



UNIVERSIDAD CENTRAL "MARTA ABREU" DE LAS VILLAS  
VERITATE SOLA NOBIS IMPONETUR VIRILISTOGA. 1948

# Facultad de Ciencias de la Información e la Educación

TESIS EN OPCIÓN AL TÍTULO DE MASTER EN  
CIENCIA DE EDUCACIÓN SUPERIOR



## Título:

Estrategia metodológica para la superación del profesor a tiempo parcial en evaluación del aprendizaje desde el modelo semipresencial.

*Maestrante: Wang Jiawen (Emilia)*

*Tutora: Msc. Niana Artilles Olivera*

*Santa Clara, Mayo 2007*

*"Año del 49 Aniversario de la Revolución"*

## *Dedicatoria*

*Quiero dedicar ésta tesis de una manera muy especial:*

*A mi Familia, sobre todo a mis padres, que en todos los momentos me respaldaron y alentaron para culminar mis estudios, a su sacrificio y abnegación, por hacer de mí una persona mejor y por mostrarme el ejemplo a seguir.*

## *Agradecimiento*

*A mis padres, que con todo el amor del mundo, dieron lo mejor de sí,  
y me apoyaron aun en la distancia.*

*A mi tutora Iliana, por su exigencia, amistad, cariño y ayuda  
incondicional.*

*A mis profesores, por haber contribuido de alguna manera a mi  
formación profesional.*

*A Phong, mi novio, por su amor, comprensión y forma de hacer. Por  
todos los momentos felices y tristes que compartía conmigo. Te  
quiero, aunque pase el tiempo.....*

*A Cuba, por hacerme una hija más.*

*Y a todos lo que de una forma u otra colaboraron en la realización  
de mi tesis.*

*A todos ellos:  
Muchas gracias*

# Índice

---

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1: LA SUPERACIÓN DEL PROFESOR A TIEMPO PARCIAL COMO ELEMENTO DECISIVO PARA TRANSFORMAR LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL ESCENARIO DE LA UNIVERSALIZA- CIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR</b> .....	<b>6</b>
1.1 La universidad cubana actual: retos y perspectivas .....	6
1.2 La superación como alternativa para estimular la transformación en la Educación Superior actual y el crecimiento profesional .....	11
1.3 La evaluación del aprendizaje: reseñas y proyección actual .....	15
1.3.1 Evolución histórica de la evaluación .....	15
1.3.2 La evaluación: su conceptualización .....	19
1.3.3 La evaluación en el proceso de enseñanza –aprendizaje .....	22
1.3.4 La evaluación del aprendizaje en el contexto de la universalización de la educación superior .....	30
<b>CAPÍTULO 2: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES</b> .....	<b>31</b>
2.1 Descripción del contexto .....	32
2.2 Descripción de los instrumentos utilizados .....	36
2.3 Análisis de los resultados del diagnóstico de necesidades .....	36
<b>CAPÍTULO 3: ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA SUPERACIÓN DE LOS PROFESORES A TIEMPO PARCIALEN EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DESDE EL MODELO SEMIPRESENCIAL</b> .....	<b>43</b>
3.1 Fundamentación teórica en la que se sustenta la estrategia metodológica	43
3.2 Características, principios y exigencias fundamentales de la estrategia metodológica .....	47

<b>3.3 Fundamentación de la estrategia metodológica -----</b>	<b>53</b>
<b>3.4 Valoración de la propuesta por criterio de especialistas -----</b>	<b>59</b>
<b>CONCLUSIONES -----</b>	<b>61</b>
<b>RECOMENDACIONES -----</b>	<b>62</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA -----</b>	<b>63</b>
<b>ANEXOS.</b>	

# Resumen

---

La investigación que se presenta se direcciona hacia la propuesta de una estrategia metodológica para la superación del profesor a tiempo parcial, que labora en la sede universitaria de Santa Clara, donde centra su atención en el componente evaluativo del aprendizaje. Sistematiza los resultados teóricos relacionados con la evaluación del aprendizaje en el contexto de la universidad contemporánea, fundamenta la necesidad de abordar esta problemática desde el enfoque histórico-Cultural donde se concibe su estudio vinculado a la actividad pedagógica de estos agentes educativos desde prácticas evaluativas formativas. Su resultado científico se enfoca a la propuesta de una estrategia metodológica cuyo eje central es la superación pedagógica en lo referido a la evaluación del aprendizaje.

Para esta investigación se declaró como paradigma investigativo el enfoque cualitativo y contextualizó su estudio en el escenario de la sede de Santa Clara, asumiendo un muestreo teórico, la misma se estructuró en tres capítulos: el capítulo uno destinado al marco teórico referencial que fundamenta el problema de investigación, en el dos se determinan las necesidades y posibilidades de los profesores a tiempo parcial de la sede Santa Clara, teniendo en cuenta sus prácticas evaluativas en cuanto a su proceder didáctico y en el tres se fundamenta la propuesta de la estrategia metodológica de superación y ofrece los resultados de la valoración realizada por reconocidos especialistas.

# Introducción

---

En los inicios del tercer milenio la humanidad ha recorrido un camino impresionante. Una de las consecuencias más notables que ha generado el progreso científico-técnico es el creciente cúmulo de información en todas las ramas del saber. No es posible dar al ser humano toda esa información, pues crece tan rápidamente que la primera cuestión radica en la imposibilidad de retenerla sin que pierda actualización.

Hoy se necesita un hombre preparado para enfrentar este vertiginoso caudal de conocimiento y tecnología, capaz de trazarse por sí solo estrategias para encontrar nuevas soluciones a los problemas complejos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento y dotado de un sistema de valores que le permitan actuar únicamente para el bienestar de la humanidad.

La educación tiene el reto de formar a estos hombres que construyen el presente y el mañana, para que sean capaces de transformar a otros y a sí mismos. Por ello, en sus concepciones actuales, supone la elaboración conjunta de significados y sentidos, términos desarrollados por Vigotsky en su enfoque histórico-cultural, y que enriquecen el acervo científico de la humanidad (Ojalvo, 1998).

Tünnermann(2003), refiere acertadamente que la educación superior en el umbral de un nuevo siglo e inmersa en un mundo de cambio y transformación, hace un llamado a la educación permanente como respuesta pedagógica estratégica, asunto de toda la vida y que dota a los educadores de las herramientas intelectuales que les permitirán adaptarse a las incesantes transformaciones, a lo cambiantes requerimientos del mundo laboral y a la obsolescencia del conocimiento, característica de la ciencia contemporánea que se renueva en períodos cada vez más cortos, a la vez que se incrementa a un ritmo acelerado.

Cuba, como alternativa de respuesta a la problemática ya esbozada, da paso al proceso de universalización de la educación superior como arte consustancial de la actual Batalla de Ideas que libra hoy el pueblo cubano, en su decisión de alcanzar una cultura general integral y de encontrar soluciones concretas para lo generar mayor equidad y justicia social.

Esta nueva visión de la educación superior cubana, implica cambios en el quehacer de los docentes y en su formación inicial y continua. Ciertamente el llamado va dirigido a que el profesor en las sedes universitarias municipales, debe convertirse en un pedagogo investigador, con profunda formación humana y social, de modo que se transforme en un agente de cambio de él mismo, de sus alumnos y

de la comunidad que le rodea. El alumno a su vez debe atender a trabajar, a investigar, a crear y asumir su autoformación autoeducación y autoevaluación.

Resulta imprescindible entonces, como parte de esto labor de perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje, la superación de los profesores en el tema de la evaluación del aprendizaje, la cual constituye área prioritaria en el quehacer de las instituciones de educación superior (González Pérez, 2001), pues como parte de las funciones evaluativas, les brindan la posibilidad de detectar mejor los problemas y las necesidades que enfrentan, así como de identificar e implementar estrategias que conduzcan a la calidad de su labor académica y gestiona.

Cuando se analizan las consideraciones anteriores, referidas a la evaluación del aprendizaje, se hace un llamado: hacerla dinámica, tendiente a evaluar más los procesos que los resultados y dirigida a determinar el desarrollo potencial (Vigotsky, 1987, citado por Rodríguez Padrón, 2003), tesis que asume la educación cubana. Al revisar estos principios hay un hecho que llama la atención: se está describiendo una manera de enseñar, una buena práctica docente y un enseñar a pensar y aprender autónomamente.

Múltiples han sido las investigaciones y experiencias pedagógicas encaminadas a transformar el componente evaluativo en el sistema educativo cubano, en aras de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchos investigadores han dado aportes significativos al tratamiento de esta problemática, la cual se limita al curso Regular Diurno (González Pérez, 2000; De Armas y Martínez, 2001; Pérez Morales, 2002; Artilles, 2003), sin embargo, en lo que respecta a la evaluación del aprendizaje en la Universalización de la Educación Superior, constituye un terreno casi inexplorado.

La educación superior se ha ocupado tradicionalmente de la evaluación como un fenómeno desgajado de las actividades de enseñanza y aprendizaje, como algo que tiene lugar al final del enseñar y una vez culminado el proceso de aprender (Coll; Martín y Onrubia, 2004). Sólo muy reciente ha empezado a superarse esta aproximación, tomando conciencia de que evaluación, enseñanza y aprendizaje constituyen una unidad indisoluble.

A pesar de las ideas expresadas anteriormente, la evaluación del aprendizaje y la preparación de los profesores en este sentido constituye uno de los ámbitos relativamente menos dinámico del perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior (González Pérez, 2000, 2001; Sainz, 2001). Las grandes transformaciones parecen ir por la vía de los objetivos, métodos de enseñanza, estructuración de los contenidos y otros, no teniendo presente, en ocasiones, la relación que se establece entre ellos y el componente evaluativo como partes inseparables de un

mismo proceso: enseñanza-aprendizaje.

La elaboración de una propuesta eficaz de evaluación del aprendizaje, que se ajuste a las necesidades de los centros de educación superior, ha estado impregnada por muchos años de elementos que dificultan este propósito como son la presencia de concepciones y prácticas muy asentadas que hacen de la evaluación un instrumento que se usa principalmente para el control; insuficiencias de la propia evaluación en cuanto a sus contenidos, formas fuentes, agentes y receptores de sus resultados; concepciones reduccionistas referidas al objeto de evaluación; existencia de diferentes modelos de evaluación centrados casi exclusivamente en los criterios que aplica cada profesor, entre otros ( Peralta y Artilles Olivera, 2005).

Las prácticas evaluativas que se siguen hoy en las sedes universitarias municipales por parte de los profesores están perneadas del sello tradicional con todas las limitaciones que impone el mismo (comprobación de conocimientos centrados casi exclusivamente en aspectos netamente cognoscitivos favoreciendo aprendizajes reproductivos y fragmentados, no tienen en cuenta las particularidades del estudiante ni su entorno de vida), y que no favorecen ni se corresponden con la concepción que defiende la universalización del proceso de enseñanza -aprendizaje, formación holística del estudiante).

El problema de la aplicación de la evaluación en los tiempos de profundos cambios educacionales nos coloca ante la necesidad de someterla a un nuevo análisis, más bien desde un pensar diferente, para alcanzar su perfeccionamiento pues el predominio se dirige a la disfuncionalidad de su intención formativa, insatisfacción de los alumnos universitarios e insuficiencias de los docentes en la ejecución de las prácticas evaluativas.

Los factores originantes de esta situación problemática, están dirigidos a la no suficiente preparación pedagógica de los profesores de las sedes municipales; la no existencia de estrategias metodológicas para la superación, precisas que quíen el trabajo en el área de la evaluación del aprendizaje y que se correspondan con los postulados de este nuevo modelo pedagógico y la subutilización en la actividad evaluativa de agentes involucrados en el proceso como es la figura del tutor con sus funciones asignadas.

Se impone la necesidad de concebir la superación de los profesores a tiempo parcial de una manera diferente a la acostumbrada, que se estructure a través de acciones colaborativas y convenidas entre las partes implicadas, que se erija de manera flexible, en función de la realidad y las verdaderas demandas de las sedes universitarias.

La situación descrita sitúa la reflexión en torno a definir como **problema científico**:

¿Cómo contribuir a la superación de los profesores a tiempo parcial en la concepción de la evaluación del aprendizaje desde el modelo semipresencial?

**Objeto de investigación:** Superación profesional.

**Objetivo General:**

Proponer una estrategia metodológica para la superación de los profesores a tiempo parcial en la concepción de la evaluación del aprendizaje desde el modelo semipresencial.

**Campo de acción:** Superación del profesor a tiempo parcial en el componente evaluativo.

**Interrogantes científicas:**

1. ¿Cuáles son los antecedentes teóricos sobre el tema objeto de estudio?
2. ¿Cuáles son las necesidades de superación en los profesores a tiempo parcial en lo referido a la actividad de evaluación del aprendizaje?
3. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos que sustenta la estrategia de superación para los profesores a tiempo parcial en la concepción de la evaluación del aprendizaje en el modelo de la semipresencialidad?
4. ¿Cuáles son los resultados de la evaluación de la estrategia metodológica de superación en función de los indicadores definidos a partir del criterio de especialistas.

**Objetivos específicos:**

1. Analizar los antecedentes teóricos sobre el tema, objeto de estudio a partir de la revisión bibliográfica.
2. Diagnosticar las necesidades de superación en los profesores a tiempo parcial en lo referido a la actividad de evaluación del aprendizaje.
3. Fundamentar la estrategia metodológica para la superación de los profesores a tiempo parcial relacionada con el componente evaluativo en la universalización de la educación superior.
4. Evaluar la estrategia metodológica de superación propuesta por criterios de especialistas.

**Aporte teórico:** brinda una sistematización de la evaluación del aprendizaje en el contexto de la Universalización, con una proyección procesual y sustentada en concepciones derivadas del Enfoque Histórico Cultural a partir de la propuesta de una estrategia metodológica para la superación del profesor a tiempo parcial.

**Aporte práctico:** se propone una estrategia metodológica para la superación de los profesores a tiempo parcial con el propósito de provocar prácticas docentes renovadoras en las concepciones y realización de la evaluación del aprendizaje en la universalización ante los problemas existentes y las necesidades de cambios.

**Novedad científica:** Se concibe la superación del profesor a tiempo parcial de las sedes universitarias relacionada con la evaluación del aprendizaje, a partir de una estrategia metodológica por la formulación didáctica que ofrece la misma desde un contexto naturalista, estructurado de manera flexible y convenida, permitiendo potenciar el modo de actuación profesional de este agente educativo vinculado a la temática propuesta.

La tesis está refrendada por el paradigma cualitativo para explicar, argumentar y describir los objetos, fenómenos y procesos que tienen lugar en la investigación y a la vez sustenta los referentes teóricos que se expresan en diferentes momentos.

En la fase de diagnóstico de necesidades se emplearon métodos de nivel teórico como son:

- El análisis histórico – lógico: permite hacer referencias teóricas para constatar el estado actual de la práctica evaluativa
- Analítico – sintético: permitió poder penetrar en la esencia del fenómeno objeto de estudio, lográndose establecer los fundamentos teóricos metodológico de la investigación.
- Inductivo – deductivo: se utilizó en la búsqueda de soluciones del problema a partir de la información y situaciones que se fueran acopiando hasta llegar a la generalización.
- Sistémico- estructural: para conformar una representación que sirviera de referencia en concebir un programa de superación desde su fase, componentes personales, métodos, técnicas y su dinámica de funcionamiento.

Todos los métodos mencionados permiten realizar un estudio profundo de las fuentes para fundamentar científicamente el problema y la propuesta.

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

Análisis de documentos: dirigido a los principales documentos que traza la política sobre el sistema de evaluación en la universalización.

Observación participante: conocer el nivel de comportamiento sobre el proceso evaluativo y como se dirige el mismo en el enseñar –aprender.

Entrevista semiestructurada: valorar la información acerca del proceso evaluativo en el escenario de la universalización.

Estos métodos permitieron evaluar las necesidades y posibilidades que existen relacionadas con el componente evaluativo en el proceso de Universalización.

Durante la evaluación de la estrategia se asumió la Consulta a Especialistas con el propósito de evaluar la pertinencia de la propuesta.

Dentro de los métodos matemáticos y estadísticos se empleó el análisis porcentual para caracterizar los resultados obtenidos en el diagnóstico.

La tesis en su estructura consta de tres capítulos: el capítulo uno destinado al marco teórico referencial que fundamenta el problema de investigación, en el dos se determinan las necesidades y posibilidades de los profesores a tiempo parcial de la sede Santa Clara, teniendo en cuenta sus prácticas evaluativas en cuanto a su proceder didáctico y en el tres se fundamenta la propuesta de la estrategia metodológica de superación y ofrece los resultados de la valoración realizada por reconocidos especialistas.

De igual manera se declaran conclusiones y recomendaciones a partir de las respuestas al problema científico y la implicación de futuras investigaciones.

Terminando la lectura del informe se presentan los anexos que incluyen las principales técnicas aplicadas, así como la estrategia metodológica de superación.

# Capítulo I

---

La superación profesional del profesor a tiempo parcial como elemento decisivo para transformar la evaluación del aprendizaje en el escenario de la universalización de la educación superior.

## 1.1- La universidad cubana actual: retos y perspectivas.

Las transformaciones educativas que se llevan a cabo en la Educación Superior cubana con el objetivo de elevar el acceso y la equidad en el tercer nivel de enseñanza según la UNESCO, (2003) y sustentada en los logros acumulados en materia de educación en todos los años de revolución y en los principios de la educación a distancia con el uso de los medios tradicionales y de las TIC colocan en una posición privilegiada al Modelo de Universalización de la Educación Superior.

La universidad cubana actual, abierta a toda la sociedad se distingue de la universidad clásica, básicamente porque trasciende sus muros tradicionales y desarrolla sus procesos en íntima relación con las comunidades, perfeccionándolos continuamente como parte de una interacción de la que todos participan.

En Cuba, país de reconocidos logros en la esfera de la educación, se desarrolla una propuesta de relevante sello humanista: la universalización de la educación superior, respuesta a través de la cual se produce el acceso a este nivel de enseñanza de una gran masa de jóvenes que recibieron una formación previa, en torno a diferentes ramas de las ciencias sociales y humanísticas, los cuales podrán continuar después por una modalidad de estudios semipresenciales, que les permitirá obtener una titulación de educación superior desde su mismo puesto de trabajo (Mendoza y Peralta, 2005).

El hilo conductor fundamental de este conjunto de transformaciones y 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).

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.

Uno de los retos mayores de las sedes universitarias en su nueva etapa es lograr la permanencia y la culminación de estudios de los estudiantes, que en su gran mayoría estudian y trabajan, en este sentido, se ha diseñado un modelo pedagógico que permite direccionar las aspiraciones de la formación profesional, sustentada sobre la base de la flexibilidad en oposición a la concepción de currículum rígido que, con sus ventajas y desventajas, no se ajusta a los requerimientos de formación de los jóvenes que se enfrentan a la doble condición de estudiantes y trabajadores.

Asimismo el modelo pedagógico concebido para esta modalidad, responde a determinadas características: flexible en tanto admite su adaptación a una realidad concreta, en correspondencia con el estado actual del problema y la interrelación sistémica de los elementos que conforman su estructura, participativo dado por la propia concepción de dirección en que se desenvuelve, democrático por las oportunidades que ofrece el estilo de dirección y los propósitos de aprendizaje cooperado, transformador por los propósitos de aprendizaje y autoperfeccionamiento de la práctica de la dirección, crítico en tanto análisis, valoración continua y cooperada del nivel actual en relación con el estado deseado en la búsqueda del autoperfeccionamiento y enriquecedor porque permite mejorar el proceso comunicativo y aprender en esa experiencia en la unidad práctica-aprendizaje (MES, 2004). Esto impone reconocer que el cambio educativo es un proceso cuyo éxito depende de la movilización de todos los factores y agentes implicados, de modo que comprendan los propósitos esperados, que se les ofrezca la oportunidad de resignificar sus ideas y satisfacer sus necesidades, así como construir espacios de acción y transformación.

Tal y como señala el MES,(2004) la formación profesional desde las Sedes Universitarias ha exigido una concepción y práctica pedagógica renovadora basada en la autoeducación, en la que se potencia la flexibilidad del currículum de formación, el sistema de relaciones e intercambio permanente, la respuesta educativa individualizada en función de las necesidades de cada estudiante, sus potencialidades y responsabilidad de la educación directamente compartida con la familia, el profesorado, la institución y la comunidad en general.

En estas condiciones se eleva a planos superiores la participación, la colaboración y protagonismo de los alumnos, fomentando para ello una cultura de aprendizaje, dirigida a que todos aprendan a conocer, ser, hacer, vivir juntos y con los demás y desaprender lo que ya no es válido.

Desde esta visión y en busca de la eficiencia y la eficacia en el desarrollo de los estudios, queda reglamentado en la Resolución 106/ 2005 "Que los estudiantes requieren de cualidades de organización personal, responsabilidad, voluntad, tesón y sacrificio, que han de expresarse tanto en la consagración al trabajo, como en la elevada dedicación al estudio independiente de manera sistemática".

El desafío demanda pues, por parte del estudiante, de autorregulación, autoaprendizaje, dedicación, jóvenes autodidactas, para lo cual se requiere que la vida en el aula se desarrolle "de modo que puedan vivenciarse prácticas sociales e intercambios, experimentación compartida, así como otros tipos de relaciones con el conocimiento y la cultura que estimulen la búsqueda, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creación" en el colectivo (Pérez González, 1996), pues aprender significa siempre coincidiendo con lo expresado por Novak y Gowin, (1988), interactuar y comunicarse con otros, apoyarse en ellos para construir y perfeccionar los propios conocimientos y para transitar progresivamente hacia formas de actuación autorreguladas, pero que siguen siendo en esencia, colaborativas.

Los estudiantes de las Sedes Universitarias necesitan tal como sugiere Castellanos, (1999) estar inmersos en un proceso de aprendizaje que englobe la personalidad como un todo, donde se construyan los conocimientos, destrezas, capacidades, se desarrolle la inteligencia, sirva de fuente de enriquecimiento afectivo, contribuyendo a formar sentimientos, valores, convicciones, ideales y donde emerja la propia persona y sus orientaciones ante la vida.

Todo este proceso de transformación lleva aparejado la necesidad de hacer comprender a los profesionales en calidad a tiempo parcial (profesores, tutores, autoridades académicas y trabajadores universitarios) lo importante que es despojarse de los conceptos tradicionales y asumir los nuevos desde una posición abierta al cambio, con iniciativa y creatividad, siendo éste el modo de materializar la actividad práctica (Artilles Olivera, 2005).

Los profesores a tiempo parciales e incorporados a este proceso de cambio requieren para asumir la educación mediante la instrucción de una preparación integral y caracterizarse por el ejemplo personal, el liderazgo y la perseverancia al desempeñar un rol fundamental en este proceso.

Particular importancia deviene en estas condiciones la existencia del tutor, el cual debe convertirse en líder con una alta profesionalidad, ejerciendo una influencia decisiva en la labor educativa a través del guiaje y asesoramiento sistemático a cada estudiante para contribuir así a su formación integral, entonces, requiere poseer para ello de una preparación psicopedagógica que le permita identificar las

necesidades, realizar las acciones y valorar la efectividad de las mismas (Artículo 49, Resolución 106/2005).

El profesor debe utilizar medios y métodos de enseñanza que garanticen la participación activa de los educandos para lo cual está obligado a dominar los contenidos y guiar el autoaprendizaje de los mismos en correspondencia con los objetivos generales de la asignatura y aplicando la ciencia didáctica al ser el responsable fundamental de que el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolle con la calidad requerida (Artículo 48, Resolución 106/2005).

La proyección de las Sedes Universitarias en respuestas a las exigencias anteriores, al incorporar profesionales del territorio como profesores a tiempo parcial tiene la misión de prepararlos adecuadamente desde el punto de vista metodológico y la Sede Central de categorizarlos de forma eficiente y así contribuya a la superación continua, además, fortalecer y ampliar 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 Máster y Doctores.

Este aspecto deviene en centro de prioridad para el diseño de la superación, donde tiene que concebirse desde una nueva realidad educativa adaptada a las circunstancias de los profesores y tutores que se desempeñan en las sedes universitarias y que en su gran mayoría no tienen conocimientos psicopedagógicos.

Los protagonistas inmersos en el proceso de Universalización, hoy tienen la oportunidad en su municipio de formarse en una Universidad que constituye un espacio abierto al intercambio de ideas, concepciones y experiencias, un lugar para aprender, enseñar, investigar, abierta al futuro y donde se puede innovar y construir.

En los momentos actuales se habla y ya puesto en vigor, de una Universidad abierta a la universalización de los conocimientos y la cultura, que vive un renacimiento científico, social y cultural, que hace trabajo académico colectivo en el proceso de enseñanza aprendizaje, en la investigación y en la transferencia de conocimientos a la sociedad, una instrucción que busca la excelencia, donde se redimensiona sus componentes hacia la búsqueda de un proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollador, donde nuestro objeto de análisis; la superación profesional está diseñada desde una perspectiva flexible acorde con las demandas .

## **1.2- La superación como alternativa para estimular la transformación en la Educación Superior actual y el crecimiento profesional.**

En Cuba la educación permanente para profesores “constituye una respuesta alternativa para integrar la superación inicial y continua” (García y Addine, 2003). Su adecuada preparación influye en la calidad de la educación y ante los desafíos actuales urge el enfrentamiento que podamos hacer ante las problemáticas, centralización – descentralización, pasividad – calidad y unidad – diversidad.

La preocupación por la formación de los docentes tanto en sus aspectos teóricos, metodológicos, ejercicio de su práctica, condiciones de trabajo, consideración social, control y evaluación, se han convertido no sólo en un problema técnico, sino en un importante objeto de estudio teórico e investigativo.

Para justificar el estudio de la formación permanente de los docentes podemos recurrir a varias razones, entre ellas podemos señalar: “el papel tan relevante que asumen los docentes en el sistema educativo, especialmente cuando tienen lugar cambios o 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).

Una concepción de la formación como la mencionada, refiere de forma certera Gallardo (2004), supera el marco de la formación tradicional, centrada en unos momentos determinados de transmisión cultural realizada en un espacio y tiempos definidos y se configura como eje de transformación social e institucional. De hecho, en el panorama mundial ya se identifica a algunas organizaciones como sistemas formativos, en referencia a que su forma de actuar puede considerarse formativa.

En tales circunstancias ha crecido el interés y preocupación por elevar la calidad de los sistemas educativos, lo que plantea la urgencia de profesionalizar la acción de la universidad, e implica a su vez, la necesidad de profesionalizar el rol de los docentes y directivos educacionales.

Esto adquiere particular matiz en los profesionales que se desempeñan como docentes a tiempo parcial, ya que a ello se suma el perfeccionamiento de la labor docente educativa y la asimilación del perenne cambio de los modelos y categorías pedagógicas que impone la actual Revolución del Conocimiento (Mendoza, 2005).

Los docentes para poder desempeñarse profesionalmente con la calidad que exigen estos tiempos de constante transformación, deben responder positivamente a las necesidades de la sociedad y actuar de manera sistemática con vista a su mejoramiento profesional. Para ello es necesario proporcionar

una mejor calidad de vida a través de un sistema educativo avanzado que permita incentivarlo para el cambio, producción y creación de nuevos conocimientos y valores, que determinen una eficiente actuación.

La Educación Avanzada es la enseñanza que le permite al profesor desarrollar su rol profesional eficientemente pues su aspiración fundamental es propiciar la actualización y complementación de los conocimientos, el desarrollo de habilidades y capacidades. Es importante el reconocimiento de esta enseñanza manifestada a través de los sistemas de superación, pues debe basarse en una didáctica, teniendo en cuenta las características esenciales que la tipifican en cuanto a principios, objetivos, estructuración del contenido, métodos, medios, formas de organización y evaluación.

Consideramos que las razones antes expuestas permiten ubicar al tema de la superación de los profesores en el centro de atención de los debates actuales sobre las políticas educativas.

En este sentido es oportuno el siguiente planteamiento: "Mejorar la calidad de la educación significa impulsar procesos de profesionalización docente y promover la transformación curricular a través de propuestas basadas en la satisfacción de las necesidades educativas básicas del individuo y de la sociedad, que posibiliten el acceso a la superación, que permitan pensar y expresarse con claridad y que fortalezcan capacidades para resolver problemas, analizar críticamente la realidad, vincularse activamente y la solidarización con los demás" (Tünnermann, 1996).

De acuerdo con la concepción de Gallardo (2004), se clarifica la recurrencia a emplear por la comunidad científica los términos formación, superación y capacitación como equivalentes; sin embargo señala que aún cuando exista cierta confluencia entre los mismos, ellos no son equivalentes:

"cuando se habla de formación, no se hace referencia a aprendizajes particulares, destrezas o habilidades, sino a las regularidades del proceso educativo; es decir, expresa la dirección del desarrollo. La capacitación y la superación sí hacen referencias a aprendizajes particulares y, aunque las tendencias modernas no establecen verdadera distinción entre ambas, la primera tiene la intención fundamental de entrenar para la solución de problemas en el desempeño laboral; mientras que la segunda busca ampliar el horizonte cognitivo y cultural desde el punto de vista científico pedagógico de manera multiaspectual con la intención de potenciar en el individuo el intelecto, el sentir y la actuación"

Para los efectos de esta investigación y centrado en nuestro objeto (la superación), consideramos más abarcadora la propuesta realizada por Valiente (2003), citada por Gallardo (2004), cuando reconoce

que la "superación es un proceso, que tiene un carácter continuo, prolongado, permanente y transcurre durante el desempeño de las funciones docentes o directivas, su finalidad es el desarrollo del sujeto para su mejoramiento profesional y humano, sus objetivos son de carácter general: ampliar, perfeccionar, actualizar, complementar conocimientos, habilidades ,capacidades, y promover el desarrollo y consolidación de valores"

De igual forma el proceso de superación se considera una integración gradual y continua de habilidades técnicas y prácticas, conocimientos generales y específicos, hábitos, actitudes y valores que facultan a los docentes a un ejercicio eficiente de su trabajo y desempeño en cualquier nivel y modalidad y a una participación activa, consciente y crítica en el medio laboral y social donde actúa, por lo que cabe realizarse de modo activo y participativo (Alba, 2001).

La superación analizada desde esta perspectiva va dirigida a preparar al hombre para un desempeño en la práctica docente, ajustándolo a la realidad de su tiempo y .logrando coherencia en su profesionalidad.

Compartimos además las reflexiones expresadas por Mendoza (2005), al referir que sobre esta base deben enfocarse las acciones que permitan conformar el currículo de superación en las Sedes Universitarias, de manera conveniada y no directiva, donde los intereses del docente, el grupo, estructura y carreras demandantes de la superación adquieran significación, valor y responsabilidad, partiendo de considerar las construcciones experienciales de los docentes, su concepción del mundo y la psicología del aprendizaje, para generar un proceso de enriquecimiento bidireccionalmente dialéctico.

Así la superación, coincidiendo con Artilles Olivera (2005), como proceso tiene efectos positivos en el enseñar a aprender y dirigido al personal docente garantiza que: aumente la calidad, estimule la creatividad, brinde más confianza y seguridad para enfrentar las tareas, incremente la satisfacción laboral, cambie el comportamiento y facilite la introducción de nuevas tecnologías.

Significativo señalar y siguiendo las consideraciones de Gallardo (2004), que el aprendizaje adulto se basa en:

- Aprender a conocer: desarrollar las capacidades que le permitan adquirir las herramientas de la comprensión como medio para entender el mundo, comunicarse y valorar la importancia del conocimiento y la investigación.

- Aprender a aprender: desarrollar capacidades que le permitan adquirir y crear métodos, procedimientos y técnicas de aprendizaje y estudio como herramienta para seguir aprendiendo toda la vida.
- Aprender a hacer: desarrollar sus capacidades para innovar , crear estrategias , medios y herramientas que posibiliten combinar los conocimientos teóricos y prácticos con el comportamiento sociocultural, desarrollar aptitudes para el trabajo en grupo , la capacidad de iniciativa y de asumir riesgos.
- Aprender a ser: desarrollo de la integridad física, intelectual, afectiva y social, teniendo en cuenta las relaciones con el entorno laboral y social.

Desde esta perspectiva es importante señalar que el proceso de superación debe propiciar tres espacios significativos, que le permita el tránsito exitoso como profesor y garantice su desarrollo ascendente:

- ✓ el personal.
- ✓ el formativo.
- ✓ el de la práctica profesional.

El personal dirigido a la búsqueda de compromiso social e identidad profesional, a la preparación metodológica, la socialización, elevación de su autoestima y disposición hacia la tarea.

En el formativo se busca que los profesores, iniciados en el proceso, puedan concretar en la práctica el nuevo modelo pedagógico e ir transitando poco a poco por el saber pedagógico y contextualizaciones teóricas del modelo.

El de la práctica profesional se refiere al ejercicio del rol docente y el contexto donde lo ejerce, siendo valiosa la creación de espacios de cooperación reflexiva, momentos que propician la exposición de experiencias, detección de problemas, desarrollo del trabajo intelectual y creativo, así como la innovación del aprendizaje continuo.

Al considerar estas características, y situarnos en nuestro campo de acción, valoramos la necesidad de diseñar la superación del profesor a tiempo parcial, a partir de una propuesta (estrategia metodológica), viable, flexible y de calidad que permita mayor adaptación y velocidad de respuesta a las necesidades de cambio que exige el nuevo Modelo Pedagógico.

Es evidente que una estrategia metodológica para la superación, debe dejar esclarecido el qué, cómo aprender y para qué.

En relación al que enseñar dirigido a contenidos procedimentales con acciones orientadas a la consecución de una meta para desarrollar competencias, habilidades y valores que permitan realizar funciones dirigidas a argumentar, explicar, discutir, esclarecer, opinar, debatir, persuadir, participar y tomar decisiones oportunas.

En la estrategia que se propone el qué enseñar a través de la superación abarca contenidos actitudinales para que los profesores a tiempo parcial, inmersos en el contexto de la Universalización, construyan las normas, refuercen los valores de la moral socialista como la responsabilidad, la honestidad, la intransigencia, solidaridad, el respeto mutuo, la cooperación, el sentido crítico y auto crítico, así como asumir actitudes en la vida del aula y en la cotidianidad.

Además, posee contenidos procedimentales dirigidos al enfoque adecuado de destrezas y habilidades y desde lo conceptual contribuye al desarrollo del pensamiento crítico.

En cuanto a cómo se enseña y aprende, el contenido en el proceso de superación debe tener en cuenta dos vías de aprendizaje, el espontáneo, dado por la institución y la sociedad y la del currículo oculto que lo conforman el conjunto de valores y creencias, formas de interacción que existen en las instituciones como resultados de experiencias y situaciones que se desarrollan cotidianamente y que no están explicitadas ni sistematizadas.

Para elaborar una estrategia de superación, se deben diseñar propuestas pedagógicas que favorezcan el aprendizaje activo, creativo y que interactúen con los componentes del modelo didáctico.

Las consideraciones derivadas de las fuentes consultadas nos revelan que la estrategia propuesta es un documento metodológico en el cual se definen con exactitud los elementos que van a posibilitar planificar, organizar y evaluar el proceso de superación para profesores a tiempo parcial, vinculados a la universalización de la educación superior y en torno a un componente didáctico: evaluación del aprendizaje.

### **1.3- La evaluación del aprendizaje: reseñas y proyección actual.**

#### **1.3.1- Evolución histórica de la evaluación.**

Resulta necesario revisar los antecedentes previos de la evaluación para poder disponer de una idea clara sobre su conceptualización actual. Esta tarea, pues, ineludible, no resulta fácil a la luz de la proliferación de información disponible sobre el particular y, más aún, no siempre coincidente. No se trata de realizar, en el contexto de este trabajo, un estudio histórico propiamente dicho sobre

evaluación, sino sencillamente ilustrar tal evolución a partir de los hitos más significativos con incidencia directa en la concepción evaluativa sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, con repercusiones directas en la práctica de la evaluación.

Significar, igualmente, que disponemos en este momento de síntesis bastante ilustrativas sobre la historia de la evaluación (Guba y Lincoln, 1982; Cabrera y Espín, 1986; Jtufflebeam y Shinkfield, 1987 y Garanto, 1989).

Podemos considerar, en consonancia con los autores referidos, al menos cuatro épocas clave como hitos históricos de la evolución de la evaluación, especialmente a partir de la consideración de Tyler como padre de la evaluación educativa. A saber: época pretyleriana, época tyleriana, época del realismo y época del profesionalismo.

### ***Época pretyleriana***

Si bien hemos apuntado que la evaluación propiamente dicha apenas cuenta con un siglo de historia, también cabe significar que existen antecedentes más lejanos. De hecho, los primeros testimonios despuntan antes del año 2000 a. C., cuando los chinos ya disponían de los primeros exámenes para el acceso a los servicios públicos; incluso el propio Sócrates, en Grecia, contaba con cuestionarios evaluativos como parte de su metodología didáctica. También existen evidencias en el Renacimiento. Se considera realmente el hecho evaluativo como tal hasta finales del siglo pasado, y en él hay que ubicarse para arrancar con un planteamiento sistemático y serio sobre la evaluación, sobre todo en conexión con la medida en ciencias sociales. Queremos indicar con ello que más allá de los intentos de las primeras mediciones sobre aspectos psicofísicos (capacidades sensoriales, tiempos de reacción, etc.) existe un salto al ámbito educativo en conexión con la evaluación (medida) sobre pruebas mentales y físicas de los alumnos que ingresaban en el Columbia College por parte de Galton.

Estos inicios dan pie a la sistematización y estandarización de pruebas, concretamente en relación con la inteligencia y con la ortografía en el contexto escolar descrito por Bidet y Rice. A partir de este momento, surge un sinfín de instrumentos escolares de medida: caligrafía de Thorndike en 1910; pruebas de escritura y ortografía de Ayres en 1918; escala de redacción de Yates y Freeman.

Resaltar, en consonancia con Guba y Lincoln (1982a), que esta época se caracteriza básicamente por lo siguiente: evaluación y medición son conceptos virtualmente intercambiables, están insertos en el paradigma positivista propio de las ciencias físico-naturales, se centran en la determinación de las diferencias individuales en la línea de los trabajos de Galton y Wundt, se orientan hacia medidas

estandarizadas fundamentadas en las condiciones de aplicación y los grupos normativos de referencia, no tienen nada que ver con los programas escolares, sino que se preocupan por proporcionar información sobre los sujetos y son concebidas en el mismo contexto que la prevalente metáfora industrial asumida por la escuela de la época.

### ***Época tyleriana***

En los años veinte del pasado siglo surge un movimiento renovador en la escuela caracterizado por una aproximación más científica y sistemática al desarrollo del curriculum. Dentro de esta dinámica es en los años treinta cuando ve luz una investigación de R. W. Tyler, *Estudio de los ocho años* editada en 1932, sobre alumnos formados en escuelas progresistas de secundaria frente a escuelas convencionales y su funcionamiento posterior en la universidad. Este autor como responsable del proyecto pretendía examinar la efectividad de ciertos curriculum renovadores y las estrategias didácticas en su desarrollo. Más allá del impacto de dicho estudio, lo relevante es el planteamiento sobre el curriculum que necesitaba organizarse en torno a los objetivos educativos como base de la planificación y desarrollo, a la par que se constituyen en el referente evaluativo.

Lo genuino desde el punto de vista de la evaluación también es la consideración de los objetivos, de manera que ésta no es más que el "proceso de determinar hasta qué punto han sido alcanzados realmente los objetivos educativos" (Tyler, 1950).

Conceptualmente se evidencia un cambio cualitativo importante por cuanto del planteamiento de Tyler se deriva toda una serie de implicaciones que pueden caracterizarse sintéticamente por lo que sigue: es la primera vez que se hace referencia a que la evaluación es un proceso, se diferencia de medición, evaluar no es simplemente aplicar un instrumento de medida o recoger información, sino también supone valor sobre la información recogida, los objetivos, previamente establecidos, serán el criterio referencial para poder emitir el juicio de valor, los organizadores del proceso instructivo y evaluativo son los objetivos definidos en términos de conducta, en el sentido de que son guía para la selección de contenidos, elaboración de materiales, estrategias didácticas, así como para la elaboración de instrumentos de evaluación y se apunta, pues, todo un modelo de evaluación.

En la línea de Tyler, la evaluación proporciona un medio para el continuo perfeccionamiento de un programa, incluso para entender los logros de los alumnos con el consiguiente incremento de efectividad en las instituciones educativas. No cabe duda del nuevo significado y relevancia de la evaluación en la nueva dinámica de orientación para la mejora del curriculum.

Significar que los trabajos de Tyler no tienen una continuidad inmediata y de hecho no es hasta los años sesenta cuando se retoman. Con ello queremos significar que durante los años cuarenta y cincuenta el desarrollo evaluativo no es muy importante por cuanto, en la línea de Jufflebeam y Shinkfield (1987), estos momentos se caracterizan por lo siguiente: la extensión de la educación mientras que decae el interés por la evaluación del sistema educativo, retraso en el desarrollo de los aspectos técnicos de la evaluación, considerable desarrollo de los instrumentos y estrategias aplicables a los diferentes métodos evaluativos como tests a nivel nacional, algoritmos para designar objetivos de comportamiento, taxonomía de objetivos y las evaluaciones dependen de las directrices educacionales dependientes de las directrices escolares locales, organizadas y financiadas por fundaciones y organizaciones profesionales.

### *Época del realismo*

Lo anterior da lugar a un cierto descontento con la situación educativa americana del momento al tener que justificar la bondad de los programas educativos y su impacto en la realidad social, propiciándose todo un movimiento de rendición de cuentas sobre el mérito y valor de dichos programas. En cualquier caso, la evaluación de programas cobra una importancia significativa, sobre todo desde la óptica de la investigación evaluativa.

Superamos, pues, la evaluación de los alumnos para incidir directamente más en el resto de factores que inciden en el programa educativo: profesores, centros, contenidos, experiencias de aprendizaje. Por tanto, se muestran insuficientes las pruebas de rendimiento para evaluar el programa y los objetivos como la clave articuladora del proceso de evaluación.

Esto obliga a nuevos planteamientos y conceptualizaciones de la propia evaluación. De hecho surge una serie de pensadores que centran su atención en el proceso, poniendo las bases del moderno concepto de evaluación. Destacamos fundamentalmente dos de ellos. De un lado, Crombach que a partir de una revisión realizada al planteamiento tyleriano nos presenta una propuesta que pasa por la consideración de que no son los objetivos previamente establecidos el punto de partida, sino el tipo de decisión a la que la evaluación pretende servir. De manera específica se concreta en torno a los siguientes puntos: si la evaluación aspira a ser un instrumento de gran utilidad para los creadores de los nuevos cursos, deberá focalizarse alrededor de las decisiones que estos creadores tendrán que tomar al desarrollarlos, la evaluación intentará actuar durante el propio proceso de desarrollo del curso, sin esperar a que éste haya finalizado y la evaluación se centrará más en el estudio de las características estructurales del propio programa que en estudios de corte comparativo.

Scriven (1997), ubicado también en la lógica de las decisiones, las clasifica en tres ámbitos: a) la mejora del curso (decidir qué materiales de instrucción y qué métodos son satisfactorios y en cuáles es necesario el cambio); b) sobre los sujetos destinatarios (identificación de necesidades con el fin de planificar la instrucción, selección y agrupación) y c) regulación administrativa (juzgar la calidad del sistema educativo). Además, realiza otras aportaciones conceptuales interesantes al clarificar entre funciones y objetivos de la evaluación. En este sentido, indica que los objetivos siempre permanecen invariables y suponen la estimación del mérito o valor de un producto. Las funciones hacen referencia a la utilización de la información y la consecuente toma de decisiones, distinguiendo entre evaluación formativa y evaluación sumativa. La primera se lleva a cabo durante el proceso con el propósito de introducir las modificaciones necesarias para mejorar el programa. La segunda se realiza al final del proceso para verificar los resultados obtenidos.

### ***Época del profesionalismo***

Los trabajos de Crombach y Scriven dan pie a una nueva época (a partir de los años setenta en los Estados Unidos) que se caracteriza por la proliferación de modelos evaluativos y el profesionalismo en la actividad evaluadora. Todo ello en la línea de abundar en una evaluación más sistemática a la par que brinda un amplio repertorio de planes evaluativos donde elegir, de gran valor heurístico y orientador. Aparecen nuevos posicionamientos paradigmáticos (evaluación cuantitativa, evaluación cualitativa) con nuevas herramientas, técnicas e instrumentos de evaluación.

Sencillamente significamos en esta época: desplazamiento de la evaluación centrada en objetivos hacia otra orientada a la toma de decisiones, recrudescimiento de las críticas al paradigma científico positivista y apertura a nuevos paradigmas (de corte más cualitativo con todas sus implicaciones).

### **1.3.2- La evaluación: su conceptualización.**

El concepto de evaluación ha estado sujeto a los movimientos históricos propios del ámbito educativo, tanto en su teoría como en su práctica, tal y como se ha expresado en el apartado anterior. Es decir, si revisamos la literatura en torno a evaluación, podemos apreciar que se han formulado tantas definiciones como teorías y estudiosos se han preocupado de ello. Algunas son coincidentes, otras presentan matices diferenciales importantes y otras tantas son eclécticas o aglutinadoras. Dichas diferencias, insistimos, obedecen a las distintas posiciones filosóficas, epistemológicas y metodológicas que en el devenir de la reflexión intervención educativa han predominado en un momento u otro.

No pretendemos realizar una revisión exhaustiva de la literatura en este ámbito, pero sí significar algunos hitos evolutivos, más allá de la propia historia de la evaluación, para poder entender mejor las posturas actuales en la conceptualización de este fenómeno, de carácter más pluralista en contra del monolitismo originario. Para ello utilizaremos algunas definiciones reveladoras:

a) Definiciones que contienen especificaciones o normas sobre los atributos que han de haber conseguido los alumnos después de un proceso instructivo.

- Tyler (1950): "Proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos".
- Bloom (1971): "Reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer el grado de cambio en cada estudiante".

De dichas definiciones, muy vinculadas con la evaluación de alumnos, unas de manera explícita y otras implícitas, destaca sobre todo la preocupación por el logro de los objetivos, resultados como el objeto fundamental de la evaluación en un acercamiento puntual al final de los procesos formativos.

b) Definiciones que centran la evaluación en la determinación del mérito o valor.

- Scriven (1967): "Proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa".
- Joint Comitte (1988): "La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto".

Este acercamiento comporta algo más que la comparación con estándares, que conllevan la importancia de la medida y todo el proceso que se genera en torno a la misma. Evaluar, además de medir, implica emisión de un juicio sobre valoración. Otro problema distinto será la fuente de criterios para calibrar el mérito o el valor de algo. En cualquier caso, sea como fuere, lo cierto es que este planteamiento permite hacer susceptibles de evaluación más variables del proceso formativo y abrir el mismo más allá del logro de objetivos.

c) Definiciones que afrontan la evaluación como el proceso que proporciona información para la toma de decisiones.

- Crombach (1963): "Proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones".
- Ferrández (1993): "Emitir un juicio valorativo sobre una realidad educativa en función de unos datos y con el propósito de tomar decisiones al respecto".

Estas definiciones incluyen múltiples objetos de evaluación y posibilita incorporar nuevas funciones y momentos evaluativos y darles pleno sentido (evaluación diagnóstica, formativa y sumativa). Se preocupa igualmente por la utilidad de la evaluación en la línea de perfeccionamiento o mejora de la práctica, con independencia de quién toma la decisión. Asimismo es destacable el papel de los agentes

evaluadores, la relación entre los distintos profesionales (evaluación interna, externa y autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).

d) Definiciones que intentan sintetizar y aglutinar los aspectos anteriores.

lafrancesco, 2001; Caballero, 2002 y Torres, 2003, coinciden en reconocer como procedimientos básicos de la evaluación, la recogida de información y la emisión de un juicio valorativo. Además consideran a la evaluación como un proceso, por tanto vista como una condición que imprime dinamismo en la práctica docente.

Percibida de esta forma, la evaluación ya alcanza un paso largo de su comprensión, tendiendo para una teoría dialéctica del conocimiento. Aunque algunas definiciones reflejen en su esencia una postura clasificatoria, dirigida a una concepción de verdades absolutas y patronizadas, otras ya avanzaron mucho al no dejarse encuadrar en la teoría conservadora, proponiendo un redireccionamiento del enjuiciamiento y de la evaluación diagnóstica en la cual pasa a ser un proceso de verificación e investigación de las transformaciones de estrategias e instrumentos que interfieren en la condición del proceso educativo.

Se concluye que la evaluación es un proceso que busca hacer efectiva la oportunidad de la acción-reflexión sobre el aprendizaje en un acompañamiento constante de los educandos permitiéndoles avanzar para nuevas situaciones.

Una aproximación muy interesante y novedosa es la que resulta del análisis de la evaluación como actividad, expresada por González (2000) conceptualización a la cual nos adscribimos. La definición plantea: "La evaluación es una actividad cuyo objetivo es la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de los estudiante a los efectos fundamentales de orientar y regular la enseñanza para el logro de las finalidades de la formación".

En adición a lo expresado consideramos oportuno apuntar los rasgos esenciales que le atribuye a la evaluación del aprendizaje, tales como: proceso de comunicación interpersonal, una determinación socio-histórica (normas y valores), cumple con diversas funciones, responde a determinados propósitos, aspecto consustancial al proceso de enseñanza aprendizaje, abarca diferentes momentos del proceso de aprendizaje, compuesta por diversas acciones u operaciones, supone diversos medios, procedimientos, fuentes y agentes, abarca atributos cualificables y cuantificables e incide sobre todos los elementos implicados en la enseñanza y ayuda a configurar el ambiente educativo.

Para llegar a la comprensión conceptual de la evaluación del aprendizaje es necesario destacar su carácter de proceso al ser considerado no solo por su vínculo con el objeto, sino también por la propia naturaleza que posee (Artiles Olivera y Peralta, 2005).

De la anterior concepción refiere acertadamente González Pérez (2000), se destaca la naturaleza interactiva de la evaluación dada por la relación existente entre sus diversos componentes, por ejemplo: relación entre el evaluador (profesor) y evaluado (alumno), el estudiante sujeto y objeto de la evaluación (estudiante evaluado por el profesor, grupo, agentes y que a la vez se autoevalúa), relación de la evaluación de los contenidos de la enseñanza (objeto de aprendizaje) y la evaluación insertada en los espacios temporales, medios físicos, clima socio psicológico concreta de aprendizaje.

La percepción de las múltiples relaciones existentes entre los elementos que intervienen en la evaluación y la toma de conciencia sobre la variabilidad que se introduce en la misma, constituye uno de los argumentos principales para fundamentar una concepción formativa de la evaluación (aquella que coadyuva al desarrollo del estudiante en correspondencia con las regularidades esenciales del proceso de formación del individuo y con las finalidades sociales que signan dicha formación en nuestra sociedad), González Pérez (2000), en la educación universitaria, hoy en una práctica limitada.

### **1.3.3- La evaluación en el proceso de enseñanza –aprendizaje.**

Cuando se escucha la palabra evaluación rápidamente nos percatamos de que es un término polisémico: puede interpretarse como calificación, medición, comparación, control, análisis, valoración, apreciación, juicio. Así también son diversas las consecuencias posibles de una evaluación: clasificar, seleccionar, fiscalizar, orientar y regular.

Persiste la tendencia a hacer coincidir la evaluación con calificación pensando muy poco en la evaluación como reguladora y mucho menos como un proceso que la propia persona que está aprendiendo puede y debe llevar a cabo.

Aún cuando la evaluación es un elemento común en cualquier práctica docente, como puede observarse, son múltiples las definiciones de dicho momento y, además, muy variadas también las formas de implementarlas. Buscando compartir algunas ideas al respecto y tratando de enfocar la propia evaluación como un proceso desarrollador es que decidimos profundizar en la modalidad: Evaluación formativa (Clasificación ofrecida por su finalidad), que desde el punto de vista psicológico es una de las formas evaluativas que mejor garantiza un crecimiento personal.

Para propiciar un cambio en la actividad evaluativa resulta imprescindible considerar su vínculo con el proceso enseñanza aprendizaje.

En la universalización de la educación superior defendemos la idea de un aprendizaje formativo (Bermúdez, 2001) pero enriquecido en este escenario, basado en los criterios arriba manejados y que se expresa en: proceso personalógico, responsable y consciente, de autogestión y autoconstrucción de la experiencia histórico-social que ocurre con la activación de la ZDP en espacios de interacción entre el estudiante, el profesor, el grupo, el tutor y otras redes de instituciones sociales (centros de práctica laboral) en los cuales el estudiante transforma la realidad y logra su crecimiento personal.

A manera de síntesis, cuando evaluamos los aprendizajes que han realizado los alumnos, estamos también evaluando, se quiera o no, la enseñanza que hemos llevado a cabo. La evaluación nunca lo es, en sentido estricto, de la enseñanza o del aprendizaje, sino más bien, de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La evaluación de los aprendizajes realizados por los alumnos proporciona al profesor informaciones insustituibles para ir ajustando progresivamente la ayuda que les presta durante el proceso.

Para continuar en el camino de la comprensión de las concepciones acerca de la evaluación del aprendizaje (ya fue vista como componente del proceso enseñanza aprendizaje), reafirmamos la postura de González Pérez (2000) al enfocar el estudio de la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva de la actividad humana. Cada componente de su estructura se trata en su interrelación en un sistema mayor, así como en su ubicación en condiciones socio histórico concreto.

Al hablar del carácter de proceso de la evaluación, se está haciendo referencia a características de la propia evaluación como actividad, en su composición y movimiento. Es decir, se considera un proceso no solo por su vínculo con el objeto (porque se evalúa el proceso de aprendizaje), sino por la propia naturaleza de la evaluación, lo que resulta relevante para comprender su esencia.

Está compuesta por diversas acciones u operaciones relativas a la determinación de los objetivos, del objeto, la obtención y procesamiento de la información, elaboración de un juicio evaluativo, la retroinformación y toma de decisiones derivadas del mismo, su aplicación y valoración de resultados. Supone diversos medios, procedimientos, fuentes y agentes de evaluación.

Analizando en esta dirección, resulta válido reiterar que no solo la evaluación, sino el propio proceso enseñanza-aprendizaje en su integridad ha ido sufriendo transformaciones a partir de la adopción de diferentes posturas teóricas que tienden a la flexibilización de este proceso, lográndose un enfoque más abarcador y realmente estimulador de la capacidad de aprendizaje. Es decir, hemos ido

trascendiendo desde una enseñanza deficitaria, orientada a transmitir un cierto bagaje de conocimiento al sujeto – objetivo de la educación, y a través de la evaluación constatar y medir sus resultados, hacia una epistemología cualitativa de la evaluación, como proceso formativo del sujeto, a quien hay que legitimar como ser activo, volitivo e interactivo, cuyas expresiones actuales sólo pueden ser comprendidas desde la compleja trama de sus interacciones y significados relevantes.

De esta forma, más que como un momento cerrado, la evaluación emerge actualmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje como: "Proceso de emisión de un juicio de valor acerca de un proceso de aprendizaje para tomar decisiones en la relación alumno-profesor-contenido de la enseñanza", retomando las palabras de la Dra. Nieves y Guerra (2005), aún cuando es imposible negar que en muchas prácticas pedagógicas siguen estando presente modelos que se orientan hacia una visión mucho más reducida de este proceso.

Sería interesante entonces preguntarnos ¿Cuán efectiva, desarrolladora y personalizada está siendo nuestra influencia sobre los estudiantes? ¿Los estilos de evaluación han contribuido a esto? ¿Se ha logrado estimular la capacidad de aprendizaje?

En las situaciones de enseñar- aprender es necesario que: el profesorado sepa detectar del alumnado, dónde están los obstáculos con los que se encuentran y facilitarle el conocimiento de estrategias y recursos para que reconozcan dichas dificultades y sepan cómo superarlas y el estudiante sea capaz de detectar sus errores y las causas de estos, así como de aplicar estrategias adecuadas para corregirlos.

Enseñar y aprender está muy relacionado con evaluar. Detectar dificultades o errores, analizar sus posibles causas y tomar decisiones para corregirlos es una de las funciones de la evaluación. La investigación didáctica de los últimos años se ha centrado en describir mucho de los obstáculos que han de salvar los alumnos y entender sus causas.

Actualmente también se investiga como el alumno es capaz de identificarlos y comprenderlos y qué estrategia necesitan aprender para poder vencerlos.

Retomando las necesidades educativas del siglo XXI, que determinan que la esencia de la educación sea facultar y capacitar a los estudiantes para pensar y actuar de forma autónoma, independiente y articulada, nos percataremos de que en estos momentos el proceso evaluativo exige trascender de los marcos externos para ir tomando cada vez con más fuerza como punto de referencia al propio alumno.

En resumen, capacidades que exigen por tanto, una postura activa y autogestionadora del aprendizaje por parte de los estudiantes, lo que encuentra su real expresión en una evaluación formativa.

### ***¿Qué características tendría que tener entonces una evaluación formativa?***

Tendría que estar marcada por: el paso de una epistemología del producto a una epistemología del proceso, el paso de concebirla como una acción aislada del proceso Enseñanza-Aprendizaje a reconocerla como parte de este, en relación con los objetivos, habilidades, contenidos y estrategias metodológicas y el paso de un carácter pasivo a uno activo por parte del estudiante, creando sus propias valoraciones respecto a su proceso, implicándose, buscando elementos valorativos (Peralta y Artilles Olivera, 2005).

La evaluación formativa ha de ser continua, de acompañamiento del alumno en su situación social de desarrollo lo cual supone centrar la atención no tanto en las manifestaciones del crecimiento del alumno, como en los determinantes del desarrollo alcanzado y del desarrollo potencial. En ningún caso, por tanto, puede quedar reducida la evaluación a actuaciones aisladas en situaciones de examen o prueba, ni identificarse con las calificaciones o con la promoción.

Por lo tanto, la atención deja de centrarse en el producto del aprendizaje para preocuparse por el proceso por el cual aprende el alumno, y por el tipo de dimensión que el profesor despliega para la mejora, de esta manera aunque es importante qué sabe o deja de saber, cobra mayor relevancia cómo sabe, hasta dónde puede aprender, y qué ayuda necesita para adquirir nuevos aprendizajes.

### ***¿Cuándo evaluar desde esta perspectiva?***

\* Antes: es evaluación inicial con una clara función diagnóstica (si es diferenciada) y pronóstica (si es colectiva). Indaga acerca del punto de partida del estudiante centrándose en los conocimientos ya adquiridos, experiencias personales, representaciones de la tarea, razonamientos y estrategias espontáneas, actitudes y hábitos de aprendizaje.

\* Durante: es evaluación del proceso con los objetivos específicos de regulación pedagógica, gestión de errores y consolidación de éxitos. La evaluación procesual, consiste en la valoración, a través de la recogida continua y sistemática de datos, del comportamiento de los estudiantes a lo largo del periodo de tiempo para el que se haya planteado la consecución de unos objetivos.

\* Después: es evaluación final dirigida al balance de los resultados obtenidos. Ella encara de manera particular la doble funcionalidad evaluativa de carácter social y pedagógico. Actúa en función de dar

información a diferentes fuentes (padres, estudiantes, instituciones, sociedad) de cómo ha culminado el proceso educativo, pero puede servir de base para mejorar la acción educativa.

La función formativa de la evaluación se lleva a cabo principalmente en la evaluación de procesos e implica, por tanto, la obtención de datos rigurosos a lo largo de ese proceso, de manera que en todo momento se posea conocimiento preciso de la situación en que éste se encuentra para tomar decisiones de mejora. Supone como señala Ruiz (2003), una actividad paralela y simultánea a aquellas que se está evaluando. Así, cualquier disfunción que surja puede corregirse cuando aún es posible, y cualquier aspecto que se detecte como muy positivo puede potenciarse para que repercuta en el proceso global.

Como sus efectos son permanentes, permite una acción reguladora continua que posibilita alcanzar los objetivos previstos, aunque haya habido que modificar determinados elementos durante el período de desarrollo de la actividad educativa (González Pérez, 2001). No tiene sentido, especialmente en el campo de la educación esperar al final de un proceso para corroborar que no se ha conseguido lo pretendido, cuando esto puede corregirse adecuadamente durante su puesta en práctica. Más aún si tenemos en cuenta que el funcionamiento de un centro incide directamente en la formación del alumnado, y un año entero de mal funcionamiento puede producir efectos irreversibles en algunos alumnos; de ahí que justamente en esta evaluación deban estar involucrados todos los factores con los que el grupo interactúa en el contexto educativo, tanto los profesores como los tutores, el grupo y el propio estudiante.

### *¿Qué se evalúa entonces concretamente?*

- \* El grado de desarrollo de las capacidades expresadas en los Objetivos Generales de Etapa.
- \* El grado de dominio de los contenidos mínimos que se consideran imprescindibles para construir sobre ellos nuevos aprendizajes y que figuran recogidos en los distintos criterios de evaluación de las diferentes áreas.
- \* Las peculiaridades en las formas de aprender de cada alumno.
- \* El comportamiento cívico-social del alumno, tanto en el Centro como en el desarrollo de las actividades extraescolares.

### *¿Para qué se evalúa?*

\* Para conocer qué Objetivos Generales de la Etapa han sido alcanzados por los alumnos y en qué grado han desarrollando las capacidades expresadas en dichos Objetivos.

\* Para detectar posibles carencias en la adquisición de los aprendizajes instrumentales básicos.

\* Para ofrecer a los propios profesores, tutores, a los alumnos y a sus familias informaciones que orienten el proceso de aprendizaje de tales alumnos.

\* Para ayudar a los alumnos a conocerse a sí mismos y a desarrollar la propia autoestima.

A partir de estas ideas ¿cómo proceder operativamente? A continuación ofrecemos otros criterios que podrán ser muy esclarecedores:

### *¿Cómo evaluar?*

Se debe partir de los recursos con los que se cuenta, tal como la perspectiva de evaluación para la mejora continua sugiere, si se han usado técnicas tradicionales como los test y pruebas objetivas, se les pueden introducir demandas cognitivas que generen un aprendizaje – evaluación que implique desenvolver conocimientos procedimentales y condicionales, de evaluación de situación similares a las reales ya cada vez menos academicistas: pasar de preguntas de opción múltiple, de respuesta breve o de ensayo restringido a preguntas de ensayo amplio, en las cuales el alumno seleccione sus propios patrones y vías para ofrecer respuesta a las demandas de aprendizaje, estas a su vez deben ser lo más ecológicas posibles, o sea cercanas a las situaciones que en la práctica profesional demandarán los conocimientos que se evalúan. Tal y como refiere Ruiz (2003), se debe proponer proyectos en los que los estudiantes pongan en práctica lo aprendido, de forma que demuestren su comprensión.

Para ello pueden contar con guías del profesor, negociadas entre ambos o completamente reguladas y diseñadas por el estudiante.

La misión del profesor luego de los exámenes será ofrecer un juicio lo más específico posible a los aprendices del desempeño que han logrado y confrontar constructivamente este juicio con el que los propios alumnos emiten sobre su aprendizaje, es útil incluir cuestionamientos en la prueba dirigidos a la autoevaluación de la respuesta a las otras preguntas, que sirvan de referencia al profesor para conocer el grado de metacognición o conocimiento sobre la calidad de su desempeño que ha tenido cada estudiante. En fin, es útil cualquier otra técnica que permita recoger el mayor volumen de información respecto al alumno.

Refiriéndonos un poco a los aspectos estructurales, independientemente de la forma que se desee utilizar, es un hecho que toda evaluación debe contar con las siguientes características: proveer un contexto, no utilizar ítems o ejercicios aislados (un contexto facilita la aplicación de conceptos), situaciones reales o simuladas que, además de cumplir con el punto anterior, incrementen la motivación interna, pues proveen un sentido de utilidad, los ejercicios deben basarse en tareas específicas que permitan el logro de un producto u objetivo, las actividades evaluativas deben dar lugar tanto a la retroalimentación interna como externa y no ser simples formas de control o castigo, toda forma de valoración debe ser traducida a una calificación o ponderación que represente el esfuerzo y progreso del estudiante y las valoraciones y calificaciones requerirán la triangulación, así como los criterios y especificaciones requerirán la negociación.

En estos casos es de vital importancia el control del profesor sobre todas las actividades evaluativas así como el registro de sus resultados, entiéndase no solo numéricos sino también los referidos a potencialidades y dificultades que deben ser conocidos y discutidos con los estudiantes, por lo que la labor del tutor unido al profesor en la supervisión del aprendizaje se hace importante.

Específicamente en la estructuración de las actividades evaluativas debe tenerse en cuenta la utilización de interrogantes (planteadas por los estudiantes en el cuestionamiento de los contenidos o por el profesor) que más allá de respuestas reproductivas permitan la reflexión y el desarrollo de posturas personales bien fundamentadas, por lo que deberán utilizarse solo en casos necesarios preguntas de completamiento, enlaces o selección de alternativas, buscando también en esos casos una posible fundamentación de las respuestas por parte de los estudiantes.

Es importante en este sentido que el profesor esté preparado para evaluar respetando la multiplicidad de enfoques que pueden generarse de algunas preguntas abiertas siempre y cuando los mismos sean coherentes con los contenidos abordados y que en las propias evaluaciones además, tengan salida no solo contenidos conceptuales sino también procedimentales y actitudinales.

De esta forma y desde nuestra perspectiva de análisis, el examen tradicional se presenta a todas luces como insuficiente, urge de esta forma romper los esquemas impuestos durante décadas en nuestros estudiantes, y a nosotros primero como evaluados y ahora como evaluadores. El alumno no debe pensar en cómo complacer al profesor, no debe reunir sus esfuerzos para el acto final de examen en busca de un resultado, sino contrariamente a estas expectativas, debe sentirse copartícipe de su proceso formativo.

De todo ello se deduce que el docente, como única alternativa evaluadora, es una práctica muy lejos de un proceso evaluatorio que nos permita valorar en toda su dimensión una actividad educativa. La heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación deben, conjuntamente, ser parte de la evaluación de un proyecto de aula.

*¿Quién evalúa entonces?:* el profesorado de las diferentes áreas, a sus respectivos alumnos, los propios alumnos a sí mismos, los tutores que además de los profesores se encuentren participando en la supervisión del aprendizaje y cada profesor y tutor, a sí mismo, en razón de los resultados obtenidos, sometiendo a continua revisión su propia actuación docente.

Por tanto es imprescindible dotar a los profesores de elementos teóricos necesarios que permitan flexibilizar y diversificar sus intervenciones docentes para desarrollar su labor evaluativa en las aulas, además contribuir a fomentar en ellos el interés por la investigación didáctica en el ámbito de la evaluación, innovación, el cambio y la mejora.

Transformar las prácticas pedagógicas del profesorado implica transformar las prácticas habituales de evaluación del aprendizaje de los alumnos. También extender el cambio a otros actores sociales cuya visibilidad depende del grado de proximidad que guarden con los miembros de la relación educativa: padres, familiares, amigos y futuros empleados, siendo agentes importantes en la práctica de la heteroevaluación.

En fin, al alumno visto como ente social, protagonista y resultado de las múltiples interacciones sin las que se ve involucrado, se socializa y al mismo tiempo se individualiza y autorealiza (Castellanos, 2001). El profesor como un experto que guía, mediatiza y promueve hasta lograr convertir al alumno en un espectador empático (Fernández, 1994). La evaluación dinámica, tendiente a evaluar más los procesos que los productos, dirigida a determinar el nivel de desarrollo potencial.

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 nuestra práctica se desenvuelve, se amplía y se llena de sentido global.

#### 1.3.4- La evaluación del aprendizaje en el contexto de la universalización de la educación superior.

Se trata, en un primer momento, no de un hacer diferente sino más bien de un pensar diferente. La evaluación no puede renunciar a ser válida, objetiva y confiable, aunque sea a título de utopía de referencia, ya que tiene consecuencias concretas sobre individuos concretos (Artilles Olivera, 2005).

La evaluación concebida en el modelo pedagógico del contexto actual debe ser capaz de responder a un proceso enseñanza-aprendizaje desarrollador, promotora o agente del cambio educativo, procesual, holístico, contextualizada, democrática, formativa, cualitativa, investigativa, sistemática, que contemple la revalorización de errores que tenga en cuenta indicadores que garanticen su objetividad, que promueva y transite por formas como la heteroevaluación, coevaluación y la autoevaluación, entre otras cualidades significativas que garanticen un cambio cualitativamente superior (Addine, 2004).

La Resolución 106/05 en su artículo 82 y 83 señala que la evaluación del aprendizaje, en su acción educativa, debe contribuir, entre otros aspectos, a desarrollar en el estudiante la responsabilidad por el estudio, la laboriosidad, la honestidad, la solidaridad, el espíritu crítico y autocrítico, a formarse en el plano volitivo y afectivo, así como a desarrollar su capacidad de autoevaluación sobre sus logros y dificultades en el proceso de aprendizaje. Además este componente tiene un carácter continuo, cualitativo e integrador.

Precisar, entonces, a partir de las reflexiones anteriores que el reto no debe ser muy grande porque puede desmotivar y darse por vencido antes de iniciar la tarea; tampoco muy fácil porque distrae y hace perder el entusiasmo por aprender (Artilles Olivera, 2005).

El problema de la aplicación de la evaluación en los tiempos de profundos cambios educacionales nos coloca ante la necesidad de someterla a un nuevo análisis para alcanzar su perfeccionamiento.

El contexto Universitario actual precisa de una práctica educativa a fin de ajustar las demandas que se exigen para la formación de los futuros profesionales desde una respuesta a la diversidad educativa y en especial a la concepción del aprendizaje desarrollador. Nada más oportuno que surja como una respuesta a esta problemática una forma de ajustar las exigencias a la actual Universidad, y donde se integren los procesos de masividad y calidad.

Evidentemente la evaluación formativa contribuye a la formación de un profesional más preparado y competente.

### Consideraciones metodológicas y diagnóstico de necesidades.

La presente investigación se define desde un enfoque cualitativo la cual tiene significados diferentes en cada momento. Una primera definición aportada por Denzin y Lincoln (1994) y citada por Artilles Olivera (2005), destaca "es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio". Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando de interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

Sin embargo, Taylor y Bogdan (1986) la consideran en un sentido amplio como: "aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable". Le Compte (1995) refiere que es "una categoría de diseños de investigación que extrae descripciones a partir de observaciones que adoptan las formas de entrevistas, narraciones, nota de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video casetes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos". Afirma la autora anterior que la mayor parte de los estudios están preocupados por el entorno de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos contextos naturales, en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente.

Según Stake (1995) el objetivo de esta investigación es la comprensión, centrando la indagación en los hechos, lo que se espera es una "descripción densa", además que el investigador construye el conocimiento. as de la investigación cualitativa se corresponden siguiendo las aportaciones de Guba y Lincoln (1994) y Angulo (1995), citado por Rodríguez Gómez; Gil y García Jiménez (1996), los cuales destacan un conjunto de niveles de análisis que permiten establecer las mismas. Los niveles son: ontológicos (forma y naturaleza de la realidad social y natural), epistemológico (validez y bondad del conocimiento), metodológicos (vías o formas de investigación entorno a la realidad concreta) y contenido (se aplica en todas las ciencias y disciplinas).

Destacamos, entonces, que la metodología cualitativa, constituye una investigación de orientación empírico analítica, y postulando en sus planteamientos enunciados y principios que guían el trabajo científico al describir e interpretar los fenómenos e interesarse por el estudio de los significados de las

acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes educativos, se aborda el mundo personal de los sujetos (cómo interpretan las situaciones, qué significados tienen).

Significar, además que estudia globalmente la realidad, sin fragmentarla y contextualizándola, realiza un análisis inductivo (las categorías, explicaciones e interpretaciones se elaboran partiendo de los datos y no de las teorías previas) y respeta el enfoque ideográfico (se centra en las peculiaridades de los sujetos más que en el logro de las leyes generales).

Pérez Luján, (2005), citando a Barca, destaca que este enfoque se justifica por la necesidad de “descubrir pautas, patrones y regularidades que permiten comprender el sentido, el significado y la construcción personal y social que los sujetos mantienen en los contextos educativos en los que funciona”.

Lo planteado se declara a partir de un diseño Interpretativo Humanista, enunciado por Álvarez Valdivia citada por Mendoza (2005), al cual nos adscribimos por ser abierto y flexible.

El diseño empírico se organiza en tres etapas:

- Diagnóstico de las necesidades y posibilidades de superación profesional de los profesores a tiempo parcial de la sede Santa Clara y relación con el componente evaluativo.
- Elaboración de la estrategia metodológica de superación en evaluación del aprendizaje.
- Evaluación de la estrategia metodológica de superación en evaluación del aprendizaje por criterios de especialistas.

## **2.1- Descripción del contexto.**

La investigación se desarrolla en la sede universitaria de Santa Clara, en el año en curso 2006-2007. Para la selección de la muestra se siguió el método de muestro teórico, el cual no está dirigido a la cantidad de casos sino al “potencial” de cada uno para la creación de comprensiones teóricas.

Para ello se empleó una estrategia progresiva y secuencial de selección de informantes, orientada por los resultados que se iban obteniendo. La misma persigue identificar información (los informantes concretos quedan relegados a un segundo plano) que permita contrastar diferentes hipótesis que van surgiendo a lo largo del estudio.

El grupo se elegía en la medida que podía aportar datos nuevos y significativos para explicar las hipótesis que hasta determinado momento habíamos formulado. Esto implicaba la continua inclusión de casos capaces de proporcionar explicaciones diferenciadas y de permitir el análisis comparativo, base de la formulación teórica.

El proceso comparativo se detiene cuando se alcanza saturación de la categoría. La saturación significa la imposibilidad para encontrar nuevos datos que añadan nuevas propiedades a una categoría.

Partiendo de que este muestreo utilizado en la investigación cualitativa exige al investigador que se coloque en la situación que mejor le permita recoger la información relevante para el concepto o teoría buscada y se oriente a la selección de aquellas unidades y dimensiones que le garanticen mejor: la cantidad (saturación), la calidad (riqueza) de la información, se definió el contexto de la investigación. A continuación se expresan los elementos esenciales que identifican el contexto seleccionado.

**Estructura organizativa:** En la SUM Santa Clara se estudian seis carreras de perfil humanístico (Psicología, Comunicación Social, Sociología, Derecho, Bibliotecología y Estudios Socio Culturales) y dos carreras de las Ciencias Empresariales (Industrial y Contabilidad y Finanzas), Educación a distancia (Derecho, Contabilidad y Estudios Sociocultural) así como se imparte un curso de Nivelación a los trabajadores de la Tarea “Álvaro Reinoso” del MINAZ y a los diferidos que se encuentran realizando el Servicio Militar antes de comenzarla. En las carreras humanísticas ya se desarrolla en este curso académico el quinto año y en las demás hasta el cuarto año.

Los estudiantes proceden de diferentes vías de ingreso: egresados de la escuela de Trabajadores Sociales, del Curso de Superación Integral para Jóvenes, de la escuela de Instructores de Arte. de la tarea “Álvaro Reinoso” del MINAZ y cuadros del Gobierno, de las Organizaciones Políticas y de Masas, del MININT, MINFAR, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Jóvenes clubes, así como otras vías.

La mayoría del claustro de las Sedes Municipales son profesionales en ejercicio (a tiempo parcial) o jubilados en correspondencia con las especialidades que se cursan en la entidad y que han expresado su deseo de convertirse en profesores a tiempo parcial.

**Caracterización del personal docente de la SUM Santa Clara.**

Profesores a Tiempo Completos de la Sede

Total	Categoría Docente				Categoría Científica	
Prof	Inst.	Asis	Auxiliar	Titular	Master	Doctores

21	10	8	3	0	10	2
----	----	---	---	---	----	---

Profesores a tiempo parciales en la Sede

Total	Categoría Docente				Categoría Científica	
	Prof	Inst.	Asis	Auxiliar	Titular	Master
583	278	218	66	31	131	29

El colectivo pedagógico muestra grandes posibilidades de desarrollo concretado en el alto nivel científico que poseen respecto a su especialidad, de igual manera por su experiencia en el ejercicio de la profesión y especialmente por los valores compartidos con la institución para la formación del futuro egresado desde las aspiraciones del Modelo Pedagógico, sin embargo dentro de la práctica educativa universitaria podemos referir que no ha existido una continuidad en el ejercicio de docencia, ya que no han desarrollado prácticas pedagógicas en el escenario universitario, esto queda constatado a partir del ejercicio de categorización donde el 53.53 % de los profesores se inician por vez primera en su función docente.

El 46.47 % de profesionales han tenido un contacto directo con la práctica educativa universitaria, lo que posibilita la movilización en los colectivos de carrera de la experiencia de avanzada de estos docentes.

Los profesores a tiempo parciales en ejercicio avalan una práctica de cinco cursos, aunque no es posible hablar de estabilidad y permanencia porque han estado sometidos al influjo de las políticas ministeriales, las que han definido reestructuraciones y cambios, limitando el desarrollo del diagnóstico sistemático y formativo de los alumnos y la concreción de las intenciones formativas.

En un primer momento se tuvo un contacto con el director de la sede (informante clave) y jefes de carreras para comunicarle el objetivo y alcance de la investigación.

Fue entendido la pertinencia del tema al reconocer que no se había proyectado sistemáticamente la superación hacia este agente educativo y sobre todo mostraron una actitud de aceptación hacia la forma propuesta.

Las carreras asumen una organización interna y respetando la libertad de cátedra para decir con autonomía las acciones que guiarán la puesta en práctica del modelo pedagógico, todo esto sobre la base de los lineamientos del Vicerrectorado y de la dirección de la sede, convirtiéndose en la política educativa central.

La selección de los sujetos o informantes facilita al investigador la forma necesaria para comprender el significado y las actuaciones que se desarrollan en un determinado contexto, estos en una misma población poseen características definitivas comunes. Esta selección ha sido intencional, con carácter dinámico y social, según Rodríguez, Gil y García (2004).

La intencionalidad de la selección de informantes estuvo dado en escoger el mejor que representa los atributos del modelo previamente definido y orientado en aquellas unidades y dimensiones que garanticen la cantidad y calidad de la información.

Para la selección de los informantes se siguió un proceso que transitó desde los aportes hasta los criterios de información que se utilizarían de carácter intencional.

Para la selección de la muestra se tuvo en cuenta como requisitos: ser graduado universitario, estar vinculado a la práctica docente, mostrar interés por la superación profesional, poseer capacidad para aportar información significativa, alta motivación y compromiso con la labor docente, aspectos estos que no limitaron para que pudieran participar otros profesores de la universalización.

Resulta importante señalar lo valioso que implicó seleccionar intencionalmente a siete jefes de las carreras humanísticas al ser los profesores principales en la proyección del trabajo metodológico necesario para emprender el manejo de unidades de análisis desde la construcción colectiva en el proceso de superación y que facilitaría la coherencia en el proceso de formación del personal a tiempo parcial, y la subdirectora de investigación y postgrado por sus profundos conocimientos pedagógicos y didácticos, experiencia en la práctica docente y al ser la responsable del Grupo Consejo Científico Asesor la cual aportaría oportuna reflexiones para la investigación.

Nos interesó trabajar con un grupo (3) de profesores a tiempo parcial que se desempeñan como docentes principales en los colectivos de asignaturas pues son los que garantizarían que el aprendizaje pudiera ser transferido con una visión colaborativa en aras de alcanzar prácticas evaluativas renovadoras.

Fue necesario intencionar una muestra de 11 profesores a tiempo parcial bajo el criterio de selección que debía pertenecer al colectivo de las carreras de humanidades que tuvieran la disposición de superarse desde su puesto de trabajo.

## 2.2- Descripción de los instrumentos utilizados:

**Análisis de documentos:** se direccionó a partir documentos normativos y directivos del trabajo con el objetivo de conocer la concepción y el tratamiento ofrecido al componente evaluación del aprendizaje en condiciones del modelo semipresencial (**Anexo 1, 2, 3 y 4**). Este instrumento es complementado por otros (entrevista en profundidad y la observación participante), ambos posibilitando la búsqueda de aciertos en correspondencia con lo normado.

- Estrategia de trabajo metodológico concebida por el Vicerrectorado de Universalización, SUM Santa Clara y Subdirecciones de las carreras humanísticas, dirigida a explorar en que medida responde a las carencias y necesidades del personal a tiempo parcial.
- Pruebas finales de los alumnos.

### Observación Participante (ver Anexo 5).

La dirigimos en la investigación asumiendo como principales características 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 desempeño pedagógico, en la actividad docente, intencionando cómo conciban sus prácticas evaluativas.

De igual manera consideramos la **entrevista en profundidad**. (Ver Anexo 6).

El objetivo básico de esta técnica en nuestra investigación se centró en explorar el nivel de preparación que poseen los coordinadores de carreras y profesores a tiempo parcial de la sede universitaria municipal de Santa Clara referente al componente evaluativo y su tratamiento en el contexto de la universalización.

## 2.3- Análisis de los resultados del diagnóstico de necesidades.

Análisis de la estrategia de trabajo metodológico de la SUM (Anexo 3).

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

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. Este aspecto evidencia lo propositivo del trabajo metodológico y que no queda a la espontaneidad, sin embargo la concepción se define como formal y no integra todos los aspectos de la evaluación formativa, solo se expresa en términos conceptuales, pero no vislumbra cómo se puede engarzar en una lógica metodológica que transite por la consecutividad de las acciones de superación.

### **Presentación de documento: Estrategia Metodológica del Vicerrectorado (Anexo 2).**

La estrategia del Vicerrectorado en correspondencia con el componente evaluativo, refiere las siguientes consideraciones: existe una intención marcada por dirigir metodológicamente este componente desde los objetivos que se declaran, los cuales son consecuentes con la visión que define el Modelo Pedagógico de la Universalización. 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.

Al analizar la misma encontramos que se perfecciona una generalidad que deja abierta la duda y confusión al colectivo de la sede, ya que no se definen ejes centrales que necesariamente pueden, convertirse en prácticas para la acción. Se declara que la evaluación debe ser un proceso de mejora pero, ¿cómo lograrlo? – no se intenciona.

Las acciones estratégicas para el control, no aparecen referidas y aunque se declara como positivo la superación del personal en función de esta demanda, no se precisan las acciones y la medición de las mismas.

Por tanto el componente evaluativo exige a partir del nuevo modelo educativo sostener una integración tipológica, lo que se puede planear de manera sistémica a través de los tres componentes principales concebidos para lograr aprendizajes desarrolladores, es decir a través de actividades de

estudio independiente, actividades presenciales y contrastación de otras fuentes de información; el accionar de los alumnos a través de estos tres componentes facilitarán una evaluación formativa.

Es necesario, entonces, preparar a los profesores a tiempo parciales para asumir el reto de transformar su práctica evaluativa, dándole un merecido lugar que le corresponde a este componente para la formación y crecimiento del futuro profesional y con una visión más progresista en respuesta a la diversidad desde ejes flexibles y viables.

#### **Regularidades:**

Las acciones de superación no se declaran para la formación del profesor respecto a la categoría de evaluación, en las carreras de humanidades, se trabaja con una salida metodológica fragmentada, ya que las mismas no responden a una lógica de pensamiento que permitan la transformación progresiva del profesor.

#### **Documento: pruebas finales (Anexo 4).**

Al ser cualitativa la investigación se consideró aplicar una entrevista informal a alumnos a partir de las siguientes unidades de análisis: concepto de la evaluación, proceso y resultado de la evaluación, concepción tipológica de las preguntas: intencionalidad, indicadores de evaluación y función de control y evaluación integral.

Se analizaron los exámenes finales correspondientes al I Semestre del curso 2006-2007 tomándose como muestra intencional las asignaturas correspondientes a la especialidad Comunicación Social, pudiéndose valorar cómo se manifestaban tareas evaluativas y cuales eran los niveles de desempeño que se analizaban para considerar el cumplimiento de los objetivos.

- ✚ La mayoría de los exámenes, muestran un privilegio respecto a las pruebas escritas con preguntas tipo itens 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 limitándose a inventariar conocimientos y limitaban las acciones reflexivas y el aprendizaje formativo.
- ✚ Los criterios evaluativos eran desconocidos por el alumno, lo que no posibilitaba tener en consideración la evaluación como contrato y cuales podrían ser los niveles de implicación para que adquiriera un sentido.

- ✚ Los exámenes provocaron ansiedad e intranquilidad en los alumnos al crearse una atmósfera correctiva.

W- *"A veces las pruebas nos dejan nerviosos y acabamos olvidando lo que habíamos estudiado"*.

Estos fueron criterios de los alumnos antes de desarrollar el análisis de su actividad lo que nos sirvió como elemento de referencia para profundizar.

Consideraciones teóricas:

- ✚ No se evalúa el sistema educativo aunque se introduce la evaluación continua.
- ✚ Se pretende incluir la evaluación cualitativa, renunciando el criterio de evaluación de resultados y se promueve a todos los alumnos al grado subsiguiente. Esta concepción se niega a si misma acto seguido, cuando el alumno no es atendido en sus diferencias individuales y su proceso de aprendizaje no se prepara de acuerdo a las características de su desarrollo. Haciendo abstracción de lo individual se le incorpora a la "norma" del grupo.
- ✚ No se han producido cambios profundos de actitud frente al alumno en las prácticas evaluativas de los profesores, lo que limita el abordaje de necesarias innovaciones.
- ✚ Hay diversidad de criterios entre los profesores y tutores a la hora de evaluar.

### **Observación del contexto.**

Se observaron varias actividades docentes (5 clases), para valorar el nivel de comportamiento sobre el proceso evaluativo a partir de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje del mismo.

- Carácter formativo.
- Proceso de triangulación de la evaluación. (coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación).
- Temporalización de la evaluación.

### **Observación Participante (Anexo 5).**

Fueron observadas tres clases en la sede José Ramón, con una muestra promedio de 23 alumnos en cada una de las mismas.

Tuvimos un acercamiento inicial con el jefe de Carrera y le solicitamos información respecto a los profesores de la asignatura, él cual se mostró muy comprensible y nos pidió que visitáramos las asignaturas que se imparte en primer año y las restantes fueron a segundo año.

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

Al respecto se emiten los siguientes juicios:

- ◆ No se le da la continuidad establecida a la evaluación pues se fragmenta el seguimiento al proceso para propiciar los niveles de ayuda necesario y suficiente, desde las posibilidades y potencialidades. Esto se ilustra cuando en el primer momento los alumnos mostraron insuficiencias en el método de estudio y los docentes no precisaron acciones para modificar los problemas, solamente se dirigieron al resultado.
- ◆ Se limita el empleo de formas, tipos, procedimientos y herramientas para evaluar el aprendizaje, lo que hace que se pierda la objetividad y se convierte 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, con el predominio de la coevaluación y autoevaluación.
- ◆ La autoevaluación no constituyó dentro del proceso educativo un componente esencial, capaz de dinamizar y movilizar a los alumnos, de contribuir a la formación de valores y actitudes, no funcionó como retroalimentación, lo cual no le permitió al sujeto, la toma de decisiones que orienten y facilitan el mejoramiento de su autorregulación como una vía de superación en sí misma.
- ◆ En la guía formativa se proyectaron actividades reflexivas, sin embargo 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, esto es un elemento que limita el adecuado aprendizaje y la conducción de metas personales con un alto sentido de elaboración personal.

Los docentes tienen dificultades respecto al componente evaluativo y precisan de un sistema de superación que le permita modificar y cambiar su modo de proceder respecto a esta categoría didáctica.

## Entrevista en profundidad (Anexo 6).

Al realizar las diferentes entrevistas individuales a jefes de carreras nos pudimos percatar que conocen la proyección del trabajo metodológico de la sede y que la estrategia de trabajo metodológico de la carrera la diseñan en función de la línea central y de las acciones diagnósticas. Este aspecto permite reconocer la coherencia entre las demandas de la estructura central y las carreras.

Fue de nuestro interés explorar cómo concebían el objetivo dirigido al perfeccionamiento del proceso de evaluación formativa de la estrategia central y resultaron interesantes las reflexiones aportadas.

*"A": Ciertamente ese objetivo es declarado pero no considero que sea viable para mi carrera, de ahí que no lo proyectara como acción metodológica.*

Esta idea, ofreció pautas para interrogar cuál era los fundamentos que sostenían la misma. .

*A: No lo incluyo porque creo que la evaluación es un proceso que necesita primero ser considerado a nivel curricular y especialmente flexibilizado por las estructuras de las Sede Central, hasta el momento ha sido totalmente regulada por ellos.*

Este análisis asume puntos de coincidencia con otros criterios, pero demanda de reflexiones más complejas.

Se aprecia que no existe una concepción integradora del proceso de enseñanza aprendizaje, dejando a un nivel externo el proceso de transformación que exige el actual modelo de semipresencialidad, es decir la concepción sistémica entre los componentes.

Nos interesó indagar en otros Jefes de Carreras (7) y se generalizó las siguientes ideas:

- La evaluación del aprendizaje debe ser considerada como un punto nuclear en el proceso de calidad que se demanda en las actuales condiciones de semipresencialidad.
- El proceso de evaluación no puede limitarse solamente a la acción que realiza las Sedes Universitarias, precisa de un cambio y flexibilidad en las estructuras que organizan y dirigen el proceso de formación del graduado.
- El componente más afectado es el de evaluación (70%).

Era preciso indagar cómo se expresaba a nivel particular estas ideas en las diferentes carreras, por lo que surgió como interrogante ¿cómo diseñan en su estrategia el proceso de evaluación del aprendizaje?

Interesante resultó que solamente el 10% reconocen acciones estratégicas para introducir el componente evaluativo en el proceso, a partir de clases demostrativas, a través del análisis del

producto de la actividad de los alumnos y el soporte básico para la preparación de los profesores a tiempo parcial.

El resto (90%), reconocen su importancia, pero no declaran la necesidad de superación metodológica del claustro para asumir desde un enfoque desarrollador y formativo el proceso de evaluación del aprendizaje. Declaran acciones desde un locus control externo, y no asumen un proceso de implicación para desde su accionar introducir el cambio que exige la práctica educativa.

#### **Generalidades:**

- La evaluación debe ser un proceso para la mejora pero no se intenciona.
- El componente evaluativo requiere a partir del nuevo modelo pedagógico, estar sustentado por una integración tipológica.
- La evaluación continua se introduce, pero no se evalúa el sistema formativo.
- Se aplica la verticalidad evaluativa, en que sólo el profesor evalúa al alumno.
- Predominio de la evaluación cognoscitiva y, prácticamente de conocimientos, con la subjetividad en métodos, técnicas y cuando surgen instrumentos objetivos, con escalas cuantitativas, se corre el peligro de no responder a una correcta elaboración y perderse sus hipotéticos valores de fiabilidad y validez.
- Crear espacios de discusión para unificar criterios teóricos y metodológicos alrededor del componente evaluativo, con un enfoque de superación y en función de preparar al personal docente a tiempo parcial para que enfrente los desafíos actuales.

# Capítulo III

---

**Estrategia metodológica para la superación de los profesores a tiempo parcial en evaluación del aprendizaje desde el modelo semipresencial.**

## **3.1 Fundamentación teórica en la que se sustenta la estrategia metodológica.**

La estrategia metodológica propuesta, constituye un valioso instrumento para abordar el estudio de complejos fenómenos y objetos de la educación, esta se fundamenta en ciencias como: la Filosofía, la Sociología, la Psicología y la Pedagogía, aportando las mismas sus categorías, leyes y principios que sostienen la expresión estructural y funcional del programa.

Resulta difícil diferenciar hasta dónde llega uno u otro fundamento, porque en el se representa un segmento de la realidad que por su naturaleza es holístico, no obstante diferenciamos sus fundamentos tomando como base los elementos expuestos por el grupo pedagogía del ICCP.

### **Fundamentos filosóficos.**

El sustento filosófico de la Educación Cubana es la teoría del Materialismo Dialéctico e Histórico, de igual forma para la estrategia metodológica propuesta al considerar el sujeto como un producto histórico social, pues a partir de esta concepción se pueden explicar las relaciones entre las leyes sociales y la actividad de los hombres entre lo objetivo y lo subjetivo.

La estrategia propuesta está sustentada en la idea filosófica de que el hombre es un ser social, históricamente condicionado, producto del desarrollo de la cultura que el mismo crea. El hombre es una realidad viva bio-psico-social, individual comunitario e histórico, la naturaleza humana se considera desde el punto de vista general e históricamente condicionada en cada época, el hombre varía en el curso de la historia, se desarrolla, es el producto de ella (Cárdenas, 2005) Considerando esta tesis filosófica se concibe la estrategia para la superación del profesor a tiempo parcial como una necesidad que la sociedad y el mismo tiene para concebir su autoperfeccionamiento.

La concepción materialista dialéctica ofrece una base teórico esencial para comprender el proceso de conocimiento en el hombre. Particular significación tiene en nuestro programa la Teoría del Conocimiento, la que implica el resultado de la interrelación dialéctica del sujeto y los objetos de la

realidad y de los sujetos entre sí, el papel que juega la práctica, así como la relación entre conocimiento y valoración.

El materialismo dialéctico es el método general que guía al pensamiento y a la acción educativa que bien utilizado evita el dogmatismo y la visión unilateral y estrecha de los fenómenos sociales en general y en particular a los educativos. Considerando esta teoría se tiene en cuenta la unidad dialéctica que se da entre sentido y significado según el modo de actuar, la estimulación hecha desde el proceso de enseñanza – aprendizaje, para desarrollar las posibilidades de los profesores a tiempo parcial, dirigidas a reflejar la realidad, valorarla y la obtención del conocimiento vista en la práctica a partir del desempeño, justificándose así los fundamentos teóricos del Materialismo Dialéctico e Histórico que sustenta la propuesta.

Desde este sentido se comprende que el proceso de educación que se genera a partir de la estrategia tiene que concebirse como un elemento de carácter liberador, genuinamente dialéctico, lo que permitirá al sujeto que aprende desarrollar su conciencia crítica y favorecer la creatividad y llegar a convertirlo en protagonista de su momento histórico, con un gran sentido de solidaridad humana, además, tiene que favorecer el desarrollo de valores de respeto y de defensa del hombre mismo, de su identidad, de su entorno físico, del equilibrio ecológico y del desarrollo cultural.

### **Fundamentos psicológicos.**

La propuesta asume los principios del paradigma histórico cultural que le asigna a la cultura material y espiritual un importante papel para el desarrollo de la personalidad del individuo, a través de la actividad y la interacción del sujeto con el medio social.

La interacción continua del hombre como ser social con los demás sujetos e instituciones socializadoras caracterizan su actividad en las esferas socio – económica, política y cultural y constituye un requisito esencial en la formación de su psiquismo (Rodríguez Padrón, 2003).

La teoría de Vigotski sustenta el diseño de la presente estrategia metodológica al concebir la superación de los profesores a tiempo parcial partiendo del diagnóstico en un momento determinado del desarrollo en el que se revela el estado actual, así como el resultado histórico para su incorporación a la práctica social mediante la adecuada dirección del aprendizaje, que propicien la obtención de conocimientos y el desarrollo de habilidades teniendo como sustento histórico el concepto de zona de desarrollo próximo.

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), es de valor incuestionable en nuestro proceso por su alto valor humanista, luego resulta una categoría esencial en la concepción pedagógica dialéctica, centrada en el hombre, por su creencia y lucha por el permanente mejoramiento humano, con un enfoque optimista, centrado en las ilimitadas posibilidades de desarrollo, a lo que se adiciona la teoría de la compensación, con lo cual le confiere a la persona la propiedad de ser portador de potencialidades cada vez más crecientes sobre la base de la estimulación y la colaboración social, donde se expresa la adecuada correlación entre el ser activo, creador y una sociedad responsable de ello (su cultura en un sentido amplio), abierta al desarrollo pleno "...La educación debe estar basada en la negociación de zonas de desarrollo próximas... debe permitir que el desarrollo actual se integre con el potencial" (Álvarez Valdivia, 1999).

Otro aspecto de interés, no explotado incluso en la actualidad en todas sus potencialidades, resulta prever los niveles de ayuda que van necesitando los que aprenden para la solución de la tarea y que indica las necesidades diferentes de los que aprenden y que nos dice más en su asimilación y uso que el resultado del dominio de los conocimientos.

El manejo de los niveles de ayuda constituye en esencia una vía eficiente para el diagnóstico pedagógico y en particular de las ZDP en su amplitud y potencialidades. La evaluación se dirige en esta concepción no solo a valorar los productos del nivel de desarrollo real, sino también al nivel de desarrollo potencial a través de las posibilidades que demuestra el alumno en el uso de las ayudas planificadas; en tanto además resultan una guía para fijar las líneas de acción potencializadoras, correctiva y desarrolladora en la práctica educativa.

La categoría de esta teoría se refiere a la apropiación por el hombre de la herencia social elaborada por las generaciones precedentes, por lo que debe ser comprendida como las diversas formas y recursos a través de los cuales el sujeto, de forma activa y en íntima relación con los demás hace suyos los conocimientos, las técnicas, las actitudes, los valores, las ideas de la sociedad en que vive, así como los mecanismos a través de los cuales logra su autodesarrollo.

La estrategia metodológica propuesta considera al profesor a tiempo parcial protagonista de su autoperfeccionamiento, participe consciente de la construcción de la cultura, al interactuar con los demás, formar motivaciones, transformarse a partir de la valoración que hace de sí mismo y descubrir su significado personal en relación con las condiciones históricas concretas en las que él realiza su labor.

### **Fundamentos sociológicos.**

Las Sedes Universitarias como institución social están indisolublemente relacionada con la sociedad que le han dado origen y a la que sirve, esta relación tiene carácter de ley, y como tal, se refleja en nuestra estrategia metodológica pues según Álvarez de Zayas estas relaciones condicionan el proceso de formación de los profesionales y determinan las regularidades y tendencias en el proceso y su formación, a través de formas concretas de naturaleza laboral y de las relaciones económicas y sociales que ella genera, de ahí que el modo de actuación que se aborde está relacionado con una función de la actividad pedagógica actual, que obedece en este caso, a una exigencia que la universidad contemporánea le plantea al profesor a tiempo parcial, su superación continua.

Las estrategias metodológicas para la superación constituyen un escenario de compromisos, donde se desarrollan un conjunto de acciones dirigidas a promover, preparar, atender y apoyar al personal docente a tiempo parcial para elevar su calidad de vida.

La propuesta vista desde la organización y dirección del proceso de enseñanza aprendizaje o diseña la actividad a partir de tareas que posibilitan la interacción de los docentes con el fin de obtener la información necesaria con el contenido objeto del conocimiento.

El profesor tiene un rol insustituible en la transmisión de conocimientos, experiencias y valores tanto desde el punto de vista individual como social. La bibliografía consultada reconoce que el individuo está sometido a estimulaciones conscientes e inconscientes, que le permite regular las reacciones y aparejadamente revelar un tipo particular de actuación frente a la dinámica que le impone el contexto sociocultural (Padrón, 2002).

El desarrollo del individuo bajo la influencia de la educación y el medio, tiene lugar, por su contenido social como una unidad dialéctica entre la materialización y la asimilación. De esta forma es que se convierte en una personalidad que establece por medio de sus actividades y de la comunicación, relaciones históricas, entre sí y con los objetos y sujetos de la cultura, evidenciándose de esta forma la correlación entre socialización e individualización.

### **Fundamentos pedagógicos.**

El proceso de superación que se diseña en la propuesta responde a un conjunto de exigencias que contribuye a la materialización de la unidad entre la instrucción y educación, y entre los diferentes componentes del proceso, así como el carácter activo, consciente significativo, acorde con las

características de los profesores a tiempo parciales y su contexto educativo. Lo anterior evidencia el cumplimiento de leyes y principios que norman y regulan dicho proceso.

Se reconoce la unidad del sistema de Educación Superior con la concepción de la educación en la universalización a partir del fin y los objetivos generales de formación del profesional, pero con un nivel de flexibilidad que permita en los centros la atención a la diversidad, a partir de las condiciones concretas de cada uno de ellos y de los territorios donde están ubicados

La dirección del proceso de enseñan y aprendizaje en la superación se fundamenta también, en la teoría Histórico-Cultural, asumimos que la enseñanza guía al desarrollo, este proceso transcurre en un grupo en el cual se propician múltiples relaciones sociales, donde se enriquecen y producen nuevas necesidades, conocimientos, experiencias, lo que obviamente no implica desconocer las particularidades de los integrantes.

### **3.2 Características, principios y exigencias fundamentales de la estrategia metodológica.**

El uso del vocablo estrategia comenzó a invadir el ámbito de las Ciencias Pedagógicas aproximadamente en la década de los años 60 del siglo XX coincidiendo con el comienzo del desarrollo de investigaciones dirigidas a describir indicadores relacionados con la calidad de la educación (Rodríguez del Castillo y Rodríguez Palacios, 2004) . El análisis de múltiples criterios e interpretaciones que aparecen en la literatura pedagógica sobre esta temática ha permitido discernir que el término estrategia se utiliza, entre otros, para:

- ✓ Identificar una actitud que constituye la base fundamental del proceso de dirección de los diferentes niveles hasta llegar a la escuela, la cual da una nueva orientación a las dimensiones táctica y operacional en el mediano y corto plazo (enfoque estratégico, dirección estratégica, planeación estratégica).
- ✓ Nombrar el resultado de la elaboración personal de cada sujeto a partir de las relaciones que establece (con los objetos del conocimiento, las interacciones con los demás miembros del grupo y las acciones de dirección, orientación y estimulación del docente). (Estrategias de aprendizaje o aprendizaje estratégico).(Márquez Rodríguez, 2000).
- ✓ Referirse a la intencionalidad de las acciones dirigidas al mejoramiento del aprendizaje de los/las estudiantes, y el diseño de planes flexibles de acción que guíen la selección de las vías más apropiadas para promover estos aprendizajes desarrolladores teniendo en cuenta la diversidad de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y la diversidad de los

contenidos, procesos y condiciones en que éste transcurre. (estrategias de enseñanza o enseñanza estratégica). (Castellanos Simons, 2003)

- ✓ Designar una forma particular de resultado de la investigación educativa el cual puede abarcar diferentes variantes tipológicas.

Resulta imprescindible abordar algunas de las conceptualizaciones que se hacen sobre el particular. Se tomarán tres criterios seleccionados de la profusa bibliografía sobre el tema para propender al establecimiento de regularidades.

- “Toda estrategia transita por una fase de obtención de información (puede tener carácter diagnóstico), una fase de utilización de información y una fase de evaluación de esa información, además como su nombre lo indica, debe tener un margen para ir redirigiendo las acciones”. (Ruiz, 2003). Nos adscribimos a dicha definición.
- “La estrategia establece la dirección inteligente, y desde una perspectiva amplia y global, de las acciones encaminadas a resolver los problemas detectados en un determinado segmento de la actividad humana”. Se entienden como problemas las contradicciones o discrepancias entre el estado actual y el deseado, entre lo que es y debería ser, de acuerdo con determinadas expectativas que dimanen de un proyecto social y/o educativo dado. Su diseño implica la articulación dialéctica entre los objetivos (metas perseguidas) y la metodología (vías instrumentadas para alcanzarlas). (González Hernández, 1998)
- “Entendemos por estrategia cierto ordenamiento de las acciones en el curso de la resolución de un problema en el cual cada paso es necesario para el siguiente. Estas secuencias de acciones están fuertemente orientadas hacia el fin a alcanzar. La persistencia en un procedimiento o su cambio está también relacionado con el éxito logrado en la consecución de un fin. Que exista un encadenamiento de acciones orientadas hacia un fin no implica un único curso de los procedimientos; sino que las repeticiones, marchas y contramarchas atestiguan las múltiples decisiones que el sujeto adopta en el intento de resolver el problema. Frente al mismo objetivo es posible desarrollar diferentes estrategias”. (Casávola, 1999).

De ahí que pueda deducirse que las estrategias:

- Se diseñan para resolver problemas de la práctica y vencer dificultades con optimización de tiempo y recursos.
- Permiten proyectar un cambio cualitativo en el sistema a partir de eliminar las contradicciones entre el estado actual y el deseado.

- Implican un proceso de planificación en el que se produce el establecimiento de secuencias de acciones orientadas hacia el fin a alcanzar; lo cual no significa un único curso de las mismas.
- Interrelacionan dialécticamente en un plan global los objetivos o fines que se persiguen y la metodología para alcanzarlos.

Múltiples son, a su vez, las clasificaciones de las estrategias de enseñanza, lo que ha permitido conformar la siguiente definición. Abordaremos en este sentido la referida a la estrategia metodológica.

“Proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo que permite la transformación de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje tomando como base los métodos y procedimientos para el logro de los objetivos determinados en un tiempo concreto”. Entre sus fines se cuenta el promover la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje en los estudiantes (Rodríguez del Castillo y Rodríguez Palacios, 2004).

Las estrategias metodológicas se dirigen en torno a cuatro funciones: (Enciclopedia Océano de Educación, 2000).

- a) Organización de los contenidos.
- b) Exposición de los contenidos.
- c) Actividades y orientación del alumnado.
- d) Evaluación.

Independientemente de la clasificación que se elija la cualidad básica que determina la funcionalidad de la estrategia es su carácter contextual, así como el carácter flexible que debe imprimirse al conjunto de acciones que la conforman. Es por ello que se consideran como condiciones inherentes a la misma:

- ✓ Correspondencia estricta e interrelación dialéctica entre recursos y acciones.
- ✓ Selección y combinación secuenciada de procedimientos didácticos en correspondencia con los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje.
- ✓ Doble control: para determinar su efectividad y para emprender su mejoramiento.

Significativo señalar una vez explicitados las consideraciones teóricas a cerca de la estrategia metodológica, indicar los elementos normativos esenciales, lo que se hace definiendo aquellos principios rectores los cuales guardan entre sí una relación dialéctica y determinista, de manera que solo pueden ser formulados de forma separada por interés y necesidad de carácter didáctico-metodológico. Se asumen los criterios pertinentes de Mendoza (2005).

- 1- Principio de la superación desde la práctica profesional y los contextos naturales.

Este principio posibilita que la estrategia metodológica sea considerada un proceso inagotable, continuo y de retroalimentación permanente, como superación científica y objetiva, al fundirse la experiencia práctica, teórica, introducirse los aportes de las investigaciones y generarse nuevos problemas en la propia relación

Las reflexiones anteriores hacen posible que se logre:

- ✧ Fomentar superaciones que partan de los problemas y demandas realmente necesarias, emanadas de la práctica pedagógica concreta, jerarquizando la forma y momento de enfrentamiento al poder precisar las prioridades.
- ✧ Una superación inmediata, y que centre su atención no solo en problemas y necesidades, sino también en las potencialidades, oportunidades y fortalezas.
- ✧ Fomentar el conocimiento constructivo, cooperado, autoreflexivo y vivencial, orientado desde la misma selección de las tareas, métodos, formas de abordar la práctica, características del control y la evaluación, la atención verdadera a las diferencias individuales en situaciones particulares, del trabajo individual y grupal del aprendizaje.
- ✧ Una participación activa, democrática y personalizada que favorezca el libre fluir de la opiniones, el planteamiento de las iniciativas, la toma de decisiones convenidas y convenientemente planteadas de acuerdo a los intereses de la práctica docente en un clima de plena comunicación, de actividad asertiva y constructiva, que ponga en el centro al individuo para su pleno desarrollo y felicidad.
- ✧ Estimular y desarrollar la creatividad individual y grupal, implicando en el asesoramiento las potencialidades de los agentes que intervienen en el acto de superación, al crearse un ambiente de tolerancia, respeto y verdadera integración ético-profesional regulada por la comprensión cooperativa.
- ✧ Un aprendizaje teórico y práctico en una superación, que se sustente en la demostración y aportaciones de los que intervienen, para que puedan generarse, sobre bases reales nuevas, concretas y apropiadas soluciones, con un alto grado de generalidad, permitiendo el autoaprendizaje y la aplicación de lo aprendido a futuras situaciones, favoreciendo la independencia cognitiva.
- ✧ Un proceso altamente flexible y dialéctico, ajustado a las condiciones cambiantes del hecho educativo, con lo cual se asume que se ajuste continuamente, incluso ante las transformaciones que en el mismo asesoramiento se generen, al introducirse las reconsideraciones, ajustes,

correcciones planeadas y nuevas en las representaciones, sentidos, significados y modos de actuar de los asesorados y asesores.

- ✧ Integrar y generalizar los saberes, a partir de que el asesor se irá enriqueciendo en el proceso de superación, no solo por la adquisición de destrezas, sino por cuanto asimilará las experiencias, fortalezas y logros de los centros y los asesorados, todo lo que integrará a su acervo, convirtiéndose en un multiplicador y divulgador privilegiado de las prácticas pedagógicas de avanzada en su entorno, las que sustentará teóricamente e incluirá en nuevas direcciones investigativas.
- ✧ Formas organizativas del asesoramiento con carácter diferenciador concreto, utilizando las posibilidades que brinda la práctica docente, de manera renovadora. La sistematicidad adquiere en ello una nueva dimensión.
- ✧ Alcanzar una verdadera prevención, potencialización y corrección, ya que propicia la posibilidad de anticipar y vislumbrar situaciones de desventajas reales, se permite la valoración adecuada de las potencialidades y virtudes que los asesorados no son capaces de ver desde dentro, se posibilita prever, pronosticar y atenuar efectos no deseados, estimular las capacidades y corregir los errores y aspectos ya deformados.
- ✧ Crea un nuevo enfoque de interacción profesional y personal en la superación.

2- Principio de la relación entre lo grupal y lo personal en el proceso formativo de la estrategia. La estrategia colectiva devuelve a los individuos la capacidad de cooperar, de intercambiar, unido a una actitud de responsabilidad personal, autonomía y creatividad.

Ayuda a vencer temores, inhibiciones, e inseguridad al permitirse el apoyo en el otro para la acción y las construcciones y representaciones mentales elaboradas a partir de la "inteligencia colectiva", al modelar cuando se asesora las formas eficientes de la colaboración y la cooperación, se aprovechan, estimulan y educan las capacidades de dirección.

3. El hombre como centro de atención y acción para el desarrollo pleno e integral de su personalidad. Este principio nos conduce a una estrategia vista como proceso coordinado y cooperado que produce un proceso educativo, en el que el superado tenga el rol protagónico e independiente, bajo la orientación e intervención cooperada del asesor. Donde se privilegie el aprender a aprender y aprender a ser, a ser auténtico, a aceptarse; midiéndose por lo que es y no por lo que tiene, generando a su vez estas posiciones en sus educandos.

4. Principio de intervención y desarrollo social, con enfoque comunitario.

La estrategia metodológica en su enfoque psicológico, pedagógico y social, ha de resolver armónicamente las influencias educativas de la sociedad, supliendo las insuficiencias de otros agentes educativos sociales, incluida la familia.

La educación vista como proceso social, significa que el individuo se apropie de la cultura social y encuentre las vías para la satisfacción de sus necesidades personales, donde lo social significativo, coincida con lo personal de igual significación. La universidad solo existe en un sistema de relaciones comunitarias, y su estructura interna funciona de igual forma, siempre que se entienda ante todo como una comunidad educativa integral.

#### 5. Principio de prevención

Este principio implica:

- ✧ Creer firmemente que siempre es posible el mejoramiento humano, partir del respeto a la libre comunicación, la tolerancia y al derecho de ser auténtico y singular.
- ✧ La superación siempre tendrá en un sentido amplio un enfoque proactivo, con respecto a las afectaciones y problemas, actuando antes de que ellas se produzcan o agraven de alguna manera.
- ✧ Debe primar la actividad y la comunicación asertiva.
- ✧ Centrarse en la población en sus potencialidades, previendo los problemas y situación de riesgo.
- ✧ Su objetivo central será el desarrollo pleno y no la evitación de los problemas, habilitando al ser humano para hacer frente a la vida, a partir de las construcciones personalógicas.
- ✧ Reconocer la perenne necesidad de educarnos.
- ✧ Dirigirse tanto a los individuos como a los grupos e instituciones, así como a sus relaciones contextuales y a los sistemas de redes que se establecen.
- ✧ Fundamentarse en los patrones culturales del medio y su asimilación reflexiva.
- ✧ Comprometerse con la justicia social y la realización personal.
- ✧ Centrarse en la elaboración de una cultura del cambio.
- ✧ Asumir la colaboración tanto en el marco conceptual, como en las estrategias de actuación y considerar a los asesorados como agentes activos del cambio también.

#### ¿Cuáles son las características y exigencias fundamentales de la estrategia?

- a) Desarrollar la superación de forma sistemática desde la perspectiva de la estrategia metodológica combinando los momentos individuales y colectivos.

- b) Concebir el diagnóstico integral como principio contextualizador en la superación del profesor a tiempo parcial, a partir de las necesidades personales en correspondencia con las exigencias y condiciones de la realidad institucional donde se desarrolla la labor formativa.
- c) Propiciar en el docente el desarrollo de actitudes favorables ante el cambio como contribución al perfeccionamiento de su competencia y actuación profesional en su desempeño.
- d) Desarrollar los procesos de actualización y cambio a través del método científico de investigación en la práctica.
- e) Centra el proceso de crecimiento profesional de forma no directiva autoritaria, en una estructura de interacción que es construida entre asesores y asesorados, mediante negociaciones colectivas.
- f) Desarrolla las capacidades de dirección y liderazgo como necesidad para la adecuada conducción de la actividad educativa desde posiciones colaborativas.
- g) Desarrolla la relación interpersonal significativa con sentido personal e implicadora, es el asesoramiento colaborativo una vía esencial del paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico en el individuo.
- h) Favorece el desarrollo de estrategias de intervención colaborativa, de carácter holístico e integradora teniendo el ámbito de las experiencias educativas como marco referencial de partida.
- i) Organiza de forma jerárquica las redes de necesidades entre la sociedad-institución y el grupo teniendo como centro organizador la derivación de los objetivos socialmente establecido y personalmente planteados.
- j) Favorece el establecimiento de las estrategias pedagógicas, la cooperación e integración entre los diferentes servicios y dependencias de la institución, como condición globalizadora y sistémica de la actividad educativa de manera, que la institución funcione como una comunidad educativa integral.
- k) Propicia el proceso de cambios en el profesor a tiempo parcial a través de una didáctica desarrolladora y una metodología para la actuación profesional competente.
- l) Desarrolla la capacidad de evaluar y autoevaluar el impacto de las acciones de superación en la práctica educativa.

### **3.3 Fundamentación de la estrategia metodológica.**

Los desafíos del desarrollo en la sociedad de hoy, exigen una educación de nuevo tipo que prepare al hombre para estilos de vida sana, sabia y creativa. Esto hace que las estrategias de superación para

los profesionales en esta rama constituyan un punto de mira priorizado y encaminado a transformar su cultura para alcanzar niveles superiores, más plenos de vida espiritual.

Las sedes universitarias asumen este desafío, las cuales emprenden desde ya la consecución de la intencionalidad pedagógica dirigida a un novedoso modo de actuación en la creación del profesional a partir de una superación integrada a un proceso de formación continuo, renovado, donde el actor educativo que constituye el soporte profesoral fundamental (profesor a tiempo parcial), asuma la tarea con responsabilidad para el logro de los resultados deseados.

La estrategia metodológica que proponemos (**Anexo 7**) está diseñada para ser ejecutada en el contexto de la Universalización de la Educación Superior, dirigida a la superación del personal a tiempo parcial y enmarcado en una problemática: la evaluación del aprendizaje.

La propuesta cumple con lo reglamentado en la Resolución 132/2004 donde se promueven fundamentos acorde con los retos actuales: autogestión del aprendizaje, socialización del conocimiento, descentralización de la educación, aprendizaje colectivo e investigación continua y creadora.

El personal a tiempo parcial de las sedes universitarias requieren de una atención diferenciada desde la superación, pues se cuenta con profesores que se inician en la profesión y otros con alta o escasa formación pedagógica, pero que necesitan adquirir todas las herramientas necesarias que contrarresten modos de actuación insertados en un modelo pedagógico que exige una cultura general e integral en los estudiantes.

En la estrategia de superación propuesta se pretende ante esta perspectiva que el personal a tiempo parcial no solo se limite a analizar y generalizar los hechos y fenómenos pedagógicos, a descubrir determinadas regularidades, sino también, determinar las vías del perfeccionamiento del proceso docente educativo, prevé y tome decisiones propias que le posibiliten trabajar exitosamente en las condiciones concretas del proceso formativo de la personalidad de sus educandos.

Actualmente se cuentan con antecedentes dirigidos directamente a satisfacer las demandas de profesores a tiempo parcial para asumir la municipalización en la Universidad, nos referimos al Diplomado "Gestión Pedagógica en la Municipalización de las Universidad" llevado a efecto por la Dra. Magalys Ruiz Iglesias (2003) y el propiciado por el Centro de Estudios de Educación de la UCLV "Gestión Profesional Docente en la Universalización", dirigido por el Dr. José Manuel Perdomo (2004), el curso de postgrado "Programa de superación a profesores adjuntos para transformar el componente evaluativo en el proceso de universalización", coordinado por la McS. Iliana Artilles Olivera (2005) y el

asesoramiento psicopedagógico "Programa de asesoramiento psicopedagógico en evaluación del aprendizaje para profesores en la universalización de la educación superior." ejecutado por la McS. Llanelys Peralta Castellón (2006), además las estrategias metodológicas diseñadas por el Vicerrectorado de la Universalización, (2003 al 2006), por cada una de las carreras de la SUM (2003 al 2007) y la dirección de la SUM (2006-2007).

La superación concebida hasta el momento arrastra el lastre de la forma convencional con que se ha asumido la misma, pues se ha visto limitada en sus alcances no respondiendo cabalmente a las necesidades que poseen estos docentes ya que algunas de estas muy bien concebidas pero no parten de las necesidades, posibilidades y potencialidades, sino que son diseñadas y preestablecidas por el Centro de Estudios de Educación y el Vicerrectorado, a pesar que han sido proyectadas de forma flexible, acorde con las particularidades del contexto de la universalización de la educación superior. Las prácticas evaluativas que se siguen hoy en las sedes universitarias municipales por parte de los profesores todavía están permeadas del sello tradicional con todas las limitaciones que impone el mismo (comprobación de conocimientos centrados casi exclusivamente en aspectos netamente cognoscitivos favoreciendo aprendizajes reproductivos y fragmentados, no tienen en cuenta las particularidades del estudiante ni su entorno de vida.) y que no favorecen ni se corresponden con la concepción que defiende la universalización de la educación superior acerca de la formación de sus futuros egresados (individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje, formación holística del estudiante.).

Se consideran pues, dentro de los factores originantes de esta situación problemática, la no total preparación pedagógica de los profesores de las sedes municipales (la mayor parte de ellos se inicia por vez primera en la labor docente) ; la no suficientes orientaciones metodológicas precisas que guíen el trabajo en el área de la evaluación del aprendizaje y que se correspondan con los postulados de este nuevo modelo pedagógico ; la subutilización en la actividad evaluativa de agentes involucrados en el proceso como es la figura del tutor con sus funciones asignadas, entre otras causas.

Se impone luego, la necesidad de concebir la superación de los profesores a tiempo parcial de una manera diferente a la acostumbrada, que se estructure a través de acciones colaborativas y conveniadas entre las partes implicadas, que se erija de manera flexible, en función de la realidad y las verdaderas demandas de las sedes universitarias.

La situación descrita anteriormente nos permite defender la estrategia metodológica como propuesta de superación que formulamos para el profesor a tiempo parcial, ya que por su pertinencia didáctica,

teórica, metodológica y práctica trasciende las limitantes de las alternativas diseñadas hasta el momento cuando se trata de intervenir en las realidades educativas de la propia universalización.

De modo general y con una mirada optimista, pretendemos que la propuesta desde una perspectiva comprensiva posibilite que la práctica evaluativa del docente a tiempo parcial esté caracterizada en principio, por ser: independiente y comprometida, cualitativa, práctica, democrática, procesual, participativa, colegiada y externa y de iniciativa interna.

Evaluar de esta forma hace que la práctica docente se desenvuelva, se amplíe y se llene de sentido global, hace del proceso evaluativo un objeto de estudio y de reflexión crítica permanente, que garantice la elevación de la calidad de lo que se hace.

Las temáticas que aborda el programa de superación se relacionan con la teoría de la actividad derivada del enfoque histórico cultural y apunta hacia la perspectiva de la actividad humana en condiciones socio históricas concretas. Se trata de una comprensión de la evaluación del aprendizaje como construcción histórico social.

Consideramos que esta estrategia tiene que transitar por varios **momentos o fases**:

- 1- **Diagnóstico de las necesidades.**
- 2- **Planeación estratégica.**
- 3- **Ejecución de la estrategia.**
- 4- **Evaluación y control de la estrategia diseñada.**

#### **Fase Diagnóstica:**

Durante la aplicación de técnicas e instrumentos y al procesar la información se emiten los siguientes resultados:

- Se declara que la evaluación debe ser un proceso para la mejora pero no se intenciona.
- La categoría evaluación necesita a partir del nuevo modelo educativo estar sustentada por una integración tipológica (temporalización, procesos de triangulación, intención y referentes).
- Se introduce la evaluación continua, pero no se evalúa el sistema formativo.
- Los instrumentos objetivos se aplican en el antiguo contexto de verticalidad evaluativa, en que sólo el profesor evalúa al alumno.
- Se mantiene el predominio de la evaluación cognoscitiva y, prácticamente de conocimientos, con la subjetividad en métodos, técnicas y cuando surgen instrumentos objetivos, con escalas cuantitativas, se corre el peligro de no responder a una correcta elaboración y perderse sus hipotéticos valores de fiabilidad y validez.

- Se declaran acciones de superación en las estrategias metodológicas diseñadas para la formación del profesor respecto a la categoría de evaluación, pero se trabaja con una salida metodológica fragmentada, ya que las acciones no responden a una lógica de pensamiento que permitan la transformación progresiva del profesor.

Los resultados anteriores permitieron hacer reflexiones pertinentes y necesarias:

El diagnóstico debe precisarse en una fase inicial con la finalidad de valorar las necesidades de superación de los adjuntos para poder encausar el componente evaluativo en función de las demandas del modelo de la Universalización. Es importante crear para ello las condiciones antes de aplicar los instrumentos investigativos basados en la búsqueda de afectividad, comunicación dialogada y criterios de necesidad siempre con la utilización de métodos activos que anime el encuentro intencional.

También se determinará las direcciones de superación a partir de los resultados del diagnóstico realizado.

Con la evaluación formativa se evaluará el desarrollo del proceso pues vista en el contexto seleccionado y atendiendo a sus propósitos está directamente relacionada con la mejora y optimización del mismo en el transcurso de la acción formativa permitiendo así el reajuste racional de dicha acción según las vicisitudes.

El diagnóstico debe estar presente en todo momento, antes, durante y después del desarrollo de cada actividad, como una estrategia para ir controlando la efectividad del proceso de solución de problemas de la práctica profesional. Se debe estimular el autocontrol, autovaloración y autoevaluación implicando al profesor en el control del desarrollo del rol que le correspondió en la actividad, de forma tal que los resultados del diagnóstico constituyan un punto de partida para la ejecución de una nueva actividad.

En esta fase se introducen métodos y técnicas de investigación educativa, para que los tutores adquieran herramientas para el diagnóstico, las cuales son compartidas y sirven de marco de referencia para la práctica educativa.

### **Fase Planeación**

En esta fase se definen metas u objetivos a corto y mediano plazo que permiten la transformación del objeto desde su estado real hasta el estado deseado. Oportuno

es el intercambio y reflexiones con el grupo de docentes a tiempo parcial diagnosticados, el resultado del diagnóstico realizado, esta discusión debe ser reflexiva, tornarse hacia el perfeccionamiento, validación de las temáticas y objetivos de la estrategia, lo que posibilita la movilidad dinámica del diseño. Luego de conformado la estrategia se proyecta la inscripción voluntaria de los profesores los cuales deben corresponderse con el perfil establecido.

Incluye la autopreparación del profesor al seleccionar, o diseñar las preguntas, problemas, contradicciones. Este espacio debe estimular el trabajo en equipos, de igual manera ser debe lograr que se movilice como una práctica educativa, donde los roles se complementen y diversifiquen.

### **Fase Ejecución**

Importante destacar que esta fase debe caracterizarse por una ejecución colaborativa, donde se explicará cómo se aplicará, bajo qué condiciones, durante qué tiempo, responsables, participantes.

Comprende el momento de aplicación de métodos, procedimientos y técnicas, para lograr centrar la atención de los participantes en la actividad a partir de los objetivos y los contenidos fundamentales a tratar para solucionar desde la integración los problemas que el grupo definió.

Estos métodos, procedimientos y técnicas deben propiciar la reflexión, la interpretación y el análisis por parte de los integrantes del grupo; con el enriquecimiento en el intercambio y la sistematización de lo que cada cual ha interiorizado con la vinculación de la teoría y la práctica.

Para el éxito de esta etapa, se requiere: concentración, atención a lo que dice el otro, solidez en los criterios a defender, dirección en correspondencia con el objetivo, exigencia grupal y control-autocontrol del trabajo grupal.

### **Fase Evaluación y Control.**

Durante esta fase las acciones están dirigidas a: determinar el crecimiento de las competencias, a evaluar las actividades desarrolladas y las relaciones con las redes sociales Además está condicionado por el carácter simultáneo y complementario de los procesos de investigación educativa y el desarrollo del modo de actuación del profesor a tiempo parcial desplegado antes, durante y una vez concluido las acciones estratégicas, se asumen para desarrollar la evaluación de los aprendizajes de los docentes:

Se propone emplear para ello: diario de sesiones, observación de la práctica e incidentes críticos.

### **Objetivo generales.**

- 1) Desarrollar las capacidades profesionales en los profesores a tiempo parcial para la actividad educativa a partir de ofrecer herramientas teóricas y metodológicas, partiendo de sus

necesidades y potencialidades, para la construcción de los aspectos pedagógicos esenciales relacionados con la actividad docente desde una comprensión y posición reflexiva.

- 2) Educar al profesor a tiempo parcial en una actitud favorable al cambio y la actualización de los nuevos contenidos y desarrollo del proceso educativo a partir de una didáctica colaborativa y participativa con enfoque cultural y un alto sentido humanista.
- 3) Implementar en las prácticas evaluativas que desarrollan con sus alumnos un análisis crítico a partir del proceso de indagación científica permitiéndoles comprender el entorno educativo y solucionar problemas profesionales.

### **3.4 - Valoración de la propuesta por criterio de especialistas.**

El supuesto metodológico que se asume para la validación de la propuesta es la expuesta por Paredes Pulido (2003), citada por Artilles Olivera (2005), la cual nos resultó integradora y adecuada (**Anexo 8**). Para someter la estrategia metodológica a reflexiones de los evaluadores externos, se seleccionaron intencionalmente siete especialistas cuyos datos generales aparecen en la tabla 1, (**Anexo 9**).

Para su selección se tuvo en cuenta los siguientes criterios:

- Experiencia en la Educación Superior lo que posibilitaría que los especialistas tuvieran experiencia en las prácticas evaluativas desde los diferentes planes de estudio.
- Los especialistas seleccionados fueran poseedores de experiencias en lo referido a la superación.

A los especialistas se le aplicó una encuesta (**Anexo 8**) para la evaluación de la estrategia metodológica, la información obtenida fue procesada mediante la técnica de Análisis de Contenido.

Los resultados obtenidos se exponen a continuación:

El 100% de los especialistas consideraron que la estrategia diseñada ofrece respuesta a un problema actual, respecto a la concepción de la evaluación del aprendizaje en la universalización y en este caso al perfeccionamiento de un modo que le permitirá accionar sistemáticamente, de igual manera se reconoce que en la propuesta queda explícito el proceso flexible que debe asumir esta superación, lo que permite introducir transformaciones con una formulación intervención desde un contexto naturalista para solucionar problemas, mejorar las competencias profesionales e implementar transformaciones que exige el modelo de universalización.

En relación con las posibilidades que ofrece la estrategia metodológica para la toma de decisiones del profesor a tiempo parcial se plantea por parte de 5 especialistas que a través de él se media y modela acciones transferibles y procederes generalizadores lo que posibilita que se asuma una posición de

reflexión en la acción, además la metodología de trabajo por su significatividad didáctica ofrece la posibilidad de trabajar sobre un proceso que siempre se estará construyendo desde los referenciales personológicos de los actores. Otros evaluadores coinciden en señalar que la estrategia declara un perfil muy general y no existen elementos orientadores respecto a los objetivos específicos y de igual manera no se precisan el diseño de los talleres u otras formas organizativas.

El 100% de los especialistas coinciden en señalar que las categorías didácticas de la estrategia están sustentadas desde los referenciales teóricos que se defienden y muestran claridad, objetividad, adecuación a sus objetivos, rigor conceptual; que resulta comprensible; y ofrece garantías de viabilidad.

El sistema diseñado precisa la fundamentación teórico – conceptual; su contextualización a las características del entorno y de los recursos humanos implicados; su correspondencia con las necesidades, intereses, expectativas, motivaciones de los usuarios; la calidad técnica con que se diseñaron sus diferentes componentes: objetivos propuestos, la selección del contenido, de las formas, métodos y medios que se plantean son satisfactorios.

Sobre la temporalidad, el 100% reconocen que se estructura sobre la flexibilidad que se sustenta en la superación.

Plantean además que la evaluación de la estrategia está muy bien diseñada y se fundamenta desde los criterios más contemporáneos respecto a esta categoría, evidencia una proyección hacia el desarrollo de los futuros

# Conclusiones

---

La indagación da respuestas a cómo diseñar una estrategia metodológica para transformar la práctica evaluativa de los profesores a tiempo parcial en el marco de la Universalización, lleva a esbozar las conclusiones siguientes:

Se reconoce en los documentos que norma la política respecto al trabajo del profesor en la Universalización que constituye uno de los agentes educativos más importantes para la formación del futuro universitario y, por tanto, un ámbito de educación desarrolladora.

La categoría evaluación necesita a partir del nuevo modelo educativo, sustentar una integración tipológica, lo que se puede planear de manera sistémica a través de los componentes principales del aprendizaje desarrollador, para provocar prácticas evaluativas con carácter formativo.

El diagnóstico de superación de los profesores a tiempo parcial muestreados arrojó como resultados que existen insuficiencias teóricas y didácticas –metodológicas ya que no se han producido cambios profundos de actitud frente al alumno, al proceso de enseñar-aprender y a la evaluación, lo que limita el abordaje de necesarias innovaciones, además no existe unificación de criterios para realizar la evaluación formativa a partir de los desafíos y retos que impone la actual formación de los estudiantes universitarios en el escenario de la Universalización.

La estrategia metodológica fue validada a partir de los criterios de especialistas, quienes consideraron que sus fundamentos y componentes diseñados ofrecen respuesta a la superación de los profesores a tiempo parcial y en este caso al autoperfeccionamiento del modo de actuación lo que permitirá perfeccionarse sistemáticamente desde su práctica entorno a la evaluación del aprendizaje, de igual manera reconocieron que en la propuesta queda explícito el proceso flexible que debe asumir la estrategia, desde una concepción didáctica y metodológica que integra objetivos, tareas, funciones, principios y estrategias de intervención desde un contexto naturalista para solucionar problemas, mejorar las competencias profesionales e implementar transformaciones que exige el modelo de universalización.

# Recomendaciones

---

- I. Facilitar continuidad al estudio con la aplicación de la estrategia metodológica que se propone realizar en la Sede Universitaria Santa Clara lo que permitirá comprobar su efectividad y posible utilidad en otros escenarios.
- II. Ubicar los resultados de esta investigación en la institución (SUM Santa Clara) para acordar la estrategia metodológica y ajustar la misma a partir del contexto natural

# Bibliografía

---

1. Addine, F. (2004). *Didáctica, teoría y práctica*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
2. Alba, A. (2001): Formación politécnica para el mundo productivo. Apuntes y consideraciones .Santa Clara. Material en soporte magnético.
3. Artiles Armadas, 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.
4. 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 Máster en Ciencias de la Educación Superior. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba.
5. Bermúdez, R (2001). Aprendizaje formativo: una opción para el crecimiento personal. En: *Revista cubana de Psicología*. Vol. 18, No 3, p.19-21.
6. Bloom, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Alcoy: Marfil.
7. Caballero, E. (2002). *Didáctica de la escuela primaria. Selección de lecturas*. La Habana: Pueblo y Educación.
8. Cabrera, E y Espin, J. (1986): *Medición y evaluación educativa*. Barcelona: PPU.I
9. 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".
10. Cásavola, H.(1983): El rol constructivo de los errores en la adquisición de los conocimientos, En CD-Room 25 años contigo, 1975-2000, Revista Cuadernos de Pedagogía Nº 108, diciembre, Madrid, España: Editorial Praxis.

11. Castellano, Doris (2003). Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar. La Habana, Universidad Pedagógica "Enrique José Varona". (Material en soporte electrónico).
12. Castellanos, D (1999). *Diferencias individuales y necesidades educativas especiales*. Centro de Estudios Educativos. Instituto Superior Pedagógico E. J. Varona.
13. Castellanos, D. (2001). Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. La Habana. Colección Proyecto, ISP "Enrique José Varona".
14. Coll, C.; Martín, E. y Onrubia, J. (2004). La evaluación del aprendizaje: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll; J. Palacios y A Marchesi, Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza.
15. Crombach, M. (1963). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
16. De Armas, L. y Martínez, M. (2001). Significados compartidos acerca del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en la UCLV. Tesis en opción al título de licenciado en Psicología. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba.
17. Denson, N. and Lincoln, Y. (1994). Introduction: entering the Field of Qualitative Reseach. In Denson, N. and Lincoln, Y. *Hand book of Qualitative Reseach*. Londos: Sage.
18. Enciclopedia Océano de Educación (2000). Didáctica general, Las estrategias metodológicas, Madrid: Editorial Océano.
19. Fernández, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. La Habana: Academia.
20. Ferrández, A. (1993). "Diseño y proceso de la evaluación de adultos". En Ferrández, A., Peiró, J. y Puente, J. M. (coords.): *La evaluación en la educación de personas adultas*. Madrid: Diagrama.
21. 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, Villa Clara, Cuba.
22. Garanto, J. (1989): "Modelos de evaluación de programas educativos". En Abarca, M. P. (coord.): *La evaluación de programas educativos*. Madrid: Escuela Española, pp. 43-78.
23. García, G. y Addine, F. (2003). *El modelo de escuela*. En Compendio de Pedagogía. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
24. González Hernández, A (1998):. Hacia una sexualidad responsable y feliz, La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

25. González, 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.
26. González, Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencia y reflexión crítica. *Revista Cubana Educación Media Superior*, 20 (1): 47-67. La Habana.
27. Goetz, J. y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
28. Guba, E. y Lincoln, Y. (1982): *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
29. Iafrancesco, G. (2000). Definición de evaluación. <http://vulcano.lasalle.edu.co> .
30. Joint Comittee of standards for educational evaluation, (1988). *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. México: Trillas.
31. Jtufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós-MEC.
32. Le Compte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1 (1).
33. Márquez, A. (2000). Un modelo del proceso pedagógico y un sistema de estrategias metodológicas para el desarrollo de la excelencia y de la creatividad, Santiago de Cuba Instituto Superior Pedagógico "Frank País".
34. Mendoza, A. (2005). Programa de asesoramiento psicopedagógico para la superación de tutores en el Modelo de Universalización. Tesis en opción al título de Máster en Ciencias de la Educación Superior. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba.
35. Ministerio de Educación Superior. (2004). La Universalización que queremos. En documento, Oficina del Viceministro Primero.
36. Nieves, Z y Guerra, V. (2005). La tutoría en el modelo Pedagógico de la Universalización de la Educación Superior Cubana. En artículo. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
37. Novak, J. y Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona.
38. Ojalvo, V. (1998). Vigotsky presenta en la educación del futuro. *Revista Cubana de Educación Superior*, 18(1): 27-33. CEPES. Diversidad de La Habana.

39. Padrón, A. (2002). La familia como grupo primario de la sociedad. En González, A. y Reinoso, C. *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
40. Paredes, J. (2003). *Talleres de capacitación a docentes del grado preescolar para la dirección del Análisis Fónico en el proceso educativo*. Tesis presentada en opción al título de Máster en Ciencias Pedagógicas. ISP "Félix Varela", Villa Clara.
41. 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 Máster en Ciencias de la Educación Superior. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba.
42. Pérez González, A. (1996). Enseñanza para la comprensión. En Sacristán, G. y Pérez, A. *Comprender para transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
43. Pérez Luján, D. (2005). *Metodología para la identificación del alumno talento en la formación profesional en la Universidad*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Villa Clara, Cuba.
44. Pérez Morales, I. (2002): Factores que intervienen en el aprendizaje del idioma inglés en la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. En documento.
45. Rodríguez del Catillo, M. y Rodríguez Palacios, A. (2004). La estrategia como resultado científico de la investigación educativa. Villa Clara, ISP "Félix Varela".
46. Rodríguez Gómez, G.; Gil, J. y García, E. (2004). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. La Habana: Felix Varela.
47. Rodríguez Gómez, G.; Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: ALJIBE.
48. Rodríguez Padrón, V. (2003). La escuela socio histórica cultural. Fundamentación de una concepción pedagógica. En colectivo de autores. *Pedagogía: apuntes ara la asignatura*. EIEFD, La Habana.
49. Ruiz, M. (2003). *¿Qué es un currículum flexible*. México: Euterpe
50. Sainz L.(2001). La evaluación del aprendizaje. Algunas críticas y alternativas de mejoramiento. CEPES, La Habana.
51. Scriven, M. (1997). "Selección de profesorado". En Millman, J. y Darling-Hammond, L. (dirs.): *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.

52. Scriven, S. (1967). *The Methodology of evaluation, in perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: AERA.
53. Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, C.A.: Sage Publications.
54. Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
55. Torres, G. (2003). Curso de evaluación del aprendizaje. Definición del modelo evaluativo por disciplinas. En documento.
56. Tünnermann, C. (1996). Calidad de la Educación Superior. En *Bases para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Ponencia. CRESALC/ UNESCO.
57. Tünnermann, C. (2003). La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. México: Colección del aprendizaje: tendencia y reflexión crítica. Revista Cubana.
58. Tyler, S. (1950). "Evaluation of programs". En *Encyclopedia of Educational Research*. Nueva York: McMillan.
59. UNESCO (2003). Educación Superior en una sociedad mundializada. En documento de posición, París.
60. Valiente, S. (2003). Un modelo teórico – metodológico para la dirección de la superación postgraduada de docentes y directivos educacionales. En *Curso Evento Pedagogía 2003*, Ciudad de La Habana.
61. 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*.
62. Vecino, F. y Valdés, J. (2004). *Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba*. Resolución No. 132, Ciudad de La Habana.

# Anexo 1

## Guía para el análisis del documento:

(Estrategia Metodológica del Vicerrectorado de la Universalización y de la SUM Santa Clara).

**Objetivo:** Evaluar el tratamiento ofrecido a la problemática: evaluación del aprendizaje en el contexto de la Universalización.

- Coherencia entre el sistema de acción de superación en función del perfeccionamiento del desempeño profesional.
- Materialización de los presupuestos de la categoría evaluación a partir de las exigencias del modelo de la Universalización.

## Anexo 2

VICERRECTORADO DE UNIVERSALIZACION. UCLV  
ESTRATEGIA METODOLÓGICA DEL VRU PARA EL CURSO 2006-2007



### FUNDAMENTACIÓN:

Estrategia. Definición: Es un esquema general a través del cual se obtiene información (diagnóstico).

- Se utiliza la información obtenida para trazar acciones (Acciones Estratégicas).
- Se evalúa esa información a partir de los resultados obtenidos.

Estrategia Metodológica: Es cuando en ella se diseñan los métodos, técnicas y procedimientos que deben seguirse para obtener determinado propósito. Pues lo metodológico encierra como categoría rectora al MÉTODO, visto como camino a seguir en función de un propósito determinado.

### PRINCIPIOS METODOLÓGICOS.

Una Estrategia Metodológica se direcciona mejor cuando parte del establecimiento de Principios Metodológicos, dado que los principios se erigen en directrices para el accionar, si lo metodológico encierra al MÉTODO como camino, sabemos que un camino presenta menos obstáculos cuando está bien direccionado.

Por eso los principios metodológicos que hemos establecido para la Estrategia que se propone son los principios Metodológicos que rigen la Actuación Didáctica de los docentes que trabajan en las actividades de la Universalización.

El establecimiento de Principios Metodológicos implica que los profesores tienen diferentes modos de actuación para lograr el desarrollo de competencias en sus alumnos.

Pero fuera cual fuera el modo de actuación seleccionado, estos han de estar regidos por los Principios Metodológicos que promueven el logro de una actuación competente de los alumnos.

#### **FASES DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA:**

- 1- Preparación docente metodológica y científica metodológica de todas las asignaturas, de acuerdo a las exigencias del modelo pedagógico aplicado en la universalización.
- 2- Elaboración y aplicación del sistema de evaluación de todas las asignaturas, de acuerdo a las exigencias del modelo pedagógico aplicado en la universalización.
- 3- Elaboración y aplicación del sistema de orientación y control del trabajo independiente de todas las asignaturas, de acuerdo a las exigencias del modelo pedagógico aplicado en la universalización.
- 4- Desarrollo de los planes de acción tutorial, estableciéndose las estrategias educativas personalizadas, de acuerdo a las necesidades reales y potenciales de las diferentes fuentes de ingreso (proyectos de vida y tareas de impacto para cada estudiante y grupo).

#### **PASOS A APLICAR:**

1. Fase de Diagnóstico.
2. Fase de Diseño de Acciones Estratégicas.
3. Fase de Evaluación.

#### **1-Fase de Diagnóstico**

Encaminada a obtener información con vista a las acciones que se han de trazar para lograr que los profesores de todas las carreras y asignaturas cumplan con cada una de las fases de la estrategia metodológica trazada.

Definir cuáles son los profesores que evidencian un nivel de Comprensión Teórica, un nivel de Comprensión Práctica o un Nivel de Comprensión Funcional acerca de cada uno de los aspectos contemplados en la estrategia metodológica, definiendo cuáles son sus necesidades de superación por áreas de resultados claves, lo que en buena medida contribuye al establecimiento del plan de desarrollo profesional de cada uno de los mismos.

## **RESUMEN:**

Hay que categorizar los conocimientos previos de los profesores y sus niveles de comprensión para seguidamente establecer su plan de desarrollo profesional por áreas de resultados claves y las formas de control de los resultados del trabajo institucional de los mismos (trabajo docente metodológico, trabajo científico metodológico, con la correspondiente elaboración de materiales de apoyo a la docencia, uso de las TIC, investigaciones científicas, producción científica, participación en eventos, actividad educativa personalizada, participación de forma pertinente y racional en los procesos sustantivos de la sede, superación, etc.)

### **2-Fase de Diseño de Acciones Estratégicas.**

Las acciones se orientan en dos direcciones:

1. Dirección Organizativa.
2. Dirección Académica.

### **ACCIONES ORGANIZATIVAS.**

1. Selección de actividades para un diseño diferenciado de acuerdo a los diferentes niveles de Competencia Estratégica de los docentes.
2. Organizar sesiones de intercambio entre los profesores sobre las experiencias pedagógicas. Todo el colectivo de profesores (por carreras) debe tener congruencia en como orientar los procedimientos para el manejo y procesamiento de la información, identificación y solución de problemas, desarrollo de habilidades comunicativas y de habilidades de investigación. Así como los procedimientos al abordar el libro de texto, la guía de estudio y la contrastación con otras fuentes de información. Además deben tener congruencia en como abordar la preparación docente metodológica y científica metodológica de todas las asignaturas, de acuerdo a las exigencias del modelo pedagógico aplicado a la Universalización.

**ACCIONES ACADÉMICAS.** Para el desarrollo de dichas acciones hay que tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Las acciones académicas buscan establecer una nueva forma en que los profesores adquieren Cultura Académica de la Profesión.

- Nueva forma en que ya no es el profesor el que monopoliza la información y la transmite en turnos programados de clases sino que son los alumnos los que empiezan a aprender desde una óptica menos heterónoma (impuesta desde afuera).

### **1-Tipos de aprendizajes y estilos.**

- Aprendizaje de dominio cognitivo.
- Aprendizaje psicomotor.
- Aprendizaje Afectivo.
- El aprendizaje repetitivo y el aprendizaje significativo.

### **2-La evaluación del aprendizaje.**

- Cómo lograr que la evaluación se convierta en un proceso de mejora para el aprendizaje.

### **3-Habilidades básicas para enfrentar la Educación Superior.**

- Habilidades para organizar y planificar la actividad de estudio.
- Entrenamiento en cuanto a determinar lo esencial de un contenido.
- Entrenamiento para realizar una lectura rápida y eficiente.
- Necesidad de desarrollar habilidades comunicativas.

### **4-El logro de una mayor autonomía en el aprendizaje en los estudiantes.**

- Cómo lograr que:

- El alumno se dosifique las acciones para dosificar el aprendizaje.
- El alumno dosifique las acciones que le permitan solucionar problemas con el conocimiento que posee.
- El alumno trace estrategias de aprendizaje para aprender centradas en leer, observar y comprender de manera independiente.
- Durante el aprendizaje se de la autorregulación y se evalúen aspectos de la personalidad, fundamentalmente aquellos que fortalecen lo afectivo, relacionado con el auto concepto y la autoestima.
- Se conozcan los ritmos y estilos de aprendizaje para programar acciones encaminadas al aprendizaje.

Si el docente logra allanar este terreno en la actividad docente, transitara hacia el logro de una Mayor Autonomía en el aprendizaje de los estudiantes.

### **3-Fase de Control y Evaluación de la Estrategia:**

1. El control de la Estrategia puede realizarse a través de los Análisis de colectivos de profesores (carreras) con la aplicación de métodos de nivel empírico tales como: despachos con los tutores, profesores, discusión grupal, encuestas, etc.
2. Estos métodos permiten valorar el proceso, aunque el control de los resultados está dado fundamentalmente en las Actividades Presenciales desarrolladas por los docentes.
3. El control no debe hacerse respondiendo a la espontaneidad sino sobre la base de criterios, indicadores y parámetros de calidad previamente establecidos por el VRU la dirección de la SUM y los colectivos de carreras.

#### **CRONOGRAMA PARA EL CURSO 2005-2006.**

1. Discutir la proyección de trabajo Metodológico para el curso 2005-2006 en las facultades.  
Fecha: mayo 17-18-2005 despachos de Vicedecanos.
2. Discusión de la Estrategia de trabajo Metodológico de las SUM para el curso 2005-2006.  
Fecha: Junio 2005.
3. Entrega de la estrategia y discusión del Plan de trabajo Metodológico de las carreras y las SUM.

## Anexo 4

### Guía para el análisis de las pruebas finales.

**Objetivo:** Valorar la concepción de la evaluación a partir del diseño y resultados del producto de la actividad.

- Concepto de la evaluación.
- Proceso y resultado de la evaluación.
- Concepción tipológica de las preguntas: intencionalidad, indicadores de evaluación y función de control.
- Evaluación integral.

## **ANEXO 5**

### Guía para la observación participante.

**Objetivo:** Observar los significados de los actores educativos en su desempeño profesional, especialmente en el proceso de evaluación.

- Concepción de la evaluación.
- Dirección del proceso evaluativo.
- Temporalización de la evaluación.
- Proceso de triangulación del componente evaluativo.

## Anexo 6

### Guía para la entrevista a Jefes de Carreras.

**Objetivo:** Explorar el nivel de preparación que poseen los coordinadores de carreras de la sede universitaria municipal de Santa Clara referente al componente evaluativo y su tratamiento en el contexto de la universalización.

- Preparación para asumir el proceso evaluativo.
- Conocimientos sobre el componente evaluativo en el Modelo de la Universalización.
- Representación, sentido y significados respecto a la evaluación.
- Vivencias y experiencias sobre la práctica evaluativa.

## Anexo 7

### ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA SUPERACIÓN DEL PROFESOR A TIEMPO PARCIAL EN LA CONCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DESDE LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL:

**Fundamentación de la estrategia.** Los desafíos del desarrollo en la sociedad de hoy, exigen una educación de nuevo tipo que prepare al hombre para estilos de vida sana, sabia y creativa. Esto hace que las estrategias de superación para los profesionales en esta rama constituyan un punto de mira priorizado y encaminado a transformar su cultura para alcanzar niveles superiores, más plenos de vida espiritual.

Las sedes universitarias asumen este desafío, las cuales emprenden desde ya la consecución de la intencionalidad pedagógica dirigida a un novedoso modo de actuación en la creación del profesional a partir de una superación integrada a un proceso de formación continuo, renovado, donde el actor educativo que constituye el soporte profesoral fundamental (profesor a tiempo parcial), asuma la tarea con responsabilidad para el logro de los resultados deseados.

La estrategia metodológica que proponemos, está diseñada para ser ejecutada en el contexto de la Universalización de la Educación Superior, dirigida a la superación del personal a tiempo parcial y enmarcado en una problemática: la evaluación del aprendizaje.

La propuesta cumple con lo reglamentado en la Resolución 132/2004 donde se promueven fundamentos acorde con los retos actuales: autogestión del aprendizaje, socialización del conocimiento, descentralización de la educación, aprendizaje colectivo e investigación continua y creadora.

El personal a tiempo parcial de las sedes universitarias requieren de una atención diferenciada desde la superación, pues se cuenta con profesores que se inician en la profesión y otros con alta o escasa formación pedagógica, pero que necesitan adquirir todas las herramientas necesarias que contrarresten modos de actuación insertados en un modelo pedagógico que exige una cultura general e integral en los estudiantes.

En la estrategia de superación propuesta se pretende ante esta perspectiva que el personal a tiempo parcial no solo se limite a analizar y generalizar los hechos y fenómenos pedagógicos, a descubrir determinadas regularidades, sino también, determinar las vías del perfeccionamiento del proceso docente educativo, prevé y tome decisiones propias que le permitan trabajar exitosamente en las condiciones concretas del proceso formativo de la personalidad de sus

educandos.

Actualmente se cuentan con antecedentes dirigidos directamente a satisfacer las demandas de profesores a tiempo parcial para asumir la municipalización en la Universidad, nos referimos al Diplomado "Gestión Pedagógica en la Municipalización de las Universidad" llevado a efecto por la Dra. Magalys Ruiz Iglesias (2003) y el propiciado por el Centro de Estudios de Educación de la UCLV "Gestión Profesional Docente en la Universalización", dirigido por el Dr. José Manuel Perdomo (2004), el curso de postgrado "Programa de superación a profesores adjuntos para transformar el componente evaluativo en el proceso de universalización", coordinado por la McS. Iliana Artilles Olivera (2005) y el asesoramiento psicopedagógico "Programa de asesoramiento psicopedagógico en evaluación del aprendizaje para profesores en la universalización de la educación superior." ejecutado por la McS. Llanelys Peralta Castellón (2006), además las estrategias metodológicas diseñadas por el Vicerrectorado de la Universalización, (2003 al 2006), por cada una de las carreras de la SUM (2003 al 2007) y .la dirección de la SUM (2006-2007).

La superación concebida hasta el momento arrastra el lastre de la forma convencional con que se ha asumido la misma, pues se ha visto limitada en sus alcances no respondiendo cabalmente a las necesidades que poseen estos docentes ya que algunas de estas muy bien concebidas pero no parten de las necesidades, posibilidades y potencialidades, sino que son diseñadas y preestablecidas por el Centro de Estudios de Educación y el Vicerrectorado, a pesar que han sido proyectadas de forma flexible, acorde con las particularidades del contexto de la universalización de la educación superior

Las prácticas evaluativas que se siguen hoy en las sedes universitarias municipales por parte de los profesores todavía están permeadas del sello tradicional con todas las limitaciones que impone el mismo (comprobación de conocimientos centrados casi exclusivamente en aspectos netamente cognoscitivos favoreciendo aprendizajes reproductivos y fragmentados, no tienen en cuenta las particularidades del estudiante ni su entorno de vida.) y que no favorecen ni se corresponden con la concepción que defiende la universalización de la educación superior acerca de la formación de sus futuros egresados (individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje, formación holística del estudiante.).

Se consideran pues, dentro de los factores originantes de esta situación problemática, la no total preparación pedagógica de los profesores de las sedes municipales (la mayor parte de ellos se inicia por vez primera en la labor docente) ; la no suficientes orientaciones metodológicas

precisas que guíen el trabajo en el área de la evaluación del aprendizaje y que se correspondan con los postulados de este nuevo modelo pedagógico; la subutilización en la actividad evaluativa de agentes involucrados en el proceso como es la figura del tutor con sus funciones asignadas, entre otras causas.

Se impone luego, la necesidad de concebir la superación de los profesores a tiempo parcial de una manera diferente a la acostumbrada, que se estructure a través de acciones colaborativas y conveniadas entre las partes implicadas, que se erija de manera flexible, en función de la realidad y las verdaderas demandas de las sedes universitarias.

La situación descrita anteriormente nos permite defender la estrategia metodológica como propuesta de superación que formulamos para el profesor a tiempo parcial, ya que por su pertinencia didáctica, teórica, metodológica y práctica trasciende las limitantes de las alternativas diseñadas hasta el momento cuando se trata de intervenir en las realidades educativas de la propia universalización.

De modo general y con una mirada optimista, pretendemos que la propuesta desde una perspectiva comprensiva posibilite que la práctica evaluativa del docente a tiempo parcial esté caracterizada en principio, por ser: independiente y comprometida, cualitativa, práctica, democrática, procesual, participativa, colegiada, externa y de iniciativa interna.

Evaluar de esta forma hace que la práctica docente se desenvuelva, se amplíe y se llene de sentido global, hace del proceso evaluativo un objeto de estudio y de reflexión crítica permanente, que garantice la elevación de la calidad de lo que se hace.

Los aspectos metodológicos que aborda la estrategia de superación se relacionan con la teoría de la actividad derivada del enfoque histórico cultural y apunta hacia la perspectiva de la actividad humana en condiciones socio históricas concretas. Se trata de una comprensión de la evaluación del aprendizaje como construcción histórico social.

#### **Fase de diagnóstico:**

**Objetivo:** Diagnosticar las necesidades, posibilidades y potencialidades de superación en los profesores a tiempo parcial en lo referido a la actividad de evaluación del aprendizaje.

##### 1. Acciones de entrada al escenario educativo.

- Estudio de las demandas y necesidades educativas planteadas por los agentes a superar y relacionado con la evaluación del aprendizaje, a partir de los objetivos sociales e individuales conscientemente planteados.

- Construcción de una relación profesional ética, respetuosa y colaborativa.
  - Establecimiento de un diagnóstico integral conjunto.
- 2- Establecimiento de una estrategia de superación conveniada colaborativamente.
- Reconocimiento, clarificación y definición de la situación problemática y las necesidades educativas existentes relacionadas con las prácticas evaluativas como punto de partida.
  - Establecimiento de potencialidades y fortalezas de los agentes implicados y relacionada con la concepción de la evaluación del aprendizaje.
  - Definición de los objetivos, métodos, formas participantes, extensión temporal, forma de evaluación, autoevaluación y contexto intervención.
  - Planificación y establecimiento final, colaborado del convenio de superación.

**Temporalización:** Al iniciar cada semestre.

**Agentes implicados:** Jefes de carreras y profesores a tiempo parcial.

**Evaluación:** Despachos, observación y evaluación por desempeño

**Objetivos generales:**

- 1) Desarrollar las capacidades profesionales en los profesores a tiempo parcial para la actividad evaluativa partir de ofrecer herramientas teóricas y metodológicas, partiendo de sus necesidades y potencialidades, para la construcción de los aspectos pedagógicos esenciales relacionados con la actividad docente desde una comprensión y posición reflexiva.
- 2) Educar al profesor a tiempo parcial en una actitud favorable al cambio y la actualización de los nuevos contenidos y desarrollo del proceso evaluativo partir de una didáctica colaborativa y participativo con enfoque cultural y un alto sentido humanista.
- 3) Implementar en las prácticas evaluativas que desarrollan con sus alumnos un análisis crítico a partir del proceso de indagación científica permitiéndoles comprender el entorno educativo y solucionar problemas profesionales.

**Plan estratégico (fase de planeación, ejecución y evaluación).**

**Fase de planeación:**

**Objetivos:**

- Determinar los objetivos, necesidades y exigencias por los cuales se plantea la superación en

relación con la concepción de la evaluación del aprendizaje.

- Caracterizar los rasgos de la relación entre los agentes de la superación en su actuación, dirigido a la práctica evaluativa.
- Determinar los requisitos, áreas, técnicas, orden y otras características generales del diagnóstico inicial referido a la evaluación del aprendizaje.
- Adquirir la información necesaria alrededor del componente evaluativo para definir, delimitar y esclarecer el problema.
- Jerarquizar las demandas y necesidades de la práctica evaluativa, para conformar la estrategia metodológica.
- Caracterizar los elementos del contexto que se implican con la elaboración de la estrategia metodológica para la evaluación del aprendizaje.
- Precisar la estrategia metodológica relacionada con la evaluación del aprendizaje en términos de objetivos, contenidos, requisitos y condiciones de desarrollo.

### **Acciones estratégicas**

- 1) Establecimiento de los objetivos de la superación.
- 2) Precisar los antecedentes de la demanda, relacionada con la concepción de la evaluación.
- 3) Descripción de los resultados esperados.
- 4) Determinación de los agentes que intervienen y el contexto de desarrollo.
- 5) Favorecer el desarrollo de un clima psicológico adecuado para la superación, centrado en una actividad y comunicación asertiva.
- 6) Definición de los roles y requisitos para la superación relacionada con la evaluación del aprendizaje.
- 7) Prever los posibles errores y barreras que puedan surgir y el modo de enfrentarlos.
- 8) Justificación de las características de la superación con respecto a la evaluación del aprendizaje.
- 9) Declarar las expectativas de los agentes implicados en la superación.
- 10) Establecimiento de las necesidades educativas, demandas, expectativas y requerimientos, que originan el diagnóstico referido a la prácticas evaluativas.
- 11) Definición y elaboración de los instrumentos a aplicar, determinando el orden y cronograma de aplicación.
- 12) Procesar la información, estableciendo y jerarquizando lo acertado, en sus relaciones

sistémicas y causales, de manera que se puedan delimitar los elementos para la estrategia metodológica referida a la evaluación del aprendizaje.

- 13) Delimitación y definición operacional del problema, las necesidades educativas y las demandas de forma definitiva con respecto al componente evaluativo.
- 14) Establecimiento de una jerarquía de las necesidades educativas, definiendo las posibles soluciones en la presente superación relacionada con la concepción de la evaluación.
- 15) Discusión de los componentes de la estrategia, proceso de negociación conjunta y cooperada, clarificación de la estructura didáctica y metodológica de su contenido.
- 16) Especificar los recursos necesarios para la implementación de la estrategia, lo que incluye: la precisión de quiénes participarán, el cronograma y los espacios de trabajo entre otros aspectos.
- 17) Determinación de las formas de evaluación y control, así como el manejo que se hará en cada momento con los resultados que se van obteniendo, para el enriquecimiento de la práctica profesional inmediata.
- 18) Reestructuración de las expectativas, intereses, objetivos y crecimiento esperados.
- 19) Establecer el impacto esperado en la práctica evaluativa.
- 20) Concretar todo lo expresado en un convenio de colaboración.

**Temporalización:** julio-septiembre y febrero-marzo.

**Agentes implicados:** docentes a tiempo completo, profesores a tiempo parciales e investigador.

**Forma organizativa:** talleres y reuniones metodológicas, despachos y evaluación por desempeño.

### **Fase de ejecución:**

#### **Objetivo:**

- Desarrollar la superación relacionada con la concepción de la evaluación de forma flexible y autorregulada.

#### **Acciones estratégicas:**

1. Diseño del sistema de trabajo metodológico en función de la diferencia del problema referido a la evaluación del aprendizaje.
  - Reunión metodológica (la evaluación del aprendizaje desde la modalidad semipresencial).
  - Clase metodológica instructiva (proceso formativo de la evaluación del aprendizaje en la clase por encuentro).

- Clase metodológica demostrativa (la evaluación formativa del aprendizaje: alternativa para la mejora continua).
  - Clase abierta (tipología integrada de la evaluación del aprendizaje).
2. Entrenamiento metodológico a partir de la investigación de los productos de la actividad de los alumnos para evaluar su desempeño y la concepción práctica de la enseñanza sobre la evaluación.
    - Taller sobre el antes del primer semestre en función de la evaluación del desempeño a partir del producto de la actividad.
    - Estudio de casos para valorar las prácticas evaluativas y la representación del alumno respecto a su evaluación.
  3. Diseñar y ejecutar el programa de superación para profesores a tiempo parcial referido a la evaluación del aprendizaje (**Anexo 10**).
  4. Diseñar y ofrecer el programa de asesoramiento psicopedagógico relacionado con la evaluación del aprendizaje (**Anexo 11**).
  5. Aprovechar espacios formales de la maestría en ciencias de la educación superior para introducir la concepción de la evaluación del aprendizaje en el contexto de la universalización y así preparar prospectivamente a los profesores que se inician en el proceso.

**Temporalización:** octubre a enero y marzo a junio.

**Agentes implicados:** docentes a tiempo parciales, jefes de carreras, subdirectores, director y actores educativos que se inician en el proceso

**Forma organizativa:** reuniones y talleres metodológicos, clase metodológica instructiva y demostrativa, clase abierta, curso de postgrado, asesoramiento y de preparación para el proceso de categorización.

**Fase de evaluación y control:**

**Objetivos:**

- Evaluar el desarrollo de la superación como proceso.
- Caracterizar el impacto de la estrategia metodológica en la práctica evaluativa y el crecimiento de los agentes implicados.
- Determinar las nuevas necesidades y direcciones educativas respecto a la concepción de la evaluación.

**Acciones estratégicas:**

- 1) Caracterización de las particularidades que ha tenido la superación que se aplica, de manera que se pueda determinar su efectividad, limitaciones y otros aspectos de interés, para su perfeccionamiento y generalización en otros contextos.
- 2) Valoración del impacto en el área en que se aplica, tomando decisiones con respecto a su generalización al centro, institucionalizando los cambios.
- 3) Determinar la forma en que se seguirá la evaluación y control del impacto de la superación.
- 4) Establecimiento de las nuevas necesidades a satisfacer referido a la evaluación del aprendizaje, caracterizando y priorizando en particular, las que no fueron satisfechas por la intervención educativa y concretando nuevos convenios de superación.

**Temporalización:** evaluación continua.

**Agentes implicados:** docentes a tiempo parciales, jefes de carreras, subdirectores, director, actores educativos que se inician en el proceso e investigador.

**Forma organizativa:** reuniones y talleres metodológicos, clase metodológica instructiva y demostrativa, clase abierta, curso de postgrado, asesoramiento, de preparación para el proceso de categorización y evaluación por desempeño.

**Operación de la estrategia.**

Las actividades metodológicas propiciarán el espacio requerido para la orientación, ejecución y evaluación del trabajo empleándose la vía semivirtual. La realización de dichas actividades aportará análisis reflexivo que se evidencie del aprendizaje derivado de dicha autopreparación y prácticas evaluativas. El personal participante dispondrá de orientaciones concebidas para propiciar un aprendizaje dirigido al pensar crítico y al desarrollo de habilidades comunicativas.

**Metodologías**

La metodología se adecuará a la propuesta, capacidad del grupo, participación de los profesores y estilo didáctico. Es importante que se modele la propia práctica didáctica y se dirija a la participación cooperativa – reflexiva, el empleo de los propios instrumentos que se proponen como contenidos, que lo vivencial y los antecedentes previos actúen como dinamizadores de la infraestructura cognitiva.

Las actividades que se desarrollarán con más frecuencias, entre otras, serán: construcción colaborativa – participativa en el tratamiento de las temáticas, donde se determinará la estructura básica del tema, sus principales problemas y comentarios del profesor y alumnos, trabajo en grupo desde la dinámica colaborativa – participativa: lectura reflexiva y analítica de textos y

socialización de experiencias prácticas a partir de acciones metodológicas diseñadas para los participantes y entrega de informaciones con breve exposición comentada a partir de situaciones creadas.

**Formas de organización docente:** prácticas evaluativas en el aula, autopreparación y trabajo independiente con la bibliografía, trabajos en equipos, reuniones metodológicas, despachos metodológicos, talleres metodológicos, clases metodológicas instructiva y demostrativa, además abiertas y evaluación por desempeño.

**Modalidad:** Semipresencial.

**Métodos:** Productivos que potencien las acciones reflexivas y la implicación personal de los participantes.

**Medios de enseñanza:** La superación se desarrollará con ayuda de algunos objetos en el cual empleamos libros, monografías, protocolos de técnicas aplicadas a los alumnos.

### **Sistema de Evaluación**

- Actividades sistemáticas que dan seguimiento procesual al desarrollo del entrenado: participación en talleres, clases metodológicas, trabajo en equipos y debates derivados de la autopreparación.
- Análisis de prácticas vivenciales en la actividad docente, informe debate que integre el estado del conocimiento de las temáticas tratadas en correspondencia con prácticas evaluativas observadas.
- Cortes intermedios para saber si es preciso ampliar las necesidades de superación y tomar decisiones a partir de cómo se ve el alumno y cómo lo ven.
- Las evaluaciones sistemáticas debe estar dada como un contrato para una práctica auténtica dejando alternativas lo suficientemente flexibles y adaptada a la posibilidad de los agente.
- Para los que se inician en la universalización su ejercicio evaluativo se considera el proceso de categorización.

## Anexo 8

### Guía de evaluación por criterios de especialistas.

**Objetivo:** Evaluar mediante el criterio de especialistas las consideraciones de pertinencia, utilidad, viabilidad y significatividad de la estrategia metodológica.

Estimado(a) colega:

Solicitamos su colaboración como especialista en la validación de la estrategia de superación para profesores a tiempo parcial relacionado con la evaluación del aprendizaje en el marco de la Universalización de la Educación Superior que le adjuntamos.

Los criterios ofrecidos serán de una gran ayuda para mejorar y perfeccionar la puesta en práctica de nuestro trabajo.

### Datos necesarios

Nombre y apellidos:

Institución en que labora:

Especialidad en que se desempeña:

Categoría Docente:

Grado Científico:

Años de experiencia:

1- Se utilizarán las siguientes unidades de análisis con su respectiva escala valorativa, debe marcar con una X el criterio que merezca esta propuesta según su opinión.

Unidades de Análisis	Escala Valorativa			
	1	2	3	4
<p><b>1-Calidad de la propuesta.</b></p> <p>a) La propuesta responde a necesidades actuales e imperativos sociales.</p> <p>b) Es una vía para incidir en la preparación del docente a tiempo parcial.</p> <p>c) La estrategia se adecua a las características del personal a tiempo.</p>				
<p><b>2-Importancia y utilidad.</b></p> <p>a) La estrategia diseñada para el desempeño profesional del profesor en calidad a tiempo parcial resulta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Útil</li> <li>✓ Asequible</li> <li>✓ Sugerente</li> <li>✓ Importante</li> <li>✓ Flexible</li> </ul> <p>b) El diseño de la estrategia posibilita el tratamiento a la problemática en el contexto de la Universalización de la Educación Superior.</p>				

Al ofrecer sus criterios, le pedimos que utilice la siguiente escala valorativa:

- 1- Muy adecuado.
  - 2- Adecuado.
  - 3- Poco adecuado.
  - 4- No adecuado.
- 1- Emita consideraciones personales a partir del criterio de la estrategia metodológica propuesta.

## Anexo 9

Tabla 1

Relación de evaluadores externos de la estrategia metodológica para la superación de profesores a tiempo parcial relacionado con el componente evaluativo en el proceso de la Universalización.

Evaluador	Categoría Docente	Categoría Científica o Título	Experiencia en la Educación Superior
1- Alexander Mendoza Jacomino	Asistente	Máster en Ciencias de la Educación	14 años
2- Elsie Tandrón Benítez	Auxiliar	Doctora en Ciencias Veterinarias	38 años
3- Nery Herrera Cruz	Auxiliar	Máster en Ciencias de la Educación	30 años
4- Llanelys Peralta Castellón	Asistente	Máster en Ciencias de la Educación	5 años
5- Zeyda Castillo Díaz	Auxiliar	Máster en Ciencias Psicológicas	12 años
6- Daymí Alfonso Olivera	Auxiliar	Máster en Ciencias Psicológicas	8 años
7- Carlos Alberto Hernández Rodríguez	Instructor	Máster en Ciencias De la Educación	3 años

## Anexo 10

Programa de superación para profesores a tiempo parcial, relacionado con la evaluación del aprendizaje.

### Objetivos Generales

1. Desarrollar la capacidad de solucionar problemas en el proceso de la práctica evaluativa y dirigido a un desempeño didáctico metodológico más eficiente, desde una perspectiva reflexiva, interactiva y transformadora.
2. Propiciar a los profesores adjuntos insertados en el contexto de la Universalización, espacios de cooperación reflexiva relacionados con el proceso de evaluación del aprendizaje.

Temas	Formas de organización	Horas lectivas	Trabajo Independiente	Total	Créditos
1-La educación de la personalidad del joven universitario inmerso en el escenario de la Universalización. 1.1-Peculiaridades de la personalidad del alumno insertado en el proceso de la universalización. 1.2-Exigencias, retos y desafíos en la formación del joven universitario desde el modelo de la Universalización.	Conferencia	3	9	12	
2-La categoría evaluación insertada en el contexto socio histórico de la Didáctica Universitaria. 2.1-Enfoques actuales respecto a la Didáctica Universitaria. 2.2- Los componentes de la Didáctica desde el proceso de dirección de la enseñanza aprendizaje formativa. 2.3-Conceptualización teórica del componente evaluativo.	Seminario	6	18	24	
3-La evaluación como alternativa metodológica. 3.1- Naturaleza interactiva de la evaluación.					

<p>3.2- Multifuncionalidad de la práctica evaluativa.</p> <p>3.3- Decisiones y coherencia en la práctica evaluativa.</p> <p>3.4- Fases del proceso evaluativo. Transformaciones urgentes.</p> <p>3.5- La evaluación como instrumento formativo: su influencia en el escenario de la Universalización.</p>	<p>Seminario y Clase Práctica</p>	8	24	32	
<p>4-Visión actual del componente evaluativo.</p> <p>4.1- La práctica evaluativa desde una perspectiva holística.</p> <p>4.2- La evaluación de la educación popular como una alternativa para los profesores de la Universalización.</p>	<p>Seminario y Clase Práctica</p>	6	18	24	
Evaluación Final		4		4	
Total		27	69	96	2

# Anexo 11

## **Programa de asesoramiento psicopedagógico relacionado con la evaluación del aprendizaje.**

### **Objetivos generales:**

1. Promover el cambio en las prácticas evaluativas que ejecutan los profesores a partir de ofrecer herramientas teóricas y metodológicas que favorezcan la justificación del empleo de una evaluación formativa desde una comprensión situacional y una posición argumentada reflexiva.
2. Implementar en las prácticas educativas que desarrollan con sus alumnos un análisis crítico a partir del proceso de indagación científica, permitiéndoles comprender de esta manera el entorno educativo.

Proponemos los siguientes contenidos temáticos los cuales se elaboran y construyen en la Fase de Acciones de entrada al escenario educativo, donde se hace un estudio de las demandas y necesidades educativas planteadas por los agentes a superar, a partir de los objetivos sociales e individuales conscientemente planteados, de igual forma se construye la relación profesional ética, respetuosa, colaborativa, y finalmente, se hace el establecimiento de un diagnóstico integral conjunto.

### **Contenidos:**

Tema 1- El Asesoramiento Psicopedagógico, alternativa para el cambio de las prácticas evaluativas.

Tema 2 - Modelo Pedagógico de Universalización de la Educación Superior y su implicación para la práctica docente.

Tema 3 - La evaluación del aprendizaje insertada en la didáctica universitaria.

Tema 4 - Especificidades de la evaluación del aprendizaje en el contexto de la universalización de la educación superior.

Tema 5 - La evaluación formativa desde la visión integral de la influencia educativa en la universidad.

Tema 6 - Alternativas metodológicas para la implementación de la evaluación del aprendizaje en la universalización de la educación superior.

## Taller 1: Presentación

Título: El Asesoramiento Psicopedagógico, alternativa para el cambio de las prácticas evaluativas.

### **Objetivos:**

1. Valorar las características del Asesoramiento Psicopedagógico como forma de superación posgraduada.
2. Reflexionar acerca de las particularidades del asesoramiento partiendo de la importancia que le concede el mismo a las relaciones interpersonales, a su perspectiva comunitaria y al enfoque investigativo que presenta.
3. Argumentar la necesidad de emprender el proceso de autoperfeccionamiento del modo de actuación como condición indispensable para transformar las prácticas evaluativas.

### **Sistema de conocimientos:**

#### Contenidos conceptuales

- Esclarecimiento de las características del Asesoramiento Psicopedagógico como forma de superación postgraduada. Establecimiento del convenio, el compromiso personal y grupal, los roles.
- Especificidades del Asesoramiento Psicopedagógico Colaborativo.
- Importancia del sistema de relaciones como condición necesaria para propiciar un clima psicológico y actitudes favorables ante el cambio.
- Perspectiva del cambio pedagógico como parte de una problemática de cambio social mayor (la familia, la comunidad, la sociedad).
- La investigación en la acción como estrategia metodológica para el mejoramiento de la calidad del proceso enseñanza- aprendizaje.

#### Contenidos Procedimentales

- Análisis personal y colectivo de las características del Asesoramiento Psicopedagógico (asumiendo posición al respecto).
- Exposición valorativa de las ventajas que ofrece asumir el Programa de Asesoramiento Psicopedagógico Colaborativo para la superación de los profesores a tiempo parcial.
- Ejemplificación de la influencia del sistema de relaciones que se establecen dentro del asesoramiento.

- Argumentación de la perspectiva comunitaria del asesoramiento a partir de experiencias personales de los asesorados.
- Reflexión crítica sobre las regularidades, exigencias y procedimientos de la Investigación Acción Participación (IAP).
- Formulación de problemas de investigación relacionados con las prácticas evaluativas.

#### Contenidos Actitudinales

- Disposición por el trabajo participativo y reflexivo defendiendo los puntos de vista y respetando los de los demás.
- Favorecimiento de relaciones de confianza y de apertura intelectual comprometiéndose con su desarrollo profesional.
- Reconocimiento del valor del grupo como apoyo en el aprendizaje y como apoyo social.
- La ética en el trabajo grupal.
- Autovaloración de su desempeño.
- Mostrar actitud investigativa y posición científica ante los hechos de la práctica educativa.

#### Taller 2

**Título:** El Modelo Pedagógico de Universalización de la Educación Superior, su implicación para la práctica docente.

#### **Objetivos:**

1. Valorar los referentes conceptuales y metodológicos del Modelo Pedagógico de Universalización de la Educación Superior.
2. Caracterizar el proceso enseñanza- aprendizaje desde este contexto.
3. Caracterizar los aspectos distintivos que identifican al estudiante insertado en el nuevo modelo pedagógico, partiendo del enfoque histórico cultural.

#### **Sistema de conocimientos:**

#### Contenidos conceptuales

- Antecedentes del Modelo Pedagógico de Universalización de la Educación Superior.
- Currículum del nuevo modelo pedagógico. Características del proceso enseñanza- aprendizaje.
- Correspondencia del aprendizaje formativo con las características del modelo pedagógico de la universalización.

- Caracterización de la personalidad de los estudiantes en el marco de la universalización de la educación superior en correspondencia con el Enfoque Histórico Cultural que fundamenta este modelo.

#### Contenidos procedimentales

- Análisis personal y colectivo del diseño curricular del Modelo Pedagógico de la Universalización de la Educación Superior (asumiendo posición al respecto).
- Ejemplificación de determinadas carencias que se reflejan en la práctica actual de la sede relacionada con el proceso enseñanza- aprendizaje desde los referentes del nuevo modelo pedagógico.
- Exposición de la adecuación y concreción en la práctica del aprendizaje formativo en el escenario de la universalización.
- Demostración de las posibilidades que ofrece entender a la personalidad desde el Enfoque Histórico Cultural para la intervención en el contexto universitario.

#### Contenidos Actitudinales

- Mostrar una actitud cooperativa en la búsqueda de información y en el respeto a las decisiones tomadas por el grupo.
- Asumir posiciones consecuentes con un basamento filosófico materialista dialéctico.
- Compromiso e interés por participar en situaciones de trabajo grupal.
- Confrontación de criterios que ayuden a revelar conflictos y contradicciones.

### Taller 3

**Título: La evaluación del aprendizaje insertada en la didáctica universitaria.**

#### **Objetivos:**

1. Analizar las funciones que asume la didáctica integradora en apoyo al eje de principios.
2. Establecer la relación dinámica existente entre las categorías didácticas como necesidad real en el proceso enseñanza- aprendizaje.
3. Determinar la importancia del componente evaluativo.
4. Establecer las especificidades de la evaluación como proceso y como actividad.
5. Establecer las particularidades de la evaluación en la educación superior.

#### **Sistema de conocimientos:**

#### Contenidos conceptuales

- Enfoques actuales respecto a la didáctica universitaria.

- Los componentes de la didáctica, la relación entre los mismos.
- Papel de los objetivos en la evaluación del aprendizaje. Visión actual.
- Comprensión de la evaluación como proceso y como actividad.
- Características de la actividad evaluativa en la educación superior.

#### Contenidos procedimentales

- Diseño de una actividad metodológica encaminada a establecer la relación entre los diversos componentes del proceso enseñanza- aprendizaje.
- Explicación de la evaluación como proceso y como actividad asumiendo posición al respecto.
- Argumentación reflexiva de las particularidades de la evaluación en la universidad.

#### Contenidos actitudinales

- Compromiso e interés por la participación colaborativa en el trabajo grupal.
- Respeto a la participación activa, democrática y personalizada que favorezca el libre fluir de opiniones en el grupo.
- Exhibir posición personal crítica y reflexiva acerca de las temáticas abordadas.

#### **Taller 4**

**Título: Requerimientos de la evaluación del aprendizaje en el contexto de la universalización de la educación superior.**

#### **Objetivos:**

1. Analizar las diferentes tendencias relativas a la evaluación del aprendizaje.
2. Valorar la evaluación del aprendizaje desde el Enfoque Histórico Cultural.
3. Reflexionar sobre la evaluación formativa como alternativa en la universalización de la educación superior en correspondencia con el Enfoque Histórico Cultural.
4. Caracterizar la evaluación formativa en cuanto a atributos, objeto, sujetos, funciones, momentos, calificación y comunicación de los resultados.

#### **Sistema de conocimientos:**

#### Contenidos conceptuales

- Tendencias relativas a la evaluación del aprendizaje.
- Concepción del Enfoque Histórico Cultural acerca de la evaluación del aprendizaje. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

- Características de la evaluación formativa, su correspondencia con los postulados del Modelo Pedagógico de Universalización de la Educación Superior y con el Enfoque Histórico Cultural.
- Comportamiento de las acciones u operaciones de la actividad evaluativa: determinación del objeto y sujeto, las funciones, momentos, corrección y comunicación de los resultados.
- Propuesta de indicadores o parámetros a negociar en la evaluación formativa.

#### Contenidos procedimentales

- Valoración crítica de las concepciones tradicionales de la actividad evaluativa.
- Argumentación de una concepción de evaluación derivada del enfoque Histórico Cultural aplicando a la misma la definición de Zona de Desarrollo Próximo.
- Modelación en el grupo de una evaluación formativa que contemple sus acciones u operaciones, tomando como referente un encuentro del propio Programa de Asesoramiento.
- Diseño de indicadores o parámetros evaluativos que se correspondan con las características de la evaluación formativa y cómo concretarlos en la práctica.

#### Contenidos actitudinales.

- Asumir posición crítica, independiente, en la valoración que realiza.
- Compromiso e interés por la participación colaborativa en el trabajo grupal.
- La ética en el trabajo grupal.

#### **Taller 5**

**Título: La evaluación formativa: fruto de la visión integral de las diversas influencias educativas en la universalización de la educación superior.**

#### **Objetivos**

1. Establecer cuáles son los agentes educativos implicados en el proceso enseñanza aprendizaje en el escenario de la universalización de la educación superior.
2. Analizar cuáles son las funciones de estos agentes y cómo inciden en la formación de los estudiantes en las sedes.
3. Reflexionar colectivamente acerca de la necesidad de integrar los criterios de los agentes educativos como condición básica para una evaluación más objetiva e integral.

4. Argumentar desde el criterio consensuado la importancia de la evaluación del aprendizaje como mecanismo de retroalimentación para la valoración del modo de actuación de los agentes educativos implicados en la evaluación.
5. Reflexionar sobre el papel de la autovaloración como requisito indispensable para el fomento y desarrollo de la autoevaluación en los estudiantes.
6. Valorar la importancia del trabajo en grupo para la evaluación entre pares.

### **Sistema de conocimientos:**

#### Contenidos conceptuales

- Agentes implicados en el proceso enseñanza- aprendizaje en la universalización. Funciones asignadas a cada uno y que inciden en la formación del estudiante.
- Integración de los criterios de los diversos agentes educativos.
- La evaluación del aprendizaje en su función de retroalimentación para la valoración del modo de actuación profesional de los agentes educativos involucrados.
- La autovaloración de la personalidad y su papel autorregulador. Técnicas para el diagnóstico de la autovaloración.
- La autoevaluación y la metacognición.
- Importancia del grupo en la evaluación entre pares.

#### Contenidos procedimentales

- Modelación de la dinámica de un espacio de intercambio de criterios entre los diversos agentes educativos en el contexto de la universalización acerca de la actividad evaluativa.
- Reflexión compartida sobre el empleo de la evaluación como mecanismo eficaz de retroalimentación para establecer dificultades y logros de la actividad docente.
- Aplicación correcta de técnicas autovalorativas.
- Ejemplificación de autoevaluación propia partiendo de criterios convenidos entre los agentes educativos y el individuo.

#### Contenidos actitudinales

- Exhibir la honestidad como condición y consecuencia de una adecuada autoevaluación.
- Compromiso e interés por la participación colaborativa en el trabajo grupal.
- Autovaloración de su desempeño.
- Respeto al criterio ajeno.

- Receptividad ante señalamientos críticos.

## Taller 6

**Título: Alternativas metodológicas para la implementación de la evaluación del aprendizaje en la universalización de la educación superior.**

### Objetivos:

1. Caracterizar las diferentes técnicas empleadas tradicionalmente en la evaluación del aprendizaje estableciendo sus ventajas y desventajas.
2. Reflexionar acerca de las ventajas de realizar la evaluación en el contexto natural durante el proceso enseñanza- aprendizaje sobre una evaluación artificial al final del proceso.
3. Valorar los nuevos métodos y técnicas empleados en la evaluación del aprendizaje.
4. Establecer estrategias actuales en la corrección y comunicación de los resultados de la evaluación.

### Sistema de conocimientos:

#### Contenidos conceptuales

- Técnicas tradicionalmente empleadas en la evaluación del aprendizaje. Los distintos tipos de pruebas o test, sus ventajas y desventajas.
- La elaboración de las pruebas. Pasos a seguir. Correspondencia entre las tipologías de las preguntas y las demandas que se formulan.
- La evaluación alternativa, prácticas que engloba. Sus diferentes técnicas, ventajas de las mismas. Posible aplicación en la universalización.
- Técnicas de evaluación a distancia como opción en el marco de la universalización. Empleo de las TICs.
- Tendencias actuales en la corrección y comunicación de los resultados de la evaluación del aprendizaje. Uso de las TICs.

#### Contenidos procedimentales

- Realización de un análisis crítico de las técnicas empleadas tradicionalmente en la evaluación del aprendizaje a través de la revisión de exámenes archivados en la sede.
- Confección de pruebas escritas donde tengan presente los pasos y elementos necesarios en la elaboración correcta de los mismos (etapas de la planificación, tipologías y demandas que se formulan en las preguntas).

- Exposición argumentada sobre alternativas modernas para evaluar los aprendizajes en el escenario de la universalización.
- Empleo de las TICs en las técnicas de evaluación a distancia.
- Modelaje de la realización de una corrección y comunicación de los resultados de la evaluación en la universalización.
- Uso de las TICs en la corrección y comunicación de los resultados.

#### Contenidos actitudinales

- Satisfacción por los avances y el trabajo cooperativo desarrollado.
- Motivación por transformar las prácticas evaluativas actuales.
- Respeto a la participación activa, democrática y personalizada que favorezca el libre flujo de las opiniones, el planteamiento de iniciativas, la toma de decisiones convenidas y convenientemente planteadas.
- Solidaridad con las demás personas en el trabajo con las TICs.

#### **Taller 7**

**Título: El desarrollo profesional: una fase que continúa.**

#### **Objetivos:**

1. Evaluar el desarrollo del asesoramiento como proceso.
2. Caracterizar el impacto del asesoramiento en la práctica profesional y el crecimiento de los agentes implicados.
3. Determinar las nuevas necesidades y direcciones educativas.
4. Socializar y devolver al centro los aspectos construidos durante el asesoramiento.

#### **Sistema de conocimientos:**

#### Contenidos conceptuales

- Caracterización de las particularidades que tuvo el asesoramiento: efectividad, limitaciones y otros aspectos de interés, para su perfeccionamiento y transferencia a otros contextos.
- Evaluación del impacto en las prácticas evaluativas. Discusión de las tomas de decisiones con respecto a la transformación lograda.
- Consideración reflexiva sobre la evaluación y el control del impacto del asesoramiento.
- Establecimiento de las nuevas necesidades a satisfacer, caracterizando y priorizando en

particular, las que no fueron satisfechas por la intervención educativa y concretando nuevos convenios de superación.

- Comentario y análisis de las carpetas/ portafolios y de los registros.

#### Contenidos procedimentales

- Análisis crítico del desarrollo del asesoramiento haciendo alusión a su efectividad, limitaciones y otros aspectos de interés.
- Exposición argumentada con aplicabilidad práctica de una definición de evaluación, de sus sujetos y objeto, así como de las funciones de la misma que se adecuen a las exigencias del nuevo modelo pedagógico.
- Modelación de cómo enfrentar la evaluación a través del diseño de instrumentos de evaluación, estrategias de corrección y comunicación de los resultados.
- Autoevaluación acorde a las transformaciones logradas como profesional y como personalidad en crecimiento.
- Elaboración desde una posición reflexiva de las nuevas necesidades a satisfacer.
- Exposición de un convenio actual de colaboración encaminado a la superación.

#### Contenidos actitudinales

- Establecimiento de una autovaloración adecuada.
- Empleo de una comunicación asertiva que propicie el respeto a los demás.
- Disposición para el trabajo participativo.
- Compromiso e interés por el trabajo grupal.

# Anexo 3

ESTRATEGIA METODOLÓGICA SUM Santa Clara 2006-2007

No.	Áreas Resultados Claves.	Criterios de Medida.	Evaluación.	Fecha	Control.
I	Preparación docente Metodológica y Científica Metodológica de todas las asignaturas, de acuerdo a las exigencias del Modelo Pedagógico aplicado en la Universalización.	<p>1.1 Cada carrera desarrollará una actividad dirigida al logro de una mayor eficiencia en cuanto a la orientación del estudio independiente en los estudiantes.</p> <p>1.2 Desarrollo de una actividad Metodológica Instructiva sobre la orientación del estudio independiente en el 100% de las carreras.</p> <p>1.3 Atención a las diferencias individuales de profesores y alumnos por carreras.</p> <p>1.4 El 100% de las Carreras efectuará una clase abierta sobre la orientación del estudio independiente .</p> <p>1.5 Creación de un sistema de trabajo metodológico para el segundo semestre, en el 100% de las carreras , d, dirigido al perfeccionamiento el trabajo sobre la evaluación como proceso de mejora , partiendo de :            &gt; Una actividad Metodológica            &gt; Clase Instructiva            &gt; Clase Demostrativa            &gt; Clase Abierta</p> <p>1.6 Atención a las diferencias individuales en profesores y estudiantes en el 100% de las</p>	<p>-Cumplimiento de los objetivos propuestos para la clase. Tipos de habilidades            -Nivel de actualización de los contenidos.            -Nivel Científico-Técnico            -Delimitación el Qué, el Cómo y cuándo en el desarrollo de esta actividad.            -Cómo hacer más eficiente y práctica la ejecución del estudio independiente.            -Desarrollo de las habilidades relacionadas con :            ⇒ La Lectura Eficiente.            ⇒ Organización y Planificación de la Actividad de Estudio.            ⇒ Las TIC como soporte para el aprendizaje.            ⇒ Actualización de los contenidos y nivel científico –técnico            - Consolidar en los docentes los principios , métodos y procedimientos para el desarrollo en las estudiantes de las habilidades propuestas .            -Vinculación con perfil de la carrera - Sistema de integración de las asignaturas.            -Formas de Gestión del conocimiento.            -Nivel de autonomía alcanzado por el estudiante .</p> <p>-Potenciación de las fortalezas; atenuando la acción de las debilidades.            -Inserción con el proyecto educativo</p>	<p>Septiem</p> <p>Octubre</p> <p>Noviemb</p> <p>Diciemb</p> <p>Marzo Abril Mayo Junio</p> <p>Perma</p>	<p>Reunión Metodológica</p> <p>Reunión metodológica, visitas a clases, despachos, Talleres. Reunión de Trabajo en el Aula.</p> <p>Clase Abierta.</p> <p>-Reuniones Metodológicas -Talleres -Visita a Clases</p> <p>-Clase encuentro -Entrevistas</p>

		carreras.			-Consultas -Planes de desarrollo -Despachos -Encuestas
		1.7 Creación de medios de enseñanza para el apoyo de la docencia.	-Diagnóstico. -Evaluar ritmos de aprendizaje, habilidades alcanzadas. -Niveles de autonomía adquiridos -Inserción con el proyecto educativo.	Perma	-Clases -Evaluaciones sistemáticas. - Entrevistas. - Encuestas -Visita a actividades docentes
		1.8 Confección y perfeccionamiento del 100% de los planes de clases por asignaturas y carreras.	-Calidad del plan de clases. -Concepción de los tres momentos. -Desarrollo de las habilidades propuestas. -Orientación del estudio independiente -Carácter formativo de la evaluación.	Perma	-Visitas a clases -Despachos -Encuestas -Entrevistas
		1.9 Selección de dos asignaturas por carrera que sirvan como modelo en la preparación Docente – Metodológica .	-Calidad del plan de clases. -Concepción de los tres momentos. -Desarrollo de las habilidades propuestas. -Orientación del estudio independiente -Carácter formativo de la evaluación.	Chequeo Mensual	-Despachos -Entrevistas -Visitas a clases
		1.10 Elaboración y explotación del 100% de los medios de enseñanza disponibles.	-Elaboración de los medios de enseñanzas . ⇒ Maquetas ⇒ Póster ⇒ Software		
		1.11 Confección al 100% de los del plan de superación y desarrollo de acuerdo ala personalidad del proceso.	-Necesidades de la superación individual. -Plan de desarrollo para solucionar las deficiencias.		
		1.12 Preparación del 100% de los docentes para participar en encuentros científicos y el forum, y el logro de publicaciones al efecto.	-Habilidades alcanzadas para investigar y efectuar publicaciones.	Sept -Juli	-Plan de desarrollo. -Sesiones Científicas. -Participación en eventos -Despachos
<b>II</b>	Elaboración y aplicación del	2.1 Concepción de un sistema evaluativo en el 100 % de las carreras , encaminadas a alcanzar	-El proceso evaluativo dirigido a conocer cómo aprende . -Proceso de mejora continúa .	Sept -Juli	-Reuniones Metodológicas -Colectivos de

sistema de evaluación de todas las asignaturas de acuerdo a las exigencias del modelo pedagógico aplicado en la universalización.	diferentes niveles en la autonomía del aprendizaje y al carácter formativo de este.	-sistema de habilidades a desarrollar. -Inserción con el proyecto educativo		asignaturas y de año -Talleres -Encuestas -Entrevistas
	2.2 Desarrollo de un sistema que permita en el 100% de las carreras , la interrelación de las asignaturas de acuerdo al perfil de las mismas.	-Unificación de criterios para accionar homogéneo. -Desarrollo del aspecto formativo. -Inserción con el proyecto educativo .		
	2.3.Proporción de espacios de intercambio entre los docentes , en todas las carreras para perfeccionar el Qué y el Cómo , evaluar , de acuerdo al elemento formativo .	-Medición de los niveles de autonomía alcanzados. -Niveles logrados en la ejecución del estudio independiente	Sept -Juli	-Reuniones Metodológicas -Visitas a clases -Control de las consultas -Control laboratorio de computación -Encuestas -Entrevistas
2.4 Evaluación del componente laboral en el 100% de los estudiantes que efectúan el estudio como empleo.	-Vinculación d actividad con los contenidos recibidos -Corresponsabilidad con las necesidades territoriales .	Bimensu	-Reuniones Metodológicas -Reunión de Brigada -Entrevistas	

<p><b>III</b></p>	<p>Elaboración y aplicación del sistema de orientación y control del trabajo independiente de todas las asignaturas de acuerdo a las exigencias del modelo pedagógico.</p>	<p>3.1 Clasificación y dosificación de las acciones para el aprendizaje por parte de los estudiantes de acuerdo a los momentos de la clase encuentro en el 100% de las asignaturas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinación del qué orientar y evaluar, cómo ejecutarlo y del cuándo hacerlo.</li> <li>- Fortalecimiento del auto concepto y la autoestima.</li> </ul>	<p>Sept – Julio</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunión metodológica</li> <li>- Colectivo de asignaturas.</li> <li>- Talleres.</li> <li>- Sesión científica.</li> </ul>
		<p>3.2 Solución de problemas partiendo del conocimiento adquirido para alcanzar diferentes niveles en la autonomía del aprendizaje de acuerdo a la atención personalizada con el 100% de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de habilidades, para tomar notas, resumir, sintetizar, Inducir, deducir y Analizar.</li> <li>-Estrategia de aprendizaje.</li> <li>- Conocimientos de los ritmos y estilos de aprendizaje.</li> </ul>		
<p>3.3 Consolidación del papel de facilitador del profesor en los encuentros presénciales en el 100% de las asignaturas y carreras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de habilidades comunicativas, organizativas, de planificación y dosificación de los contenidos para lograr una mayor asequibilidad al conocimiento.</li> <li>- Cumplimiento efectivo con la metodología del encuentro.</li> </ul>				
<p>3.4 Organización de acciones acorde con los diferentes niveles de competencias estratégicas en el 100% de los docentes para el logro escalonado de los niveles en la autonomía del aprendizaje y el</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empleo de las TIC.</li> <li>- Identificación y solución de problemas para el aprendizaje.</li> <li>- Procedimientos para abordar el estudio independiente.</li> </ul>	<p>Sept – Julio</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reuniones metodológicas.</li> <li>- Reuniones de colectivo de asignaturas y años.</li> <li>- Talleres</li> </ul>		

IV	Desarrollar los planes de acción tutorial estableciendo las estrategias educativas personalizadas de acuerdo a las necesidades reales y potenciales de las diferentes fuentes de ingreso.	carácter formativo de la evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procedimientos para abordar el texto.</li> <li>- La guía de estudios y la información en soporte magnético.</li> </ul>	Sept – Julio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Despachos.</li> <li>- Visitas a clases.</li> </ul>
		4.1 Concepción de un plan de superación al 100% de los docentes que ejercen como tutores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Postgrado sobre la acción tutorial.</li> <li>- Confección del diagnóstico.</li> <li>- Desempeño de las acciones del tutor.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reuniones metodológicas.</li> <li>- Despachos.</li> <li>- Talleres</li> <li>- Entrevistas.</li> <li>- Plan de desarrollo.</li> <li>- Plan de acción tutorial.</li> <li>- Proyecto educativo.</li> </ul>
		4.2 Confección del diagnóstico en el 100% de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinación de las fortalezas y debilidades del estudiante.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Despachos.</li> <li>- Plan de acción tutorial.</li> <li>- Reuniones metodológicas.</li> <li>- Encuestas.</li> </ul>
		4.3 Confección del plan de acción tutorial a cada estudiante tutelado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinación de las funciones tutoriales a desarrollar por estudiantes.</li> <li>- Selección de las tareas de impacto social a acometer.</li> <li>- Definición del proyecto de vida.</li> <li>- Conocimientos de los ritmos y estilos de aprendizaje para una acción competente.</li> </ul>	Sept – Julio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reuniones metodológicas.</li> <li>- Talleres</li> <li>- Reuniones de grupo y brigada.</li> <li>- Despachos.</li> <li>- Encuestas.</li> <li>- Entrevistas.</li> <li>- Proyecto educativo.</li> </ul>

		<p>4.4 Corresponsabilidad administrativa con el tutor y el alumno en el 100% de los casos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relación alumno tutor.</li> <li>- Control del avance del estudiante.</li> <li>- Compromisos logrados.</li> <li>- Sentido de la responsabilidad y grado de pertenencia con el centro.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyecto educativo.</li> <li>- Plan de acción tutorial.</li> <li>- Reuniones metodológicas.</li> <li>- Reuniones de grupo y brigada.</li> <li>- Encuestas.</li> <li>- Entrevistas.</li> </ul>
		<p>4.5 Desarrollo de eventos de intercambio de experiencias sobre la acción tutorial con carácter de resumen semestral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intercambio de experiencias en talleres.</li> <li>- Aplicación y generalización de las experiencias más significativas.</li> </ul>	<p>Marzo - Julio</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Talleres</li> <li>- Despachos.</li> <li>- Entrevistas.</li> </ul>