del proceso de formación integral de los estudiantes en las carreras que se imparten en los municipios. Consideraciones principales. En documento digital.
- Ministerio de Educación Superior. (2004). La Universidad que Queremos. En documento, Oficina del Viceministro Primero.
- Ministerio de Educación Superior. (2006). La modalidad semipresencial. Documento de trabajo. Ciudad de La Habana.
- Ministerio de Educación Superior. (2009). Indicaciones de la Dirección de Formación de Profesionales a los Centros de Educación Superior en relación con las prioridades del proceso de formación para el curso 2009-2010. Ciudad de La Habana, Cuba.
- Modelo Pedagógico General para la continuidad de estudio. (2003). CD: La Universalización en el Ministerio de Educación Superior, La Habana.
- Monereo, C. (2004). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. En Monografía. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Monereo, C. y cols. (2003). La universidad ante la nueva cultura educativa. Síntesis ICE/UAB.
- Monereo, G. (1998). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación de profesores y aplicación en el aula. Barcelona.
- Morales, P. (2005). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. Obtenida en URL, el 7 de abril del 2007 en: http://www.upcomillas.es/innovacioneducativa/Documentos/ense%C3%B1anza_centrada_%20aprendizaje.pdf
- Morenza, L. y Terré, O. (1998). Escuela Histórica Cultural. *Revista Educación* (93), enero – abril: 2. La Habana.
- Nieto, E. (2003: El Diagnóstico Integral. En soporte electrónico. Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”. Villa Clara, Cuba.
- Nieves, Z.I. y Otero, I. (2005). La formación desde la evaluación. En documento, UCLV.
- Novak, J. y Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona.
- Novoa Fernández, B. M. (2006). *Modelo pedagógico para la potenciación del liderazgo en directivos en las escuelas de hotelería y turismo*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”. Ciudad de La Habana
- Ortíz, J. R. (1998). La educación a distancia en el umbral del nuevo paradigma telemático. Extraído el 10 de febrero del 2005 en: http://phoenix.sce.fct.unl.pt/ribie/cong_1998/traba/hos/191.pdf

- Parra, V. I. (1997). La enseñanza centrada en el estudiante: Una vía para la profesionalización pedagógica del maestro. Tesis de Maestría. ISPEJV. C. Habana.
- Peralta LI. (2006). *“Programa de Asesoramiento Psicopedagógico en evaluación del aprendizaje para profesores en la universalización de la educación superior.”* Tesis en Opción al Título de Master en Ciencias de la educación superior. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
- Perdomo, J.M. (2004). Gestión profesional en el proceso de la Universalización. Centro de Estudio de Educación, UCLV. Diplomado impartido a las Sedes Universitarias Municipales, Villa Clara
- Pérez C.L. (1995). Como y porque enseñar y aprender estrategias de aprendizaje en la educación universitaria. III Jornada de Infancia y aprendizaje, Madrid.
- Pérez Cabaní, M.I.; Carretero, P. y Palma, M. (2000). La evaluación de la calidad del aprendizaje en la Universidad. *Revista Infancia y Aprendizaje* (91): 5-30, Barcelona.
- Pérez Cabaní, M.L. y Álvarez Valdivia I. (2000). *La construcción del conocimiento en el aula*. Dossier del programa Doctoral Intervención psicopedagógica en Contextos Educativos. Universidad de Girona, España y Universidad Central de Las Villas, Cuba.
- Pérez Cabaní. M.L. (2000). La evaluación de la calidad del aprendizaje en la Universidad. Servicio de Publicaciones. Universidad de Girona.
- Pérez García A.I. (1987). El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica. Revista. Madrid. En: Revista de Educación No. 284 pág. (199-222).
- Pérez González, A. (1996). Enseñanza para la comprensión. En Sacristán, G. y Pérez, A. *Comprender para transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez Luján, D. (2004). La evaluación del aprendizaje en la universidad. Proyecto de Investigación para la convocatoria CITMA. UCLV.
- Pérez Luján, D. (2007). La evaluación del aprendizaje como herramienta para la evaluación del desarrollo integral de la personalidad del estudiante en la universidad actual. Propuesta de proyecto ramal. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
- Pérez Morales, J. (2002). Factores que intervienen en el aprendizaje del idioma inglés en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. En documento.
- Pérez Morales, J. I. (2007). *La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCLV, Cuba.
- Picardo J. (2003). Enseñar a aprender en la Sociedad del Conocimiento en URL. Obtenida el 27 diciembre del 2006 en: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/3/nota-07.htm>

- Pichs, B. y cols. (2008). Sistema informático para la gestión integrada de los procesos universitarios en las SUM. Ponencia presentada en el evento internacional de Universidad.
- Portela Falgueras, R. (1999). *Tendencias de la didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje*. Curso prerreunión Pedagogía 99, La Habana.
- Portela Falgueras, R. (2006). Hacia una evaluación integral en el proceso docente educativo. En documento.
- Portela, R. (2005). Hacia una evaluación integral y desarrolladora. En Gimeno Sacristán. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Portela, R. y Zilberstein, J. (2005). Diagnóstico y evaluación del aprendizaje en la enseñanza de las ciencias. En Gimeno Sacristán. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Reyes O.L. (2005). Modelo de dirección educacional. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba: ISPEJV.
- Ríos, A.G. (1999). *La evaluación del aprendizaje: una estrategia pedagógica para su transformación en la Universidad de Manizales*. Tesis de doctorado. Univ. Manizales. Colombia – CEPES. La Habana.
- Rodríguez Espina, S. (1993). Teoría y práctica de la orientación educativa. Barcelona .P.P.O, s.a.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. La Habana: Félix Varela.
- Romeo, M; Agureles, M; Alcolea, I y Blázquez, A. (2005). Los estudios de comunicación audiovisual. El profesorado como agente docente en un entorno semipresencial. Disponible en: <http://www.upf.edu/bolonya/butlletins/2005/marc1/audio.pdf>. Barcelona, España. Consultado el 23-11-06.
- Rowntree, D. (1986). *La evaluación de los estudiantes*. En: Preparación de cursos para estudiantes. Barcelona: Herder.
- Ruiz A. (2003). La investigación educativa. En soporte magnético. La Habana, Cuba: ICCP.
- Ruiz Iglesias, M. (1996). *Sistema de superación postgraduada para la enseñanza comunicativa del Español y la Literatura*. Tesis para la obtención del título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. I. S. P. "Félix Varela", Santa Clara, Cuba.
- Ruiz, M. (2003). *¿Qué es un currículum flexible*. México: Euterpe.
- Ruíz, M. (2004). La gestión pedagógica en la Universalización. UCLV. Diplomado impartido a las Sedes Universitarias Municipales, Villa Clara
- Rust C., O'Donovan B., and Price M. (2005). A social constructivist assessment process model: how the research literature shows us this could be best practice. Oxford Brookes Univ. UK. *Assessment and evaluation in Higher Education*. 30 (3) pp. 231-240.

- Sainz, L. (1999). *Un estudio crítico sobre la concepción evaluativa del aprendizaje en un grupo de profesores de la educación médica superior*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. Universidad de La Habana. CEPES. La Habana.
- Salvador Jiménez, R. (2008). *El trabajo metodológico en el departamento docente de los institutos preuniversitarios*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Villa Clara.
- Sánchez Jiménez, J. M. (1997): *Programa de formación permanente de profesores de ciencias*. España: Editorial Red Gacela. Universidad de Alcalá.
- Santos Guerra, M. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Santos J. (2005). *Modelo Pedagógico para el mejoramiento del desempeño profesional de los profesores de Agronomía de los Institutos Politécnicos Agropecuarios*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.
- Saras, E. y Contreras J.D. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. Madrid. En: *Revista de Educación* No. 277.
- Scriven, S. (1967). *The Methodology of evaluation, in perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: AERA.
- Segarte A L; Krafchenko O. (1999). Rol del profesor y tarea educativa. Un espacio de reflexión y un proyecto. La Habana. En: *Revista cubana de Educación Superior*. XIX No. 2 Pág. (113-119).
- Sierra R. (2002). Modelo y estrategia: Algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica. En: *Compendio de Pedagogía*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Silva R. (2005). *Modelo pedagógico para la formación ciudadana de los maestros primarios*. Tesis Talízina, N. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú. Ed. Progreso.
- Soto, L. (1999). Aspectos del aprendizaje de las ciencias y el papel de la metacognición. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. No. 13 pág. 99-114.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, C.A.: Sage Publications.
- Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. Madrid En: *revista de Educación* No.277 (pág.43-54).
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata.
- Suárez, C. O.; del Toro, M. y Moncada, C. (2005). La universidad en los municipios. Estrategia para la formación cultural integral de los estudiantes universitarios. Artículo. *Revista Cubana de Educación Superior*. Volumen XXV, No, 2. p. 93 – 101. ISSN. 0257 – 4314. 2005.

- Taylor S. J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Tenbrink, Terry D. (1997). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Thierry, D. (2001). La educación del futuro. *Revista Paedagogium, julio-agosto, Vol. 1 (6). P.20*.
- Torres, G. (2003). Curso de evaluación del aprendizaje. Definición del modelo evaluativo por disciplinas. En documento.
- Torroella, G. (2007). Aprender a vivir. *Revista Educación, No. 121, mayo-agosto, pp: 53-56*. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
- Tünnermann, C. (2003). *La universidad latinoamericana antes los retos del siglo XXI*: Colección UDUAL, México.
- UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción. Recuperado 20 de noviembre del 2006 en: <http://www.unesco.org/ve/> , París.
- UNESCO (2003). Educación Superior en una sociedad mundializada. En documento de posición, París.
- UNESCO (2003). Terminología de Educación de Adultos. Courvoisier S.A. Suiza.
- UNESCO, (1999). Políticas para el cambio y el desarrollo en la educación superior. En documento. Paris, Naciones Unidas.
- Valle Lima, A. (2002). Consideraciones sobre la transformación de la escuela actual. En *Compendio de Pedagogía*. Compilación Gilberto García Batista. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vasconcelos, C. (2000). *Avaliacao: concepcao dialéctica-libertadora do proceso de avaliacao escolar*. Editorial Libertad, Sao Paulo.
- Vázquez, F. (1997). Objetivos y medios en la investigación psicosocial. Documento de trabajo. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Vecino, F. (2005). Reglamento sobre los aspectos organizativos y el régimen de trabajo docente y metodológico para las carreras que se estudian en las Sedes Universitarias. Ciudad de La Habana. *Resolución No. 106*.
- Villardón, L. y Yáñez, C. (2005). El aprendizaje cooperativo y el nuevo concepto de evaluación. Cuarta Jornada sobre Aprendizaje cooperativo de GIAC. Universidad Politécnica de Catalunya. UPC. ISBN: 84-688-27606.
- Villarroel, I. J. (1990). Evaluación Educativa. Estudio crítico. Alternativas de cambio. Universidad Técnica del Norte. Guayaquil. Colombia.
- Vizcarro, C. (1997). La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje: la evaluación tradicional y sus alternativas. En Vizcarro y León (comp.). *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Vorweg, M. (1982). Tareas y objeto de la investigación acerca del entrenamiento sociopsicológico de la conducta. Moscú: Progreso.

- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. ERIC Digest, No. ED328611.

Índice de Anexos

ANEXO # 1. Guía para el análisis de documentos oficiales.

ANEXO # 2. Guía para el análisis de instrumentos de evaluación.

ANEXO # 3. Guía para la entrevista individual (directivos de la SUM Santa Clara y Vicerrector de la Universalización de la Educación Superior en la UCLV).

ANEXO #4 Guía para la entrevista grupal (profesores de la SUM de Santa Clara).

ANEXO # 5. Guía para la entrevista grupal (estudiantes).

ANEXO # 6. Guía para la observación a la actividad docente del profesor.

ANEXO # 7. (Sitio Web): Programa del curso "La evaluación del aprendizaje en la Universalización de la Educación Superior: alternativas para su transformación"

ANEXO # 8. (Sitio Web): Manual de orientaciones teóricas - metodológicas para la evaluación del aprendizaje

ANEXO # 9. (Sitio Web): Glosario de términos.

ANEXO # 10. (Sitio Web): Programa de talleres "La evaluación del aprendizaje: una herramienta para elevar la calidad del proceso formativo en las Sedes Universitarias Municipales"

ANEXO # 11. (Sitio Web): Guías para el desarrollo de los talleres.

ANEXO # 12. (Sitio Web): Bibliografía básica y complementaria.

ANEXO # 13. (Sitio Web): Laminarios, videos y diapositivas.

ANEXO # 14: Determinación de los expertos.

ANEXO # 15: Currículum abreviado de los expertos.

ANEXO # 16: Indicadores para valorar la propuesta según el método de "Criterio de Expertos".

Anexo # 1

Guía para el análisis de documentos oficiales.

Objetivo: Evaluar la concepción y el procedimiento ofrecido a la problemática: evaluación del aprendizaje en el contexto de la Sede Universitaria Municipal.

Indicadores empleados:

- Modelo Pedagógico para el proceso de Universalización de la Educación Superior.
 - Concepción del proceso enseñanza-aprendizaje.
 - Concepción de la evaluación del aprendizaje.
 - Normativas referidas a la evaluación del aprendizaje.
- Resolución 210/2007.
 - Normativas en término del trabajo docente educativo relacionado con la evaluación del aprendizaje.
 - Concepción de la evaluación.
- Estrategia de trabajo metodológico del Vicerrectorado de Universalización.
 - Presencia de la línea metodológica en función del trabajo metodológico y preparación de los profesores.
 - . Correspondencia entre las líneas y objetivos del trabajo metodológico con las necesidades de los profesores.
 - . Concepciones referidas a la evaluación.
- Estrategia de trabajo metodológico de la Sede Universitaria Municipal de Santa Clara.
 - Presencia de la línea metodológica en función del trabajo metodológico y preparación de los profesores.
 - Concepción de las acciones de evaluación para el desarrollo profesional de los profesores en función de sus necesidades y potencialidades.
 - Carácter diferenciado de las acciones por niveles organizativos.
- Plan de estudios de la carrera de Comunicación Social.
 - Correspondencia entre los objetivos y perfil del egresado con la evaluación del aprendizaje.
 - Sistema evaluativo que contemplan los programas de las asignaturas.
- Instrumentos de evaluación
 - Instrumentos empleados con mayor frecuencia.
 - Tipologías de preguntas.
 - Demandas que se formulan.

Anexo # 2

Guía para el análisis de instrumentos de evaluación.

Objetivo: Valorar la práctica de la evaluación del profesor a partir del diseño y resultados del producto de la actividad.

Indicadores empleados:

- Tipologías de preguntas.
- Correspondencia entre objetivos y conocimientos evaluados.
- Tipos de aprendizajes que se promueven.
- Correspondencia entre las concepciones que manifiestan los profesores sobre el proceso evaluativo y cómo lo concretizan en la práctica.
- Diferencias existentes entre las pruebas diseñadas por los profesores de la SUM y las diseñadas por la Sede Central.
- Justezas en las calificaciones.
- Comunicación de los resultados.

Anexo # 3

Guía para la entrevista individual (directivos de la SUM Santa Clara y Vicerrector de la Universalización de la Educación Superior en la UCLV).

Objetivo: Valorar la representación que han conformado los directivos y el Vicerrector de la Universalización de la Educación Superior con respecto a la práctica de la evaluación del profesor desde el Modelo de la Universalización de la Educación Superior.

Indicadores empleados:

- Práctica evaluativa diseñada para los profesores de la SUM.
- Necesidades y potencialidades de los profesores de la SUM para asumir prácticas evaluativas formativas.
- Normativas del Modelo Pedagógico y Estrategia Metodológica referidas a la evaluación del aprendizaje.
- Prácticas evaluativas desarrolladas por el profesor de la SUM de Santa Clara.
- Trabajo metodológico desarrollado por la Sede Central con respecto al tratamiento de las prácticas evaluativas del profesor.

Anexo # 4

Guía para la entrevista grupal (profesores de la SUM de Santa Clara).

Objetivo: Explorar el nivel de preparación que poseen profesores de la Sede Universitaria Municipal de Santa Clara referente a la práctica de la evaluación del profesor y su tratamiento en el contexto de la Universalización de la Educación Superior.

Indicadores empleados:

- Necesidades y potencialidades con respecto a la práctica de la evaluación.
- Concepciones evaluativas que dominan y prácticas evaluativas que realizan.
- Percepción que poseen los profesores referentes a la práctica evaluativa que se desarrolla.
- Necesidades de preparación pedagógica para ejecutar prácticas evaluativas formativas.

Anexo # 5

Guía para la entrevista grupal (estudiantes).

Objetivo: Valorar la percepción con respecto a las prácticas evaluativas del profesor.

Indicadores empleados:

- Percepción de las prácticas evaluativas a las que son sometidos actualmente.
- Participación en el proceso de evaluación del aprendizaje.
- Apreciación sobre la justeza de la calificación.
- Práctica del proceso de retroalimentación.
- Empleo de vías y procedimientos para evaluar.
- Comunicación de los resultados de la evaluación.
- Frecuencia con la que se evalúa.
- Objeto de evaluación.

Anexo # 6

Guía para la observación a la actividad docente del profesor.

Objetivo: Valorar el nivel de comportamiento de las prácticas evaluativas a partir de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del mismo.

- Concepción de la evaluación formativa.
- Práctica evaluativa que desarrolla:
 - Frecuencia en que evalúa.
 - Tratamiento cualitativo o cuantitativo que ofrece a la evaluación durante la clase.
 - Implicación del grupo y el estudiante al proceso de evaluación.
 - Práctica de la retroalimentación.
 - Tipos de preguntas empleadas durante la actividad docente y evaluativa.
 - Manera en que comunica los resultados de la evaluación cuantitativa o cualitativa.
 - Formas que emplea para evaluar.
 - Respeto a la ética de la evaluación.
 - Práctica de la evaluación formativa.
 - Correspondencia entre los objetivos del encuentro y conocimientos evaluados.
- Nivel de preparación pedagógica que posee para desarrollar prácticas evaluativas formativas.

Anexo # 14

Determinación de los expertos

Las prácticas evaluativas en las instituciones universitarias no se perfeccionan al mismo ritmo que tienen lugar las transformaciones educacionales en el proceso formativo de los alumnos, significa que los contenidos menos abordados en la preparación pedagógica del profesor, se corresponden con los enfoques, modelos, alternativas y concepciones sobre la evaluación formativa, siendo esto tan necesario para operar con las transformaciones esperadas en el nuevo Modelo de Universidad Cubana, aspecto que impone una complejidad a las ofertas de formación que se diseñan.

En tal sentido, ofrecemos un Modelo pedagógico para la preparación del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en el contexto de la Sede Universitaria Municipal, por lo que recurrimos a usted para solicitar su cooperación.

De antemano,

Gracias

DATOS GENERALES DEL ENCUESTADO:

Centro y Departamento donde labora actualmente:

Categoría científica:

Categoría docente:

Años de trabajo en la Educación Superior:

AUTOVALORACIÓN

1. Marque con una cruz (X) el valor que corresponde al grado de dominio que usted posee sobre formación permanente del profesor en el contexto de la Sede Universitaria Municipal (el valor 0 indica absoluto desconocimiento de la problemática que se evalúa y 10 el dominio máximo)

— — — — — — — — — — —
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Evalúe la influencia de las siguientes fuentes de argumentación en los criterios emitidos por usted.

Fuentes de argumentación	Grado de influencia		
	Alto	Medio	Bajo
1. Investigaciones y publicaciones relacionadas con el tema.			
2. Experiencia en formación permanente			
3. Análisis de la literatura especializada y publicaciones de autores nacionales.			
4. Análisis de la literatura especializada y publicaciones de autores extranjeros.			
5. Conocimiento del estado actual de la problemática en el país y en el extranjero.			
6. Conocimiento sobre formación permanente			
7. Intuición			

	Indicadores para determinar:		
	Alto	Medio	Bajo
1. Investigaciones y publicaciones relacionadas con el tema	Realización en los últimos cinco años	Realización en los últimos diez años	Realización hace más de diez años
2. Experiencia en formación permanente	Impartición de uno o más cursos en los últimos cinco años	Impartición de dos o más cursos.	Impartición de algún curso.
3. Análisis de la literatura especializada y publicaciones de autores nacionales.	Realización de análisis de diferentes tipos de publicaciones en los últimos cinco años	Realización de análisis de diferentes tipos de publicaciones en los últimos diez años	Realización de análisis de algún tipo de publicación hace más de diez años
4. Análisis de la literatura especializada y publicaciones de autores extranjeros	Realización de análisis de diferentes tipos de publicaciones en los últimos cinco años	Realización de análisis de diferentes tipos de publicaciones en los últimos diez años	Realización de análisis de algún tipo de publicación hace más de diez años
5. Conocimiento del estado actual de la problemática en el país y en el extranjero	Amplia consulta de fuentes o participación en sesiones científicas o metodológicas	Consulta de fuentes o participación en sesiones científicas o metodológicas	Escasa consulta de fuentes o participación en sesiones científicas o metodológicas
6. Conocimiento sobre formación permanente	Amplia consulta de fuentes y participación en la elaboración de planes y programas de formación.	Consulta de fuentes y participación en la elaboración de planes y programas de formación.	Participación en la elaboración de planes y programas de formación.
7. Intuición	Percepción acerca de la formación permanente que le permite una amplia proyección y previsión de lo que debe suceder con la propuesta	Percepción acerca de la formación permanente que le permite alguna proyección y previsión de lo que debe suceder con la propuesta	Escasa percepción acerca de la formación permanente que casi no le permite proyectar lo que debe suceder con la propuesta

Anexo # 15

Currículum abreviado de los expertos

Experto	Categoría científica ó Académica	Categoría docente	Años de experiencia en la Educación Superior	Coefficiente K de competencia
1	Doctor	Titular	37	0,90
2	Doctor	Titular	32	0,90
3	Doctor	Titular	34	0,83
4	Doctor	Titular	27	0,75
5	Doctor	Titular	31	0,88
6	Doctor	Titular	29	0,85
7	Doctor	Titular	27	0,78
8	Doctor	Titular	26	0,90
9	Doctor	Titular	34	0,78
10	Doctor	Titular	30	0,85
11	Doctor	Titular	25	0,83
12	Doctor	Titular	35	0,83
13	Doctor	Titular	25	0,85
14	Doctor	Titular	25	0,90
15	Doctor	Titular	30	0,88
16	Doctor	Auxiliar	26	0,95
17	Doctor	Auxiliar	20	0,83
18	Doctor	Auxiliar	24	0,75
19	Doctor	Auxiliar	25	0,83
20	Master	Auxiliar	19	0,83
21	Master	Auxiliar	14	0,85
22	Master	Auxiliar	25	0,90
23	Master	Asistente	21	0,88
24	Master	Asistente	26	0,95
25	Master	Asistente	15	0,83

Anexo # 16

Indicadores para valorar la propuesta según el método de “Criterio de Expertos”

Compañero (a):

Usted ha sido seleccionado, por su calificación científica, sus años de experiencia y los resultados alcanzados en su labor profesional, como experto para evaluar los resultados teóricos y de esta investigación, por lo que la autora le solicita que le ofrezca sus ideas y criterios sobre las bondades, deficiencias e insuficiencias que presenta el **Modelo pedagógico para la preparación del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en el contexto de la Sede Universitaria Municipal.**

Nombre _____ Especialidad _____

Sexo ____ Edad _____ Cargo _____ Años de experiencia _____

Categoría Docente _____ Categoría Científica _____

Emita su valoración de cada uno de los aspectos que se le proponen, teniendo en cuenta que hacia el valor 5 va aumentando el grado de aceptación.

La valoración debe acompañarse siempre que sea necesario de argumentos, principalmente en el caso de insuficiencias o sugerencias sobre la metodología empleada.

Aspectos a Valorar		Escala				
Acerca del Modelo		1	2	3	4	5
1	Objetivo del modelo					
2	Componentes del modelo					
3	Contribución a la preparación pedagógica del profesor					
4	Concepción de los fundamentos teóricos del modelo					
5	Posibilidades reales de su puesta en práctica.					
6	Indicadores para medir el nivel de preparación pedagógica del profesor					
7	Concepción de la evaluación del modelo					
8	Ventaja de la Web docente para la autopreparación del profesor					

Argumentos: