

■ Manual de buenas prácticas de evaluación del desempeño profesional de los docentes



Dr. Héctor Valdés Veloz



Dr. Héctor Valdés Veloz

Coordinador del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Ha sido Consultor Internacional de la UNESCO en varios proyectos desarrollados en Argentina y Colombia, así como Consultor Internacional de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (OEI) y conferencista de esta organización en varios países latinoamericanos. Fundó y dirigió en Cuba durante cinco años el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE), y continúa trabajando en él. Desde febrero de 2008 se desempeña como Coordinador del LLECE, que coordina la OREALC / UNESCO Santiago, y desde entonces ha gestado la elaboración y publicación de 8 textos relativos a los resultados del SERCE y de otros proyectos del Laboratorio. Es licenciado en Educación en la especialidad Matemáticas (1979) por el Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona" de Ciudad de la Habana, y Master en Investigación Educativa (1996) por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ha desarrollado múltiples actividades académicas en México, Colombia, Brasil, Costa Rica, Venezuela, Argentina, Chile, Bolivia y República Dominicana.

■ Manual de buenas
prácticas de evaluación
del desempeño profesional
de los docentes



Dr. Héctor Valdés Veloz

MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

Autor:

Dr. Héctor Valdés Veloz

Edición de contenidos:

Luis Guerrero Ortiz

Yina Rivera Brios

Corrección de estilo:

Edgar Saavedra

Diseño y diagramación:

Maricel Gonzales

Fotografía de portada:

Ministerio de Educación

Impresión:

Tarea Asociación Gráfica Educativa

Consejo Nacional de Educación

Noviembre, 2009.

© Derechos Reservados

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2009-14060

Consejo Nacional de Educación

Av. De la Policía 577, Lima 11-Perú

Telefax: 261 9522 - 261 4322

www.cne.gob.pe

Se autoriza a citar o reproducir parte o todo el contenido del presente documento, siempre y cuando se mencione la fuente.

El presente documento no refleja una opinión oficial del Consejo Nacional de Educación

ÍNDICE

Prólogo	07
Introducción	09
Primera parte	
Conceptos fundamentales de partida	13
1.1. Sistema de evaluación	13
1.2. Definición teórica del concepto “evaluación del desempeño profesional de los docentes”	13
1.3. Definición operacional del concepto “evaluación del desempeño profesional de los docentes”	13
1.4. Reglas para la asignación de las calificaciones en cada indicador	19
1.5. Plan de la evaluación	44
Segunda parte	
Principales métodos, procedimientos e instrumentos	47
2.1. La observación de clases	47
2.2. La autoevaluación	47
2.3. La encuesta de opiniones profesionales	75
2.4. Los tests proyectivos sobre actitudes, valores y normas	83
2.5. El Portafolio	97
2.6. Los ejercicios de rendimiento profesional	98
2.7. Las pruebas pedagógicas de lápiz y papel	103
Tercera parte	
Cuestionario para metaevaluar la calidad de los sistemas de evaluación del desempeño profesional de los docentes	113

PRÓLOGO

La nueva Ley General de Educación, promulgada el 2003, expresa el compromiso del Estado peruano de garantizar a los estudiantes una educación de calidad y, por lo tanto, el buen desempeño profesional de sus docentes. El Proyecto Educativo Nacional, aprobado en enero del 2007, plantea la necesidad de mecanismos técnicos transparentes y equitativos de evaluación de ese desempeño, vinculando sus resultados con la posibilidad de ascensos e incrementos salariales. Luego vendría la ley de Carrera Pública Magisterial, creada justamente para posibilitar al Estado “atender el derecho de cada alumno a un maestro competente” y “valorar el mérito en el desempeño laboral”, a través de mecanismos meritocráticos de evaluación y promoción.

No obstante, a la luz de la experiencia de los años posteriores, la estrenada política de evaluación docente en el Perú continúa en búsqueda de los criterios, indicadores e instrumentos, así como de las estrategias organizacionales, que le permitan evaluar el desempeño del maestro. Es decir, evaluar sus prácticas, la calidad de su actuación, el ejercicio fáctico de su rol profesional dentro y fuera del aula, más allá de su manejo conceptual en el ámbito de la didáctica y las disciplinas o de su habilidad para resolver una clásica prueba escrita de aptitud verbal y matemática.

En este contexto de búsquedas y desafíos, no exentos de desazones y desconciertos, el presente “Manual de buenas prácticas de evaluación del desempeño profesional de los docentes” del Dr. Héctor Valdés, que resume años de experiencia e investigación, y recoge sobretodo la riqueza de la experiencia cubana representa una contribución sumamente valiosa y oportuna.

Héctor Valdés Veloz no es sólo un investigador serio y acucioso de la problemática docente a nivel internacional. Es actualmente el Coordinador del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la Oficina Regional de Educación para América Latina (OREALC) de la UNESCO, desde donde ha logrado elaborar y publicar ocho textos sobre los resultados del SERCE y de otros proyectos del Laboratorio. Antes ha sido consultor de UNESCO para varios proyectos en Argentina y Colombia, y consultor de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (OEI). Fundó y dirigió en Cuba durante cinco años el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE).

Es por eso que el Consejo Nacional de Educación se honra en publicar este Manual, gracias a la generosidad del autor de cedernos sus derechos para esta primera edición, y gracias a la colaboración desinteresada de la Fundación San Marcos, que sumó esfuerzos para hacerla posible. Estamos convencidos de que este valioso aporte estimulará, iluminará y orientará nuestras propias búsquedas, apoyadas en la confianza de poder construir y concertar en el país, desde nuestro rol concertador y en el marco del Proyecto Educativo Nacional, una política de evaluación docente inequívocamente enfocada en su desempeño y firmemente asociada a políticas efectivas de desarrollo profesional del Magisterio.

Lima, 30 de octubre de 2009

Consejo Nacional de Educación

INTRODUCCIÓN

En el año 2004, la editorial cubana Pueblo y Educación publicó el libro de mi autoría “Desempeño del maestro y su evaluación”. En dicha obra se desarrollan los principales hallazgos encontrados en mi tesis doctoral, la que versó sobre este complejo, necesario e interesante tema.

Pero, obviamente, las limitaciones de espacio que necesariamente tiene toda obra escrita, impidió que en ese texto aparecieran todos los instrumentos concebidos para realizar con objetividad y precisión la evaluación del desempeño profesional de los docentes.

Esta obra viene entonces a tratar de cubrir ese vacío, ya que se trata de un manual en el que se presentan los instrumentos concebidos para la realización de la evaluación de lo que todo docente “hace o potencialmente puede hacer”, es decir, su desempeño profesional.

Se parte de definir con precisión qué se entiende por evaluación del desempeño profesional de los docentes, tanto teórica como operacionalmente, así como por sistema de evaluación; sólo así nos situamos en condiciones de explicar la propuesta de instrumentos que deben elaborarse para cubrir tales expectativas teóricas y operacionales.

También se define el concepto de plan de evaluación, el que resulta de importancia vital para comprender que este es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables y que para ponerlo en práctica, es imprescindible hacerlo de manera gradual y ordenada, con arreglo a un plan.

Además de definir la posible utilidad y funciones que cada uno de los instrumentos tiene dentro del sistema de evaluación, se describe algunas de sus limitaciones y se enfatiza que existen otras maneras de concebirlos.

Resulta muy importante y útil el hecho de que se desplieguen en este texto algunas medidas sintéticas (índices), que pueden construirse a partir de los instrumentos o parte de estos, pues en un conjunto de acciones tan complejas, como las que tienen lugar cuando se evalúa el desempeño de un individuo en su organización, se hace necesario poder realizar “análisis a través de la síntesis”.

Espero que este manual sea de utilidad a todos aquellos profesionales de la educación que tratan de llevarla permanentemente a infinita y maravillosa altura.

Dr. Héctor Valdés Veloz

■ Primera parte

CONCEPTOS FUNDAMENTALES DE PARTIDA



Foto: Aprendes

1.1. SISTEMA DE EVALUACIÓN

Entenderé por sistema de evaluación del desempeño profesional de los docentes al conjunto de principios, supuestos, conceptos, así como de métodos, procedimientos e instrumentos que ponen en marcha los directivos, los alumnos, sus padres y los profesores, los que, ordenadamente, relacionados entre sí, contribuyen a recoger y sistematizar la información que previamente se ha considerado relevante a los efectos de alcanzar juicios justificados de valor sobre la calidad del desempeño profesional de estos últimos. Tales juicios de valor deben tomarse en cuenta a efectos de cualquier decisión que se adopte sobre la situación laboral de los docentes y su plan de capacitación profesional.

Acciones que componen la puesta en práctica del sistema de evaluación

- ***Determinación de los objetivos de la evaluación.***
- ***Delimitación de indicadores.***
- ***Determinación de las reglas para la asignación de los puntajes o categorías evaluativas de cada indicador.***
- ***Condiciones de realización, fuentes y agentes.***
- ***Selección de instrumentos de recojo de información.***
- ***Plan o cronograma de aplicación de los instrumentos.***
- ***Procesamiento de la información.***
- ***Emisión de un juicio de valor.***
- ***Toma de decisiones pertinentes y su aplicación.***
- ***Análisis de las consecuencias.***

El hecho de que en el libro “Desempeño del docente y su evaluación” este propio autor haya desarrollado los más importantes principios, supuestos y conceptos involucrados en el sistema de evaluación del desempeño profesional de los docentes, lo libera de exponerlos aquí, pues un manual debe elaborarse con una concepción más práctica. Por esa razón, en este texto sólo presentamos las definiciones y desarrollos teóricos que se conectan más directamente con el sistema instrumental propuesto.

1.2. DEFINICIÓN TEÓRICA DEL CONCEPTO “EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES”

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

1.3. DEFINICIÓN OPERACIONAL DEL CONCEPTO “EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES”

Por el alto grado de complejidad de esta variable consideramos necesario y conveniente hacer su operacionalización en tres niveles: Dimensiones – parámetros – indicadores:

DIMENSIONES	PARÁMETROS	INDICADORES
1. Capacidades pedagógicas	1.1. Dominio de los contenidos que imparte	<p>1.1.1. Porcentaje de las clases que se le observa en que no se detectan imprecisiones ni errores de contenido.</p> <p>1.1.2. Porcentaje de los sistemas de clases que se le revisa en que los contenidos tratados abarcan los diferentes niveles de desempeño o asimilación.</p> <p>1.1.3. Grado de asertividad y profundidad de sus participaciones relativas al contenido de enseñanza, en las reuniones de los docentes.</p> <p>1.1.4. Grado de exigencia a los alumnos en la corrección del uso de los conceptos, juicios y razonamientos, así como del vocabulario técnico de la asignatura.</p>
	1.2. Dominio de la teoría de la educación y de su aplicación a la práctica escolar	<p>1.2.1. Capacidad para mantener la disciplina consciente de sus alumnos.</p> <p>1.2.2. Nivel de autonomía lograda en la solución de los conflictos que surgen en su aula y en la escuela.</p> <p>1.2.3. Porcentaje de sus alumnos y padres de familia para los que constituye un ejemplo.</p>
	1.3. Dominio de la didáctica general y de las especialidades que imparte	<p>1.3.1. Porcentaje de las clases que se le observa donde se da un buen tratamiento a los diferentes componentes de la didáctica (objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización y evaluación).</p> <p>1.3.2. Grado de asertividad de sus participaciones relacionadas con temas didácticos en las sesiones de preparación metodológica y en otras reuniones de los docentes.</p>
	1.4. Nivel de corrección de su comunicación verbal y no verbal	<p>1.4.1. Grado de coherencia temática de su discurso.</p> <p>1.4.2. Nivel de cumplimiento de los requisitos lógicos, psicológicos y lingüísticos de las preguntas que formula.</p> <p>1.4.3. Grado de utilización de expresiones enfáticas para indicar aquello a lo cual el alumno debe concederle especial atención e importancia.</p> <p>1.4.4. Claridad y fluidez en su expresión oral: dicción clara, buen timbre y apropiado volumen de voz.</p> <p>1.4.5. Grado en que mantiene una expresión facial y otros gestos que manifiestan interés, excitación, alegría y expectativas favorables con respecto al aprendizaje de sus alumnos.</p>

DIMENSIONES	PARÁMETROS	INDICADORES
1. Capacidades pedagógicas	1.5. Planificación del proceso docente-educativo	1.5.1. Nivel de claridad de las metas formativas y cognitivas que formula para sus alumnos y grado de coherencia con el currículo nacional. 1.5.2. Grado de cumplimiento de las exigencias didácticas y educativas que se manifiesta en la planeación de sus clases. 1.5.3. Grado de flexibilidad para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a la retroalimentación que recibe. 1.5.4. Grado en que planifica las etapas de orientación, ejecución y control de cada una de las actividades de sus clases.
	1.6. Contribución a la creación de un adecuado clima socio - psicológico en su aula y en la institución	1.6.1. Proporciona a todos sus alumnos oportunidades para el aprendizaje, a partir del diagnóstico. 1.6.2. Logra que todos se sientan valorados y tomados en cuenta. 1.6.3. Nivel de respeto a las diferencias de género, culturales, étnicas y socio-educativas de sus alumnos.
	1.7. Nivel de conocimiento y tratamiento individual y grupal que brinda a sus alumnos, en correspondencia con sus características psicológicas y contextuales	1.7.1. Nivel de identificación de las necesidades de apoyo que tienen sus alumnos, derivadas de su desarrollo personal y de su vida en el aula y fuera de ella. 1.7.2. Sugiere formas adecuadas de abordar estas necesidades por los diferentes agentes educativos.
	1.8. Nivel de información actualizada que logra sobre el estado del aprendizaje de sus alumnos	1.8.1. Grado de certeza con que es capaz de pronosticar los resultados de sus alumnos antes de la aplicación de determinadas evaluaciones internas y externas.
	1.9. Representación sobre el encargo social de la escuela	1.9.1. Nivel de conocimiento, coincidencia y acción consecuente para dar cumplimiento a las políticas educativas nacionales.

DIMENSIONES	PARÁMETROS	INDICADORES
1. Capacidades pedagógicas	1.10. Efectividad de su capacitación y autopreparación	1.10.1. Nivel de coincidencia existente entre sus necesidades de aprendizaje y preparación, y los cursos de capacitación a los que asiste y/o los temas que estudia de manera priorizada.
	1.11. Actitud científica ante el ejercicio de su profesión	1.11.1. Nivel de búsqueda de soluciones a los problemas formativos y de aprendizajes que presentan sus alumnos, por la vía de la investigación científica.
	1.12. Grado de autonomía y nivel de creatividad con que enfrenta los problemas que se le presentan en el ejercicio de la profesión	1.12.1. Grado de originalidad que manifiesta al tratar de dar soluciones a conflictos cognitivos y formativos que se presentan en su aula y en la escuela.
2. Disposición para la labor docente educativa	2.1. Nivel de satisfacción con la labor que realiza	2.1.1. Se muestra alegre y entusiasta con las tareas que realiza como profesor, tanto en las clases, como en el resto de las actividades en las que participa.
	2.2. Expectativas que tiene con respecto al desarrollo y al aprendizaje de sus alumnos	2.2.1. Último nivel escolar que considera alcanzará cada uno de sus alumnos. 2.2.2. Valores hacia los cuales considera que cada uno de sus alumnos puede alcanzar una orientación positiva.
	2.3. Autoeficacia	2.3.1. Atribuye los resultados de aprendizaje de sus alumnos esencialmente a su labor docente educativa. 2.3.2. Atribuye las dificultades formativas de sus alumnos fundamentalmente a su labor docente educativa
	2.4. Trabajo que realiza para lograr un alto grado de motivación en sus alumnos por el aprendizaje y formación de estos	2.4.1. Relaciona el contenido de enseñanza con los intereses y experiencias de vida de sus alumnos. 2.4.2. Hace énfasis en el valor e importancia de las diferentes actividades que orienta y que realizan sus alumnos. 2.4.3. Elogia oportunamente los esfuerzos y resultados de aprendizaje y de la conducta que hacen sus alumnos.

DIMENSIONES	PARÁMETROS	INDICADORES
3. Responsabilidad laboral	3.1. Asistencia y puntualidad a la escuela, a sus clases y demás actividades relacionadas	3.1.1. Porcentaje de asistencia y puntualidad a clases y a las demás actividades que logra en el ciclo escolar.
	3.2. Grado de participación pertinente en las sesiones de preparación metodológica, reuniones de ciclo o departamento, claustros y otros espacios para la reflexión colectiva entre docentes	3.2.1. Resultados que alcanza en los ejercicios de rendimiento profesional que se realizan en los colectivos de ciclo o de grado durante el curso escolar. 3.2.2. Calidad de las recomendaciones metodológicas, didácticas y pedagógicas en general que le brinda al resto de los docentes de su colectivo de ciclo o de grado.
	3.3. Cumplimiento de los documentos normativos del MINED	3.3.1. Grado de cumplimiento de la disciplina laboral establecida por el MINED. 3.3.2. Cumplimiento del código ético de esta profesión.
	3.4. Nivel profesional alcanzado, actitud y resultados logrados en las acciones de superación y capacitación que realiza	3.4.1. Posesión del título idóneo, estudios de posgrados realizados, grados académicos o científicos obtenidos. 3.4.2. Mantenerse incorporado a una forma concreta de superación y capacitación y así obtener buenos resultados.
4. Naturaleza de las relaciones interpersonales que establece con alumnos, padres, directivos y colegas	4.1. Nivel de conocimiento, preocupación y comprensión de los problemas sociales y personales de sus alumnos	4.1.1. Grado de confianza que sienten los alumnos en la posibilidad de plantearle cualquier tipo de problemas y de obtener alguna solución adecuada.

DIMENSIONES	PARÁMETROS	INDICADORES
<p>4. Naturaleza de las relaciones interpersonales que establece con alumnos, padres, directivos y colegas</p>	<p>4.2. Flexibilidad para aceptar la diversidad de opiniones y sentimientos de los alumnos y respeto por sus diferencias de género, raza y situación socioeconómica</p> <p>4.3. Grado de cooperación y coordinación de influencias educativas que logra con los padres de sus alumnos, directivos, colegas y las organizaciones estudiantiles</p>	<p>4.2.1. Interpela a los alumnos por sus nombres, con suficiente cercanía y respeto.</p> <p>4.2.2. Logra establecer debates de opiniones entre sus alumnos, donde se sienten libres de opinar sin temor a ser censurados o criticados con hostilidad.</p> <p>4.3.1. Grado de participación en reuniones y actividades de reflexión colectiva entre docentes, con argumentos y posiciones constructivas.</p> <p>4.3.2. Solicita ayuda profesional a otros docentes si la necesita, y/o la brinda si se lo piden y está en capacidad de hacerlo.</p> <p>4.3.3. Concede a la familia un papel principal en la educación de sus hijos y, en consecuencia, apoya y solicita la colaboración necesaria en el proceso docente-educativo.</p> <p>4.3.4. Se dirige en forma respetuosa a los padres, y tiene en cuenta las diferencias que existen entre ellos.</p>
<p>5. Principales resultados de su labor educativa</p>	<p>5.1. Rendimiento académico alcanzado por sus alumnos en las asignaturas que imparte</p> <p>5.2. Grado de orientación valorativa logrado en sus alumnos en correspondencia con los objetivos formativos previstos en el currículo</p>	<p>5.1.1. Porcentaje promedio de respuestas correctas que alcanzan sus alumnos en pruebas estandarizadas aplicadas por el Consejo de Dirección de la escuela durante el curso escolar.</p> <p>5.1.2. Porcentaje de promoción que alcanza, grado de normalidad de la distribución de las calificaciones que obtienen sus alumnos, y su grado de correspondencia con los resultados que logran en las evaluaciones externas (de la dirección de las escuelas y otros niveles del sistema educativo).</p> <p>5.2.1. Evolución de los alumnos en sus orientaciones hacia los valores previstos según el currículo diseñado para el grado y nivel de que se trate.</p>
<p>5 DIMENSIONES</p>	<p>25 PARÁMETROS</p>	<p>51 INDICADORES</p>

1.4. REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN EN CADA INDICADOR

INDICADORES									
I. CAPACIDADES PEDAGÓGICAS	1.1.1. Porcentaje de las clases que se le observa en que no se detectan imprecisiones ni errores de contenido.								
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN								
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>No se le detecta errores ni imprecisiones de contenido en ninguna de las clases que se le observa durante todo el curso escolar.</td> <td>En las clases que se le observa durante el curso escolar sólo se aprecian imprecisiones de contenido en menos del 10% de las mismas.</td> <td>En las clases que se le observa durante el curso escolar se aprecian errores de contenido en al menos una clase, o imprecisiones en más del 10% y menos del 25% de las mismas.</td> <td>Se aprecian errores de contenido en más de una de las clases que se le observa en el curso escolar, o imprecisiones de contenido en más del 25% de las mismas.</td> </tr> </tbody> </table>	MB	B	R	M	No se le detecta errores ni imprecisiones de contenido en ninguna de las clases que se le observa durante todo el curso escolar.	En las clases que se le observa durante el curso escolar sólo se aprecian imprecisiones de contenido en menos del 10% de las mismas.	En las clases que se le observa durante el curso escolar se aprecian errores de contenido en al menos una clase, o imprecisiones en más del 10% y menos del 25% de las mismas.	Se aprecian errores de contenido en más de una de las clases que se le observa en el curso escolar, o imprecisiones de contenido en más del 25% de las mismas.
	MB	B	R	M					
No se le detecta errores ni imprecisiones de contenido en ninguna de las clases que se le observa durante todo el curso escolar.	En las clases que se le observa durante el curso escolar sólo se aprecian imprecisiones de contenido en menos del 10% de las mismas.	En las clases que se le observa durante el curso escolar se aprecian errores de contenido en al menos una clase, o imprecisiones en más del 10% y menos del 25% de las mismas.	Se aprecian errores de contenido en más de una de las clases que se le observa en el curso escolar, o imprecisiones de contenido en más del 25% de las mismas.						
1.1.2. Porcentaje de los sistemas de clases que se le revisa en que los contenidos que se tratan abarcan los diferentes niveles de desempeño o asimilación.									
REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN									
<table border="1"> <thead> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>En todos los sistemas de clases que se le revisa aparecen ejercicios o actividades de los tres niveles de desempeño, o al menos que se corresponden con el nivel a que está planteado el objetivo en cuestión.</td> <td>Sólo en menos del 10% de los sistemas de clases que se le revisa no aparecen ejercicios o actividades de los tres niveles de desempeño, o que se corresponden con el nivel a que está planteado el objetivo.</td> <td>En más del 10% y en menos del 25% de los sistemas de clases que se le revisa no aparecen ejercicios o actividades de los tres niveles de desempeño, o que se corresponden con el nivel a que está planteado el objetivo.</td> <td>En más del 25% de los sistemas de clases que se le revisa no aparecen ejercicios o actividades de los tres niveles de desempeño, o que se corresponden con el nivel a que está planteado el objetivo.</td> </tr> </tbody> </table>	MB	B	R	M	En todos los sistemas de clases que se le revisa aparecen ejercicios o actividades de los tres niveles de desempeño, o al menos que se corresponden con el nivel a que está planteado el objetivo en cuestión.	Sólo en menos del 10% de los sistemas de clases que se le revisa no aparecen ejercicios o actividades de los tres niveles de desempeño, o que se corresponden con el nivel a que está planteado el objetivo.	En más del 10% y en menos del 25% de los sistemas de clases que se le revisa no aparecen ejercicios o actividades de los tres niveles de desempeño, o que se corresponden con el nivel a que está planteado el objetivo.	En más del 25% de los sistemas de clases que se le revisa no aparecen ejercicios o actividades de los tres niveles de desempeño, o que se corresponden con el nivel a que está planteado el objetivo.	
MB	B	R	M						
En todos los sistemas de clases que se le revisa aparecen ejercicios o actividades de los tres niveles de desempeño, o al menos que se corresponden con el nivel a que está planteado el objetivo en cuestión.	Sólo en menos del 10% de los sistemas de clases que se le revisa no aparecen ejercicios o actividades de los tres niveles de desempeño, o que se corresponden con el nivel a que está planteado el objetivo.	En más del 10% y en menos del 25% de los sistemas de clases que se le revisa no aparecen ejercicios o actividades de los tres niveles de desempeño, o que se corresponden con el nivel a que está planteado el objetivo.	En más del 25% de los sistemas de clases que se le revisa no aparecen ejercicios o actividades de los tres niveles de desempeño, o que se corresponden con el nivel a que está planteado el objetivo.						

INDICADORES									
DIMENSIÓN I. CAPACIDADES PEDAGÓGICAS	1.1.3. Grado de asertividad y profundidad de sus participaciones relativas al contenido de enseñanza, en las reuniones de los docentes.								
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN								
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Siempre o casi siempre, realiza intervenciones adecuadas y profundas que demuestran que conoce muy bien los contenidos que se debaten.</td> <td>Generalmente, realiza intervenciones adecuadas sobre los contenidos que se debaten, aunque en algunas ocasiones no demuestra haber estudiado previamente con la profundidad necesaria.</td> <td>De forma casi equitativa, hace intervenciones asertivas o inadecuadas y poco profundas sobre los contenidos que se debaten.</td> <td>Generalmente, realiza intervenciones que demuestran no tener un conocimiento adecuado sobre los contenidos que se debaten o, sencillamente, no participa.</td> </tr> </tbody> </table>	MB	B	R	M	Siempre o casi siempre, realiza intervenciones adecuadas y profundas que demuestran que conoce muy bien los contenidos que se debaten.	Generalmente, realiza intervenciones adecuadas sobre los contenidos que se debaten, aunque en algunas ocasiones no demuestra haber estudiado previamente con la profundidad necesaria.	De forma casi equitativa, hace intervenciones asertivas o inadecuadas y poco profundas sobre los contenidos que se debaten.	Generalmente, realiza intervenciones que demuestran no tener un conocimiento adecuado sobre los contenidos que se debaten o, sencillamente, no participa.
MB	B	R	M						
Siempre o casi siempre, realiza intervenciones adecuadas y profundas que demuestran que conoce muy bien los contenidos que se debaten.	Generalmente, realiza intervenciones adecuadas sobre los contenidos que se debaten, aunque en algunas ocasiones no demuestra haber estudiado previamente con la profundidad necesaria.	De forma casi equitativa, hace intervenciones asertivas o inadecuadas y poco profundas sobre los contenidos que se debaten.	Generalmente, realiza intervenciones que demuestran no tener un conocimiento adecuado sobre los contenidos que se debaten o, sencillamente, no participa.						
1.1.4. Grado de exigencia a los alumnos en la corrección del uso de los conceptos, juicios y razonamientos, así como del vocabulario técnico de la asignatura.									
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN								
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>En todas las clases que se le observa exige a sus alumnos rigor en el lenguaje técnico de las asignaturas que imparte y en el tratamiento de los conceptos, juicios y razonamientos que trabaja.</td> <td>En menos del 10% de las clases que se le observa en el curso, no le exige a algunos alumnos el necesario rigor en el uso del vocabulario técnico de las asignaturas que imparte y/o en el tratamiento de los conceptos, juicios y razonamientos que trata.</td> <td>En menos del 25% y más del 10% de las clases que le observa en el curso, no le exige a algunos alumnos el necesario rigor en el uso del vocabulario técnico de las asignaturas que imparte y/o en el tratamiento de los conceptos, juicios y razonamientos que trata.</td> <td>En más del 25% de las clases que se le observa en el curso, no le exige a algunos alumnos el necesario rigor en el uso del vocabulario técnico de las asignaturas que imparte y/o en el tratamiento de los conceptos, juicios y razonamientos que trata.</td> </tr> </tbody> </table>	MB	B	R	M	En todas las clases que se le observa exige a sus alumnos rigor en el lenguaje técnico de las asignaturas que imparte y en el tratamiento de los conceptos, juicios y razonamientos que trabaja.	En menos del 10% de las clases que se le observa en el curso, no le exige a algunos alumnos el necesario rigor en el uso del vocabulario técnico de las asignaturas que imparte y/o en el tratamiento de los conceptos, juicios y razonamientos que trata.	En menos del 25% y más del 10% de las clases que le observa en el curso, no le exige a algunos alumnos el necesario rigor en el uso del vocabulario técnico de las asignaturas que imparte y/o en el tratamiento de los conceptos, juicios y razonamientos que trata.	En más del 25% de las clases que se le observa en el curso, no le exige a algunos alumnos el necesario rigor en el uso del vocabulario técnico de las asignaturas que imparte y/o en el tratamiento de los conceptos, juicios y razonamientos que trata.
MB	B	R	M						
En todas las clases que se le observa exige a sus alumnos rigor en el lenguaje técnico de las asignaturas que imparte y en el tratamiento de los conceptos, juicios y razonamientos que trabaja.	En menos del 10% de las clases que se le observa en el curso, no le exige a algunos alumnos el necesario rigor en el uso del vocabulario técnico de las asignaturas que imparte y/o en el tratamiento de los conceptos, juicios y razonamientos que trata.	En menos del 25% y más del 10% de las clases que le observa en el curso, no le exige a algunos alumnos el necesario rigor en el uso del vocabulario técnico de las asignaturas que imparte y/o en el tratamiento de los conceptos, juicios y razonamientos que trata.	En más del 25% de las clases que se le observa en el curso, no le exige a algunos alumnos el necesario rigor en el uso del vocabulario técnico de las asignaturas que imparte y/o en el tratamiento de los conceptos, juicios y razonamientos que trata.						

INDICADORES													
DIMENSIÓN	I. CAPACIDADES PEDAGÓGICAS												
	1.2.1. Capacidad para mantener la disciplina consciente de sus alumnos.												
	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN</th> </tr> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Mantiene una excelente disciplina de sus alumnos, a partir de que estos asumen las reglas de comportamiento que se han analizado en el grupo, desde el propio inicio del ciclo escolar.</td> <td>En general, la disciplina de los alumnos es buena, aunque en pocas ocasiones se producen incidentes negativos, cuyo análisis y solución el profesor conduce adecuadamente.</td> <td>Con relativa frecuencia, se producen indisciplinas alumnos, los que no logran comprender en el ciclo escolar las implicaciones negativas de las mismas.</td> <td>Es muy frecuente que se produzcan indisciplinas leves de su grupo de alumnos, e incluso hay ocurrencia de algunas graves, y el docente no demuestra capacidad para darle la solución adecuada.</td> </tr> </tbody> </table>	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN				MB	B	R	M	Mantiene una excelente disciplina de sus alumnos, a partir de que estos asumen las reglas de comportamiento que se han analizado en el grupo, desde el propio inicio del ciclo escolar.	En general, la disciplina de los alumnos es buena, aunque en pocas ocasiones se producen incidentes negativos, cuyo análisis y solución el profesor conduce adecuadamente.	Con relativa frecuencia, se producen indisciplinas alumnos, los que no logran comprender en el ciclo escolar las implicaciones negativas de las mismas.	Es muy frecuente que se produzcan indisciplinas leves de su grupo de alumnos, e incluso hay ocurrencia de algunas graves, y el docente no demuestra capacidad para darle la solución adecuada.
REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN													
MB	B	R	M										
Mantiene una excelente disciplina de sus alumnos, a partir de que estos asumen las reglas de comportamiento que se han analizado en el grupo, desde el propio inicio del ciclo escolar.	En general, la disciplina de los alumnos es buena, aunque en pocas ocasiones se producen incidentes negativos, cuyo análisis y solución el profesor conduce adecuadamente.	Con relativa frecuencia, se producen indisciplinas alumnos, los que no logran comprender en el ciclo escolar las implicaciones negativas de las mismas.	Es muy frecuente que se produzcan indisciplinas leves de su grupo de alumnos, e incluso hay ocurrencia de algunas graves, y el docente no demuestra capacidad para darle la solución adecuada.										
1.2.2. Nivel de autonomía lograda en la solución de los conflictos que surgen en su aula y en la escuela.													
	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN</th> </tr> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sin recurrir a las autoridades escolares ni utilizar métodos reprobables, el profesor logra dar solución a los conflictos que surgen en su grupo de alumnos o en la institución, con la participación activa y constructiva de estos.</td> <td>En pocas ocasiones, el profesor necesita recurrir a las autoridades escolares para dar solución a algunos conflictos que surgen en su grupo de alumnos o en la institución, si bien no utiliza nunca métodos reprobables.</td> <td>Con relativa frecuencia, necesita recurrir a las autoridades escolares para dar solución a conflictos que surgen en su grupo de alumnos o en la institución; o utiliza, en algunas ocasiones, métodos inadecuados para darles solución de manera autónoma.</td> <td>El profesor no tiene autonomía para resolver las indisciplinas y otros conflictos que tienen lugar en su grupo de alumnos, y requiere de la intervención de las autoridades escolares para solucionarlos.</td> </tr> </tbody> </table>	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN				MB	B	R	M	Sin recurrir a las autoridades escolares ni utilizar métodos reprobables, el profesor logra dar solución a los conflictos que surgen en su grupo de alumnos o en la institución, con la participación activa y constructiva de estos.	En pocas ocasiones, el profesor necesita recurrir a las autoridades escolares para dar solución a algunos conflictos que surgen en su grupo de alumnos o en la institución, si bien no utiliza nunca métodos reprobables.	Con relativa frecuencia, necesita recurrir a las autoridades escolares para dar solución a conflictos que surgen en su grupo de alumnos o en la institución; o utiliza, en algunas ocasiones, métodos inadecuados para darles solución de manera autónoma.	El profesor no tiene autonomía para resolver las indisciplinas y otros conflictos que tienen lugar en su grupo de alumnos, y requiere de la intervención de las autoridades escolares para solucionarlos.
REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN													
MB	B	R	M										
Sin recurrir a las autoridades escolares ni utilizar métodos reprobables, el profesor logra dar solución a los conflictos que surgen en su grupo de alumnos o en la institución, con la participación activa y constructiva de estos.	En pocas ocasiones, el profesor necesita recurrir a las autoridades escolares para dar solución a algunos conflictos que surgen en su grupo de alumnos o en la institución, si bien no utiliza nunca métodos reprobables.	Con relativa frecuencia, necesita recurrir a las autoridades escolares para dar solución a conflictos que surgen en su grupo de alumnos o en la institución; o utiliza, en algunas ocasiones, métodos inadecuados para darles solución de manera autónoma.	El profesor no tiene autonomía para resolver las indisciplinas y otros conflictos que tienen lugar en su grupo de alumnos, y requiere de la intervención de las autoridades escolares para solucionarlos.										

INDICADORES									
I. CAPACIDADES PEDAGÓGICAS	1.2.3. Porcentaje de sus alumnos y padres de familia para los que constituye un ejemplo personal.								
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN								
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Todos sus alumnos y sus respectivos padres ven en él un ejemplo a seguir.</td> <td>Para el 90% o más de sus alumnos y de sus respectivos padres, constituye un personal a seguir.</td> <td>Para más del 60% y menos del 90% de sus alumnos y de sus respectivos padres, constituye un ejemplo a seguir.</td> <td>Menos del 60% de sus alumnos y de sus respectivos padres, lo identifican como un ejemplo a seguir.</td> </tr> </tbody> </table>	MB	B	R	M	Todos sus alumnos y sus respectivos padres ven en él un ejemplo a seguir.	Para el 90% o más de sus alumnos y de sus respectivos padres, constituye un personal a seguir.	Para más del 60% y menos del 90% de sus alumnos y de sus respectivos padres, constituye un ejemplo a seguir.	Menos del 60% de sus alumnos y de sus respectivos padres, lo identifican como un ejemplo a seguir.
	MB	B	R	M					
Todos sus alumnos y sus respectivos padres ven en él un ejemplo a seguir.	Para el 90% o más de sus alumnos y de sus respectivos padres, constituye un personal a seguir.	Para más del 60% y menos del 90% de sus alumnos y de sus respectivos padres, constituye un ejemplo a seguir.	Menos del 60% de sus alumnos y de sus respectivos padres, lo identifican como un ejemplo a seguir.						
1.3.1. Porcentaje de las clases que se le observa donde da un buen tratamiento a los diferentes componentes de la didáctica (Objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización y evaluación).									
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN								
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Obtiene un índice promedio de calidad integral de las clases que se le observa en el curso escolar, igual o superior a 0,90.*</td> <td>Obtiene un índice promedio de calidad integral de las clases que se le observa en el curso escolar, igual o superior a 0,70 e inferior a 0,90.</td> <td>Obtiene un índice promedio de calidad integral de las clases que se le observa en el curso escolar, igual o superior a 0,50 e inferior a 0,70.</td> <td>Obtiene un índice promedio de calidad integral de las clases que se le observa en el curso escolar, inferior a 0,50.</td> </tr> </tbody> </table>	MB	B	R	M	Obtiene un índice promedio de calidad integral de las clases que se le observa en el curso escolar, igual o superior a 0,90.*	Obtiene un índice promedio de calidad integral de las clases que se le observa en el curso escolar, igual o superior a 0,70 e inferior a 0,90.	Obtiene un índice promedio de calidad integral de las clases que se le observa en el curso escolar, igual o superior a 0,50 e inferior a 0,70.	Obtiene un índice promedio de calidad integral de las clases que se le observa en el curso escolar, inferior a 0,50.
MB	B	R	M						
Obtiene un índice promedio de calidad integral de las clases que se le observa en el curso escolar, igual o superior a 0,90.*	Obtiene un índice promedio de calidad integral de las clases que se le observa en el curso escolar, igual o superior a 0,70 e inferior a 0,90.	Obtiene un índice promedio de calidad integral de las clases que se le observa en el curso escolar, igual o superior a 0,50 e inferior a 0,70.	Obtiene un índice promedio de calidad integral de las clases que se le observa en el curso escolar, inferior a 0,50.						
	1.3.2. Grado de asertividad de sus participaciones relacionadas con temas didácticos en las sesiones de preparación metodológica y en otras reuniones de los docentes.								
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN								
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Siempre o casi siempre, realiza intervenciones adecuadas y profundas, las</td> <td>Generalmente, realiza intervenciones adecuadas sobre los contenidos sobre</td> <td>De forma casi equitativa, hace intervenciones asertivas o inadecuadas y</td> <td>Generalmente, realiza intervenciones que demuestran no tener un</td> </tr> </tbody> </table>	MB	B	R	M	Siempre o casi siempre, realiza intervenciones adecuadas y profundas, las	Generalmente, realiza intervenciones adecuadas sobre los contenidos sobre	De forma casi equitativa, hace intervenciones asertivas o inadecuadas y	Generalmente, realiza intervenciones que demuestran no tener un
MB	B	R	M						
Siempre o casi siempre, realiza intervenciones adecuadas y profundas, las	Generalmente, realiza intervenciones adecuadas sobre los contenidos sobre	De forma casi equitativa, hace intervenciones asertivas o inadecuadas y	Generalmente, realiza intervenciones que demuestran no tener un						

* Nota del editor: Ver en la página 51 la fórmula para calcular el Índice Integral de Calidad de la Clase

INDICADORES			
DIMENSIÓN	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN		
	MB	B	R
I. CAPACIDADES PEDAGÓGICAS	cuales demuestran que conoce muy bien los contenidos de didáctica general y las especiales que se debaten.	didáctica general y las especiales que se debaten, aunque en algunas ocasiones no demuestra haber estudiado previamente con la profundidad necesaria.	poco profundas sobre los contenidos de didáctica general y las especiales que se debaten.
			conocimiento adecuado sobre los contenidos de didáctica general y las especiales que se debaten, o sencillamente no participa.
1.4.1. Grado de coherencia temática de su discurso.			
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN		
	MB	B	R
	En todas las clases que se le observa y en las demás formas de organizar el proceso docente educativo; mantiene un discurso coherente, con una buena asociación de ideas que conducen a un punto específico y adecuado para nivel académico de los estudiantes.	En la mayoría de las clases que se le observa y en las demás formas de organizar el proceso docente educativo, mantiene un discurso coherente, con una buena asociación de ideas que conducen al menos a un punto específico y es adecuado para nivel académico de los estudiantes.	En algunas de las clases que se le observa o en otras formas en que organiza el proceso docente educativo, tiene un comportamiento verbal inconexo, ininteligible, confuso, en el cual las ideas están vagamente asociadas.
			Con frecuencia tiene un comportamiento verbal inconexo, ininteligible, confuso, en el cual las ideas están vagamente asociadas.

INDICADORES									
DIMENSIÓN I. CAPACIDADES PEDAGÓGICAS	1.4.2. Nivel de cumplimiento de los requisitos lógicos, psicológicos y lexicológicos de las preguntas que formula.								
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN								
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>En todas las clases que se le observa, el profesor formula preguntas claras, una a la vez, sin parafrasearlas o suministrar información adicional.</td> <td>En la mayoría de las clases que se le observa, el profesor formula preguntas claras, una a la vez, sin refrasearlas o suministrar información adicional.</td> <td>En no pocas ocasiones en las clases que se le observa, el profesor formula múltiples preguntas a un mismo tiempo, o las formula de manera que resultan incomprensibles para muchos alumnos.</td> <td>Frecuentemente, en las clases que se le observa, el profesor formula múltiples preguntas a un mismo tiempo, o las formula de manera que resultan incomprensibles para muchos alumnos.</td> </tr> </tbody> </table>	MB	B	R	M	En todas las clases que se le observa, el profesor formula preguntas claras, una a la vez, sin parafrasearlas o suministrar información adicional.	En la mayoría de las clases que se le observa, el profesor formula preguntas claras, una a la vez, sin refrasearlas o suministrar información adicional.	En no pocas ocasiones en las clases que se le observa, el profesor formula múltiples preguntas a un mismo tiempo, o las formula de manera que resultan incomprensibles para muchos alumnos.	Frecuentemente, en las clases que se le observa, el profesor formula múltiples preguntas a un mismo tiempo, o las formula de manera que resultan incomprensibles para muchos alumnos.
MB	B	R	M						
En todas las clases que se le observa, el profesor formula preguntas claras, una a la vez, sin parafrasearlas o suministrar información adicional.	En la mayoría de las clases que se le observa, el profesor formula preguntas claras, una a la vez, sin refrasearlas o suministrar información adicional.	En no pocas ocasiones en las clases que se le observa, el profesor formula múltiples preguntas a un mismo tiempo, o las formula de manera que resultan incomprensibles para muchos alumnos.	Frecuentemente, en las clases que se le observa, el profesor formula múltiples preguntas a un mismo tiempo, o las formula de manera que resultan incomprensibles para muchos alumnos.						
1.4.3. Grado de utilización de expresiones enfáticas para indicar aquello a lo cual el alumno debe concederle especial atención e importancia.									
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN								
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>En determinados momentos de casi todas las clases que se le observa, utiliza expresiones enfáticas de forma eficaz para indicar al alumno la importancia del contenido que se trata, lo que orienta el estudio posterior del mismo.</td> <td>En la mayoría de las clases que se le observa, utiliza expresiones enfáticas de forma eficaz para indicar al alumno la importancia del contenido que se trata, lo que orienta el estudio posterior del mismo.</td> <td>En algunas de las clases que se le observa, utiliza expresiones enfáticas de forma eficaz para indicar al alumno la importancia del contenido que se trata, que oriente el estudio posterior del mismo.</td> <td>Nunca utiliza expresiones enfáticas de forma eficaz para indicar al alumno la importancia del contenido que se trata, que oriente el estudio posterior del mismo.</td> </tr> </tbody> </table>	MB	B	R	M	En determinados momentos de casi todas las clases que se le observa, utiliza expresiones enfáticas de forma eficaz para indicar al alumno la importancia del contenido que se trata, lo que orienta el estudio posterior del mismo.	En la mayoría de las clases que se le observa, utiliza expresiones enfáticas de forma eficaz para indicar al alumno la importancia del contenido que se trata, lo que orienta el estudio posterior del mismo.	En algunas de las clases que se le observa, utiliza expresiones enfáticas de forma eficaz para indicar al alumno la importancia del contenido que se trata, que oriente el estudio posterior del mismo.	Nunca utiliza expresiones enfáticas de forma eficaz para indicar al alumno la importancia del contenido que se trata, que oriente el estudio posterior del mismo.
MB	B	R	M						
En determinados momentos de casi todas las clases que se le observa, utiliza expresiones enfáticas de forma eficaz para indicar al alumno la importancia del contenido que se trata, lo que orienta el estudio posterior del mismo.	En la mayoría de las clases que se le observa, utiliza expresiones enfáticas de forma eficaz para indicar al alumno la importancia del contenido que se trata, lo que orienta el estudio posterior del mismo.	En algunas de las clases que se le observa, utiliza expresiones enfáticas de forma eficaz para indicar al alumno la importancia del contenido que se trata, que oriente el estudio posterior del mismo.	Nunca utiliza expresiones enfáticas de forma eficaz para indicar al alumno la importancia del contenido que se trata, que oriente el estudio posterior del mismo.						

INDICADORES									
DIMENSIÓN I. CAPACIDADES PEDAGÓGICAS	1.4.4. Claridad y fluidez en su expresión oral: dicción clara, buen timbre y apropiado volumen de voz.								
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN								
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>En todas las clases que se le observa y en las demás formas de organizar el proceso docente educativo, su expresión oral es fluida y se caracteriza por adecuada dicción, buen timbre y adecuado volumen de voz.</td> <td>En la mayoría de las clases que se le observa y en las demás formas de organizar el proceso docente educativo, su expresión oral es fluida y se caracteriza por adecuada dicción, buen timbre y adecuado volumen de voz.</td> <td>En algunas de las clases que se le observa o en otras formas en que organiza el proceso docente educativo, comete errores de dicción o utiliza un volumen de voz muy alto o sumamente bajo.</td> <td>Con frecuencia comete errores de dicción o utiliza un volumen de voz muy alto o sumamente bajo.</td> </tr> </tbody> </table>	MB	B	R	M	En todas las clases que se le observa y en las demás formas de organizar el proceso docente educativo, su expresión oral es fluida y se caracteriza por adecuada dicción, buen timbre y adecuado volumen de voz.	En la mayoría de las clases que se le observa y en las demás formas de organizar el proceso docente educativo, su expresión oral es fluida y se caracteriza por adecuada dicción, buen timbre y adecuado volumen de voz.	En algunas de las clases que se le observa o en otras formas en que organiza el proceso docente educativo, comete errores de dicción o utiliza un volumen de voz muy alto o sumamente bajo.	Con frecuencia comete errores de dicción o utiliza un volumen de voz muy alto o sumamente bajo.
MB	B	R	M						
En todas las clases que se le observa y en las demás formas de organizar el proceso docente educativo, su expresión oral es fluida y se caracteriza por adecuada dicción, buen timbre y adecuado volumen de voz.	En la mayoría de las clases que se le observa y en las demás formas de organizar el proceso docente educativo, su expresión oral es fluida y se caracteriza por adecuada dicción, buen timbre y adecuado volumen de voz.	En algunas de las clases que se le observa o en otras formas en que organiza el proceso docente educativo, comete errores de dicción o utiliza un volumen de voz muy alto o sumamente bajo.	Con frecuencia comete errores de dicción o utiliza un volumen de voz muy alto o sumamente bajo.						
	1.4.5. Grado en que mantiene una expresión facial y otros gestos que manifiestan interés, excitación, alegría y expectativas favorables con respecto al aprendizaje de sus alumnos.								
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN								
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Durante todas las clases mantiene el contacto visual con sus alumnos, ya que utiliza expresiones faciales y otros gestos adaptados a la situación didáctica, al contenido y a los propósitos.</td> <td>En la mayoría de las clases mantiene el contacto visual con sus alumnos, ya que utiliza expresiones faciales y otros gestos adaptados a la situación didáctica, al contenido y a los propósitos</td> <td>Con frecuencia no mantiene el contacto visual con sus alumnos ni utiliza expresiones faciales y otros gestos adaptados a la situación didáctica, al contenido y a los propósitos.</td> <td>No mantiene el contacto visual con sus alumnos ni utiliza expresiones faciales y otros gestos adaptados a la situación didáctica, al contenido y a los propósitos.</td> </tr> </tbody> </table>	MB	B	R	M	Durante todas las clases mantiene el contacto visual con sus alumnos, ya que utiliza expresiones faciales y otros gestos adaptados a la situación didáctica, al contenido y a los propósitos.	En la mayoría de las clases mantiene el contacto visual con sus alumnos, ya que utiliza expresiones faciales y otros gestos adaptados a la situación didáctica, al contenido y a los propósitos	Con frecuencia no mantiene el contacto visual con sus alumnos ni utiliza expresiones faciales y otros gestos adaptados a la situación didáctica, al contenido y a los propósitos.	No mantiene el contacto visual con sus alumnos ni utiliza expresiones faciales y otros gestos adaptados a la situación didáctica, al contenido y a los propósitos.
MB	B	R	M						
Durante todas las clases mantiene el contacto visual con sus alumnos, ya que utiliza expresiones faciales y otros gestos adaptados a la situación didáctica, al contenido y a los propósitos.	En la mayoría de las clases mantiene el contacto visual con sus alumnos, ya que utiliza expresiones faciales y otros gestos adaptados a la situación didáctica, al contenido y a los propósitos	Con frecuencia no mantiene el contacto visual con sus alumnos ni utiliza expresiones faciales y otros gestos adaptados a la situación didáctica, al contenido y a los propósitos.	No mantiene el contacto visual con sus alumnos ni utiliza expresiones faciales y otros gestos adaptados a la situación didáctica, al contenido y a los propósitos.						

INDICADORES									
DIMENSIÓN I. CAPACIDADES PEDAGÓGICAS	1.5.1. Nivel de claridad de las metas formativas y cognitivas que formula para sus alumnos y grado de coherencia con el currículo nacional.								
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN								
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>En la planeación de sus clases se evidencia un adecuado nivel de derivación gradual de los objetivos formativos y cognitivos, además las metas se corresponden con lo planteado en los programas de estudio.</td> <td>En la planeación de sus clases, aunque en general se evidencia un adecuado nivel de derivación gradual de los objetivos, hay algunas clases donde se evidencian imprecisiones en las metas o no se corresponden con lo planteado en los programas de estudio.</td> <td>En no pocas clases no existe una buena precisión de las metas formativas y cognitivas formuladas por el docente o estas no están en total correspondencia con lo planteado en los programas de estudio.</td> <td>Con frecuencia hay clases donde no existe una buena precisión de las metas formativas y cognitivas formuladas por el docente o estas no están en total correspondencia con lo planteado en los programas de estudio.</td> </tr> </tbody> </table>	MB	B	R	M	En la planeación de sus clases se evidencia un adecuado nivel de derivación gradual de los objetivos formativos y cognitivos, además las metas se corresponden con lo planteado en los programas de estudio.	En la planeación de sus clases, aunque en general se evidencia un adecuado nivel de derivación gradual de los objetivos, hay algunas clases donde se evidencian imprecisiones en las metas o no se corresponden con lo planteado en los programas de estudio.	En no pocas clases no existe una buena precisión de las metas formativas y cognitivas formuladas por el docente o estas no están en total correspondencia con lo planteado en los programas de estudio.	Con frecuencia hay clases donde no existe una buena precisión de las metas formativas y cognitivas formuladas por el docente o estas no están en total correspondencia con lo planteado en los programas de estudio.
MB	B	R	M						
En la planeación de sus clases se evidencia un adecuado nivel de derivación gradual de los objetivos formativos y cognitivos, además las metas se corresponden con lo planteado en los programas de estudio.	En la planeación de sus clases, aunque en general se evidencia un adecuado nivel de derivación gradual de los objetivos, hay algunas clases donde se evidencian imprecisiones en las metas o no se corresponden con lo planteado en los programas de estudio.	En no pocas clases no existe una buena precisión de las metas formativas y cognitivas formuladas por el docente o estas no están en total correspondencia con lo planteado en los programas de estudio.	Con frecuencia hay clases donde no existe una buena precisión de las metas formativas y cognitivas formuladas por el docente o estas no están en total correspondencia con lo planteado en los programas de estudio.						
1.5.2. Grado de cumplimiento de las exigencias didácticas y educativas que se manifiesta en la planeación de sus clases.									
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN								
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>En la planeación de sus clases, se evidencia una minuciosa previsión de las acciones didácticas y educativas que ha de desarrollar con cada uno de sus alumnos, para asegurar y aprendizaje y adecuada formación.</td> <td>En general, se aprecia en la planeación de sus clases que prevee qué acciones didácticas y educativas realizará con los alumnos de menor desarrollo, pero no tiene previsto en algunas de estas lo que hará con los más talentosos.</td> <td>En un buen porcentaje de pocas clases, no existe precisión de las acciones didácticas que realizará con cada uno de sus alumnos para garantizar su aprendizaje y formación.</td> <td>En general, no planifica las acciones específicas tanto didácticas como educativas que desarrollará en sus clases con cada uno de sus alumnos.</td> </tr> </tbody> </table>	MB	B	R	M	En la planeación de sus clases, se evidencia una minuciosa previsión de las acciones didácticas y educativas que ha de desarrollar con cada uno de sus alumnos, para asegurar y aprendizaje y adecuada formación.	En general, se aprecia en la planeación de sus clases que prevee qué acciones didácticas y educativas realizará con los alumnos de menor desarrollo, pero no tiene previsto en algunas de estas lo que hará con los más talentosos.	En un buen porcentaje de pocas clases, no existe precisión de las acciones didácticas que realizará con cada uno de sus alumnos para garantizar su aprendizaje y formación.	En general, no planifica las acciones específicas tanto didácticas como educativas que desarrollará en sus clases con cada uno de sus alumnos.
MB	B	R	M						
En la planeación de sus clases, se evidencia una minuciosa previsión de las acciones didácticas y educativas que ha de desarrollar con cada uno de sus alumnos, para asegurar y aprendizaje y adecuada formación.	En general, se aprecia en la planeación de sus clases que prevee qué acciones didácticas y educativas realizará con los alumnos de menor desarrollo, pero no tiene previsto en algunas de estas lo que hará con los más talentosos.	En un buen porcentaje de pocas clases, no existe precisión de las acciones didácticas que realizará con cada uno de sus alumnos para garantizar su aprendizaje y formación.	En general, no planifica las acciones específicas tanto didácticas como educativas que desarrollará en sus clases con cada uno de sus alumnos.						

INDICADORES									
DIMENSIÓN I. CAPACIDADES PEDAGÓGICAS	1.5.3. Grado de flexibilidad para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a la retroalimentación que recibe.								
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN								
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>En las clases que lo requieren, varía lo que tenía previsto hacer, cuando aprecia que el aprendizaje de sus alumnos no marcha al ritmo y con la eficiencia esperada, y decide siempre ser consecuente con el diagnóstico que tiene de cada uno de ellos.</td> <td>En la mayoría de las clases que lo requieren, varía el plan previsto al constatar que el aprendizaje de sus alumnos no marcha al ritmo y con la eficiencia esperada, aunque en algunas de ellas desarrolla el plan previsto a ultranza.</td> <td>En no pocas clases, cumple el plan previsto a ultranza, aunque el diagnóstico que tiene del aprendizaje de sus alumnos no le aconseja actuar así, básicamente "porque tiene que cumplir el programa".</td> <td>Generalmente, se apega al plan previsto, aunque esté consciente de que sus alumnos no están comprendiendo adecuadamente el contenido de enseñanza que les está impartiendo.</td> </tr> </tbody> </table>	MB	B	R	M	En las clases que lo requieren, varía lo que tenía previsto hacer, cuando aprecia que el aprendizaje de sus alumnos no marcha al ritmo y con la eficiencia esperada, y decide siempre ser consecuente con el diagnóstico que tiene de cada uno de ellos.	En la mayoría de las clases que lo requieren, varía el plan previsto al constatar que el aprendizaje de sus alumnos no marcha al ritmo y con la eficiencia esperada, aunque en algunas de ellas desarrolla el plan previsto a ultranza.	En no pocas clases, cumple el plan previsto a ultranza, aunque el diagnóstico que tiene del aprendizaje de sus alumnos no le aconseja actuar así, básicamente "porque tiene que cumplir el programa".	Generalmente, se apega al plan previsto, aunque esté consciente de que sus alumnos no están comprendiendo adecuadamente el contenido de enseñanza que les está impartiendo.
MB	B	R	M						
En las clases que lo requieren, varía lo que tenía previsto hacer, cuando aprecia que el aprendizaje de sus alumnos no marcha al ritmo y con la eficiencia esperada, y decide siempre ser consecuente con el diagnóstico que tiene de cada uno de ellos.	En la mayoría de las clases que lo requieren, varía el plan previsto al constatar que el aprendizaje de sus alumnos no marcha al ritmo y con la eficiencia esperada, aunque en algunas de ellas desarrolla el plan previsto a ultranza.	En no pocas clases, cumple el plan previsto a ultranza, aunque el diagnóstico que tiene del aprendizaje de sus alumnos no le aconseja actuar así, básicamente "porque tiene que cumplir el programa".	Generalmente, se apega al plan previsto, aunque esté consciente de que sus alumnos no están comprendiendo adecuadamente el contenido de enseñanza que les está impartiendo.						
1.5.4. Grado en que planifica las etapas de orientación, ejecución y control de cada una de las actividades de sus clases.									
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN								
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>En más del 95% de sus clases, tiene previstas con precisión, las acciones de orientación, ejecución y control necesarias para que sus alumnos comprendan adecuadamente el contenido de enseñanza previsto.</td> <td>En más del 90% y menos del 95% de sus clases tiene previstas con precisión, las acciones de orientación, ejecución y control necesarias para que sus alumnos comprendan adecuadamente el contenido de enseñanza previsto.</td> <td>En más del 60% y menos del 90% de sus clases tiene previstas con precisión, las acciones de orientación, ejecución y control necesarias para que sus alumnos comprendan adecuadamente el contenido de enseñanza previsto.</td> <td>En menos del 60% de sus clases tiene previstas con precisión, las acciones de orientación, ejecución y control necesarias para que sus alumnos comprendan adecuadamente el contenido de enseñanza previsto.</td> </tr> </tbody> </table>	MB	B	R	M	En más del 95% de sus clases, tiene previstas con precisión, las acciones de orientación, ejecución y control necesarias para que sus alumnos comprendan adecuadamente el contenido de enseñanza previsto.	En más del 90% y menos del 95% de sus clases tiene previstas con precisión, las acciones de orientación, ejecución y control necesarias para que sus alumnos comprendan adecuadamente el contenido de enseñanza previsto.	En más del 60% y menos del 90% de sus clases tiene previstas con precisión, las acciones de orientación, ejecución y control necesarias para que sus alumnos comprendan adecuadamente el contenido de enseñanza previsto.	En menos del 60% de sus clases tiene previstas con precisión, las acciones de orientación, ejecución y control necesarias para que sus alumnos comprendan adecuadamente el contenido de enseñanza previsto.
MB	B	R	M						
En más del 95% de sus clases, tiene previstas con precisión, las acciones de orientación, ejecución y control necesarias para que sus alumnos comprendan adecuadamente el contenido de enseñanza previsto.	En más del 90% y menos del 95% de sus clases tiene previstas con precisión, las acciones de orientación, ejecución y control necesarias para que sus alumnos comprendan adecuadamente el contenido de enseñanza previsto.	En más del 60% y menos del 90% de sus clases tiene previstas con precisión, las acciones de orientación, ejecución y control necesarias para que sus alumnos comprendan adecuadamente el contenido de enseñanza previsto.	En menos del 60% de sus clases tiene previstas con precisión, las acciones de orientación, ejecución y control necesarias para que sus alumnos comprendan adecuadamente el contenido de enseñanza previsto.						

INDICADORES				
I. CAPACIDADES PEDAGÓGICAS	1.6.1. Proporciona a todos sus alumnos oportunidades para el aprendizaje, a partir del diagnóstico.			
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	MB	B	R	M
	Posibilita que todos sus alumnos aprendan a partir de diseñar actividades para cada uno de ellos en correspondencia con el estado respectivo de sus aprendizajes.	Posibilita que más del 90% de sus alumnos aprenda a partir de diseñar actividades para cada uno de ellos en correspondencia con el estado respectivo de sus aprendizajes.	Posibilita que más del 70% y menos del 90% de sus alumnos aprendan a partir de diseñar actividades para cada uno de ellos en correspondencia con el estado respectivo de sus aprendizajes.	Posibilita que menos del 70% de sus alumnos aprenda a partir de diseñar actividades para cada uno de ellos en correspondencia con el estado respectivo de sus aprendizajes.
	1.6.2. Logra que todos se sientan valorados y tomados en cuenta.			
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	MB	B	R	M
	Todos sus alumnos expresan que se sienten valorados y tomados en cuenta.	Más del 75% de sus alumnos y menos del 100% expresan que se sienten valorados y tomados en cuenta.	Más del 50% y menos del 75% de sus alumnos expresan que se sienten valorados y tomados en cuenta.	Menos del 50% de sus alumnos expresa que se sienten valorados y tomados en cuenta.
	1.6.3. Nivel de respeto a las diferencias de género, culturales, étnicas y socio-educativas de sus alumnos.			
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
MB	B	R	M	
Nunca realiza expresiones orales, escritas o gestuales	Aunque en tono jocoso, en alguna ocasión, realiza	En algunas ocasiones realiza expresiones orales,	Con relativa frecuencia realiza expresiones orales,	

INDICADORES				
DIMENSIÓN	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	MB	B	R	M
I. CAPACIDADES PEDAGÓGICAS	que hagan percibir a sus alumnos alguna forma de rechazo, en función de su género, raza, nivel económico, etc.	expresiones orales, escritas o gestuales que hacen percibir a algunos de sus alumnos cierta forma de rechazo de su maestro, en función de su género, raza, nivel económico, etc.	escritas o gestuales que hacen percibir a algunos de sus alumnos cierta forma de rechazo de su maestro, en función de su género, raza, nivel económico, etc.	escritas o gestuales que hacen percibir a algunos de sus alumnos cierta forma de rechazo de su maestro, en función de su género, raza, nivel económico, etc.
	1.7.1. Nivel de identificación de las necesidades de apoyo que tienen sus alumnos, derivadas de su desarrollo personal y de su vida en el aula y fuera de ella.			
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	MB	B	R	M
Tiene detalladamente identificadas las necesidades de apoyo de cada uno de sus alumnos, tanto de su vida escolar, como familiar, social y personal.	Tiene detalladamente identificadas, en más del 90% de sus alumnos, las necesidades de apoyo, tanto de su vida escolar, como familiar, social y personal.	Tiene detalladamente identificadas, en más del 70% y menos del 90% de sus alumnos, las necesidades de apoyo, tanto de su vida escolar, como familiar, social y personal.	Tiene detalladamente identificadas, en menos del 70% de sus alumnos, las necesidades de apoyo, tanto de su vida escolar, como familiar, social y personal.	
1.7.2. Sugiere formas adecuadas de abordar estas necesidades por parte de los diferentes agentes educativos.				
REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN				
MB	B	R	M	
Sugiere formas adecuadas de abordar las necesidades de apoyo de sus alumnos a	Sugiere formas adecuadas de abordar las necesidades de apoyo de sus alumnos,	Algunas veces sugiere formas adecuadas de abordar las necesidades de	No sugiere formas adecuadas de abordar las necesidades de apoyo de	

INDICADORES			
DIMENSIÓN	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN		
	MB	B	R
I. CAPACIDADES PEDAGÓGICAS	los colegas, los directivos, los padres y a sus compañeros de clase.	pero sólo a sus colegas y compañeros de clase.	apoyo de sus alumnos a sus compañeros de clase.
			sus alumnos a ningún agente educativo.
1.8.1. Grado de certeza con que es capaz de pronosticar los resultados de sus alumnos antes de la aplicación de determinadas evaluaciones internas y externas.			
REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	MB	B	R
	El ICEDIM es superior al 0,85.*	El ICEDIM es superior a 0,75 e inferior a 0,85.	El ICEDIM es superior a 0,5 e inferior a 0,75.
1.9.1. Nivel de conocimiento, coincidencia y acción consecuente para dar cumplimiento a las políticas educativas nacionales.**			
REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	MB	B	R
	Evidencia que conoce con profundidad las políticas educativas nacionales, las comparte y, consecuentemente, realiza acciones para lograr su cumplimiento exitoso.	Evidencia que conoce con profundidad las políticas educativas nacionales; comparte la mayoría de estas, y aun respecto a las que no comparte, realiza acciones para lograr su cumplimiento exitoso.	No conoce algunas de las políticas educativas nacionales o no trabaja para lograr su cumplimiento exitoso.
			No cumple adecuadamente la mayoría de las políticas educativas nacionales relacionadas con su desempeño.

* **Nota del editor:** El Índice de Certeza del Diagnóstico del Maestro (ICEDIM) se calcula contrastando el pronóstico que hace el docente sobre la calificación que obtendrán sus alumnos en una prueba externa (previa revisión de la prueba) con la calificación que obtienen los alumnos. Se divide el total de coincidencias entre la cantidad total de estudiantes. Este índice se emplea en Cuba ya que se considera que un buen maestro debería ser capaz de anticipar adecuadamente el desempeño de sus estudiantes. Si no lo puede hacer se presume que es porque no conoce suficientemente a sus estudiantes o no comprende lo que la prueba evalúa.

** **Nota del editor:** Este indicador parte de la premisa de que las políticas educativas están seriamente formuladas y orientadas a objetivos de amplio consenso social y alude a la experiencia cubana. En el caso de Perú tendríamos que pensar, además, en políticas regionales. Así mismo, se espera que el docente muestre interés y voluntad por participar en la formulación, seguimiento y evaluación de las políticas.

INDICADORES									
DIMENSIÓN I. CAPACIDADES PEDAGÓGICAS	1.10.1. Nivel de coincidencia existente entre sus necesidades de aprendizaje y preparación, y los cursos de capacitación a los que asiste y/o los temas que estudia de manera priorizada.								
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN								
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Los cursos de capacitación a los que ha asistido en este ciclo escolar tienen una estrecha relación con sus necesidades de aprendizaje y superación.</td> <td>La mayoría de los cursos de capacitación a los que ha asistido en este ciclo escolar tiene una estrecha relación con sus necesidades de aprendizaje y superación.</td> <td>La mayoría de los cursos de capacitación a los que ha asistido en este ciclo escolar no tiene una estrecha relación con sus necesidades de aprendizaje y superación.</td> <td>No ha asistido a cursos de capacitación en este ciclo escolar o a los que ha asistido no tiene relación con sus necesidades de aprendizaje y superación.</td> </tr> </tbody> </table>	MB	B	R	M	Los cursos de capacitación a los que ha asistido en este ciclo escolar tienen una estrecha relación con sus necesidades de aprendizaje y superación.	La mayoría de los cursos de capacitación a los que ha asistido en este ciclo escolar tiene una estrecha relación con sus necesidades de aprendizaje y superación.	La mayoría de los cursos de capacitación a los que ha asistido en este ciclo escolar no tiene una estrecha relación con sus necesidades de aprendizaje y superación.	No ha asistido a cursos de capacitación en este ciclo escolar o a los que ha asistido no tiene relación con sus necesidades de aprendizaje y superación.
MB	B	R	M						
Los cursos de capacitación a los que ha asistido en este ciclo escolar tienen una estrecha relación con sus necesidades de aprendizaje y superación.	La mayoría de los cursos de capacitación a los que ha asistido en este ciclo escolar tiene una estrecha relación con sus necesidades de aprendizaje y superación.	La mayoría de los cursos de capacitación a los que ha asistido en este ciclo escolar no tiene una estrecha relación con sus necesidades de aprendizaje y superación.	No ha asistido a cursos de capacitación en este ciclo escolar o a los que ha asistido no tiene relación con sus necesidades de aprendizaje y superación.						
1.11.1. Nivel de búsqueda de soluciones a los problemas formativos y de aprendizaje que presentan sus alumnos, por la vía de la investigación científica.									
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN								
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Siempre que es necesario utiliza la investigación científica como vía para la búsqueda de soluciones a los problemas formativos y de aprendizaje de sus alumnos.</td> <td>Cuando los problemas de aprendizaje y formativos de sus alumnos son muy complejos, utiliza la investigación científica como vía para la búsqueda de sus soluciones.</td> <td>Aunque no realiza investigaciones científicas como vía para la búsqueda de soluciones a los problemas formativos y de aprendizaje de sus alumnos, en ocasiones utiliza algunos métodos científicos para orientar la toma de decisiones.</td> <td>No realiza investigaciones científicas como vía para la búsqueda de soluciones a los problemas formativos y de aprendizaje de sus alumnos, ni utiliza método científico alguno para ello.</td> </tr> </tbody> </table>	MB	B	R	M	Siempre que es necesario utiliza la investigación científica como vía para la búsqueda de soluciones a los problemas formativos y de aprendizaje de sus alumnos.	Cuando los problemas de aprendizaje y formativos de sus alumnos son muy complejos, utiliza la investigación científica como vía para la búsqueda de sus soluciones.	Aunque no realiza investigaciones científicas como vía para la búsqueda de soluciones a los problemas formativos y de aprendizaje de sus alumnos, en ocasiones utiliza algunos métodos científicos para orientar la toma de decisiones.	No realiza investigaciones científicas como vía para la búsqueda de soluciones a los problemas formativos y de aprendizaje de sus alumnos, ni utiliza método científico alguno para ello.
MB	B	R	M						
Siempre que es necesario utiliza la investigación científica como vía para la búsqueda de soluciones a los problemas formativos y de aprendizaje de sus alumnos.	Cuando los problemas de aprendizaje y formativos de sus alumnos son muy complejos, utiliza la investigación científica como vía para la búsqueda de sus soluciones.	Aunque no realiza investigaciones científicas como vía para la búsqueda de soluciones a los problemas formativos y de aprendizaje de sus alumnos, en ocasiones utiliza algunos métodos científicos para orientar la toma de decisiones.	No realiza investigaciones científicas como vía para la búsqueda de soluciones a los problemas formativos y de aprendizaje de sus alumnos, ni utiliza método científico alguno para ello.						

INDICADORES								
I. CAPACIDADES PEDAGÓGICAS	<p>1.12.1 Grado de originalidad* que manifiesta al tratar de dar soluciones a conflictos cognitivos y formativos que se presentan en su aula y en la escuela.</p>							
	<p>REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Comprende las causas de los conflictos cognitivos y formativos que se presentan en el aula y en la escuela, asimismo encuentra y utiliza los procedimientos pertinentes para su solución.</td> <td>Comprende la mayoría de las causas de los conflictos cognitivos y formativos que se presentan en el aula y en la escuela; encuentra y utiliza, en la mayoría de los casos, procedimientos para su solución.</td> <td>En algunas ocasiones comprende las causas de los conflictos cognitivos y formativos que se presentan en el aula y en la escuela, En esos casos encuentra y utiliza los procedimientos adecuados para su solución.</td> <td>Generalmente no comprende las causas de los conflictos cognitivos y formativos que se presentan en el aula y en la escuela; tampoco encuentra ni utiliza los procedimientos adecuados para su solución.</td> </tr> </tbody> </table>	MB	B	R	M	Comprende las causas de los conflictos cognitivos y formativos que se presentan en el aula y en la escuela, asimismo encuentra y utiliza los procedimientos pertinentes para su solución.	Comprende la mayoría de las causas de los conflictos cognitivos y formativos que se presentan en el aula y en la escuela; encuentra y utiliza, en la mayoría de los casos, procedimientos para su solución.	En algunas ocasiones comprende las causas de los conflictos cognitivos y formativos que se presentan en el aula y en la escuela, En esos casos encuentra y utiliza los procedimientos adecuados para su solución.
MB	B	R	M					
Comprende las causas de los conflictos cognitivos y formativos que se presentan en el aula y en la escuela, asimismo encuentra y utiliza los procedimientos pertinentes para su solución.	Comprende la mayoría de las causas de los conflictos cognitivos y formativos que se presentan en el aula y en la escuela; encuentra y utiliza, en la mayoría de los casos, procedimientos para su solución.	En algunas ocasiones comprende las causas de los conflictos cognitivos y formativos que se presentan en el aula y en la escuela, En esos casos encuentra y utiliza los procedimientos adecuados para su solución.	Generalmente no comprende las causas de los conflictos cognitivos y formativos que se presentan en el aula y en la escuela; tampoco encuentra ni utiliza los procedimientos adecuados para su solución.					
II. DISPOSICIÓN PARA LA LABOR DOCENTE EDUCATIVA	<p>2.1.1. Se muestra alegre y entusiasta en las tareas que realiza como profesor, tanto en las clases como en el resto de las actividades en las que participa.</p>							
	<p>REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Generalmente, se muestra alegre y entusiasta con las tareas que realiza como profesor, tanto en las clases, como en el resto de las actividades en las que participa.</td> <td>En pocas ocasiones no se muestra alegre y entusiasta en las tareas que realiza como profesor, tanto en las clases, como en el resto de las actividades en las que participa.</td> <td>Casi nunca se muestra alegre y entusiasta en las tareas que realiza como profesor, tanto en las clases, como en el resto de las actividades en las que participa.</td> <td>Generalmente no se muestra alegre y entusiasta en las tareas que realiza como profesor, tanto en las clases, como en el resto de las actividades en las que participa.</td> </tr> </tbody> </table>	MB	B	R	M	Generalmente, se muestra alegre y entusiasta con las tareas que realiza como profesor, tanto en las clases, como en el resto de las actividades en las que participa.	En pocas ocasiones no se muestra alegre y entusiasta en las tareas que realiza como profesor, tanto en las clases, como en el resto de las actividades en las que participa.	Casi nunca se muestra alegre y entusiasta en las tareas que realiza como profesor, tanto en las clases, como en el resto de las actividades en las que participa.
MB	B	R	M					
Generalmente, se muestra alegre y entusiasta con las tareas que realiza como profesor, tanto en las clases, como en el resto de las actividades en las que participa.	En pocas ocasiones no se muestra alegre y entusiasta en las tareas que realiza como profesor, tanto en las clases, como en el resto de las actividades en las que participa.	Casi nunca se muestra alegre y entusiasta en las tareas que realiza como profesor, tanto en las clases, como en el resto de las actividades en las que participa.	Generalmente no se muestra alegre y entusiasta en las tareas que realiza como profesor, tanto en las clases, como en el resto de las actividades en las que participa.					

* **Nota del editor:** El autor parece asociar una "solución original" al uso de procedimientos pertinentes a las características particulares de cada conflicto y no a procedimientos estereotipados.

INDICADORES				
II. DISPOSICIÓN PARA LA LABOR DOCENTE EDUCATIVA	2.2.1. Último nivel escolar que considera alcanzará cada uno de sus alumnos.			
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	MB	B	R	M
	Considera que más del 90% de sus alumnos puede alcanzar un nivel universitario.	Considera que más del 70% y menos del 90% de sus alumnos pueden alcanzar un nivel universitario.	Considera que más del 50% y menos del 70% de sus alumnos pueden alcanzar un nivel universitario.	Considera que menos del 50% de sus alumnos puede alcanzar el nivel universitario.
	2.2.2. Valores hacia los cuales considera que cada uno de sus alumnos puede alcanzar una orientación positiva.			
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	MB	B	R	M
	Considera que más del 90% de sus alumnos puede alcanzar una orientación positiva hacia los valores propuestos en los objetivos formativos del grado y del nivel.	Considera que más del 70% y menos del 90% de sus alumnos pueden alcanzar una orientación positiva hacia los valores propuestos en los objetivos formativos del grado y del nivel.	Considera que más del 50% y menos del 70% de sus alumnos pueden alcanzar una orientación positiva hacia los valores propuestos en los objetivos formativos del grado y del nivel.	Considera que menos del 50% de sus alumnos puede alcanzar una orientación positiva hacia los valores propuestos en los objetivos formativos del grado y del nivel.
	2.3.1. Atribuye los resultados de aprendizaje de sus alumnos esencialmente a su labor docente educativa.*			
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
MB	B	R	M	
Atribuye tanto los buenos como los malos resultados académicos de sus alumnos,	Atribuye los buenos y no tanto los malos resultados académicos de sus alumnos,	Atribuye a otros factores escolares los bajos resultados académicos de	Atribuye a la familia y a otros factores externos los bajos resultados académicos de	

* **Nota del editor:** Estos indicadores parten del supuesto de que las necesidades y condiciones básicas de aprendizaje están atendidas por el sistema (tal como se da en el contexto cubano).

INDICADORES				
DIMENSIÓN	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	MB	B	R	M
II. DISPOSICIÓN PARA LA LABOR DOCENTE EDUCATIVA	esencialmente, a su labor docente educativa.	esencialmente, a su labor docente educativa.	sus alumnos, si bien se considera responsable de los buenos resultados de estos.	sus alumnos.
	2.3.2. Atribuye las dificultades formativas de sus alumnos fundamentalmente a su labor docente educativa. *			
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	MB	B	R	M
	Atribuye tanto los buenos como los malos resultados formativos de sus alumnos, esencialmente, a su labor docente educativa.	Atribuye los buenos y no tanto los malos resultados formativos de sus alumnos, esencialmente, a su labor docente educativa.	Atribuye a otros factores escolares los bajos resultados formativos de sus alumnos, si bien se considera responsable de los buenos resultados de estos.	Atribuye a la familia y a otros factores externos los bajos resultados formativos de sus alumnos.
2.4.1. Relaciona el contenido de enseñanza con los intereses y experiencias de vida de sus alumnos.				
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	MB	B	R	M
	En más del 90% de las clases que se le observa relaciona el contenido de enseñanza con los intereses y experiencias de vida de sus alumnos.	En más del 70% y menos del 90% de las clases que se le observa relaciona el contenido de enseñanza con los intereses y experiencias de vida de sus alumnos.	En más del 50% y menos del 70% de las clases que se le observa relaciona el contenido de enseñanza con los intereses y experiencias de vida de sus alumnos.	En menos del 50% de las clases que se le observa relaciona el contenido de enseñanza con los intereses y experiencias de vida de sus alumnos.

* **Nota del editor:** Estos indicadores parten del supuesto de que las necesidades y condiciones básicas de aprendizaje están atendidas por el sistema (tal como se da en el contexto cubano).

INDICADORES													
II. DISPOSICIÓN PARA LA LABOR DOCENTE EDUCATIVA	2.4.2. Hace énfasis en el valor e importancia de las diferentes actividades que orienta y realizan sus alumnos.												
	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN</th> </tr> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>En más del 90% de las clases que se le observa hace énfasis en el valor e importancia de las diferentes actividades que orientan y realizan sus alumnos.</td> <td>En más del 70% y menos del 90% de las clases que se le observa hace énfasis en el valor e importancia de las diferentes actividades que orientan y realizan sus alumnos.</td> <td>En más del 50% y menos del 70% de las clases que se le observa hace énfasis en el valor e importancia de las diferentes actividades que orientan y realizan sus alumnos.</td> <td>En menos del 50% de las clases que se le observa hace énfasis en el valor e importancia de las diferentes actividades que orientan y realizan sus alumnos.</td> </tr> </tbody> </table>	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN				MB	B	R	M	En más del 90% de las clases que se le observa hace énfasis en el valor e importancia de las diferentes actividades que orientan y realizan sus alumnos.	En más del 70% y menos del 90% de las clases que se le observa hace énfasis en el valor e importancia de las diferentes actividades que orientan y realizan sus alumnos.	En más del 50% y menos del 70% de las clases que se le observa hace énfasis en el valor e importancia de las diferentes actividades que orientan y realizan sus alumnos.	En menos del 50% de las clases que se le observa hace énfasis en el valor e importancia de las diferentes actividades que orientan y realizan sus alumnos.
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN												
MB	B	R	M										
En más del 90% de las clases que se le observa hace énfasis en el valor e importancia de las diferentes actividades que orientan y realizan sus alumnos.	En más del 70% y menos del 90% de las clases que se le observa hace énfasis en el valor e importancia de las diferentes actividades que orientan y realizan sus alumnos.	En más del 50% y menos del 70% de las clases que se le observa hace énfasis en el valor e importancia de las diferentes actividades que orientan y realizan sus alumnos.	En menos del 50% de las clases que se le observa hace énfasis en el valor e importancia de las diferentes actividades que orientan y realizan sus alumnos.										
2.4.3. Elogia oportunamente los esfuerzos y resultados de aprendizaje y de la conducta que hacen sus alumnos.													
	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN</th> </tr> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>En casi la totalidad de las clases que se le observa, elogia oportunamente los esfuerzos y resultados de aprendizaje y conducta de sus alumnos.</td> <td>En la mayoría de las clases que se le observa, elogia oportunamente los esfuerzos y resultados de aprendizaje y conducta de sus alumnos.</td> <td>En muy pocas de las clases que se le observa elogia oportunamente los esfuerzos y resultados de aprendizaje y conducta de sus alumnos.</td> <td>Prácticamente en ninguna de las clases que se le observa, elogia oportunamente los esfuerzos y resultados de aprendizaje y conducta de sus alumnos.</td> </tr> </tbody> </table>	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN				MB	B	R	M	En casi la totalidad de las clases que se le observa, elogia oportunamente los esfuerzos y resultados de aprendizaje y conducta de sus alumnos.	En la mayoría de las clases que se le observa, elogia oportunamente los esfuerzos y resultados de aprendizaje y conducta de sus alumnos.	En muy pocas de las clases que se le observa elogia oportunamente los esfuerzos y resultados de aprendizaje y conducta de sus alumnos.	Prácticamente en ninguna de las clases que se le observa, elogia oportunamente los esfuerzos y resultados de aprendizaje y conducta de sus alumnos.
REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN													
MB	B	R	M										
En casi la totalidad de las clases que se le observa, elogia oportunamente los esfuerzos y resultados de aprendizaje y conducta de sus alumnos.	En la mayoría de las clases que se le observa, elogia oportunamente los esfuerzos y resultados de aprendizaje y conducta de sus alumnos.	En muy pocas de las clases que se le observa elogia oportunamente los esfuerzos y resultados de aprendizaje y conducta de sus alumnos.	Prácticamente en ninguna de las clases que se le observa, elogia oportunamente los esfuerzos y resultados de aprendizaje y conducta de sus alumnos.										

INDICADORES									
DIMENSIÓN III. RESPONSABILIDAD LABORAL	<p>3.1.1. Porcentaje de asistencia y puntualidad a clases y a las demás actividades que logra en el ciclo escolar.</p> <p>REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Logra más del 97% de asistencia y puntualidad a la escuela y a sus clases.</td> <td>Logra más del 95% y menos del 97% de asistencia y puntualidad a la escuela y a sus clases.</td> <td>Alcanza más del 85% y menos del 95% de asistencia y puntualidad a la escuela y a sus clases.</td> <td>Alcanza menos del 85% de asistencia y puntualidad a la escuela y a sus clases.</td> </tr> </tbody> </table>	MB	B	R	M	Logra más del 97% de asistencia y puntualidad a la escuela y a sus clases.	Logra más del 95% y menos del 97% de asistencia y puntualidad a la escuela y a sus clases.	Alcanza más del 85% y menos del 95% de asistencia y puntualidad a la escuela y a sus clases.	Alcanza menos del 85% de asistencia y puntualidad a la escuela y a sus clases.
	MB	B	R	M					
	Logra más del 97% de asistencia y puntualidad a la escuela y a sus clases.	Logra más del 95% y menos del 97% de asistencia y puntualidad a la escuela y a sus clases.	Alcanza más del 85% y menos del 95% de asistencia y puntualidad a la escuela y a sus clases.	Alcanza menos del 85% de asistencia y puntualidad a la escuela y a sus clases.					
	<p>3.2.1. Resultados que alcanza en los ejercicios de rendimiento profesional que se realizan en los colectivos de ciclo o de grado durante el curso escolar.</p> <p>REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Alcanza la categoría MB en más del 90% de los ejercicios de rendimiento profesional en los que participa como evaluado y en ningún caso resulta evaluado de R o M.</td> <td>Alcanza la categoría MB o B en más del 80% y en menos del 90% de los ejercicios de rendimiento profesional en los que participa como evaluado y en ningún caso resulta evaluado de R o M.</td> <td>Alcanza la categoría de MB o B en más del 50% y menos del 80% de los ejercicios de rendimiento profesional en los que participa como evaluado.</td> <td>Alcanza la categoría de MB o B en menos del 50% de los ejercicios de rendimiento profesional en los que participa como evaluado.</td> </tr> </tbody> </table>	MB	B	R	M	Alcanza la categoría MB en más del 90% de los ejercicios de rendimiento profesional en los que participa como evaluado y en ningún caso resulta evaluado de R o M.	Alcanza la categoría MB o B en más del 80% y en menos del 90% de los ejercicios de rendimiento profesional en los que participa como evaluado y en ningún caso resulta evaluado de R o M.	Alcanza la categoría de MB o B en más del 50% y menos del 80% de los ejercicios de rendimiento profesional en los que participa como evaluado.	Alcanza la categoría de MB o B en menos del 50% de los ejercicios de rendimiento profesional en los que participa como evaluado.
MB	B	R	M						
Alcanza la categoría MB en más del 90% de los ejercicios de rendimiento profesional en los que participa como evaluado y en ningún caso resulta evaluado de R o M.	Alcanza la categoría MB o B en más del 80% y en menos del 90% de los ejercicios de rendimiento profesional en los que participa como evaluado y en ningún caso resulta evaluado de R o M.	Alcanza la categoría de MB o B en más del 50% y menos del 80% de los ejercicios de rendimiento profesional en los que participa como evaluado.	Alcanza la categoría de MB o B en menos del 50% de los ejercicios de rendimiento profesional en los que participa como evaluado.						
<p>3.2.2. Calidad de las recomendaciones metodológicas, didácticas y pedagógicas en general que le brinda al resto de los docentes de su colectivo de ciclo o de grado.</p> <p>REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Generalmente, participa activamente en las reuniones metodológicas de</td> <td>En ocasiones, no es muy activa su participación en las reuniones metodológicas de</td> <td>En la mayoría de las ocasiones, participa activamente en las</td> <td>Generalmente, no participa activamente en las reuniones metodológicas de</td> </tr> </tbody> </table>	MB	B	R	M	Generalmente, participa activamente en las reuniones metodológicas de	En ocasiones, no es muy activa su participación en las reuniones metodológicas de	En la mayoría de las ocasiones, participa activamente en las	Generalmente, no participa activamente en las reuniones metodológicas de	
MB	B	R	M						
Generalmente, participa activamente en las reuniones metodológicas de	En ocasiones, no es muy activa su participación en las reuniones metodológicas de	En la mayoría de las ocasiones, participa activamente en las	Generalmente, no participa activamente en las reuniones metodológicas de						

INDICADORES				
DIMENSIÓN	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	MB	B	R	M
III. RESPONSABILIDAD LABORAL	los docentes y realiza recomendaciones metodológicas, didácticas y pedagógicas muy acertadas.	los docente, pero en las que lo hace realiza recomendaciones metodológicas, didácticas y pedagógicas muy acertadas.	reuniones metodológicas de los docentes, y en no pocas ocasiones realiza recomendaciones metodológicas, didácticas y pedagógicas muy acertadas.	los docentes, y cuando lo hace no realiza recomendaciones metodológicas, didácticas y pedagógicas acertadas en la mayoría de tales ocasiones.
	3.3.1. Grado de cumplimiento de la disciplina laboral establecida por el MINED.			
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	MB	B	R	M
No ha sido requerido durante todo el curso escolar por incumplimientos a las normas de disciplina laboral establecidas por el MINED (Ministerio de Educación de Cuba.	Ha cometido muy pocas indisciplinas laborales durante el curso escolar, en tales casos se trata de indisciplinas leves.	Ha cometido varias indisciplinas laborales durante el curso escolar, algunas de las cuales no se consideran leves.	Ha recibido alguna sanción en el presente curso escolar por incumplimientos reiterados o graves a las normas de disciplina laboral establecidas por el MINED.	
3.3.2. Cumplimiento del código ético de esta profesión.				
REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN				
MB	B	R	M	
Cumple estrictamente el código ético de nuestra profesión.	Aunque en general cumple el código ético de nuestra profesión, recibió algún llamado de atención o alerta, en este sentido, en el presente curso escolar.	Cometió alguna falta a la ética profesional de carácter leve en el actual curso escolar.	Cometió alguna falta a la ética profesional de carácter grave en el actual curso escolar.	

INDICADORES													
DIMENSIÓN III. RESPONSABILIDAD LABORAL	<p>3.4.1. Posesión del título idóneo, estudios de postgrados realizados, grados académicos o científicos obtenidos.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN</th> </tr> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Posee el título idóneo para el ejercicio de esta profesión o está estudiando exitosamente para obtenerlo. Si ya lo posee realizó satisfactoriamente en este ciclo escolar alguna forma de superación postgraduada.</td> <td>Posee el título idóneo para el ejercicio de esta profesión, pero no realizó exitosamente en el actual ciclo escolar alguna forma de superación postgraduada.</td> <td>No posee el título idóneo para ejercer esta profesión, y está estudiando para obtenerlo, pero ha tenido algunas dificultades en su rendimiento académico.</td> <td>No posee el título idóneo para ejercer esta profesión ni está estudiando para obtenerlo.</td> </tr> </tbody> </table>	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN				MB	B	R	M	Posee el título idóneo para el ejercicio de esta profesión o está estudiando exitosamente para obtenerlo. Si ya lo posee realizó satisfactoriamente en este ciclo escolar alguna forma de superación postgraduada.	Posee el título idóneo para el ejercicio de esta profesión, pero no realizó exitosamente en el actual ciclo escolar alguna forma de superación postgraduada.	No posee el título idóneo para ejercer esta profesión, y está estudiando para obtenerlo, pero ha tenido algunas dificultades en su rendimiento académico.	No posee el título idóneo para ejercer esta profesión ni está estudiando para obtenerlo.
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN												
	MB	B	R	M									
Posee el título idóneo para el ejercicio de esta profesión o está estudiando exitosamente para obtenerlo. Si ya lo posee realizó satisfactoriamente en este ciclo escolar alguna forma de superación postgraduada.	Posee el título idóneo para el ejercicio de esta profesión, pero no realizó exitosamente en el actual ciclo escolar alguna forma de superación postgraduada.	No posee el título idóneo para ejercer esta profesión, y está estudiando para obtenerlo, pero ha tenido algunas dificultades en su rendimiento académico.	No posee el título idóneo para ejercer esta profesión ni está estudiando para obtenerlo.										
<p>3.4.2. Mantenerse incorporado a una forma concreta de superación y capacitación para obtener buenos resultados.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN</th> </tr> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Participó en alguna forma de superación en este ciclo y obtuvo resultados que pueden catalogarse de muy buenos.</td> <td>Participó en alguna forma de superación en este ciclo y obtuvo resultados que pueden catalogarse de buenos.</td> <td>Participó en alguna forma de superación profesional, pero no obtuvo buenos resultados en la misma.</td> <td>Durante este ciclo no ha estado incorporado a ninguna forma de superación profesional.</td> </tr> </tbody> </table>	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN				MB	B	R	M	Participó en alguna forma de superación en este ciclo y obtuvo resultados que pueden catalogarse de muy buenos.	Participó en alguna forma de superación en este ciclo y obtuvo resultados que pueden catalogarse de buenos.	Participó en alguna forma de superación profesional, pero no obtuvo buenos resultados en la misma.	Durante este ciclo no ha estado incorporado a ninguna forma de superación profesional.	
REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN													
MB	B	R	M										
Participó en alguna forma de superación en este ciclo y obtuvo resultados que pueden catalogarse de muy buenos.	Participó en alguna forma de superación en este ciclo y obtuvo resultados que pueden catalogarse de buenos.	Participó en alguna forma de superación profesional, pero no obtuvo buenos resultados en la misma.	Durante este ciclo no ha estado incorporado a ninguna forma de superación profesional.										
<p>4.1.1. Grado de confianza que sienten los alumnos en la posibilidad de plantearle cualquier tipo de problema y de obtener alguna solución adecuada.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN</th> </tr> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Más del 90% de sus alumnos asegura que tienen la</td> <td>Más del 70% y menos del 90% de sus alumnos</td> <td>Más del 50% y menos del 70% de sus alumnos</td> <td>Menos del 50% de sus alumnos asegura que</td> </tr> </tbody> </table>	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN				MB	B	R	M	Más del 90% de sus alumnos asegura que tienen la	Más del 70% y menos del 90% de sus alumnos	Más del 50% y menos del 70% de sus alumnos	Menos del 50% de sus alumnos asegura que	
REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN													
MB	B	R	M										
Más del 90% de sus alumnos asegura que tienen la	Más del 70% y menos del 90% de sus alumnos	Más del 50% y menos del 70% de sus alumnos	Menos del 50% de sus alumnos asegura que										
DIMENSIÓN IV. NATURALEZA DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES QUE ESTABLECE CON ALUMNOS, PADRES, DIRECTIVOS Y COLEGAS	<p>4.1.1. Grado de confianza que sienten los alumnos en la posibilidad de plantearle cualquier tipo de problema y de obtener alguna solución adecuada.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN</th> </tr> <tr> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>M</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Más del 90% de sus alumnos asegura que tienen la</td> <td>Más del 70% y menos del 90% de sus alumnos</td> <td>Más del 50% y menos del 70% de sus alumnos</td> <td>Menos del 50% de sus alumnos asegura que</td> </tr> </tbody> </table>	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN				MB	B	R	M	Más del 90% de sus alumnos asegura que tienen la	Más del 70% y menos del 90% de sus alumnos	Más del 50% y menos del 70% de sus alumnos	Menos del 50% de sus alumnos asegura que
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN												
MB	B	R	M										
Más del 90% de sus alumnos asegura que tienen la	Más del 70% y menos del 90% de sus alumnos	Más del 50% y menos del 70% de sus alumnos	Menos del 50% de sus alumnos asegura que										

INDICADORES				
DIMENSIÓN	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	MB	B	R	M
IV. NATURALEZA DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES QUE ESTABLECE CON ALUMNOS, PADRES, DIRECTIVOS Y COLEGAS	Más del 90% de sus alumnos asegura que tiene la confianza suficiente en él (ella) para plantearle cualquier tipo de problema escolar, social o personal con la seguridad de que les ayudará a encontrar una solución adecuada.	Más del 70% y menos del 90% de sus alumnos aseguran que tienen la confianza suficiente en él (ella) para plantearle cualquier tipo de problema escolar, social o personal con la seguridad de que les ayudará a encontrar una solución adecuada.	Más del 50% y menos del 70% de sus alumnos aseguran que tienen la confianza suficiente en él (ella) para plantearle cualquier tipo de problema escolar, social o personal con la seguridad de que les ayudará a encontrar una solución adecuada.	Menos del 50% de sus alumnos asegura que tiene la confianza suficiente en él (ella) para plantearle cualquier tipo de problema escolar, social o personal con la seguridad de que les ayudará a encontrar una solución adecuada.
	4.2.1. Interpela a los alumnos por sus nombres, con suficiente cercanía y respeto.			
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	MB	B	R	M
	Siempre que se comunica con cada uno de sus alumnos, los interpela por sus nombres y con suficiente cercanía y respeto.	Casi siempre que se comunica con cada uno de sus alumnos, los interpela por sus nombres y con suficiente cercanía y respeto.	En no pocas ocasiones no interpela a los alumnos por sus nombres, con suficiente cercanía y respeto.	Normalmente no interpela a los alumnos por sus nombres, o no lo hace con suficiente cercanía y respeto.
	4.2.2. Logra establecer debates de opiniones entre sus alumnos, donde se sienten libres de opinar sin temor a ser censurados o criticados con hostilidad.			
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	MB	B	R	M
	Con mucha frecuencia logra establecer debates de	En no pocas ocasiones logra establecer debates de	En algunas algunas logra establecer debates de	Casi nunca o nunca logra establecer debates de

INDICADORES				
DIMENSIÓN	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	MB	B	R	M
IV. NATURALEZA DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES QUE ESTABLECE CON ALUMNOS, PADRES, DIRECTIVOS Y COLEGAS	Con mucha frecuencia logra establecer debates de opiniones entre sus alumnos, donde se sienten libres de opinar sin temor a ser censurados o criticados con hostilidad.	En no pocas ocasiones logra establecer debates de opiniones entre sus alumnos, donde se sienten libres de opinar sin temor a ser censurados o criticados con hostilidad.	En algunas ocasiones logra establecer debates de opiniones entre sus alumnos, donde se sienten libres de opinar sin temor a ser censurados o criticados con hostilidad.	Casi nunca o nunca logra establecer debates de opiniones entre sus alumnos, donde se sientan libres de opinar sin temor a ser censurados o criticados con hostilidad.
	4.3.1. Grado de participación en reuniones y actividades de reflexión colectiva entre docentes, con argumentos y posiciones constructivas.			
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	MB	B	R	M
	Se caracteriza por tener un alto grado de participación en reuniones y actividades de reflexión colectiva entre docentes, con argumentos y posiciones constructivas.	Generalmente, logra tener un alto grado de participación en reuniones y actividades de reflexión colectiva entre docentes, con argumentos y posiciones constructivas.	En ocasiones, logra tener un alto grado de participación en reuniones y actividades de reflexión colectiva entre docentes, con argumentos y posiciones constructivas.	Nunca logra tener un alto grado de participación en reuniones y actividades de reflexión colectiva entre docentes, con argumentos y posiciones constructivas.
	4.3.2. Solicita ayuda profesional a otros docentes si la necesita, y/o la brinda si se lo piden y está en capacidad de hacerlo.			
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	MB	B	R	M
	Más del 90% de los docentes de la escuela asegura que normalmente solicita ayuda	Más del 70% y menos del 90% de los docentes de la escuela aseguran que	Más del 50% y menos del 70% de los docentes de la escuela aseguran que	Menos del 50% de los docentes de la escuela asegura que normalmente

INDICADORES				
DIMENSIÓN	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	MB	B	R	M
IV. NATURALEZA DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES QUE ESTABLECE CON ALUMNOS, PADRES, DIRECTIVOS Y COLEGAS	profesional a otros docentes si la necesita, y/o la brinda si se la piden y está en capacidad de hacerlo.	normalmente solicita ayuda profesional a otros docentes si la necesita, y/o la brinda si se la piden y está en capacidad de hacerlo.	normalmente solicita ayuda profesional a otros docentes si la necesita, y/o la brinda si se la piden y está en capacidad de hacerlo.	solicita ayuda profesional a otros docentes si la necesita, y/o la brinda si se la piden y está en capacidad de hacerlo.
	4.3.3. Concede a la familia un papel principal en la educación de sus hijos y en consecuencia, apoya y solicita la colaboración necesaria en el proceso docente-educativo.			
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	MB	B	R	M
	Más del 90% de los padres de sus alumnos asegura que apoya y solicita la colaboración necesaria en el proceso docente educativo.	Más del 70% y menos del 90% de los padres de sus alumnos aseguran que apoya y solicita la colaboración necesaria en el proceso docente educativo.	Más del 50% y menos del 70% de los padres de sus alumnos aseguran que apoya y solicita la colaboración necesaria en el proceso docente educativo.	Menos del 50% de los padres de sus alumnos asegura que apoya y solicita la colaboración necesaria en el proceso docente educativo.
4.3.4. Se dirige en forma respetuosa a los padres y tiene en cuenta las diferencias que existen entre ellos.				
REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN				
	MB	B	R	M
	Más del 90% de los padres de sus alumnos asegura que se dirige en forma respetuosa a ellos y que tiene	Más del 70% y menos del 90% de los padres de sus alumnos aseguran que se dirige en forma respetuosa a ellos y que	Más del 50% y menos del 70% de los padres de sus alumnos aseguran que se dirige en forma respetuosa a	Menos del 50% de los padres de sus alumnos asegura que se dirige en forma respetuosa a ellos y

INDICADORES			
DIMENSIÓN	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN		
	MB	B	R
	en cuenta sus diferencias culturales y socioeconómicas.	tiene en cuenta sus diferencias culturales y socioeconómicas.	ellos y que tiene en cuenta sus diferencias culturales y socioeconómicas.
			M
			que tiene en cuenta sus diferencias culturales y socioeconómicas.
V. PRINCIPALES RESULTADOS DE SU LABOR EDUCATIVA	5.1.1. Porcentaje promedio de respuestas correctas que alcanzan sus alumnos en pruebas estandarizadas aplicadas por el Consejo de Dirección de la escuela durante el curso escolar.		
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN		
	MB	B	R
	Sus alumnos promedian más del 90% de respuestas correctas en las pruebas estandarizadas aplicadas por el Consejo de Dirección de la escuela durante el ciclo.	Sus alumnos promedian más del 70% y menos del 90% de respuestas correctas en las pruebas estandarizadas aplicadas por el Consejo de Dirección de la escuela durante el ciclo.	Sus alumnos promedian más del 50% y menos del 70% de respuestas correctas en las pruebas estandarizadas aplicadas por el Consejo de Dirección de la escuela durante el ciclo.
			M
			Sus alumnos promedian menos del 50% de respuestas correctas en las pruebas estandarizadas aplicadas por el Consejo de Dirección de la escuela durante el ciclo.
	5.1.2. Porcentaje de promoción que alcanza, grado de normalidad de la distribución de las calificaciones que obtienen sus alumnos, y su grado de correspondencia con los resultados que logran en las evaluaciones externas (de la dirección de las escuelas y otros niveles del sistema educativo).		
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN		
	MB	B	R
	No existe error de lenidad* en la distribución de las calificaciones que otorga a sus alumnos; además, entre	No existe error de lenidad en la distribución de las calificaciones que otorga a sus alumnos; además, entre	No es normal la distribución de las calificaciones que otorga a sus alumnos; además, entre estas y las
			M
			No es normal la distribución de las calificaciones que otorga a sus alumnos; asimismo entre estas y las

* Nota del editor: Error que se comete al sobrevalorar a los evaluados.

INDICADORES				
DIMENSIÓN	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	MB	B	R	M
V. PRINCIPALES RESULTADOS DE SU LABOR EDUCATIVA	estas y las calificaciones externas hay una correlación superior a 0,7.	estas y las calificaciones externas hay una correlación superior a 0,5 e inferior a 0,7.	calificaciones externas hay una correlación superior a 0,3 e inferior a 0,5.	calificaciones externas hay una correlación inferior a 0,3.
	5.2.1. Evolución de los alumnos en sus orientaciones valorativas hacia los valores previstos según el currículo diseñado para el grado y nivel de que se trate.			
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	MB	B	R	M
	Más del 95% de sus alumnos evidencian una mejoría ostensible en sus orientaciones valorativas en el curso escolar.	Más del 70% y menos del 95% de sus alumnos evidencian una mejoría ostensible en sus orientaciones valorativas en el curso escolar.	Más del 50% y menos del 70% de sus alumnos evidencian una mejoría ostensible en sus orientaciones valorativas en el curso escolar.	Menos del 50% de sus alumnos evidencian una mejoría ostensible en sus orientaciones valorativas en el curso escolar.

1.5. PLAN DE LA EVALUACIÓN

Es el ordenamiento espacio-temporal de las acciones de evaluación que se realizarán durante un ciclo escolar*, donde se precisa además los instrumentos a utilizar y los agentes educativos a los que se les aplicará.

PLAN DE LA EVALUACIÓN

MÉTODOS	S	O	N	D	E	F	Mar.	A	M	Jun.
Autoevaluación										Cierre
Observación de clases										
Ejercicios de rendimiento profesional										
Pruebas objetivas para alumnos										
Tests de desarrollo humano para alumnos										
Encuesta a padres										
Encuesta a alumnos										
Encuesta de opiniones profesionales para docentes										
Portolio para docentes										

* Nota del editor: el ciclo escolar en Cuba empieza en setiembre y culmina en junio del siguiente año.

■ Segunda parte

**PRINCIPALES
MÉTODOS,
PROCEDIMIENTOS E
INSTRUMENTOS**



Foto: Ministerio de Educación

A continuación mostramos los métodos/instrumentos cuya utilización consideramos más necesaria y útil para evaluar de manera válida y confiable el desempeño profesional del maestro, así como las dimensiones sobre la que pueden aportar información pertinente, de acuerdo a nuestra definición operacional de la variable del desempeño del maestro:

MÉTODOS/ INSTRUMENTOS	DIMENSIONES QUE EVALUA
1. Observación de clases	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades pedagógicas. • Sistema de relaciones interpersonales con sus alumnos. • Responsabilidad en el desempeño de sus funciones. • Emocionalidad. • Resultados de su labor educativa.
2. Autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades pedagógicas. • Responsabilidad en el desempeño de sus funciones.
3. Encuesta de opiniones profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades pedagógicas. • Emocionalidad.
4. Tests proyectivos sobre actitudes valores y normas	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados de su labor educativa.
5. Portafolio	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad en el desempeño de sus funciones.
6. Ejercicios de rendimiento profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades pedagógicas.
7. Pruebas pedagógicas de lápiz y papel para los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados de su labor educativa.

A continuación dedicamos un apartado a cada uno de los métodos anteriormente referidos.

2.1. LA OBSERVACIÓN DE CLASES

La evaluación del desempeño del docente, cualquiera que sea el método utilizado, es compleja y difícil. Existe una serie de enfoques, pero cada uno de ellos tiene sus ventajas y desventajas. En lo que parecen coincidir esos enfoques es en el hecho de que la omisión de la observación directa en la evaluación del desempeño del docente resulta impensable, pues ¿cómo puede evaluarse a los profesores sin verlos en acción? Sin embargo, las observaciones no deberían tener un papel tan predominante, donde se ignoren aspectos de la enseñanza que no son fácilmente observables. Por esa razón, para nosotros, una evaluación ideal incorpora fuentes múltiples de datos sobre el desempeño de los profesores y sus consecuencias sobre los alumnos.

Las entrevistas previas y posteriores a la observación pueden proporcionar parte de la información necesaria para completar la imagen de las capacidades necesarias en todo

docente. Estas pueden revelar los planes de un profesor, así como sus razones para enseñar como lo hace a un tipo determinado de alumnos. Además de las entrevistas, se pueden utilizar algunos instrumentos de “papel y lápiz” como los cuestionarios que exploran el comportamiento de determinadas variables relativas a la actuación del docente y su contexto institucional y de aula, o incluso las pruebas para valorar el conocimiento que tienen sobre las diversas materias así como Pedagogía.

Las observaciones de clases pueden ser la pieza fundamental de una estrategia de evaluación sistemática del desempeño de los docentes.

Resulta necesario precisar que todo método de observación de clases debe estar acompañado de una concepción de lo qué es la enseñanza y, específicamente, una concepción de lo qué es una enseñanza buena o eficaz. Al analizar el uso de un método de evaluación, tal como la observación sistemática, se encuentran de inmediato no sólo problemas de método y procedimientos, sino la misma raíz del problema de definir la enseñanza en sí.

Ahora bien, los procedimientos no son neutros, ya que o bien amplían o bien limitan las propias opiniones con respecto a la enseñanza y a determinados eventos pedagógicos. Las categorías incorporadas a un sistema de observación centran la atención en algunos aspectos de la actividad pedagógica y excluyen otros. Es mejor reconocer explícitamente estas elecciones a pensar que se está siendo totalmente objetivo, científico o neutro al utilizar un procedimiento observacional sistemático. Al seleccionar y desarrollar un procedimiento observacional, se da una forma explícita a las asunciones y creencias sobre lo que constituye la buena enseñanza y se toman decisiones acerca de aquellos aspectos dignos de atención y escrutinio.

Existe un nexo bastante directo entre el rendimiento observable y la competencia subyacente. El uso de la observación como un procedimiento de evaluación presume que las acciones didácticas observables proporcionan una base suficiente para juzgar el grado de idoneidad de un profesor incluso si se sostiene que la enseñanza no es solamente un conjunto de comportamientos o rendimientos observables.

La observación es un método empírico de investigación que se utiliza con mucha frecuencia en la mayoría de los modelos de evaluación del desempeño del docente. Su amplio uso se justifica por la necesidad de analizar las características del desempeño del maestro en su contexto, lo que evita realizar inferencias inobjetivas acerca de lo que verdaderamente acontece en el aula.

Esta modalidad de recolección de testimonios de la actuación del maestro ha tenido históricamente varios enfoques paradigmáticos. Uno de estos paradigmas es el **proceso-producto**, que se define como la relación entre lo que los docentes hacen en el aula (proceso de enseñanza) y lo que ocurre con sus alumnos (productos del aprendizaje) (Shulman, 1990; Montern, 1990).

Otros de los paradigmas que ha guiado el uso de este método es el **mediacional**. Este enfoque se centra más en la enseñanza que en el aprendizaje, ya que asume a la primera como un proceso tecnológico de resolución de problemas. Luego aquí se considera que la eficacia del

trabajo del docente se asocia a su capacidad para diagnosticar los problemas de aprendizaje de los alumnos, elaborar estrategias para darle solución y constatar su efectividad en la práctica (Schulman, 1975; Clark, 1976; Wagner, Elstein, 1977; Schaselson, 1979; entre otros).

Hacia fines de la década del 70 se desarrolla el denominado paradigma **ecológico** que caracteriza la vida del aula en términos de intercambios socioculturales y, por lo tanto, utiliza esencialmente una metodología cualitativa en la medición de la efectividad del desempeño del maestro. Gibaja (1988-1991), representante de este paradigma, llega a plantear que lo que sucede en cada aula es un fenómeno único que puede entenderse solo bajo condiciones relativamente idiosincráticas.

La propuesta que estamos presentando aquí se adscribe fundamentalmente al paradigma **proceso-producto**. No obstante se asume un conjunto de indicadores que se derivan de los otros paradigmas.

El uso de listas de comportamientos específicos es compatible con la idea de que la enseñanza consiste en ciertas clases de acciones pedagógicas, pero no es compatible con una visión de la enseñanza como la preparación de un medio en el que tenga lugar el aprendizaje del alumno. Sin embargo, con el fin de completar información o verificar su validez sobre el desempeño docente, obtenida a través de otros procedimientos, tales como entrevistas, cuestionarios, etc., las listas de comportamientos específicos pueden resultar muy útiles por su alto grado de concreción y por la factibilidad de su cuantificación e interpretación cualitativa.

Se puede hacer una distinción muy general entre las evaluaciones cuyo objetivo es llegar a una decisión relativa a empleo, certificación, permanencia o despido, promoción en la enseñanza, etc., y aquella utilizada esencialmente para el desarrollo del profesorado, para que tenga lugar una mejora permanente de la enseñanza y de la escuela. Las observaciones pueden ser especialmente adecuadas para propósitos llamados de "mejora", porque proporcionan una base de discusión sobre la enseñanza real que tiene lugar en cada aula en particular.

En términos generales, la observación es buena para considerar comportamientos o acciones, pero es una herramienta muy limitada para lograr comprender los pensamientos y sentimientos del sujeto observado. Así, si se desea saber cómo se comporta un docente con un grupo de alumnos durante una clase, la observación puede ser una buena forma de reunir información. Por el contrario, si se quiere saber por qué se comportan los docentes de una manera determinada, la observación por sí sola sería una elección incompleta. También sería un procedimiento inadecuado si se quisiera saber cómo se siente un docente durante una clase.

Cuando se utiliza la observación, debe asumirse que la muestra de comportamiento obtenida indica competencia en dominios que no se ha observado; que las pruebas con respecto a los mismos no es esencial para evaluar; o que las pruebas concernientes a competencias sin observar se obtendrán por otros medios.

Por lo tanto, debe tenerse muy en cuenta que la observación en el aula deja fuera pruebas sistemáticas directas sobre la planificación de sus clases que hace el profesor, su valoración y modificación de los materiales didácticos que emplea, su elección y adaptación de métodos pedagógicos, así como sus relaciones de trabajo con colegas, padres y miembros de la comunidad escolar.

Distintos sistemas de observación

La observación como método de evaluación del desempeño del docente puede tomar formas muy diversas. En algunos de los países donde se realiza desde hace algún tiempo este tipo de evaluación, era llevada a cabo por el director o el supervisor basándose en una o más observaciones cortas durante las clases del profesor. Los procedimientos para la observación que utilizaban, en la mayoría de los casos eran típicamente informales, ya que, por ejemplo, no se requería de un formato especial. El observador reflexionaba sobre lo que veía: o bien emitía un juicio sobre el profesor, o bien sugería posibles mejoras pedagógicas.

Más recientemente se ha instituido procedimientos que implican la observación sistemática de los profesores mediante la utilización de instrumentos específicos.

En la actualidad se utiliza un amplio abanico de instrumentos que incluye listas de comportamientos, sistemas de categorías, informes escritos, resúmenes y sistemas de clasificación. Los procedimientos también varían con respecto al grado de inferencia que pueden requerir para categorizar los comportamientos observados.

Existen diferencias entre los métodos de observación abiertos y los métodos cerrados (Wright, 1969). En los sistemas abiertos se incluyen notas, narraciones, informes, así como películas o cintas de video. El informe de la observación contiene una descripción de una secuencia de comportamientos en lenguaje ordinario o en forma mecánicamente reproducible. Al tomar informes abiertos se hace un esfuerzo para describir plenamente "todo" el comportamiento que tiene lugar para evitar las interpretaciones o la selección.

Los sistemas abiertos se utilizan a veces en conexión con los juicios emitidos por el evaluador. Los informes proveen ejemplos específicos que se pueden discutir o analizar en una reunión entre el evaluador y el profesor o en una revisión realizada por los colegas.

Por el contrario, los sistemas cerrados ponen énfasis en la reunión de datos y centran su atención en tipos o aspectos específicos del comportamiento. Los sistemas cerrados incluyen sistemas de categorías y signos, así como listas de comportamientos y escalas de clasificación. El sistema de categorías típico contiene categorías mutuamente exclusivas y exhaustivas que son aplicadas a los comportamientos de interés. Cuando se utiliza un sistema de categorías, todos los comportamientos de relevancia observados se sitúan en una y sólo una de estas.

Un claro ejemplo de sistema de categorías es el utilizado por Good y Brophy (1987) para valorar la implicación del alumno en el trabajo asignado durante la clase. En su aplicación práctica, sugieren que todos los alumnos sean observados cada dos minutos y que su comportamiento se sitúe en una de cuatro categorías mutuamente exclusivas: claramente implicado en el trabajo asignado, no se puede decir, quizá pensando y sin trabajar.

Por su parte, las listas de comportamientos son una forma común de observación cerrada que se utiliza en las evaluaciones del desempeño de los docentes. Las listas de comportamientos están hechas de tal manera que el observador indica la presencia o ausencia de un comportamiento dado durante una clase o durante un intervalo de esta.

Al contrario que muchos sistemas cerrados, especialmente las listas de comportamientos, los sistemas de clasificación representan un procedimiento de alta inferencia en que el evaluador emite juicios acerca del rendimiento del profesor. Las clasificaciones a veces se realizan después de llevar a cabo un registro sistemático de las observaciones abiertas así como después del uso de listas de comportamientos.

Estabilidad, generalización, fiabilidad y validez de los sistemas de observación

Del párrafo anterior se deduce que existen sistemas de observación de alta y de baja inferencia. La diferencia entre ambos está en la especificidad de las definiciones de comportamientos del sistema de observación. En los sistemas de baja inferencia se codifican comportamientos específicos y fácilmente identificados. Aquí las observaciones normalmente están dirigidas hacia la frecuencia de comportamientos pedagógicos. Consecuentemente, los observadores normalmente llegan a altos niveles de exactitud con los sistemas de baja inferencia a menos que se les pida que registren un número excesivo de comportamientos a intervalos cortos. Uno de los puntos fuertes de los sistemas de baja inferencia es su fiabilidad (la fiabilidad de la medida, tal y como aquí se utiliza, se refiere a la objetividad y grado en que se puede reproducir una observación en un momento dado. Si un procedimiento es fiable en este sentido, las frecuencias o las clasificaciones derivadas de una observación deberían ser muy parecidas si es que participa en la observación más de una persona).

El aspecto de la fiabilidad más afín a la coherencia, estabilidad o generalización representa la idea de que aparecerán clasificaciones y juicios similares cuando el mismo profesor sea observado en una serie de ocasiones.

Para tener un procedimiento de observación válido, el instrumento en sí como el plan de muestra que se utilice deben reflejar adecuadamente la definición de enseñanza que usa el evaluador.

Hay una especie de pacto entre la validez y la fiabilidad a la hora de seleccionar un sistema de observación de alta o baja inferencia. Si se considera que la enseñanza es decididamente algo más que la suma de unas partes definibles, un sistema de baja inferencia puede ser muy fiable, pero es con toda probabilidad menos válido que un sistema de alta inferencia.

Ha habido, en mi opinión, y la de muchos autores consultados, una desafortunada tendencia a preocuparse excesivamente de la fiabilidad y objetividad de los sistemas de observación de clases y a ocuparse insuficientemente de la validez y de las definiciones de lo que constituye la buena enseñanza.

Por todo lo anterior, considero que la selección de un buen sistema de observación debería estar determinada por la coherencia entre la visión de los observadores sobre la enseñanza efectiva y la fidelidad con que el instrumento refleje dicha visión. Luego, soy de la opinión de que una combinación armónica y coherente de sistemas de alta y baja inferencia puede lograr altos índices de fiabilidad y validez.

Por lo tanto, propongo concretamente utilizar un sistema de observación que conste de dos instrumentos utilizados en dos etapas sucesivamente: en la primera etapa se debe aplicar un sistema de observación abierto, específicamente un informe (sistema de alta inferencia) y en la segunda etapa, a partir del informe, se debe llenar una lista de comportamientos (sistema de baja inferencia).

Acerca de la muestra de clases a observar

En la práctica actual dos o tres observaciones de una hora de duración representan el máximo de tiempo que se le dedica a observar a un docente (Kowalski, 1978; Wise, 1984; Mc Laughlin y Pfeifer, 1988).

Bajo una perspectiva de medida tradicional es esperable que aumentar el número de observaciones incrementaría la constancia y la fiabilidad. Rowley (1978) demostró que más observaciones producen una fiabilidad más alta, en algunas medidas, especialmente cuando las circunstancias bajo las que se están realizando son relativamente similares. Este autor señala que un número mayor de observaciones de una menor duración puede producir una mayor fiabilidad que observaciones más largas, incluso, aunque la cantidad de tiempo total sea igual en los dos casos. Se puede intuir que es mejor observar clases íntegras que partes de las mismas, pero desde el punto de vista de la fiabilidad, las observaciones más cortas probablemente produzcan datos más fiables.

Para generalizar y encontrar validez y fiabilidad, habría que tomar muestras de diversos tipos de clases en una serie de asignaturas de las que imparte el docente en cuestión.

Cuando las observaciones se utilizan para mejorar la enseñanza, la estabilidad y la posibilidad de generalizar pueden ser cuestiones de menos importancia. Un pequeño número de observaciones puede proporcionar sugerencias de gran utilidad, siempre y cuando se tenga claro que no se ha obtenido una visión completa de las capacidades y habilidades pedagógicas del profesor.

Un plan de muestra que tenga en cuenta una serie de observaciones seleccionadas para representar los contextos clave en los que trabaja el profesor constituye un enfoque potencialmente deseable. Otra alternativa es centrar la atención en un pequeño número de los tipos de clase utilizados o de asignaturas enseñadas más frecuentemente. Una tercera estrategia seleccionaría el tipo de clase utilizado que fuera indicativo de las habilidades del profesor debido a su importancia. Cada uno de estos criterios muestrales tiene en cuenta las fuentes de variación principales de la práctica pedagógica y las acomoda de modos distintos, pero plausibles.

En conclusión sugiero tratar de aproximarnos, hasta donde sea posible, a la primera de las estrategias descritas anteriormente, y que se le observa al menos 4 clases a cada profesor de la muestra, tratando de que sean distintos tipos de clase.

Algunas consideraciones sobre procedimientos para la aplicación práctica de un sistema de observación de clases

Al ejecutar un sistema de observación se presentan algunos problemas de tipo práctico. En primer lugar, es necesario decidir si se debe informar al profesor que será observado con antelación. A veces es una obligación contractual notificar previamente estas visitas y, en general, parece deseable. Una observación planificada permite realizar una reunión previa con la finalidad de que evaluador y profesor discutan las características de la clase, así como los procedimientos de observación y las expectativas. Planificar las observaciones también permite que tenga lugar una selección más precisa del tipo de clases que se va a observar. En cambio, unas observaciones que no se han anunciado con antelación pueden detectar a aquellos profesores que no preparan sus clases o que no están motivados y quienes alteran su comportamiento habitual cuando saben que van a ser observados.

En segundo lugar, está la cuestión de si el docente a observar debería o no estar familiarizado de antemano con el instrumento de observación y con el modo en que se obtendrán las conclusiones. Para algunos dar esta información a los docentes que serán observados es como describir el contenido de un examen al sujeto al que se le va a aplicar. Sin embargo, no se dispone de datos basados en investigación alguna sobre esta cuestión, aunque hay pruebas anecdóticas de que algunos profesores tratan de tener comportamientos específicos cuando se utilizan listas de baja inferencia. En mi opinión, los profesores deberían conocer los estándares y las expectativas de la evaluación de la que serán objeto. Si el proceso en sí influye sobre el modo en que enseña el profesor, entonces puede inferirse que se trata de un tipo de acción que, potencialmente, puede impulsar la mejora educativa.

Casi siempre es necesario que se mantenga una reunión después de la observación para discutir la misma y las conclusiones extraídas. Los profesores tienen derecho a saber cuándo se ha sacado conclusiones acerca de su rendimiento, de qué tipo han sido y, según ello, planificar sus objetivos de desarrollo profesional. Por supuesto, cuando las observaciones tienen lugar como un medio para compartir información y percepciones con los colegas, las discusiones posteriores a la observación son una parte natural del proceso.

Acerca de los evaluadores

El papel de evaluador lo desempeñan personas que por su trabajo dentro de su sistema escolar, están supuestamente más capacitadas para ello. Dentro de los sistemas escolares, estas personas suelen ser inspectores, directores, subdirectores, jefes de departamento o supervisores del currículo.

El propósito de una evaluación es relevante a la hora de decidir quién va a realizar las observaciones y quién va a extraer las conclusiones pertinentes. Son importantes, en todas las circunstancias, la objetividad y la equidad, los cuales deben ponerse en práctica a través de una conducta profesional y una formación adecuada.

Probablemente sea más fácil realizar el papel de evaluador a aquellas personas que enseñan los mismos cursos y las mismas materias que el sujeto evaluado. Esto implica que resulta conveniente y deseable incluir en los equipos de evaluadores a docentes sin cargos directivos que han acumulado gran experiencia en el ejercicio de la docencia en circunstancias similares a las del contexto de los profesores que serán evaluados.

Si la experiencia del evaluador es muy diferente de la del profesor objeto de la evaluación, entonces lo más probable es que sea necesario que disponga de una lista de comportamientos muy estructurada. Cuando el procedimiento de observación está muy definido, quizá tenga menos importancia disponer de un conocimiento previo de determinados tipos de enseñanza, aunque siga siendo importante tener un antecedente en el campo de la educación. No obstante, una experiencia similar mejorará la validez de una observación aun cuando se trabaje con un sistema de categorías cerradas.

La formación del observador se ve influida por el tipo específico de observación y el propósito de la misma. Una formación adecuada en el uso de métodos abiertos y cerrados puede, con frecuencia, llevarse a cabo mediante el uso de cintas de video en vez de observaciones. No obstante, es importante que los observadores vayan a las aulas y realicen observaciones “en vivo”, de modo que se puedan familiarizar con el proceso de centrar su atención sobre los sucesos relevantes en el contexto global de una clase. Las observaciones reales también proporcionan formación en lo que se refiere a su trato directo con los profesores, los estudiantes y demás personal de la escuela.

Probablemente, uno de los aspectos más difíciles de la formación del evaluador es la especificación de los medios por los cuales se van a traducir los datos de las observaciones en conclusiones. En algunos casos, un estándar numérico sobre la frecuencia de determinados comportamientos es satisfactorio y el procedimiento bastante mecánico. Sin embargo, otros procedimientos, por ejemplo los que requieren la formulación de recomendaciones para mejorar la enseñanza del profesor evaluado, demandan el ejercicio del juicio y la experiencia de profesionales. Para aplicarlos se demanda experiencia y alto grado de inferencia por parte de los evaluadores.

El instrumento que presentamos a continuación es una **“Guía de observación estructurada”** que, actualmente, se utiliza de forma generalizada en las escuelas de la educación primaria en Cuba. La misma es fruto del trabajo de construcción del “Grupo Aprendizaje” de investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, el que realizó una ardua labor de sistematización de todo lo producido al respecto por los investigadores de nuestro país.

Resulta necesario destacar la necesidad de atender celosamente a las orientaciones metodológicas para el llenado de la guía en cuestión, como elemento indispensable para garantizar la “consistencia externa de los indicadores” que forman la misma en forma de ítems. Por esa razón mostramos a continuación ambos documentos, es decir, la guía y las orientaciones para su llenado.

EJEMPLO DE INSTRUMENTO PARA LA OBSERVACIÓN DE CLASES

Ministerio de Educación Instituto Central de Ciencias Pedagógicas Guía para la Observación de Clases Educación Primaria 2003

Datos generales:

Escuela: _____ Provincia: _____ Municipio: _____
 Grado: _____ Grupo: _____ Nombre del maestro: _____ No: _____
 Marque con una (X) el tipo de formación: _____
 Asignatura: _____ Asunto de la clase: _____
 Nombre de observador: _____

Marque por filas, con solo una equis (X), en una sola celda, según corresponda.

INDICADORES	Bien	Regular	Mal
DOMINIO DE LOS OBJETIVOS			
1. El maestro conoce los objetivos de su clase.			
2. Comunica los objetivos con claridad a los alumnos.			
3. Los objetivos se corresponden con las exigencias del grado, asignatura, momentos del desarrollo y nivel.			
4. Las actividades de aprendizaje se corresponden con los objetivos, así como con los diferentes niveles de desempeño.			
5. Propicia que los alumnos comprendan el valor del nuevo conocimiento.			
DOMINIO DEL CONTENIDO			
6. Realiza un tratamiento correcto y contextualizado de los conceptos. Establece relaciones entre los conceptos y los procedimientos que trabaja en la clase.			
7. Correspondencia entre objetivos, contenido y características psicológicas de los alumnos.			
8. Atiende a las diferencias individuales en función del diagnóstico.			
9. Exige a los alumnos corrección en sus respuestas.			
10. Propicia el vínculo intermateria.			
11. Aprovecha todas las posibilidades que el contenido ofrece para educar a los alumnos.			
12. Trabaja para lograr la nivelación de los alumnos, a partir del diagnóstico.			

INDICADORES	Bien	Regular	Mal
13. Orienta actividades que se corresponden con los diferentes niveles de asimilación o de desempeño.			
USO DE MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS			
14. Utiliza métodos y procedimientos metodológicos que orientan y activan al alumno hacia la búsqueda independiente del conocimiento hasta llegar a la esencia del concepto y su aplicación.			
15. Estimula a la búsqueda de información en otras fuentes, además propicia el desarrollo del pensamiento reflexivo y de la independencia cognoscitiva.			
16. Dirige el proceso sin anticiparse a los razonamientos y juicios de los alumnos.			
17. El maestro utiliza niveles de ayuda que permiten al alumno reflexionar sobre su error y rectificarlo.			
MEDIOS DE ENSEÑANZA			
18. Emplea los medios de enseñanza (láminas, juegos, maquetas, modelos, etc.) para favorecer un aprendizaje desarrollador.			
19. Utiliza el contenido de la emisión televisiva, y lo vincula con los objetivos y contenidos de enseñanza del grado.			
20. Utiliza los software educativos y lo vincula con los objetivos y contenidos de enseñanza del grado.			
21. Utiliza el video a partir de los objetivos y contenidos de enseñanza del grado.			
22. Explora las potencialidades del medio.			
CLIMA PSICOLÓGICO DEL AULA			
23. Favorece un clima agradable hacia el aprendizaje, donde, con respeto y afecto, los alumnos expresan sentimientos, argumentos y se plantean proyectos propios. Utiliza un lenguaje coloquial con tono adecuado.			
24. Las actividades que se realizan contribuyen al desarrollo de las posibilidades comunicativas de sus alumnos.			
25. Contribuye con su ejemplo y con el uso adecuado de estrategias de trabajo a la correcta formación de hábitos.			

INDICADORES	Bien	Regular	Mal
26. Demuestra confianza en la posibilidades de aprendizaje de todos sus alumnos, y los apoya con palabras que les da seguridad.			
MOTIVACIÓN			
27. Con la motivación implica al alumno durante toda la clase.			
ETAPA DE ORIENTACIÓN			
28. Logra que el alumno comprenda qué, para qué, por qué, cómo y bajo qué condiciones va a aprender antes de la ejecución (Orientación hacia el objetivo).			
29. Propicia que el alumno establezca nexos entre lo conocido y lo que está por conocer (aseguramiento de las condiciones previas).			
30. Utiliza vías metodológicas que orienten e impliquen al alumno en el análisis de las condiciones de las tareas y en los procedimientos que habrá de utilizar para su solución.			
31. Controla si comprenden lo orientado.			
ETAPA DE EJECUCIÓN			
32. Los alumnos ejecutan sólo actividades individuales			
33. Los alumnos ejecutan actividades por parejas, por equipos y por grupos.			
34. Los alumnos ejecutan actividades variadas, diferenciadas y con niveles crecientes de complejidad.			
35. Atiende diferenciadamente las necesidades y potencialidades de los alumnos, individualmente y en grupo, a partir del diagnóstico.			
ETAPA DE CONTROL			
36. El maestro propicia la realización de actividades de control y valoración, por parejas y colectivas.			
37. Los alumnos autocontrolan y autovaloran sus tareas.			
38. Durante la clase, el maestro utiliza diferentes formas de control.			
PRODUCTIVIDAD DURANTE LA CLASE			
39. Las actividades que planifica contribuyen a garantizar la máxima productividad de cada alumno durante toda la clase.			

Cada uno de los 39 indicadores anteriores está representado en la siguiente (fórmula desde I₁ hasta I₃₉) que sirve para medir la calidad de las clases impartidas por un docente.

FÓRMULA PARA EL CÁLCULO DEL ÍNDICE INTEGRAL DE CALIDAD DE LA CLASE (IICC)

$$\text{IICC} = \left[(2 I_1 B + I_1 R) + (2 I_5 B + I_5 R) + (2 I_7 B + I_7 R) + (2 I_9 B + I_9 R) + (2 I_{11} B + I_{11} R) + (2 I_{12} B + I_{12} R) + (2 I_{13} B + I_{13} R) + (2 I_{16} B + I_{16} R) + (2 I_{17} B + I_{17} R) + (2 I_{23} B + I_{23} R) + (2 I_{25} B + I_{25} R) + (2 I_{28} B + I_{28} R) + (2 I_{29} B + I_{29} R) + (2 I_{30} B + I_{30} R) + (2 I_{36} B + I_{36} R) + (2 I_{37} B + I_{37} R) + (2 I_{38} B + I_{38} R) + (4 I_2 B + 2 I_2 R) + (4 I_3 B + 2 I_3 R) + (4 I_4 B + 2 I_4 R) + (4 I_6 B + 2 I_6 R) + (4 I_8 B + 2 I_8 R) + (4 I_{10} B + 2 I_{10} R) + (4 I_{14} B + 2 I_{14} R) + (4 I_{15} B + 2 I_{15} R) + (4 I_{18} B + 2 I_{18} R) + (4 I_{19} B + 2 I_{19} R) + (4 I_{20} B + 2 I_{20} R) + (4 I_{21} B + 2 I_{21} R) + (4 I_{22} B + 2 I_{22} R) + (4 I_{24} B + 2 I_{24} R) + (4 I_{26} B + 2 I_{26} R) + (4 I_{27} B + 2 I_{27} R) + (4 I_{31} B + 2 I_{31} R) + (4 I_{32} B + 2 I_{32} R) + (4 I_{33} B + 2 I_{33} R) + (4 I_{34} B + 2 I_{34} R) + (4 I_{35} B + 2 I_{35} R) + (4 I_{39} B + 2 I_{39} R) \right] / 122$$

Donde:

I_i : Se refiere al indicador del cual se trata.

- Las ponderaciones realizadas son el resultado de un análisis de la importancia didáctica que se le concede a cada indicador.
- La fórmula utilizada para calcular el índice integral de la calidad de la clase es una media ponderada.
- En general si el indicador se considera "B" se otorgan dos puntos al mismo, si se considera "R", entonces se le otorga un punto, y si es evaluado de "M", entonces se otorga cero.
- Los indicadores $I_1 - I_5 - I_7 - I_{10} - I_{12} - I_{14} - I_{15} - I_{18} - I_{19} - I_{25} - I_{29} - I_{31} - I_{32} - I_{33}$ tienen peso "1", o sea entran lineales en la fórmula, el resto de los indicadores tienen peso "2".

ALGUNAS PRECISIONES PARA LA COMPRESIÓN Y EL CONTROL VALORATIVO DE LOS INDICADORES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Dominio del Fin, los objetivos del grado, de la asignatura y de los momentos del desarrollo que orientan la planificación de la clase y del sistema de clases.

Se apreciará el dominio de estos aspectos en la planificación que ha hecho del contenido de su clase y de su correspondencia con el sistema de actividades de aprendizaje seleccionadas, así como en el tratamiento de los aspectos educativos derivados de este sistema, para la clase en particular y para el sistema de clases. No se trata de que lo tenga escrito en una libreta, sino de que sea visible durante el desarrollo de la clase. Esto no significa que se le diga al niño mecánicamente cuáles son los objetivos, sino que se pueda apreciar que estén implícitos a partir de lo que se hace. Los objetivos deben reflejar las exigencias del grado, el momento de desarrollo del niño y la asignatura o área curricular correspondiente de acuerdo con el Fin y los objetivos más generales de la escuela.

Se evaluará en:

Bien: si se corresponde lo que hace con los objetivos que se plantea y esto es visible en el desarrollo de la clase; en particular, en el sistema de actividades que planifica y realizan los

alumnos. Estos objetivos deben corresponderse con las exigencias del grado, el momento de desarrollo del niño y la asignatura correspondiente.

Regular: si puede precisar cuáles son los objetivos de la clase, pero estos no se revelan claramente en su sistema de actividades, o no demuestra conocer cuáles son esos objetivos, pero su diseño de actividades permite, al menos, inferirlos.

Mal: si no demuestra tener claridad con lo que quiere de la clase ni las actividades que realiza hacen visible qué objetivos se pretenden con la clase, o estos no se corresponden con las exigencias del grado, el momento de desarrollo del niño y la asignatura correspondiente.

Dominio del contenido instructivo y educativo y de los vínculos interasignaturas, de la clase que imparte y del sistema de clases concebida.

Se apreciará en el tratamiento que da al trabajo con los conceptos, y las relaciones entre conceptos, así como a las habilidades y procedimientos que el alumno debe aprender vinculados a tales conceptos, en la forma que los precise durante la clase, en su expresión verbal, escrita o dentro de las actividades que propone, lo que garantiza la necesaria sistematización de su aprendizaje por el alumno. Como parte de las relaciones que ha de lograrse entre conceptos y procedimientos, es esencial la búsqueda de la articulación lógica que logra entre el contenido de diferentes asignaturas, sin vínculos forzados, lo que enriquece dicha sistematización, así como toda la riqueza de influencias del contenido instructivo en todo el proceso educativo.

Este dominio encuentra además su manifestación correcta cuando el maestro no comete imprecisiones y errores de contenido, su vocabulario es correcto, las actividades que propone no presentan errores de este tipo y exige a sus alumnos corrección en sus respuestas. De igual forma, un aspecto esencial de este dominio, se expresa en la correspondencia que logre con los objetivos y las características psicológicas de sus alumnos.

Este indicador se evaluará de la forma siguiente:

Bien: si se corresponde con los parámetros antes mencionados y, en particular no comete errores de contenido, su vocabulario es correcto, las actividades que propone no presentan errores de ese tipo y exige a sus alumnos corrección en sus respuestas.

Regular: si comete algún error o imprecisiones de contenido, o de vocabulario o diseña alguna actividad con errores de ese tipo.

Mal: si comete errores o imprecisiones de contenido y de vocabulario, así como, diseña actividades con errores de ese tipo y no es exigente con los alumnos en cuanto a su corrección al expresarse o al realizar los procedimientos previstos en la clase.

Métodos y procedimientos que emplea en la dirección del proceso. como parte de este aspecto resultan esenciales los indicadores siguientes:

En un proceso de aprendizaje productivo resulta, desde su dirección metodológica, esencial, tener en cuenta los indicadores referidos a la posibilidad de lograr orientar y activar intelectualmente

al alumno, de forma gradual, hacia la búsqueda independiente del conocimiento, de los procedimientos, del empleo de diferentes fuentes para buscar información, con lo que se propicia un aprendizaje reflexivo y el desarrollo de la independencia cognoscitiva. Como parte de estos indicadores, un lugar especial lo ocupa el no anticiparse a los razonamientos y juicios de los alumnos, dándoles la posibilidad de expresar sus ideas, sentimientos, además plantearse proyectos propios, así como el poder ofrecer niveles de ayuda que permitan al escolar reflexionar sobre su error y rectificarlo en un proceso productivo en el que el alumno pueda reconocer que es posible equivocarse y rectificar el error.

Estos indicadores se evaluarán de la forma siguiente:

Bien: si utiliza los procedimientos descritos en los indicadores referidos. Obsérvese que en la formulación de dichos indicadores están contenidas las acciones metodológicas requeridas para el cambio.

Regular: cuando se aprecia en la dirección pedagógica por parte del maestro el tener en cuenta algunos de estos aspectos, pero otros resultan insuficientes o no los tiene en cuenta, o se observa aún fuerte predominio o tendencia hacia que sea el docente quien ofrezca la información.

Mal: cuando no se aprecia en su dirección la presencia de estos procederes metodológicos.

Utilización de los medios de enseñanza en un proceso desarrollador

Como parte de esta dimensión, resultará pertinente la incorporación por parte del docente de los diferentes medios como láminas, juegos didácticos, maquetas, etc, que potencien una asimilación del conocimiento más productiva y reflexiva para el escolar. Algunos de ellos constituyen elementos esenciales como vía materializada de los conceptos que son objeto de aprendizaje y con los cuales es fundamental que el alumno interactúe, ya que se constituyen en niveles de ayuda importantes para aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje.

Un lugar especial han venido a constituir la introducción en las clases de la emisión televisiva, el empleo de los software educativos y de los videos, medios que el docente deberá vincular con los objetivos y el contenido de enseñanza del grado. La realización de este trabajo requiere desde la concepción y planificación del sistema de clases, buscar los momentos oportunos que permitan una articulación efectiva y productiva de estos medios, siempre en función de potenciar al máximo el alcance hacia los objetivos.

La Tecnología Educativa, y en particular la Computación, constituye hoy un gran reto de carácter didáctico para los docentes, pues es extraordinaria la diversidad de formas en que puede llegar la información del conocimiento a cada uno de los escolares y, sobre todo, de que puede interactuar cada uno de ellos, de manera individual, con esta información.

Lo anterior, sin dudas, requiere de la remodelación profunda de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues bajo estas exigencias y condiciones de posibilidades de aprendizaje individual interactivo, también hay que atender a condiciones de aprendizaje grupal, requisito esencial cuando se asume una posición desarrolladora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es oportuno que se seleccione, de acuerdo con el tiempo que se dispone en clase si se requiere o todo el video o todo el software o parte de ellos. Su selección permite llevar al alumno a la comprensión, ejercitación y aplicación de la esencia del concepto objeto de enseñanza-aprendizaje.

De esta forma se puede, en el tiempo de clases, explotar la utilización productiva de los mismos en tiempos de 10, 15 o 20 minutos o combinarlos, pero siempre precedidos de un trabajo de planificación eficiente; de lo contrario, si se realizan actividades con su empleo pero ocupando grandes espacios de tiempo, pueden dañar la motivación y productividad de la clase. Un trabajo de selección y planificación eficiente permite lograr un proceso más enriquecido y que actúe en un buen aprendizaje.

Los indicadores que seguidamente se presentan **se utilizarán en la planificación y evaluación de las clases cuando estas se apoyen en el uso de la computación como medio de enseñanza del docente y de aprendizaje de los alumnos.**

Los indicadores propuestos están dirigidos a **potenciar los procesos de instrucción, desarrollo y educación de los escolares**, ya que toman como posibilidad las propias potencialidades que ofrece la computación como recurso tecnológico.

Ofrecemos, por consiguiente, un grupo de ideas previas, las cuales pueden ayudar a reflexionar desde la planeación del proceso cómo acercarnos, y desde la utilización de un grupo de indicadores, a la búsqueda de niveles superiores de calidad de la clase y del sistema de clases, donde el uso de este importante medio se inserte a su vez de manera armónica en el resto de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual el docente sigue siendo el mediador principal, guía y conductor de este proceso, pues tiene entre sus propósitos que la tecnología ayude al aprendizaje de sus alumnos.

Concepción de la utilización del medio en la planificación del sistema de clases. (a modo de ideas previas a la utilización de los indicadores)

- Estudio y análisis de los objetivos y contenidos de los programas de la asignatura, de los objetivos del grado y de los software que se orientan para el grado y ciclo, así como la selección del contenido de estos o parte de estos por su correspondencia con los objetivos de la asignatura y grado en particular.
- Determinación y precisión de su utilización en el sistema de clase de acuerdo con las tareas o funciones didácticas que ha de cumplir cada clase en el sistema (apropiación de nuevos contenidos, desarrollo de habilidades y hábitos, sistematización de conocimientos y habilidades, control de conocimientos, habilidades y hábitos).
- Precisión de la estructura de cada clase en su sistema, estableciendo el vínculo y la concreción necesaria entre todos los componentes del proceso (objetivo-contenido-métodos y procedimientos-medios-formas de organización-evaluación).

Posteriormente, se describe un conjunto de indicadores para la observación de las clases con la inserción de la televisión (con acciones del docente antes, durante y después de la emisión); sin embargo, como parte de este indicador más general que se analiza y que abarca las diferentes tecnologías, es posible observar si el docente en la planificación de su sistema de clases, y en la clase particular que se observa, retoma aspectos del mensaje televisivo que pueden articularse con elementos de los software o de un video o el uso del pizarrón o de láminas u otras fuentes gráficas para facilitar la fijación, ejercitación y aplicación del contenido de enseñanza de la propia emisión televisiva, lo que equivale a utilizar los medios de enseñanza como sistema, dentro del propio sistema de clases. Siempre se considera el papel rector de los objetivos como categoría rectora en este proceso.

Otras formas de organización del proceso, como las excursiones, visitas, trabajos prácticos, entre otras, son factibles de vincular al trabajo con la televisión, como extensión de algunos de sus programas que adoptan estas formas organizativas, pero que aunque son de valor, no sustituyen las vivencias directas de niños y niñas en la naturaleza u otras fuentes ni la búsqueda de información en ellas.

Como parte de esta dimensión, resultarán pertinentes las acciones metodológicas que la escuela y estructuras trabajen para el logro del Fin y los objetivos, teniendo en cuenta el enriquecimiento que aportan las tecnologías que, por ser de introducción reciente, requieren de un trabajo especial para lograr potenciar su utilización al máximo.

Este indicador se evaluará de la forma siguiente:

Bien: si en la clase, al utilizar los diferentes medios, se puede apreciar una articulación lógica con los objetivos y contenidos objeto de enseñanza, que enriquezcan y potencien la comprensión y aplicación de estos últimos. Es importante, además, poder apreciar el trabajo como sistema de medios, siempre como apoyo al cumplimiento del Fin y los Objetivos.

Regular: si son utilizados, pero no se aprecia una explotación totalmente consecuente que permita el cumplimiento de los objetivos y contenidos que se trabajan, en el caso de los videos o software, si se dilata mucho la clase por la no selección de aspectos esenciales de estos y su extensión en tiempo afecta la motivación y productividad.

Mal: si no se utiliza ningún tipo de medios de enseñanza como parte de la clase.

CLIMA PSICOLÓGICO DEL AULA

Como parte de esta dimensión, resultan de gran importancia los indicadores relacionados con un ambiente positivo en cuanto al respeto, relaciones afectivas, posibilidades de estimular a cada niño de acuerdo con sus diferencias y, en particular, a los escolares con problemas de aprendizaje los que deberán ser apoyados con palabras que impliquen seguridad y posibilidades que tienen todos para aprender, demostrando así confianza en todos por igual.

Otro aspecto importante está vinculado con las posibilidades comunicativas que genera a partir de las diferentes tareas que planifica.

Su ejemplo y el ser portador de las normas que trata de desarrollar, así como el lenguaje coloquial y afectivo que utiliza, se constituyen en elementos importantes del clima, lo que permite que los alumnos tengan confianza para expresar sus vivencias, criterios, necesidades, etc.

Motivación y orientación que realiza en los diferentes momentos de la clase

Se apreciará desde las actividades iniciales mediante las cuales el maestro(a) debe propiciar que los niños(as) sientan deseos de aprender lo nuevo o de continuar trabajando con mayor profundidad los conocimientos y procedimientos que ya conocen, lo que es esencial para crear un ambiente emocional positivo ante el aprendizaje.

Estas actividades iniciales de motivación están vinculadas con el proceso de orientación de lo nuevo que se va a aprender en la clase o a reafirmar, pues queda para ellos claro lo que han de aprender y cómo; además, el maestro tiene en cuenta sus necesidades, vivencias, sentimientos e ideas precedentes. La motivación se apreciará en todo el desarrollo de la clase, lo que está relacionado con la calidad de la orientación y el tipo de actividades que propone el maestro(a) y ejecutan los niños(as) así como su carácter instructivo y educativo desarrollador.

Un aspecto también muy importante dentro de la motivación es que, en el desarrollo de la clase, lo que se haga tenga significación para el niño, o sea que él lo comprenda perfectamente, así como pueda valorar la importancia de lo que aprende y hace para la vida práctica y para su propio desarrollo como persona. La conducción por el maestro debe propiciar que el alumno se implique en la actividad a partir del significado que tiene para él el contenido de enseñanza.

Se evaluará este indicador en:

Bien: si desarrolla actividades de motivación con las características descritas en los párrafos anteriores.

Regular: si desarrolla actividades de motivación, pero estas no son suficientes o no están bien diseñadas, por lo que no siempre logran el objetivo de motivar a los niños para la actividad.

Mal: no desarrolla actividades que propicien la motivación en los alumnos, o estas son tan deficientes que no logran motivar a los niños.

Orientación que realiza del proceso de aprendizaje dentro de la clase.

La orientación es una de las etapas fundamentales en el proceso de aprendizaje del niño y, en especial, tiene gran importancia dentro de la clase, como parte de la motivación. Esta orientación se pone de manifiesto cuando se precisa al alumno qué es lo nuevo que se va a aprender y en qué se diferencia de lo que ya ha aprendido, lo que se logra cuando, mediante diferentes actividades, el maestro propicia que el alumno establezca nexos entre lo conocido y lo nuevo que va a aprender de una forma muy clara.

Para poder establecer los nexos antes planteados es indispensable que el maestro(a) conozca cuáles son las condiciones previas que poseen sus alumnos para aprender lo nuevo y qué conocen ya de lo que van a aprender (ideas, vivencias, nociones acerca de lo nuevo).

También se pone de manifiesto la orientación, cuando el maestro utiliza diferentes vías que propician que el niño se ubique e implique en el análisis de las condiciones de las tareas y en los procedimientos de solución. Utiliza, en este caso, técnicas generales para el trabajo de aprendizaje (válidas para cualquier asignatura) como por ejemplo, la lectura global (enseñar al niño la necesidad de realizar una primera lectura general de la tarea), la lectura analítica (la necesidad, como procedimiento de trabajo, de realizar una segunda lectura que le permita identificar los aspectos esenciales para comprender qué se pide, con qué datos e información cuenta, qué vías de solución son posibles de aplicar, qué resultados se esperan) que les permitirá realizar con mayor profundidad el referido análisis, y evita, con ello, la tendencia a la ejecución mecánica e irreflexiva. De igual forma, la modelación se constituye en un procedimiento de trabajo que permite al alumno poder apreciar con mayor objetividad los nexos y las relaciones esenciales que se dan entre los diferentes elementos de una tarea, como ejemplo de nivel de ayuda, importante para una ejecución consciente por parte de este.

Se manifiesta también la orientación cuando el maestro, en el proceso inicial de búsqueda de ideas para resolver una tarea dada, propicia, en colaboración conjunta, que él y los alumnos(as) tanteen diferentes vías de solución, mediante el análisis y búsquedas de otras formas de realizar la actividad, lo que contribuye al desarrollo de un pensamiento flexible y a formas de independencia cognoscitiva a trabajar desde las primeras edades escolares.

En sentido general, las orientaciones hacia la actividad de aprendizaje deben considerar con suficiente precisión: qué van a aprender los alumnos, el cómo aprenderán (que incluye la orientación hacia los procedimientos lógicos, y habilidades dirigidos hacia la búsqueda del conocimiento, en particular de los elementos esenciales de los conceptos y procedimientos objetos de aprendizaje). Otros aspectos a tener en cuenta, como parte de la orientación, se dirigen a bajo qué condiciones se organiza el proceso de aprendizaje (individual, por equipos, en parejas), para qué y por qué se realiza el aprendizaje propiciando los aspectos vinculados al sentido y significado de la actividad.

Este trabajo de orientación se hace más efectivo cuando se enseña al niño a que participe junto con el maestro en la construcción de la **Base Orientadora de la Actividad de aprendizaje**.

De particular importancia, como parte de la orientación, resultan las acciones de **control** que realice el maestro para verificar la **comprensión** por parte del alumno(a) de lo que va a hacer antes de ejecutarlo.

Cada indicador correspondiente al momento de orientación se evaluará de:

Bien: si desarrolla actividades de orientación con las características descritas en los párrafos anteriores.

Regular: si desarrolla actividades de orientación, pero estas no son suficientes o no son muy claras y precisas pues no incluyen el análisis de las acciones que el niño ha de aprender, por lo que no siempre logran su objetivo de orientarlos en el desarrollo de la actividad y, por consiguiente, se afecta la comprensión, motivación y ejecución satisfactoria de la actividad.

Mal: no desarrolla actividades que propicien la orientación de los alumnos, o estas son tan deficientes o confusas que no logran orientarlos adecuadamente.

Posibilidades que ofrece el maestro para favorecer las acciones ejecutoras en los niños en el proceso de la clase

Las etapas de orientación y de ejecución se caracterizan por la correspondencia que hay entre las acciones que realizan los niños. Esto significa que no pueden ser dos etapas desarticuladas, pues de ser así la orientación dejaría de tener sentido para el niño y carecería de valor pedagógico. Por otra parte, si la orientación fue efectiva, el proceso de ejecución se puede lograr con una mayor independencia por parte de los alumnos(as), los que no requerirán de tantas orientaciones individuales y colectivas por parte del maestro para ejecutar sus tareas.

Las posibilidades que el maestro ofrece para que el niño tenga una implicación consciente, motivada y participativa en la etapa de ejecución en los diferentes momentos de la actividad dentro de la clase se pone de manifiesto, entonces, desde la etapa de orientación (cuando propicia tareas con diferentes tipos de órdenes), así como la ejecución de tareas donde se combinan las actividades colectivas (por parejas, por equipos o por grupos) con las individuales, cuando las tareas son significativas para los alumnos porque están inmersas en su contexto y vivencias personales o cuando ellos mismos han participado en la elaboración de los procedimientos de orientación.

De gran importancia en esta etapa, resultan las actividades y tareas de aprendizaje que, con crecientes y diferentes niveles de dificultad, el maestro selecciona para atender a la zona de desarrollo próximo de cada uno de los niños, y al grupo; de este modo da atención a las diferencias individuales dentro de la clase y propicia su máximo desarrollo en el alcance de todos hacia los objetivos, así como logran también un tratamiento al error desde posturas que permite al alumno(a) reflexionar sobre cómo resolvió el ejercicio, problema o respuesta que ofrece, para su rectificación.

Este indicador se evaluará de:

Bien: si planifica su actividad atendiendo a las características antes descritas (referidas a los procesos de socialización y a la atención diferenciada y desarrolladora de las actividades que ejecutan los alumnos) y si logra una atención correcta a los escolares a partir de procesos de reflexión.

Regular: si planifica su actividad de modo que se propicien algunas acciones de ejecución adecuadas en los niños en cuanto a los procesos de socialización, pero esto no lo hace con suficiente sistematicidad dentro de la clase y no son lo suficientemente desarrolladoras; no atiende adecuadamente las diferencias individuales, por lo que no siempre se propicia el mayor desarrollo posible en todos los alumnos. No en todos los momentos de la actividad favorece las reflexiones correspondientes con respecto a los errores individuales y/o colectivos.

Mal: si no desarrolla actividades que propicien favorablemente la ejecución en los alumnos en cuanto a los procesos de socialización o éstas son tan deficientes que no propician ningún desarrollo en los alumnos. Los errores se sustituyen por las respuestas correctas ofrecidas por el maestro u otros alumnos(as).

Acciones de control y auto control que se realizan en la clase

Un aspecto importante del desarrollo del proceso dentro de la clase es el control que el maestro ejerce sobre el aprendizaje que se va produciendo en los niños, así como en qué medida va logrando que cada alumno aprenda a controlar y valorar por sí solo sus avances.

El control es una de las acciones más importantes que el maestro debe planificar y ejecutar en todo momento de la clase de modo que pueda realmente monitorear cómo se está desarrollando el proceso y pueda realizar las correcciones individuales y colectivas en sus alumnos, así como en su propio proceder, de modo que se garantice que el aprendizaje se produzca en la dirección deseada.

Un control es adecuado cuando permite al maestro conocer con bastante exactitud cuáles son los errores más frecuentes que se están cometiendo en cada momento de la clase y en qué aspectos hay mejores resultados; cuando sabe también, con bastante precisión, cuáles son los alumnos que están presentando mayores dificultades y cuáles son éstas, así como los que se manifiestan con más éxito en la realización de cada actividad. Esto le permitirá reorientar su clase si es necesario, o indicar tareas especializadas o correctivas, de acuerdo al caso, a aquellos que avanzan con más lentitud o más rapidez que lo previsto.

Estas acciones de control deben incluir, como antes se señaló, al propio niño que también debe aprender a autocontrolar y autovalorar su actividad de aprendizaje y reorientar su proceder si esto es necesario. Un aspecto importante de este logro lo constituye la incorporación gradual del alumno al control de las actividades de sus compañeros, pues mediante este proceso va aprendiendo las exigencias o indicadores que debe cumplir en cada tipo de tarea o actividad de aprendizaje, las cuales reflejan la calidad que debe ser alcanzada en su desarrollo.

En este sentido, el maestro les debe ofrecer vías para que realicen su autocontrol o debe exigirles el uso de ellas si se supone que ya son conocidas con anterioridad. Estas acciones de autocontrol pueden estar dirigidas a los resultados que han obtenido en el desarrollo de alguna actividad; pueden ser acciones de comparación con algún modelo, conjunto de exigencias o indicadores, o mediante el empleo de técnicas de comprobación, como las que se emplean en las operaciones de cálculo, solución de ecuaciones y solución de problemas matemáticos.

También pueden ser acciones de autocontrol del proceso de realización de su actividad, lo que representa una mayor exigencia para el alumno, pero es necesario ir las incorporando en su actividad de aprendizaje si se quiere realmente que este se produzca de una manera consciente.

La evaluación de este indicador se realizará siguiendo los criterios siguientes:

Bien: si el maestro utiliza formas variadas de control adecuadas a las características de la actividad que está realizando, y este control, que realiza le permite saber con bastante exactitud dónde están los éxitos y los fracasos más comunes en cada actividad que realiza, así como la situación que presentan sus alumnos más desaventajados y los de mayores éxitos y reorienta su trabajo a partir de esta información. Se tendrá en cuenta, además, si el maestro va logrando avances en sus alumnos con respecto a las acciones de autocontrol y autovaloración.

Regular: si el maestro utiliza formas de control adecuadas a las características de la actividad que está realizando, pero este control que realiza sólo le permite saber con poca exactitud donde están los éxitos y los fracasos más comunes en cada actividad, así como la situación que presentan los alumnos más desaventajados o los de mayores éxitos, lo que no le permite reorientar bien su trabajo a partir de esta información. Es de valor también considerar que el maestro no atiende a la formación de acciones de control y autovaloración en sus alumnos.

Mal: sus formas de control son muy insuficientes y poco variadas por lo que conoce, a lo sumo, cómo se están desarrollando sus alumnos más desaventajados y, por tanto, si realiza acciones de reorientación de su clase, estas sólo estarán dirigidas a este tipo de alumnos, por lo tanto, el resto se queda sin avanzar; o por el contrario si solamente se presta atención en el control hacia los alumnos aventajados.

Formas que utiliza el maestro para dirigir el proceso de aprendizaje y atención que brinda en la clase a la formación de valores y a la adquisición de hábitos y de normas de comportamiento.

En este aspecto hay que tener en cuenta la disposición del maestro para atender, en los diferentes momentos de la clase, no sólo los aspectos relacionados con la instrucción, sino también la educación de sus alumnos en cuanto a los valores socialmente establecidos y los hábitos y normas de comportamiento reconocidos por la comunidad social.

Para ello es importante el clima en el que desarrolla su clase (ambiente que genera con su actuación) y el trato que le da a sus alumnos. Como parte del clima se tendrán en cuenta las formas de comunicarse y las relaciones que establece el maestro(a) con sus alumnos en el aula, así como las que establecen los alumnos entre sí.

Estas formas de comunicación no deben ser autoritarias ni formales sino afectivas, de cooperación, y las relaciones deben ser de respeto, pero a la vez armoniosas y agradables, sin perder de vista que aún estos niños son pequeños y la excesiva formalidad no la comprenden ni les favorece en su comportamiento.

En este aspecto, y muy ligado al clima, es muy importante la forma en que el maestro dirige el proceso de aprendizaje de los niños, en todos los momentos en que estos desarrollan sus acciones tanto de orientación y de ejecución, como de control, de modo que se revele el carácter flexible, democrático y creador que debe tener este proceso.

Lo antes planteado se pone de manifiesto cuando en los diferentes momentos de la clase, la comunicación que establece el maestro con sus alumnos es de amplia colaboración y participación mutua y da posibilidad a los niños de expresar sus ideas, sentimientos,

también les permite plantearse proyectos propios, así como dar argumentos sin anticiparse a sus juicios y razonamientos, además permite y propicia que los niños realicen actividades por su propia iniciativa y creatividad.

Una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la manera antes expresada posibilita que los niños se manifiesten contentos, sin inhibiciones y se relacionen con armonía y cordialidad entre ellos, así como que tengan la posibilidad de manifestarse y expresar sus ideas, vivencias y sentimientos durante el desarrollo de la clase, lo cual es muy importante para su formación.

Es importante que el maestro tenga muy en cuenta que cuando en el aula se crea un ambiente de autoritarismo, en su trato con los alumnos y en su forma de dirigir el proceso, esto se refleja de inmediato en el comportamiento poco espontáneo o inhibido de los niños, así como en las relaciones entre ellos, lo que es muy negativo para el desarrollo de su personalidad y para su educación en sentido general.

La evaluación de este indicador será:

Bueno: si se percibe un trato adecuado por parte del maestro con las características antes descritas, los niños se manifiestan contentos y se relacionan con armonía y cordialidad entre ellos, así como tienen la posibilidad de manifestarse y expresar sus ideas y sentimientos durante el desarrollo de la clase.

Regular: si se percibe un trato adecuado por parte del maestro, pero no se aprecia en los niños su alegría natural, sino más bien inhibidos, o las relaciones entre ellos no es muy cordial, o no siempre se les permite expresar sus ideas, vivencias y sentimientos.

Malo: si se percibe en el aula un ambiente de autoritarismo por parte del maestro en su trato con los alumnos y en su forma de dirigir el proceso. Esto se refleja en el comportamiento poco espontáneo o inhibido de los niños, así como en las relaciones entre ellos.

Diseño de actividades o aprovechamiento de situaciones que favorezcan la formación de valores

En la planificación de la clase, el maestro debe prever todas las potencialidades que el contenido le ofrece para contribuir a formar en los alumnos valores asociados a su identidad nacional, amor a su patria, sus costumbres y tradiciones, a las personas y al medio que les rodea, así como otros aspectos que contribuyan a la formación de determinadas características, de la personalidad de los alumnos, deseadas por la sociedad.

Lo antes planteado debe hacerse de forma integrada al contenido, siempre que sea posible; dicha integración debe apreciarse de forma natural. En el desarrollo de la clase el maestro debe atender a esa formación en sus alumnos sin desaprovechar todas las situaciones que le permitan influir en dicha formación debe permitir y propiciar que el alumno pueda plantear sus puntos de vista, opiniones y reflexionar colectivamente acerca de las mismas.

Formación de hábitos y de normas de comportamiento

En este aspecto el maestro debe preocuparse y ocuparse durante la clase por la formación de hábitos en sus alumnos, tales como la realización sistemática de sus tareas, la asistencia y puntualidad a clases, la limpieza y orden con el que trabajan, el cuidado de su apariencia personal, el uso correcto del vestuario, los hábitos posturales, entre otros. También debe atender a algunas normas de comportamiento como son las de saludar, dar las gracias, pedir excusas, prestarse las cosas, la forma en que se sientan, participan y salen a los recesos, así como a otros rasgos o cualidades previstas para el momento de desarrollo en que se encuentran. Se tendrá en cuenta también aquí la forma integrada en que se instrumenten las acciones dirigidas en este sentido, a partir de las posibilidades que brinda el contenido de la clase.

Este indicador se valorará como sigue:

Bien: si se aprecia un comportamiento adecuado en los niños y el maestro evidencia su ocupación por esos aspectos relativos a la formación de hábitos y de comportamiento correctos, integrándolos adecuadamente para su formación a los contenidos de la clase que está impartiendo.

Regular: si se aprecian dificultades en el comportamiento de los niños o falta de ocupación del maestro por los referidos aspectos.

Mal: si se aprecian dificultades en el comportamiento de los niños y falta de ocupación del maestro por los referidos aspectos.

Productividad durante la clase

Como parte de este indicador, debe velarse por las diferentes actividades planificadas por el docente que permitan el máximo desarrollo de cada alumno durante toda la clase; en ello también están presentes los momentos de orientación y control que hagan más eficiente el desarrollo fluido de la actividad, así como que pueda apreciarse un empleo de actividades y tareas de acuerdo con el diagnóstico de cada alumno(a) en particular y del grupo en su conjunto. Esto a su vez está asociado al trabajo que se desarrolla para lograr, la nivelación del grupo, lo que significa lograr desde los inicios del trabajo en cada grado, un nivel básico mínimo y común para la generalidad de los alumnos que cursan el grado en cuestión, lo que puede considerarse una condición necesaria para elevar el nivel de logros en el aprendizaje.

En esta dirección de trabajo son esenciales las acciones previas de diagnóstico fino e integral de cada alumno en particular y del grupo en general, con la utilización de métodos, procedimientos y actividades que conduzcan a un proceso de aprendizaje motivante, consciente, reflexivo y valorativo, en los avances hacia el alcance de metas superiores. Proceso en el que todos estén implicados y en el cual se desarrolle un sistema de actividades con niveles crecientes de exigencias, desde los más simples de familiarización de conceptos y habilidades, pasando por el nivel necesario de reproducción, de aplicación y creatividad, que contribuyan al alcance de tales metas.

Este indicador, como puede apreciarse, nos permite tener un juicio general de la calidad de la clase en el que intervienen los diferentes indicadores, de ahí que su evaluación debe estar asociada al cumplimiento en mayor o menor medida de los diferentes indicadores analizados con anterioridad, que encuentran su integración en una clase expresando la productividad de la misma.

Algunas consideraciones sobre el uso que puede hacerse de los resultados de la aplicación de esta guía de observación de clases

A continuación, mostramos un ejemplo de la utilidad que puede tener el uso de ese instrumento para la conducción del trabajo metodológico en una escuela cualquiera.

Ejemplo:

Las tablas siguientes muestran los resultados obtenidos por dos docentes diferentes del sexto grado de una escuela "X", durante los cuatro primeros meses de un ciclo escolar. Los resultados están expresados a través de una medida sintética que llamamos IICC (Índice Integral de Calidad de la Clase), la cual es el resultado del cálculo de la media ponderada del comportamiento positivo de los indicadores previstos en la guía de observación, en el conjunto de todas las clases que se les han observado en el período de tiempo en cuestión. La fórmula para el cálculo del IICC puede verse en el ANEXO II.

Docente A

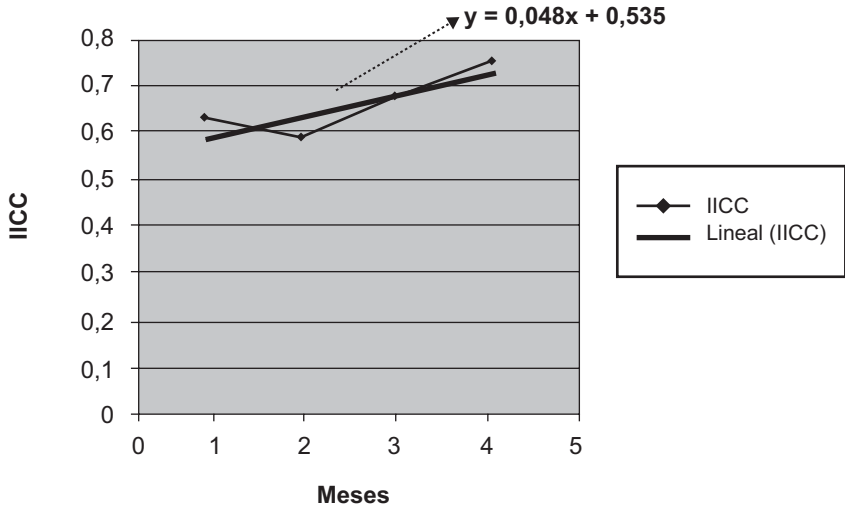
MES	IICC
Septiembre	0,61
Octubre	0,59
Noviembre	0,68
Diciembre	0,74

Docente B

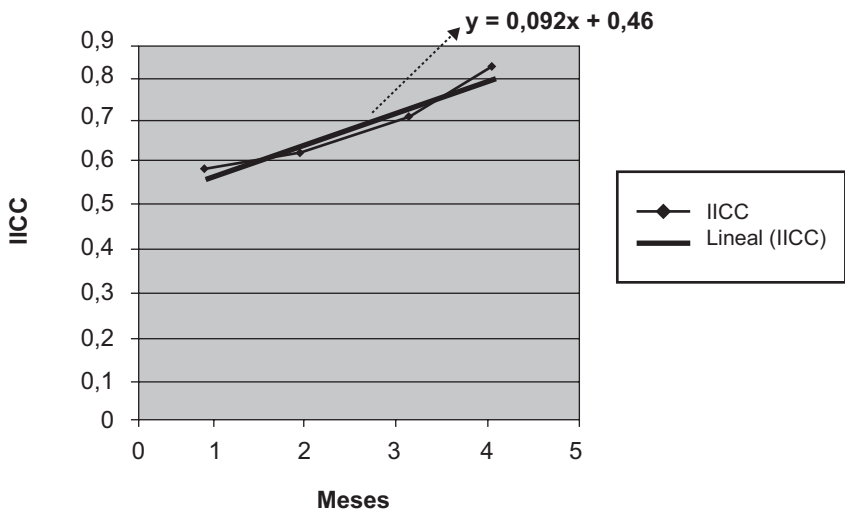
MES	IICC
Septiembre	0,57
Octubre	0,63
Noviembre	0,71
Diciembre	0,85

Veamos a continuación el gráfico de dispersión que corresponde al comportamiento de ambos docentes e insertemos la recta de regresión que indica cuál es la tendencia observada en cada uno de ellos, la que en buena medida es el resultado del impacto que en ellos ha tenido el trabajo metodológico desarrollado en la escuela.

Gráfica sobre el desempeño en clases del docente A



Gráfica sobre el desempeño en clases del docente B



Si observamos las pendientes de ambas rectas de regresión, dadas por sus respectivas ecuaciones, podemos comprobar que la que corresponde al desempeño en clases del docente B (0,092) es mayor que la de la recta que corresponde a la tendencia del desempeño en clases del docente A (0,048). Ello puede ser interpretado como que en el caso del docente B hay una mayor rapidez en la asunción y puesta en práctica de las recomendaciones que se derivan del debate con los directivos de la escuela sobre los resultados de las observaciones de sus clases.

El uso de este instrumento, entonces, se convierte en una herramienta útil en manos de los directivos de las escuelas, cuando ponderan la función desarrolladora de la evaluación del desempeño docente, a la vez que ello produce un mayor impacto en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

Análisis más exhaustivos se puede hacer a partir de las observaciones de clases realizadas utilizando la referida guía de observación, cuando vemos el comportamiento de sus dimensiones e indicadores en el tiempo.

2.2. LA AUTOEVALUACIÓN

¿Qué es la autoevaluación?

“La autoevaluación es “el método por medio del cual, el propio empleado es solicitado para hacer un sincero análisis de sus propias características de desempeño”¹.

Entre los objetivos de este método de evaluación del desempeño del docente se pueden citar:

- Estimular la capacidad de autoanálisis y autocrítica del profesor, así como su potencial de autodesarrollo.
- Aumentar el nivel de profesionalidad del profesor.

Bolam (1988), Escudero (1992) y De Vicente (1993) han evidenciado que la autoevaluación es una propuesta esencial para facilitar la teoría del cambio y promover una cultura innovadora en los centros y aulas.

La autoevaluación sitúa al propio docente en el principal protagonismo de la tarea evaluadora, mientras que la heteroevaluación es llevada a cabo por los directivos o por una comisión evaluadora que ellos presiden y que integra además a colegas, padres, etc. Según el énfasis que se de a una o a otra, se estimulará el protagonismo del profesorado o se ponderará el control externo de la acción docente.

La autoevaluación reflejará el proceso de desarrollo profesional partiendo de la narración de la tarea educativa y profundiza en el contraste entre la historia vivida, críticamente asumida y la transformación de la acción futura, mediante el autoanálisis de la práctica pasada más cercana.

¹ Chiavenato, Idalberto. *Administración de recursos humanos*. Brasil, 1998, pág. 328.

El papel fundamental de la evaluación, en la actualidad, es expandir las oportunidades para que los docentes reflexionen sobre la enseñanza y examinar analíticamente el proceso docente educativo. Por esa razón, es muy importante el uso de la autoevaluación en todo sistema de evaluación del desempeño profesional del docente que se desee implementar.

A continuación, examinamos brevemente las técnicas que con mayor frecuencia se utilizan al aplicar este método:

Retroalimentación proporcionada por cintas de video y audio.

Esta técnica implica la grabación de un episodio pedagógico para el propósito de la autoevaluación. Es el medio potencialmente más poderoso de autoevaluación, pues permite al sujeto evaluado verse a sí mismo como lo ven los demás, por lo que algunos autores llaman a esta técnica "confrontación con uno mismo".

La técnica con frecuencia implica el uso de algún instrumento de observación dirigida que aclare qué es lo que se desea observar.

En numerosas investigaciones realizadas en EE.UU. se ha encontrado que la retroalimentación proporcionada por cintas de vídeos es de gran utilidad para propiciar cambios a largo plazo en el desempeño del docente.

Hojas de autclasificación

Una hoja de autclasificación es un instrumento que requiere que el profesor se puntúe a sí mismo en lo referente a una diversidad de capacidades pedagógicas citadas en la misma. La escala puede ser numérica o categórica .

Generalmente, estas hojas se utilizan en conjunción con otros tipos de técnicas de autoevaluación.

Informes elaborados por el propio profesor

Esta clase de informes son similares a las hojas de autclasificación, en que son un instrumento escrito preparado por el profesor, pero difieren de estas últimas en el hecho de normalmente utilizan un formato abierto que consiste en respuestas a preguntas relacionadas con la instrucción y educación que brinda a sus alumnos.

Los informes preparados por el propio profesor, generalmente, proporcionan información más extensiva que una escala de clasificación.

Materiales de autoestudio

Los materiales de autoestudio son algunos programas diseñados de tal manera que el propio profesor pueda valorar y analizar su estilo de enseñanza, así como investigar técnicas y materiales alternativos. Frecuentemente, estos materiales adoptan la forma de un texto de enseñanza programada.

Modelaje

El “modelaje” consiste en la observación de una enseñanza de alta calidad con el objetivo de imitarla. En este caso los profesores comparan su propio estilo de enseñanza y educación, así como sus habilidades didácticas con las de uno o varios profesores expertos.

Sus observaciones pueden ser libres y poco estructuradas o pueden estar específicamente dirigidas hacia determinados aspectos del profesor modelo. La observación puede tomar la forma de varias clases reales del colega recomendado grabadas en videos u observadas directamente. También pueden realizarse observaciones de otras formas de organización del proceso docente educativo.

Cuestionarios a alumnos y/o padres de familia

En este caso el profesor, solo o asistido por un experto, construye cuestionarios destinados a alumnos y a padres de familia, donde de forma anónima, ellos evalúan su actuación educativa y didáctica. La tabulación e interpretación de los resultados por el propio docente, sin lugar a duda, le puede proporcionar una valiosa información a los efectos de repensar y remodelar su práctica educativa, en aras de alcanzar mejores resultados formativos e instructivos en sus alumnos.

En la práctica, pocas veces se encuentran ejemplos de una técnica de autoevaluación que se utilice por sí sola. Lo más frecuente es encontrar combinaciones de técnicas de autoevaluación, así los puntos débiles de determinadas técnicas pueden equilibrarse con las fortalezas de otras.

Es importante precisar que el modelo de reflexión en la acción que hemos propugnado en esta obra, presupone que cada acción evaluativa que se ejerza sobre el docente lo haga participe de sus resultados y, por lo tanto, todas las acciones evaluativas contribuyen a la profundización y perfeccionamiento de la autoevaluación del docente, sobre todo si todas ellas le proporcionan insumos informativos objetivos y trascendentes.

A continuación, se muestra un cuestionario para la autoevaluación de los docentes:

CUESTIONARIO PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE LOS DOCENTES

Instrucciones: coloca en la columna de la derecha el número que consideres sea el más adecuado para caracterizar tus capacidades pedagógicas y tu responsabilidad laboral.

N°	CAPACIDADES PEDAGÓGICAS	Nada 1	Poco 2	Bastante 3	Mucho 4
1	Dominio de los contenidos que imparte.				
2	Dominio de la teoría de la educación y de su aplicación a la práctica escolar.				
3	Dominio de la didáctica general y de las especialidades que imparte.				
4	Nivel de corrección de su comunicación verbal y no verbal.				
5	Planificación del proceso docente-educativo.				
6	Contribución a la creación de un adecuado clima socio-psicológico en su aula y en la institución.				
7	Nivel de conocimiento y tratamiento individual y grupal que brinda a sus alumnos, en correspondencia con sus características psicológicas y contextuales.				
8	Nivel de información actualizada que logra sobre el estado del aprendizaje de sus alumnos.				
9	Representación sobre el encargo social de la escuela.				
10	Efectividad de su capacitación y autopreparación.				
11	Actitud científica ante el ejercicio de su profesión.				
12	Dominio de los contenidos que imparte.				
13	Asistencia y puntualidad, a sus clases y demás actividades de la escuela.				
14	Grado de participación pertinente en las sesiones de preparación metodológica, reuniones de ciclo o departamento, claustros y otros espacios para la reflexión colectiva entre docentes.				

N°	CAPACIDADES PEDAGÓGICAS	Nada 1	Poco 2	Bastante 3	Mucho 4
15	Cumplimiento de los documentos normativos del MINED.				
16	Nivel profesional alcanzado, actitud y resultados logrados en las acciones de superación y capacitación que realiza.				

En este propio instrumento se les da a conocer a los docentes cada uno de los indicadores de las dimensiones evaluadas, de manera que puedan autoevaluarse con objetividad. Dichos indicadores ya se explicitaron anteriormente, por esa razón no los incluimos nuevamente en este apartado.

2.3. ENCUESTA DE OPINIONES PROFESIONALES

Algunos sistemas de evaluación del desempeño profesional de los docentes de América Latina suelen utilizar, entre su arsenal metodológico e instrumental, pruebas pedagógicas de lápiz y papel para verificar el dominio que poseen los docentes evaluados sobre los contenidos que deben explicar. En algunos de ellos, como es el caso de México, sólo evalúan el desempeño de sus maestros a través de las pruebas antes referidas.

En opinión de este autor, con frecuencia tales prácticas evaluativas pueden tener un efecto perverso para el sistema educativo, pues no es difícil encontrar maestros que durante las semanas próximas a rendir tales pruebas, se ausentan de sus escuelas para estudiar y obtener buenos resultados, ya que de estos depende su ascenso en la carrera magisterial.

Por esa razón, entre otras, es recomendable sustituir ese tipo de instrumento por una "Encuesta de opiniones profesionales". La misma consiste en un cuestionario minuciosamente diseñado que se aplica a los docentes que serán evaluados, a través del cual se pueden medir variables disímiles como pueden ser:

- Autoeficacia
- Expectativas respecto al desarrollo de sus alumnos
- Satisfacción laboral y profesional
- Capacidad didáctica para guiar a sus alumnos en la búsqueda de solución de ejercicios, actividades o problemas
- Efectividad de su capacitación, etc.

De esta manera, no sólo es posible medir y evaluar aspectos trascendentales y de determinado grado de complejidad de las áreas curriculares que el profesor en cuestión explica, sino también profundizar en otras variables que inciden también de manera sensible en su desempeño profesional.

Por otra parte, a través de la observación directa de sus clases, resulta más efectivo el acercamiento que podemos hacer al dominio de los contenidos de enseñanza por parte del docente a evaluar, pues en ellas no sólo comprobamos lo que domina y no domina, sino también si es efectiva su manera de enseñar.

**EJEMPLO DE INSTRUMENTO PARA LA ENCUESTA DE OPINIONES
PROFESIONALES DE LOS DOCENTES**

**ENCUESTA DE OPINIONES PROFESIONALES PARA DOCENTES DE LA
EDUCACIÓN PRIMARIA**

Nombre del maestro: _____

Áreas curriculares que usted enseña:

Escuela: _____

Grado o año en el que desempeña: _____ Grupo: _____

Municipio: _____ Comuna: _____

Provincia: _____

1. ¿Cuál es su lengua materna?
Marque con una X sólo una opción.

1. ___ Castellano
2. ___ Portugués
3. ___ Lengua extranjera
4. ___ Lengua indígena. Especifique: _____

2. ¿Cuál es la lengua que usted usa mayormente en clases?

1. ___ Castellano
2. ___ Portugués
3. ___ Lengua extranjera
4. ___ Lengua indígena. Especifique: _____

3. ¿Hace cuántos años trabaja como docente?
Si este es su primer año, escriba 0.

Hace ___ años

4. ¿Hace cuántos años trabaja como docente en esta escuela?

Hace ___ años

5. ¿Cuál es el nivel educativo más alto que usted ha completado?
Marque con una X sólo una opción.

1. ___ Primaria
2. ___ Secundaria (media)
3. ___ Técnica (no universitaria)
4. ___ Pedagógica (no universitaria)
5. ___ Universitaria
6. ___ Postgrado
7. ___ Otro

6. Además de su trabajo en esta escuela, ¿tiene usted otro trabajo?
 Marque con una X sólo una opción.

1. ___ Sí
2. ___ No

7. Indique cuál es su grado de satisfacción con los siguientes aspectos.
 Marque con una X sólo en una celda para cada fila.

Aspectos	Muy satisfecho	Satisfecho	Poco satisfecho	Nada satisfecho
1. Su salario				
2. Sus posibilidades de desarrollo profesional				
3. Su relación con los demás docentes				
4. Su relación con los estudiantes				
5. Su relación con los padres de familia				
6. El apoyo recibido por parte de la dirección del centro educativo en temas pedagógicos				
7. La libertad para realizar su trabajo				
8. El apoyo de sus colegas				
9. El respeto que muestran por usted los estudiantes en el aula				
10. El reconocimiento de su trabajo por parte del director				
11. Las oportunidades de trabajar en equipo con sus colegas				
12. Su trabajo dentro del aula				

8. ¿Quisiera usted ser reasignado a otra escuela?

Marque con una X sólo una opción.

1. ___ Sí

2. ___ No

9. ¿Cuáles de los siguientes aspectos considera usted que es un problema de su aula?

Marque con una X en una sola celda por cada fila.

Problemas	No es un problema	Es un problema menor	Es un problema moderado	Es un problema serio
1. El ausentismo de los estudiantes				
2. Las malas relaciones entre estudiantes y profesores				
3. La falta de apoyo de los padres para el aprendizaje del estudiante en casa				
4. Insuficiente tiempo para la enseñanza				
5. Falta de motivación de los estudiantes.				
6. Los estudiantes provienen de hogares pobres				
7. Vandalismo				
8. Robos				
9. Intimidación				
10. Violencia física entre estudiantes				
11. Discriminación racial				
12. Discriminación por género entre estudiantes				
13. Discriminación lingüística entre estudiantes				
14. Discriminación por estatus socioeconómico entre estudiantes				

10. Indique en qué aspectos usted necesita apoyo técnico.
 Marque con una X sólo en una celda por cada fila.

Aspectos	Sí	No
1. Uso de computadoras para la enseñanza		
2. Métodos de evaluación del desempeño de los estudiantes		
3. Métodos para el trabajo grupal de los estudiantes		
4. Resolución de problemas aritméticos		
5. Manejo de la disciplina con los estudiantes		
6. Metodología para la enseñanza de la comprensión de lectura		
7. Trabajo con estudiantes de bajo rendimiento		
8. Trabajo con estudiantes de lengua materna indígena		
9. Metodología para la enseñanza de la escritura		
10. Metodología para la enseñanza de la Geometría		
11. Otro: ¿cuál?		

11. Frente a cada factor que se presenta a continuación marque aquel o aquellos que explican el **bajo rendimiento** de los alumnos de su grupo que presentan dicha dificultad.
 Marque con una X un máximo de cinco opciones.

1. ___ Falta de apoyo familiar.
2. ___ Problemas familiares (ejemplo: violencia intrafamiliar, desavenencia conyugal).
3. ___ Problemas económicos de sus familias.
4. ___ Material didáctico inadecuado.
5. ___ Muy pocos recursos de la escuela.
6. ___ Su estado nutricional deficitario.
7. ___ Insuficiente capacidad de aprendizaje de los niños.
8. ___ Estrategias motivacionales inadecuadas para que aprendan los niños.
9. ___ Bajos rendimientos obtenidos en grados anteriores.
10. ___ Ambiente escolar de inseguridad física y desconfianza
11. ___ Baja autoestima de los alumnos.

12. Indique sobre cuáles de los siguientes aspectos usted ha recibido capacitación o entrenamiento en los últimos dos años.
 Marque con una X sólo en una celda por cada fila.

Aspectos	Sí	No
1. Uso de computadoras para la enseñanza		
2. Métodos de evaluación del desempeño de los estudiantes		
3. Métodos para el trabajo grupal de los estudiantes		
4. Resolución de problemas aritméticos		
5. Manejo de la disciplina con los estudiantes		
6. Metodología para la enseñanza de la comprensión de lectura		
7. Trabajo con estudiantes de bajo rendimiento		
8. Trabajo con estudiantes de lengua materna indígena		
9. Metodología para la enseñanza de la escritura		
10. Metodología para la enseñanza de la Geometría		
11. Otro: ¿cuál?		

13. Frente a cada factor que se presenta a continuación marque aquel o aquellos que explican el **alto rendimiento** de los alumnos de su grupo que presentan dicho logro. Marque con una X un máximo de cinco opciones.

1. ___ Métodos eficaces de enseñanza.
2. ___ Apoyo y estímulo familiar.
3. ___ Buenas condiciones económicas de sus familias.
4. ___ El buen material didáctico.
5. ___ Buena gestión y conducción de la escuela..
6. ___ Suficientes recursos de la escuela.
7. ___ Posibilidad de aumentar los salarios de los maestros.
8. ___ Buena capacidad de aprendizaje de los niños.
9. ___ Estrategias motivacionales adecuadas para que los alumnos aprendan.
10. ___ Altos rendimientos en primero y segundo grado (aprendizajes previos suficientes).
11. ___ Ambiente escolar seguro y confiable.
12. ___ Alta autoestima de los alumnos.
13. Diga qué impulsos didácticos usted les daría a sus alumnos, para que encuentren la idea de la solución del problema siguiente:

“José tiene 2 listones de madera: uno de 72 cm de largo y otro de 48 cm. Si desea obtener de los dos listones trozos más pequeños, pero todos de la misma longitud. ¿De qué longitud deberían ser los trozos de madera de manera, que no sobre nada de los listones originales?”

Respuesta:

14. Zoológico

“Una vaca que come con cuchara
y que tiene un reloj en vez de cara,
que vuela y habla inglés,
sin duda alguna es
una vaca rarísima, muy rara.

Si cualquier día vemos una foca
que junta margaritas con la boca,
que fuma y habla sola
y escribe con la cola,
llamemos al doctor: la foca es loca.

Un gato concertista toca Listz,
una lechuza va y le dice: Chist,
me aburres por demás,
cambia ya de compás
que tengo ganas de bailar Twist.

María Elena Walsh

Si se sabe que el texto anterior es un “Limerick” y que este se define como una estrofa de cinco versos, además tenemos que los dos primeros riman entre sí y también el tercero y el cuarto, donde el último verso repite la del primero y casi siempre se trata de situaciones divertidas o absurdas.

Explique brevemente cómo usted guiaría a sus alumnos, a escribir su propio Limerick.

2.4. TESTS PROYECTIVOS SOBRE ACTITUDES, VALORES Y NORMAS

Al hablar de desarrollo integral o formación humana se está haciendo referencia a un aspecto de lo humano de gran amplitud, que dificulta el distinguir todos los aspectos o variables que lo componen. Por eso lo primero es decidir qué explorar, lo cual no resulta tarea fácil. En tal sentido es conveniente concebir un conjunto de criterios que conduzcan la selección.

En nuestra opinión pueden resultar útiles, entre otros, los siguientes criterios:

- Que resulten posibles de explorar a través de instrumentos relativamente masivos.
- Que presenten relación con el desarrollo de competencias en las áreas que el profesor a evaluar imparte, o que no resulten una transversalidad utópica e impracticable con éxito y naturalidad.
- Que constituyan demandas de la sociedad a la escuela.
- Que se relacionen con los procesos de toma de decisiones de los alumnos.

De este modo se pueden explorar aspectos o variables tales como el autoconcepto, la autorregulación, motivación y valores. Un alumno que confía en sus capacidades para aprender y para relacionarse con los demás (autoconcepto), que es capaz de desplegar esfuerzos y poner en práctica hábitos de aprendizaje efectivos (autorregulación), deseoso e interesado por aprender (motivación), que asume con responsabilidad sus compromisos y orienta su existencia hacia una relación armónica y cooperativa con su entorno (valores), tiene más probabilidades de lograr adecuados niveles de logros en sus aprendizajes y, lo que es más importante, transformarse en una persona con un desarrollo integral y pleno.

La evaluación de aspectos como los antes referidos, permite conocer rasgos de la personalidad del alumno que están en la base de los procesos de aprendizaje de las disciplinas, que sustentan el desarrollo de su formación humana y, sobre los que la escuela, y en particular el docente, tiene un rol importante que desempeñar.

De esta manera nos situamos ante una visión holística de la evaluación de los alumnos y de la evaluación del desempeño profesional del docente, lo que presupone un enfoque que busca apreciar todos los elementos que intervienen en un proceso, con una mirada que busca aprehender la totalidad. Esta visión concibe al proceso educativo como todo aquello que ocurre en la escuela y fuera de ella, además influye en el desarrollo integral de los alumnos y de todos los integrantes de la comunidad educativa.

El término “valor” está relacionado con la propia existencia de la persona; afecta su conducta, configura y modela sus ideas y condiciona sus sentimientos. Se trata de algo dinámico, que, en apariencia, hemos elegido entre diversas alternativas. Depende, sin embargo, en buena medida, de lo interiorizado a lo largo del proceso de socialización y, por consiguiente, de ideas y actitudes que reproducimos a partir de las diversas instancias socializadoras.

Todo valor tiene una polaridad, ya que puede ser positivo o negativo; es valor o antivalor (contravalor). Hay unos más estimables que otros; les otorgamos una jerarquía.

Los contenidos generales de todo diseño curricular moderno debieran incluir contenidos conceptuales (hechos, conceptos, principios); contenidos procedimentales (procedimientos) y contenidos actitudinales (actitudes, valores, normas). Estos últimos deben responder a problemas y realidades que están vivas en el ámbito social, que sus alumnos experimentan en su vivir cotidiano y que, por su importancia existencial, en el presente y para el futuro, requieren y demandan una respuesta educativa.

El acto educativo debe ser considerado como una acción eminentemente sistematizadora, es decir, una acción capaz de favorecer y potenciar, en los alumnos, la interiorización y desarrollo de valores humanos.

Consideramos que es básico dentro de una formación o educación en valores construir criterios "prosociales". La "prosocialidad" se define como la conducta que tiende a beneficiar a otras personas, grupos o metas sociales sin que exista la previsión de una recompensa exterior (Roche, 1985).

En la formación de la prosocialidad inciden aspectos como los siguientes: ayuda física, servicio físico, el compartir, ayuda verbal, consuelo verbal, confirmación y valoración positiva del otro, presencia positiva, escucha profunda, empatía y solidaridad.

Los sistemas valorativos de las personas cumplen, básicamente, las funciones siguientes:

Función valorativa: frente a cada hecho, objeto o fenómeno de la vida, a las personas sólo les queda una alternativa: valorar, tomar una postura valorativa, juzgan la situación de alguna manera y el producto final se concreta en un juicio o valoración. Esta es pues la función fundamental del sistema valorativo: producir valoraciones éticas, estéticas, políticas, afectivas, etc.

Permitir optar: ante los dilemas de la vida, son los sistemas valorativos de las personas los que le permiten optar, elegir una postura y consecuentemente una actuación.

Función prospectiva o proyectiva: como afirma Miguel de Zubiría: "El ser humano no es un navegante sin rumbo". Durante la adolescencia y la primera fase de la adultez, cada ser humano se formula un proyecto de vida. Este elige una carrera, un partido político, una pareja, una religión, etc. De esta manera compromete toda su existencia.

Las funciones de los sistemas valorativos antes descritas sugieren la idea de que cuando exploramos el estado de los sistemas valorativos de los alumnos, captamos información acerca del desarrollo de tales funciones.

Los valores no son directamente observables, pero sí lo son las actitudes y el respeto a las normas, así como el esfuerzo para comprenderlos y defenderlos. Su evaluación debe ser diversa, pues cada actitud se puede estimar desde distintos puntos de vista y con diferentes procedimientos, tales como: la observación sistemática, la observación intergrupala de la cualidad, los cuestionarios, las escalas tipo líder, los dilemas valorativos (tipo Kohlberg), los tests psicológicos objetivos, los tests proyectivos, la autoevaluación, etc.

A continuación mostramos, a manera de ejemplo, un test de dilemas morales o más bien preguntas para integrar un test, que permite acercarnos a la capacidad de razonamiento moral de los estudiantes.

EJEMPLO DE INSTRUMENTO PARA EXPLORAR ACTITUDES VALORES Y NORMAS

TEST DE DILEMAS MORALES

Provincia: _____ Municipio: _____

Escuela: _____ Grado: _____ Grupo: _____

A continuación le planteamos un conjunto de situaciones que pueden presentarse en su vida en general o en su escuela en particular y le pedimos que asuma una posición frente a cada una de ellas. Por favor, le rogamos que nos dé su más sincera opinión y le garantizamos que sus respuestas tendrán un carácter confidencial. Nótese que no le pedimos su nombre.

¡Muchas gracias!

Responsabilidad

I. **Carlos** culmina su guardia estudiantil bajo un fuerte aguacero, él ha considerado que era más importante proteger los medios que retirarse antes del horario previsto. **Rubén** apenas sintió las primeras gotas abandonó la guardia, como nunca ha incumplido pensó tener el derecho de retirarse media hora antes. **Gerardo** por su parte decidió terminar su guardia aunque bien disgustado; en realidad, no entiende la necesidad de cuidar con tanto esmero los bienes colectivos.

¿Con quién estás de acuerdo? Marca con una X.

1.- Con **Carlos** ____ 2.- Con **Rubén** ____ 3.- Con **Gerardo** ____

Humanismo

II. **Jorgito** mira con rareza a su vecino ciego y normalmente se esconde cuando este pasa cerca. Viviana por el contrario intenta siempre ayudarlo, ella está convencida de que los ciegos no son menos humanos que los videntes, sólo que necesitan ayuda. Carlos le ha comentado que le molesta que existan personas así, para él no deberían existir pues nada tiene que ver con los demás.

¿Con quién estás de acuerdo? Marca con una X.

1.- Con **Jorgito** ____ 2.- Con **Viviana** ____ 3.- Con **Carlos** ____

Laboriosidad

III. En una escuela en el campo 5 estudiantes reciben una charla educativa acerca de las normas para el cuidado de los cultivos. **Ramón** piensa que esta actividad es buena pues

ayuda a que pase el tiempo de trabajo sin estar en el surco y así se descansa más. Adrián y Héctor no creen que sea útil hablar del tema, al final da lo mismo la forma en que se trabaje. Abel y María escuchan atentamente, ya que para ellos lo principal es realizar cualquier tarea correctamente.

¿Con quién estás de acuerdo? Marca con una X.

1.- Con **Ramón** ____ 2.- Con **Adrián y Héctor** ____ 3.- Con **Abel y María** ____

Honradez

IV. Martica y Giselle están en 11º grado; les gusta mucho la música y están deseosas de tener un walkman. **Juana**, una amiga de ambas, les dice que ella conoce a un extranjero que les puede regalar uno si pasan un día con él y sus amigos en la playa, y que ella está dispuesta a ir. A **Martica** le entusiasma la idea, pero Giselle les dice que no le parece que esté bien, pues en ese ofrecimiento seguramente hay otras intenciones, y que a ese precio no quiere nada. **Martica** le insiste en que vale la pena arriesgarse con tal de obtener ese equipo que les posibilita escuchar la música que tanto les gusta.

¿Con quién estás de acuerdo?

1.- Con **Martica** ____ 2.- Con **Juana** ____ 3.- Con **Giselle** ____

Honestidad

V. Ana, Nadya y Laura son alumnas de un IPUEC. Desde que ingresaron a la escuela la directora les informó a todos los alumnos, que cerca de la misma había un río, pero que les estaba prohibido ir por razones de su propia seguridad. Un día las tres fingieron sentirse mal y emprenden el camino para ir al río. **Ana** es asmática y en el camino tiene un fuerte ataque de asma lo que les obliga a regresar, están muy asustadas. El médico de la escuela les pide que le digan qué ha pasado para poder diagnosticar bien a **Ana**. **Nadya** no quiere decir la verdad por miedo a las consecuencias; **Ana** les ruega inventar un cuento, pero **Laura** insiste en que deben ser sinceras, contar todo lo ocurrido, y asumir las consecuencias.

¿Qué actitud asumirías si te encontraras en una situación similar?

1.- La de **Ana** ____ 2.- La de **Laura** ____ 3.- La de **Nayda** ____

Patriotismo

VI. Julio, Francisco y Manuel son alumnos del grado 12 de un IPUEC. Ellos conversan acerca de las carreras que estudiarán una vez que terminen secundaria. **Julio** dice que estudiará una carrera pedagógica para complacer a su PGI pues se lleva muy bien con él; **Francisco** igualmente asegura que estudiará ese tipo de carrera, pero en su caso, con el índice académico que tiene no puede optar por otra que considera mejor; mientras **Manuel**, que está entre los primeros del escalafón de la escuela, afirma que optará por una carrera pedagógica, porque comprende la necesidad de profesores que tiene el país, a pesar de que siempre soñó ser médico.

¿ Con cuál de estas posiciones concuerdas?.

1.- Con Julio ____ **2.- Con Francisco** ____ **3.- Con Manuel** ____

4.- Con ninguno de los tres ____.

Solidaridad

VII. En un salón de clases hay dos estudiantes que tienen dificultades en los resultados del aprendizaje y esto afecta la emulación; uno de ellos es muy tímido, se relaciona poco y tiene pobre desarrollo de habilidades para el estudio; el otro es muy agresivo y comete indisciplinas que afectan al colectivo. El grupo se reúne y surgen diversas posiciones: Susel dice que debemos discutir la solución entre todos y darles ayuda a ambos; Margarita opina que debemos ayudar al primero, pero que el segundo es un caso perdido. Edith opina que ayudarlos significa perder el tiempo, pues necesitan para prepararse con vista a los exámenes de ingreso.

¿Con cuál de las estudiantes estás de acuerdo:

1.- Con Susel ____ **2.- Con Margarita** ____ **3.- Con Edith** ____

Dignidad

VIII. **Virginia y Luis** están bailando en la sala de la casa de **Aurora**, quien los invitó a su fiesta de cumpleaños. **Luis** le dice a **Virginia** que es una lástima que no puedan continuar su relación amorosa, pues el próximo mes él emigrará definitivamente hacia los EE.UU. junto a su familia, porque en este país no tiene futuro. **Virginia** le dice que él sólo está en tercer año de ingeniería, que debería esperar terminar la carrera, cogerle lo bueno a este sistema político y una vez graduado emigrar. **Aurora** que los está escuchando interrumpe y luego de disculparse por ello les explica que en su opinión hacer lo que **Virginia** le sugiere a **Luis** sería adoptar una actitud indigna y oportunista.

¿Con quién estás de acuerdo?

1.- Con Virginia ____ **2.- Con Luis** ____ **3.- Con Aurora** ____

4.- Con ninguno de los tres ____

Justicia

IX. El director de una escuela está reunido con el Consejo de Dirección e informa que la próxima semana recibirán una visita de la Dirección Provincial de Educación. Entonces plantea que deben seleccionar al estudiante que leerá el comunicado de bienvenida a los visitantes. El representante de la Organización Estudiantil ante el Consejo de Dirección dice que ellos tienen 3 candidatos:

- **Alicia**, una alumna, muy bonita, rubia, de 11no grado que se caracteriza por tener una imagen agradable.
- **Oscar**, un alumno negro cuyo rasgo más característico es ser muy estudioso, lo que le ha permitido ser el primer expediente de la escuela.

- **Julio**, un estudiante de 12mo grado, que es gracioso y le cae muy bien a la mayoría de los alumnos y profesores de la escuela.

En su opinión, **¿quién debiera leer el comunicado en el acto de bienvenida?**

El completamiento de frases (conocido como Técnica Rotter, por ser este el nombre del psicólogo que lo elaboró) como técnica proyectiva, resulta muy eficaz, aunque también trabajoso por ser eminentemente de corte cualitativo y, por lo general, su procesamiento es manual. En la actualidad, en Cuba existen algunos procedimientos más rápidos para la obtención de la información. Esto es posible hacerlo, codificando las respuestas e introducir en una base de datos los números correspondientes asignados a cada una de las respuestas dadas por los sujetos investigados.

Este se elabora, partiendo del objetivo y de las dimensiones que es necesario medir con sus respectivos indicadores. Para ello, se le presenta a los sujetos un listado de frases que deben completar con las primeras ideas que le vengan a la mente y lo más rápidamente posible, en función de su edad y experiencia personal.

La confección del instrumento la hace el investigador quien garantiza la imparcialidad de cada una de las frases estímulo, y la combinación de aquellas que funcionan como distractoras o de inducción general, como suele denominarse en la bibliografía especializada, y las dirigidas a los aspectos particulares que se desean explorar, es decir, las de inducción particular.

Este test fue construido particularmente para incursionar y profundizar en la personalidad de los sujetos, pero en la práctica pedagógica ha demostrado ser posible utilizarlo para explorar otros aspectos de carácter más general.

Por ejemplo, si las dimensiones a explorar están referidas a la escuela, la sociedad, las actitudes y los valores de los sujetos investigados, el test tendría:

Un bloque de frases que funcionan como distractoras o de inducción general y un bloque de frases particulares por cada una de las dimensiones o áreas, en este caso: la escuela, la sociedad (familia, barrio y país) las actitudes y los valores.

Resulta importante, a la hora de construir el test, empezar por una distractora, y a continuación una de las particulares; el Test pueda quedar como aparece en la página siguiente:

TEST DE COMPLETAR FRASES

Estimado estudiante, estamos realizando un estudio con el propósito de conocer lo que tu piensas o sientes en relación con algunos aspectos fundamentales de tu vida. No tienes que poner tu nombre, lo que nos interesa es tu opinión, de ahí que todas tus respuestas tienen valor.

¡Gracias por tu colaboración!

Marca con una equis (X) las respuestas de lo que se te pide o responde según sea el caso.

1. Eres del sexo: Femenino_____ Masculino_____ 2.- Edad_____

A continuación te presentamos una serie de frases para que las completes: trata de responder lo más rápido que te sea posible.

1. Mis compañeros y yo_____
2. En mi centro de estudio_____
3. En mi casa_____
4. Para mí el trabajo es_____
5. Es criticable_____
6. En los momentos actuales_____
7. Mis profesores_____
8. En el barrio en que vivo_____
9. Para ser responsable_____
10. Se hacen cosas mal hechas porque_____
11. Me siento satisfecho con_____
12. Mis compañeros de aula_____
13. El futuro de mi país_____
14. Ser honrado implica_____
15. La indisciplina_____
16. Lo más importante en mi vida_____
17. El estudio_____
18. En mi casa soy feliz cuando_____
19. La dignidad significa_____
20. La gente se equivoca porque_____

El resumen del contenido de las frases del test es el siguiente:

Dimensión	Número de la frase correspondiente			
Distractora	1	6	11	16
Escuela	2	7	12	17
Sociedad	3	8	13	18
Valores	4	9	14	19
Actitudes	5	10	15	20

Modelo para el procesamiento de la información (grupal)

Institución educativa: _____

Grado o año: _____ Cantidad de alumnos: _____

Frase	ESCALA			Observaciones
	Positiva (+)	Negativa (-)	Neutra (o)	
1. Distractora				
2. Escuela				
3. Sociedad				
4. Valores				
5. Actitudes				
6. Distractora				
7. Escuela				
8. Sociedad				
9. Valores				
10. Actitudes				
11. Distractora				
12. Escuela				
13. Sociedad				
14. Valores				
15. Actitudes				
16. Distractora				
17. Escuela				
18. Sociedad				
19. Valores				
20. Actitudes				

Nota: Las frases 1, 6, 11 y 16 funcionan como distractoras, aunque a veces dan información valiosa de algún aspecto particular de lo que se investiga. Cuando esto sucede se plasma en señalando a qué dimensión tributa ya sea en positivo o en negativo.

Escala:

Positiva (+): Cuando el contenido expresa valoraciones, juicios, reflexiones, intereses, necesidades o sentimientos, con elementos positivos.

Negativa (-): Cuando el contenido expresa, valoraciones, juicios, reflexiones, intereses, necesidades o sentimientos, con elementos negativos.

Neutro (o): Cuando el contenido es descriptivo o no hay respuesta.

En el modelo se registra en forma manual, la cantidad de sujetos que responden en una u otra dirección; se totaliza y se busca el porcentaje en correspondencia con el número de estudiantes objeto de la muestra.

Los test situacionales, que en ocasiones se identifican con los llamados también dilemas morales, por lo general, presentan un conflicto, donde el sujeto debe efectuar una selección entre varias opciones propuestas. Permiten obtener información acerca de las valoraciones y la toma de posición del sujeto. Su estructuración depende de los objetivos a alcanzar, pero siempre tomando en consideración la necesaria contextualización y objetividad de las situaciones, es decir, que estén en el marco referencial de los investigados.

Tienen su origen en los estudios realizados por Kholber, discípulo de Piaget, para validar su teoría con relación al juicio moral. La pedagogía en los últimos años lo ha utilizado con mucha fuerza con la finalidad de buscar y profundizar en aspectos esenciales de la subjetividad de los sujetos investigados.

Dada sus características de técnica proyectiva, ofrece una aproximación a lo que piensan, sienten o consideran que debe hacerse ante una situación de carácter social o individual, al menos en términos del **“deber ser”**.

Los resultados obtenidos en su aplicación dan una información valiosa acerca de en qué dirección deben orientarse las acciones educativas futuras.

A continuación presentamos, a manera de ilustración un test situacional donde el objetivo es **diagnosticar el estado actual de la formación de valores en estudiantes del nivel medio superior**.

El Diferencial Semántico, también ha sido una técnica, para incursionar en la medición de la formación del hombre. En la Psicología se utiliza fundamentalmente en lo relacionado con las actitudes. Se basa en una combinación de asociación controlada y procedimientos escalares, donde se le proporciona a los sujetos un concepto que debe ser diferenciado y un grupo de adjetivos bipolares en forma de escala; estos deben efectuar la diferenciación indicando, en cada caso, la dirección de su asociación y su intensidad.

A continuación, ponemos un ejemplo que ha sido utilizado en investigaciones para explorar aspectos relacionados con la formación de niños, adolescentes y jóvenes.

DIFERENCIAL SEMÁNTICO

Estamos haciendo un estudio con el objetivo de conocer tus valoraciones con relación a aspectos fundamentales de tu vida. Tus respuestas nos serán de gran utilidad, pues significan la opinión que tienes al respecto. No tienes que poner tu nombre.

¡Gracias por tu colaboración!

I.- Datos generales. Marca con una equis (X) las respuestas de lo que se te pide o responde según sea el caso.

- 1.- Edad: ____ años 2.- Sexo: Masculino____ Femenino____
 3.- Color de la piel: Negra____ Blanca____ Mestiza____
 4.- Año o grado que cursas: _____

INSTRUCCIONES

Generalmente damos opiniones acerca de las personas, objetos y situaciones que nos rodean y decimos por ejemplo: Mi mamá es buena. La película estuvo interesante.

Si por ejemplo tuviéramos que evaluar una naranja mediante una escala de valores, algunos la evaluarían así: dulce $\frac{X}{5}$ $\frac{\quad}{4}$ $\frac{\quad}{3}$ $\frac{\quad}{2}$ $\frac{\quad}{1}$ ácida.

Esto quiere decir que la consideran muy dulce

Otros la evaluarían así: dulce $\frac{\quad}{5}$ $\frac{\quad}{4}$ $\frac{\quad}{3}$ $\frac{\quad}{2}$ $\frac{X}{1}$ ácida

Esto quiere decir que la consideran muy ácida

Otros la evaluarían así: dulce $\frac{\quad}{5}$ $\frac{\quad}{4}$ $\frac{X}{3}$ $\frac{\quad}{2}$ $\frac{\quad}{1}$ ácida

Esto quiere decir que no la consideran muy dulce ni muy ácida, los puntos dos (2) y cuatro (4) son las opciones a seleccionar cuando no se está muy convencido que debe marcarse en los puntos extremos.

A continuación, te ofrecemos una serie de adjetivos mediante los cuales debes evaluar: la escuela, los compañeros, el estudio, el trabajo, la honestidad y la familia.

Marca en cada caso con una X el valor (que aparece en la escala) que consideres se corresponda más con tu opinión:

Mi escuela es:

ADJETIVOS	5	4	3	2	1	ADJETIVOS
Buena						Mala
Limpia						Sucia
Alegre						Triste
Bonita						Fea
Interesante						Aburrida
Importante						Insignificante

Mis compañeros son:

ADJETIVOS	5	4	3	2	1	ADJETIVOS
Buenos						Malos
Entusiastas						Aburridos
Disciplinados						Indisciplinados
Respetuosos						Irrespetuosos
Educados						Groseros
Sinceros						Hipócritas

El estudiar es:

ADJETIVOS	5	4	3	2	1	ADJETIVOS
Bueno						Malo
Alegre						Triste
Fácil						Difícil
Interesante						Aburrido
Importante						Insignificante
Agradable						Desagradable

El trabajo es:

ADJETIVOS	5	4	3	2	1	ADJETIVOS
Importante						Insignificante
Deber						Obligatorio
Fácil						Difícil
Interesante						Aburrido
Útil						Inútil
Agradable						Desagradable

El ser honesto es:

ADJETIVOS	5	4	3	2	1	ADJETIVOS
Agradable						Desagradable
Bueno						Malo
Necesario						Innecesario
Útil						Inútil
Fácil						Difícil
Importante						Insignificante

Mi familia es:

ADJETIVOS	5	4	3	2	1	ADJETIVOS
Agradable						Desagradable
Buena						Mala
Limpia						Sucia
Alegre						Triste
Bonita						Fea
Organizada						Desorganizada

El procesamiento de la información puede llevarse también a un modelo donde se registre la puntuación obtenida en cada uno de los aspectos explorados.

DIFERENCIAL SEMÁNTICO (PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN)

Escuela: _____ Grado _____ N° de alumnos _____

Alumnos	ASPECTOS O ÁREAS EXPLORADOS					
	Escuela	Compañeros	Estudio	Trabajo	Honestidad	Familia
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						
16.						
17.						
18.						
19.						
20.						

Nota: por alumno se registra la media (X) de la puntuación obtenida en cada aspecto acorde a la selección efectuada en cada par de adjetivos, que siempre estará en el rango de entre uno (1) y cinco (5). El total es igual a la sumatoria de las medias obtenidas y dividida entre el número de alumnos que conformaron la muestra.

El Análisis de contenido de diferentes documentos tales como composiciones, dibujos, u otro material elaborado por los sujetos, nos da una pauta de lo que acontece en la subjetividad; resultan muy interesante para profundizar en las concepciones, valoraciones, sentimientos, motivaciones, aspiraciones, intereses y deseos de los sujetos investigados, ya que tienen la posibilidad de expresarse libremente. La utilización de esta técnica estará en dependencia de los propósitos u objetivos a alcanzar.

Los estudios de casos permiten efectuar análisis en profundidad de un sujeto, o un grupo reducido de ellos, de una clase, una escuela o una comunidad, en dependencia del objeto de estudio y de los propósitos a alcanzar.

Cuando se trate de sujetos o grupos particulares de éstos, las historias de vida ofrecen una riqueza extraordinaria de los antecedentes del desarrollo alcanzado en lo individual y lo social.

Por lo general, se busca apoyo en la observación, aunque resultan también de gran valor las entrevistas individuales, que permiten indagar en las posibles causas que están en la base de algún conflicto o conducta inadecuada. Cuando se utilicen las entrevistas, es necesario registrar no sólo las respuestas verbales, sino también los gestos y expresiones que aportan una información valiosa al estudio que se realiza.

Además de los métodos y técnicas expuestas, pueden ser previstos otros; lo importante es que dada la naturaleza y complejidad del objeto de estudio al que estamos haciendo referencia, se debe tratar siempre de utilizar más de uno con el fin de lograr la adecuada confiabilidad y validez de la información obtenida. Por otra parte, también es importante aplicar los instrumentos elaborados a padres, docentes u otros agentes sociales de la comunidad.

Acorde con el objetivo propuesto, no es posible limitarnos a utilizar un sólo método sino que es necesario recurrir a más de uno. Es por ello sugerimos establecer como guía del estudio una tabla donde aparezcan las dimensiones y los métodos que nos permitirán obtener los datos necesarios. Ver Tabla 1

Consideramos que, aunque hay ya un camino trillado y se han dado algunos pasos en esta dirección, todavía quedan aristas por investigar en lo referido a cómo evaluar lo logrado en términos formativos en nuestros estudiantes, lo que requiere, en nuestra modesta opinión, continuar buscando mayores niveles de precisión y objetividad.

De igual forma, no bastaría tomar solamente a los alumnos como unidades de análisis, sino que tendrían que estar también los demás agentes que intervienen en la educación y formación de los estudiantes; entre ellos, los padres, los directivos, los docentes, funcionarios y los agentes claves de la comunidad, donde el estudiante desarrolla su vida.

Tabla 1. Posibles métodos a utilizar en estudiantes

Dimensiones	MÉTODOS					
	Observación	Encuesta	Entrevista	C. de frases	Test situacional	Diferencial semántico
1. Características generales		X				
2. Condiciones de vida	X	X				
3. Valoración de las actividades	X	X	X			
4. Agentes sociales de mayor influencia		X	X	X		
5. Protagonismo estudiantil	X	X	X			
6. Valores y cualidades más aceptados o reconocidos		X	X	X		
7. Necesidades y aspiraciones de los alumnos			X	X	X	X
8. Labor educativa	X	X		X		X

2.5. EL PORTAFOLIO

Aquí entenderemos el término “portafolio” como un receptáculo, un archivo, un expediente donde se colocan, de manera ordenada, con arreglo a una guía preconcebida, documentos relativos a un grupo de actividades del profesor que sirven para testimoniar una parte de su desempeño profesional.

Lo más frecuente es encontrar en los portafolios documentos de tres tipos: los elaborados por el profesor, realizados por el profesor y otros colegas y elaborados por los directivos.

Ahora bien, sin una tradición que les ayude a documentar su trabajo, se podría esperar que los profesores elaborasen unos portafolios como un ejercicio de acumulación de papeles y una pérdida de tiempo tanto para ellos como para las personas encargadas de revisarlos. Por esa razón, nosotros concebimos el portafolio como un simple “file”, que documentan y controlan fundamentalmente los directivos (jefes de ciclos o departamentos, director, etc.), y que se construye a partir de una estructura preconcebida que encaje en la naturaleza específica del trabajo del profesor y de sus actividades que se quieran documentar.

A partir del modelo de evaluación del desempeño del docente que estamos proponiendo, nos parece conveniente sugerir los siguientes componentes estructurales para un portafolio:

- A.** Asistencia y puntualidad al trabajo en general y a sus clases en particular.
- B.** Planificación de clases y otros documentos presentados por él y analizados en colectivos de ciclo o departamento por sus colegas, así como los principales resultados del debate académico que se produzca.
- C.** Cumplimiento de las normativas (código de ética pedagógica, estatutos o reglamento para los docentes, etc.).
- D.** Interacción con los padres de sus alumnos y con miembros de la comunidad en general.
- E.** Resultados de las comprobaciones de conocimientos y otras evaluaciones externas realizadas a sus alumnos por directivos de las escuelas y supervisores de los diferentes niveles de dirección del sistema educativo.

2.6. EJERCICIOS DE RENDIMIENTO PROFESIONAL

Los ejercicios de rendimiento del profesor han sido creados para medir cuerpos de conocimientos y capacidades que parecen de vital importancia para que tenga lugar una buena enseñanza, pero que puede resultar muy difícil o imposible medir mediante la utilización de exámenes convencionales u otros métodos para evaluar el desempeño profesional del docente.

Entre los ejercicios de rendimiento que se han desarrollado con éxito en diferentes países podemos citar:

- Impartición de una clase por un docente a uno de sus grupos de alumnos o a un pequeño subgrupo, observada por sus colegas de ciclo o departamento.
- Dar comentarios críticos acerca de un profesor, sobre lo observado en una cinta de video o en una clase observada directamente a un colega.
- Dar respuestas por escrito a preguntas formuladas por alumnos, sobre la materia que él imparte, ante sus colegas.
- Presentar el planeamiento de una clase que debe impartir en días próximos y argumentar el porqué de las actividades diseñadas.
- Presentar la estrategia de trabajo educativo y psicológico para remodelar la actuación de alumnos "difíciles".
- Crítica de materiales curriculares, etc.

Está claro que los ejercicios de rendimiento que requieren una crítica de una clase, están diseñados para someter a examen la habilidad global del profesor para preparar y dictar una clase, y necesitan mucho más que la mera aplicación de capacidades concretas.

Ahora bien, resulta necesario tener presente que los ejercicios de rendimiento pueden mostrar lo que un profesor es capaz de hacer, pero no pueden revelar lo que normalmente hace. Para comprobar esto último, hemos estado explicando, anteriormente otros métodos para evaluar el desempeño profesional del docente.

Los ejercicios de rendimiento ponderan el “saber cómo” sobre el “saber qué”. Por eso su inclusión en un sistema de evaluación del desempeño docente es muy importante.

GUÍA PARA LA REALIZACIÓN DE UN “EJERCICIO DE RENDIMIENTO PROFESIONAL”

Tipo de ejercicio: presentación de la planeación de una clase próxima a impartir.

Este ejercicio consiste en la presentación de un plan de clase por un docente previamente designado, ante el colectivo de colegas de su ciclo o grado, y posteriormente el sometimiento del plan presentado al juicio crítico de estos últimos.

El ejercicio debe comenzar con una descripción del estado actual del aprendizaje y desarrollo de los alumnos a los que va dirigida esa clase, por parte del docente designado para presentar el plan.

Aspectos a evaluar:

- Ubicación de la clase en cuestión en el contexto del sistema de clases a que pertenece y la unidad del programa de estudios correspondiente.
- Precisión de los objetivos de la clase y su conexión con los del sistema de clases, de la unidad, del grado y de la asignatura y nivel. Determinación del alcance (nivel de asimilación exigido) para cada uno de ellos.
- Grado de pertinencia y suficiencia de las actividades previstas para la reactivación de las condiciones previas y de la orientación hacia los objetivos de la clase.
- Nivel de pertinencia y grado de actualización de los contenidos que se pretenden tratar y su correspondencia con los objetivos planteados y sus respectivos alcances.
- Uso que prevé hacer de los medios de enseñanza disponibles (softwares educativos, videos, TV, libro de texto, etc.).
- Demanda cognitiva de los ejercicios o actividades previstas para los alumnos y su correspondencia con las exigencias del grado y el nivel de desarrollo real alcanzado por los alumnos.
- Previsión de las actividades para los diferentes momentos de cada actividad a desarrollar: la orientación, la ejecución y el control, así como su correspondencia con las exigencias de cada uno de ellos.
- Previsión del uso óptimo del tiempo.
- Calidad y cantidad de la tarea que se prevé orientar y su relación sistémica con las tareas previstas para el resto de las clases del sistema y de la unidad. Grado de correspondencia con el diagnóstico de sus alumnos.
- Formas de organización y actividades previstas para garantizar la debida atención a las diferencias individuales de sus alumnos.
- Cómo está previsto el desarrollo de la evaluación de asimilación de los contenidos por parte de sus alumnos.
- Intencionalidad ideológica y pedagógica de la clase y su correspondencia con las actividades previstas.

GUÍA PARA LA OBSERVACIÓN DE ACTITUDES ANTE LA SOLIDARIDAD

Para evaluar el valor “solidaridad”, por ejemplo, se puede hacer una observación del clima de la clase. El evaluador podría observar, durante varias clases u otras actividades, el comportamiento de los alumnos frente a las siguientes situaciones cotidianas:

1. Si un compañero pide que le ayuden a realizar la tarea orientada por el docente, algún alumno del grupo lo ayuda...

- a) Siempre
- b) Frecuentemente
- c) Alguna vez
- d) Nunca

2. Si falta algún compañero a clase, porque está enfermo, algún alumno se ofrece voluntariamente para llevarle las notas de clases y además se preocupa por su salud.

- a) Siempre
- b) Frecuentemente
- c) Alguna vez
- d) Nunca

3. Si se produce alguna indisciplina en clases, el alumno responsable informa al profesor y evita que se castigue a todo el grupo.

- a) Siempre
- b) Frecuentemente
- c) Alguna vez
- d) Nunca

4. Hay manifestaciones de indiferencia y/o sentimientos de envidia de algunos alumnos con respecto a otros que obtienen muy buenas notas.

- a) Siempre
- b) Frecuentemente
- c) Alguna vez
- d) Nunca

CUESTIONARIO PARA EVALUAR LAS ORIENTACIONES VALORATIVAS DE ALUMNOS DE SECUNDARIA BÁSICA

Nombre de la escuela: _____

Provincia: _____

Municipio: _____

Edad: ___ años. Sexo: F ___ M ___ Grado

El Ministerio de Educación realiza un estudio de los aspectos que pueden preocupar o interesar a los estudiantes, con el objetivo de conocer y analizar los más significativos, los cuales serán considerados para mejorar la labor educativa.

Por lo antes expuesto, necesitamos que respondas todas las preguntas de manera que se evidencie tu verdadera opinión. Nadie más que nosotros conocerá tus respuestas.

¡Muchas gracias!.

I. Siempre que valoramos a una persona u opinamos sobre alguien lo hacemos teniendo en cuenta sus cualidades.

Lee cuidadosamente hasta el final la lista que se te ofrece a continuación; todas las cualidades son importantes, pero debes seleccionar y marcar con una equis (X) las 5 cualidades que tú consideras más importantes.

- a) ___ Ser educado y disciplinado en todos los lugares.
- b) ___ Querer a los maestros y mantener buenas relaciones con ellos.
- c) ___ Ser un buen hijo. Que los padres se sientan orgullosos.
- d) ___ Cooperar, ayudar a quien lo necesite y ser capaz de sacrificarse por los demás.
- e) ___ Ser preferido entre los compañeros y siempre ser invitado a las fiestas.
- f) ___ Respetar, amar y defender la patria.
- g) ___ Cuidar la apariencia física. Estar siempre correctamente vestido y presentable.
- h) ___ Ser un buen alumno: estudioso y preocupado por aprender.
- i) ___ Ayudar en los quehaceres de la casa y ser considerado con los padres y demás familiares.
- j) ___ Reconocer los errores cometidos y ser crítico con los demás.
- k) ___ Ser entusiasta, divertido y alegre.
- l) ___ Sentir respeto y admiración por los héroes de la patria y sus más abnegados trabajadores.
- ll) ___ Respetar lo establecido. Ser disciplinado y cumplir con los deberes.
- m) ___ Tener buena actitud ante el trabajo.
- n) ___ Ser preocupado, cariñoso y atento con la familia.
- o) ___ Ser sincero, defender la verdad ante todo y rechazar cualquier forma de hipocresía.
- p) ___ Vestirse a la moda.

II- A continuación te presentamos una serie de situaciones que pueden reflejar lo sucedido a un estudiante. Necesitamos que nos digas si los compañeros más cercanos a ti actuarían así; y tú cómo actuarías.

1) En la realización de un trabajo agrícola, se conoció que un grupo de compañeros de una brigada incumplió la norma establecida para la jornada. Sin embargo, acordaron informar más de lo producido para que la brigada ocupara un mejor lugar.

¿Tus compañeros más cercanos actuarían así? Si ____ No ____ ¿Por qué?

¿Cómo actuarías tú?

2) En un matutino hay varios alumnos que no entonan el Himno Nacional ni prestan atención al izamiento de la bandera, mientras que otros conversan, se trasladan de un lugar a otro e incluso juegan.

¿Tus compañeros más cercanos actuarían así? Si ____ No ____ ¿Por qué?

¿Cómo actuarías tú?

3) Pablo dice que es más importante vestirse a la moda que ser estudioso. Mercy dice que ser estudioso es más importante. ¿Con quién estás de acuerdo?

Estoy de acuerdo con... _____

¿Por qué? _____

4) A dos alumnas le preguntaron cómo querían ser:

Laura dijo que quería ser bonita, alta, laboriosa, bailadora y estudiosa.

Nancy dijo que quería ser alegre, cariñosa, y solidaria con los demás.

Escoge dos cualidades que más te gusten de las planteadas por Laura:

Escoge dos cualidades que más te gusten de las planteadas por Nancy:

5) Escribe tres de las cualidades que, en tu opinión, describen cómo tú eres:

Yo soy _____

Yo soy _____

Yo soy _____

TABULACIÓN DEL CUESTIONARIO SOBRE ORIENTACIONES VALORATIVAS

Áreas exploradas	Incisos correspondientes	1er I	2do I	3er I	Total	% / t
Cualidades sociomorales	d), j), o)					
Comportamiento social	a), g), ll)					
Vida escolar	b), h), m)					
Vida familiar	c), i), n)					
Aspectos personales	e), k), p)					
Formación político-ideológica	f), l), q)					

En la tabla se sitúan los totales de cada uno de los incisos seleccionados y los porcentajes que representan cada área del total de opciones de selección de los alumnos, con lo cual queda claro, en nuestra opinión, en qué proporción de alumnos y hacia qué áreas y cualidades presentan una mayor orientación.

Al contrastar el resultado anterior contra la jerarquía de valores, que el sistema social o la escuela en su proyecto educativo se ha propuesto lograr, se puede inferir la tendencia de cada sujeto y del grupo objeto de muestra, lo que sirve como punto de partida para las acciones futuras de la sociedad, la familia y la escuela.

2.7. LAS PRUEBAS PEDAGÓGICAS DE LÁPIZ Y PAPEL

Para obtener información acerca de los conocimientos y habilidades que poseen los alumnos en las distintas asignaturas del currículo se puede aplicar pruebas escritas (de lápiz y papel). En nuestra opinión deben aplicarse al menos en dos momentos del curso escolar (preferentemente al inicio y al final del mismo) con el objetivo de apreciar “el valor agregado o añadido” que ha podido representar el desempeño del docente a evaluar en el curso escolar en cuestión. Estas pruebas se clasifican según el tipo de respuestas en pruebas de desarrollo, pruebas objetivas y pruebas mixtas.

Las pruebas de desarrollo no son estructuradas, o sea, consisten en ítems que demandan del alumno respuestas amplias, creatividad, el expresarse con sus propias palabras, etc. Y requieren determinar los criterios que se tendrán en cuenta para su calificación y tabulación.

Las pruebas objetivas son altamente estructuradas, pues emplean ítems de opción múltiple que están constituidos por una proposición (expresada en forma directa o como una oración

incompleta) y una serie de soluciones establecidas en forma de opciones (palabras, frases, símbolos, números), una de las cuales es la correcta o la mejor respuesta, mientras que las demás actúan como distractores.

En la actualidad, la prueba objetiva representa el tipo de evaluación más empleada. Su mayor uso se debe a que presenta, entre otras, las siguientes ventajas:

- Su estructura es menos artificial.
- Neutraliza la tendencia a las preguntas y respuestas en series.
- Los puntajes son más objetivos.
- Permite precisar las implicancias y derivaciones de las respuestas dadas a las preguntas, de un modo más coherente, relacionado homogéneo que lo que podría esperarse de otras pruebas.
- La presencia de múltiples opciones posibilita diagnosticar (en el caso de que el alumno elija algún distractor) las deficiencias de aprendizaje que necesitan ulteriores ajustes.
- Posibilidad de calificación, tabulación, interpretación y devolución de resultados en un breve lapso de tiempo.

Independiente de los reparos que se podrían formular a todas las pruebas de lápiz y papel (no miden conductas en situaciones reales), quizás sus desventajas esenciales serían:

- Dificultades para su construcción.
- Incapacidad para medir variedades de objetivos relacionados con el pensamiento divergente.

En los últimos tiempos crece el número de docentes y especialistas que optan por la utilización de pruebas mixtas, es decir pruebas donde confluyen armónicamente ítems abiertos y de opciones múltiples, de forma que se sumen las ventajas de ambos tipos.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS.

Matemática

Noveno Grado

Forma A

El Ministerio de Educación, para orientar mejor el trabajo educativo en las escuelas, necesita conocer lo que tú has aprendido en Matemática hasta el momento. Por esa razón te pedimos que respondas todas las preguntas de esta prueba. ¡Esfuézate por alcanzar un buen resultado!

Nombre y Apellidos: _____

Escuela: _____ Municipio: _____

Nombre y Apellidos de tu profesor (a) de Matemática:

No. Grupo: _____ No. del Alumno: _____ No. del profesor: _____

Criterio del profesor _____

INSTRUCCIONES

En esta prueba te encontrarás con dos tipos de preguntas.

1. Preguntas donde aparecen 4 respuestas, pero siempre **UNA SOLA ES CORRECTA.**

En este caso para responder, **haz una cruz sobre la raya** que aparece en el inciso de la respuesta que has elegido. Ejemplo:

El resultado de $5 \cdot (-4)$ es:

1) _____ 9 2) X -20 3) _____ 10 4) _____ 20

Debes marcar una sola cruz (X) sobre la raya al lado de la respuesta que tú consideres correcta, porque en cada pregunta **SÓLO UNA RESPUESTA ES CORRECTA.**

2. Preguntas donde debes elaborar tu respuesta y colocarla sobre la raya que aparece a continuación. Por ejemplo:

Al calcular $-23 \cdot 2,5$ el resultado es: _____

Y debes colocar sobre la raya el número -57,5

En estas preguntas debes escribir todo lo que hiciste para llegar a la respuesta, pues si sólo pones el resultado no se te considerará correcta.

- Si quieres rectificar alguna de tus respuestas, puedes borrar y marcar de nuevo.
- Si no sabes la respuesta de una pregunta, continúa con la siguiente. Después puedes volver a responder las que dejaste.

¡Ya puedes comenzar!

1. El antecesor del menor número de seis cifras es:

1) ___ 100 000 2) ___ 100 001 3) ___ 99 999 4) ___ 999 999

2. Para resolver un problema, a Juan Carlos le resulta más fácil representar mediante una ecuación la información siguiente: los 25 alumnos del grupo B exceden en 12 al duplo de los alumnos del grupo A.

¿Cuál debe utilizar Juan Carlos entre las siguientes ecuaciones?

1) ___ $2x - 12 = 25$ 2) ___ $2x = 25 - 12$

3) ___ $12 (2x) = 25$ 4) ___ $\frac{1}{2}x = 25$

3. Mario, Julián y César ven dos sacos llenos de harina en un almacén:



Mario dijo: El saco A pesa menos que el B.

Julián dijo: El saco A pesa más que el B.

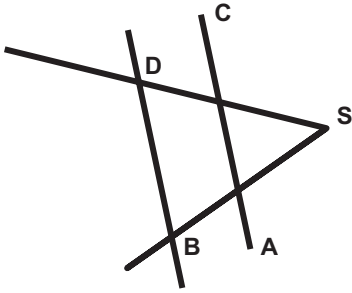
César dijo: Ambos pesan lo mismo.

¿Con quién estás de acuerdo?

1) ___ Con Mario 2) ___ Con César

3) ___ Con Julián 4) ___ Con ninguno de los tres.

4. En la figura, las rectas ACY BD cortan a las semirrectas SB y SD. Si $SD = 36$ cm, $SC = 18$ cm, y $SA = 12$ cm, ¿cuánto mide SB si $AC \parallel BD$?



1) _____ 36 cm

2) _____ $\frac{3}{2}$ cm

3) _____ No se puede determinar

4) _____ 24 cm

5. Calcula y deja por escrito los cálculos auxiliares que realizaste.

<p>1) $7,504 + 6,76$</p> <p>Respuesta:</p> <p>_____</p>	<p>2) $79,86 - 6,43$</p> <p>Respuesta:</p> <p>_____</p>	<p>3) $-9,46 + 3,712$</p> <p>Respuesta:</p> <p>_____</p>
<p>4) $-0,16 - \frac{1}{2}$</p> <p>Respuesta:</p> <p>_____</p>	<p>5) $2,306 \cdot 4,1$</p> <p>Respuesta:</p> <p>_____</p>	<p>6) $2646 \overline{)4,9}$</p> <p>Respuesta:</p> <p>_____</p>
<p>7) $-1787,6 : 8,2$</p> <p>Respuesta:</p> <p>_____</p>	<p>8) $(-\frac{1}{4}) \cdot (-0,25)$</p> <p>Respuesta:</p> <p>_____</p>	

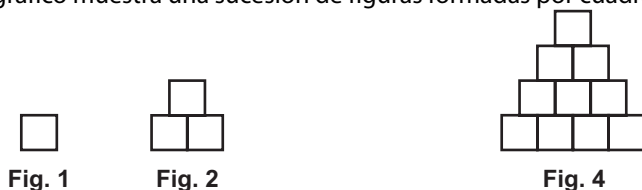
6. Mayté debe representar en su calculadora el número 348, pero su hermano le rompió las teclas 3, 4 y 8. Escoge, de las siguientes propuestas, cuál sería la correcta:

- 1) _____ $300 + 4 \cdot 4 - 52 + 84$
- 2) _____ $500 - 152$
- 3) _____ $400 - 11 \cdot 7 + 25$
- 4) _____ $309 + 39$

7. El resultado de calcular $-96 + 64 : (-4)^2 + -$ es:

- 1) _____ $-92,35$
- 2) _____ $-112,35$
- 3) _____ $-2,35$
- 4) _____ $-86,35$

8. El gráfico muestra una sucesión de figuras formadas por cuadraditos:



La figura que falta está formada por la siguiente cantidad de cuadrados:

- 1) _____ 5
- 2) _____ 6
- 3) _____ 4
- 4) _____ no se puede determinar.

9. Resuelve la siguiente ecuación:

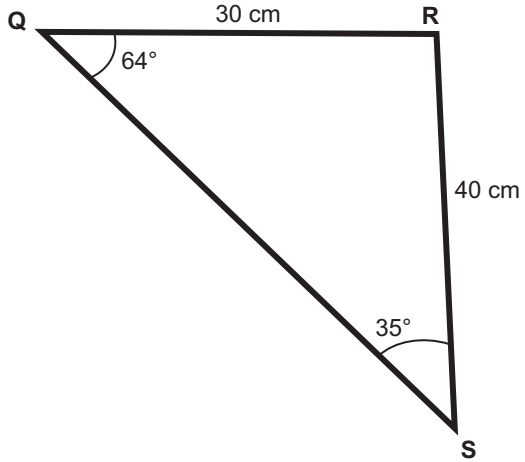
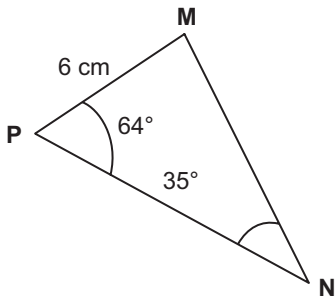
$$x - 5 = 3(x + 2) + 16x$$

Respuesta: _____

10. Una varilla mide aproximadamente 3,2cm, ¿cuál es el estimado de la longitud total de 598 varillas unidas (en línea recta)?

- 1) _____ 600cm
- 2) _____ 1800m
- 3) _____ 600m
- 4) _____ 18m

11. Las figuras representan dos triángulos semejantes. En el triángulo nombrado MNP ¿Cuál es la longitud del lado MN?



1) _____ 20 cm

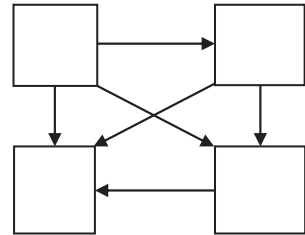
3) _____ 8 cm

2) _____ 4,5 cm

4) _____ 12 cm

12. Coloca en cada cuadrado de la figura de la derecha, uno de los números de la tabla, de modo que la punta de la flecha (la saeta) siempre apunte hacia el mayor entre los dos.

-103,05	$-\frac{205}{2}$	-102,05	$-\frac{207}{2}$
---------	------------------	---------	------------------



13. La figura representa un cuadrado que tiene de lado 12cm, el cual se ha dividido en cuadraditos iguales. Dentro se ha dibujado un triángulo como indica la figura.

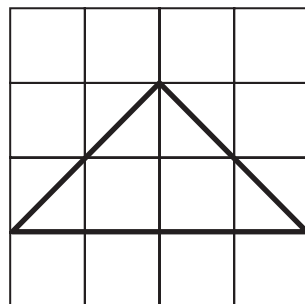
El área de dicho triángulo es:

1) _____ 48 cm²

2) _____ no se puede determinar con esos datos.

3) _____ 36 cm

4) _____ 36 cm²

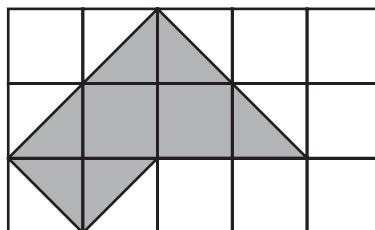


14. Cuál es el número de dos cifras en el que la cifra de sus unidades es el triple de la de sus decenas, y el doble de ese número buscado es igual a la suma de sus cifras aumentada en 66.

- 1) _____ **39** 2) _____ **13** 3) _____ **26** 4) _____ **93**

15. Se tiene un pliego de cartulina de forma rectangular, dividida en cuadrados iguales, pero se desea recortar una pieza como indica la parte sombreada de la figura. ¿Qué porcentaje del total del pliego de cartulina será utilizado aproximadamente?

- 1) _____ 50%
2) _____ 33,3%
3) _____ 66,6%
4) _____ no hay datos suficientes.



**CUESTIONARIO
PARA META EVALUAR
LA CALIDAD DE
LOS SISTEMAS
DE EVALUACIÓN
DEL DESEMPEÑO
PROFESIONAL DE LOS
DOCENTES**



...eCHO a/
...rato

III CENSO NACIONAL DE TALLA EN ESCOLARES 2005
Educación Primaria
Alumnos del Primer, Segundo, Tercer y Cuarto grados.
23 de Noviembre

Seguro Integral de Salud

Foto: IPAE

3.1. CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

En 1988 la Editorial Sage Publications publicó el libro “Estándares de evaluación de personal”. Estos estándares fueron elaborados por el Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa, integrado por 16 miembros designados por 14 de las asociaciones profesionales más influyentes interesadas en la educación de los Estados Unidos de América. A continuación presentamos como ejemplo la traducción del cuestionario elaborado por dicho comité.

EJEMPLO DE INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE

Compañero Director (a):

A partir de los referidos estándares, este investigador ha elaborado un cuestionario que nos permitirá evaluar con objetividad y profundidad la calidad del sistema de evaluación del desempeño profesional de los docentes, que está vigente en nuestro país.

Le rogamos que lo responda con el mayor apego a la realidad que le sea posible.

¡Muchas gracias!

ESTÁNDAR DE PROPIEDAD P-1: ORIENTACIÓN HACIA EL SERVICIO

P-1: Las evaluaciones de los educadores deberían promover los principios de educación bien fundamentados, el cumplimiento de misiones institucionales, ejecución eficaz de responsabilidades profesionales para que las necesidades educativas de los alumnos, la comunidad y la sociedad se cumpla.

A continuación le formulamos un conjunto de preguntas que en nuestra opinión operacionalizan la aplicación práctica del estándar antes referido. Lo mismo haremos a partir del enunciado de cada uno de los restantes estándares.

MARQUE CON UNA CRUZ EN LA CELDA QUE CORRESPONDA SEGÚN SU OPINIÓN

PREGUNTAS	Se evidencia en los documentos normativos.		Se evidencia en la práctica de la evaluación.		
	SÍ	NO	SÍ	NO	NS
1. ¿Está previsto que todos los profesores sean evaluados?					
2. ¿Está previsto tomar decisiones en materia de empleo basadas en los resultados de la evaluación?					
3. ¿Está previsto recompensar la práctica educativa que es evaluada de sobresaliente?					
4. ¿Está previsto evaluar si los docentes brindan una atención equitativa a sus alumnos?					

PREGUNTAS	Se evidencia en los documentos normativos.		Se evidencia en la práctica de la evaluación.		
	SÍ	NO	SÍ	NO	NS
5. ¿Está previsto utilizar los resultados de la evaluación profesoral como base para diseñar el trabajo metodológico de la escuela, tanto colectivo como individual?					
6. ¿Está previsto rehabilitar la actuación deficiente de algunos docentes y en caso necesario prescindir de sus servicios?					
7. ¿Está previsto determinar si el docente se mantiene actualizado acerca de los adelantos de las ciencias que explica?					
8. ¿Incluyen los criterios de evaluación alguna medida concreta del impacto de su desempeño en el aprendizaje de sus alumnos?					
9. ¿Incluyen los criterios de evaluación las necesidades de los alumnos y las prioridades de la comunidad?					

* N.S: significa "No suficientemente".

ESTÁNDAR DE PROPIEDAD P-2: ORIENTACIONES FORMALES DE EVALUACIÓN

P-2: Las orientaciones de las evaluaciones de los docentes deberían ser comunicadas en declaraciones de política, y/o manuales de evaluación del profesorado para que las evaluaciones sean consistentes, equitativas, y de acuerdo con códigos éticos y las leyes correspondientes.

PREGUNTAS	Se evidencia en los documentos normativos.		Se evidencia en la práctica de la evaluación.		
	SÍ	NO	SÍ	NO	NS
10. ¿Hay orientaciones para aplicar los métodos y procedimientos de evaluación en alguno de los documentos normativos relativos a la evaluación profesoral?					
11. ¿Se limitan los criterios de evaluación sólo a algunos temas importantes relacionados con el trabajo de los docentes?					
12. ¿Son claros, específicos y comprensibles tanto las orientaciones para la implementación de la evaluación profesoral como los criterios e indicadores de la misma?					

PREGUNTAS	Se evidencia en los documentos normativos.		Se evidencia en la práctica de la evaluación.		
	SÍ	NO	SÍ	NO	NS
13. ¿Están previstos en los documentos normativos sobre la evaluación profesoral los énfasis o pesos que se adjudican a cada criterio e indicador para la evaluación?					
14. ¿Está previsto explicar el sistema de evaluación y su aplicación práctica en la escuela a todos los evaluados, anualmente?					
15. ¿Está previsto aplicar planes de rehabilitación para los que resulten con malos resultados en la evaluación, con etapas progresivas?					
16. ¿Se dan declaraciones claras y precisas de los tipos de resultados de evaluación que probablemente causarían el despido del docente?					
17. ¿Existe un calendario para realizar la evaluación por etapas dentro del curso escolar, donde se precisan cuándo se aplican los diferentes instrumentos?					

ESTÁNDAR DE PROPIEDAD P-3: CONFLICTO DE INTERESES

P-3: Los conflictos de intereses deben ser detectados y tratados abiertamente y con honestidad con el fin de que no comprometan el proceso y los resultados de la evaluación.

PREGUNTAS	Se evidencia en los documentos normativos.		Se evidencia en la práctica de la evaluación.		
	SÍ	NO	SÍ	NO	NS
18. ¿Está prevista la cooperación entre la dirección administrativa, las organizaciones políticas, el sindicato, las organizaciones estudiantiles y los padres en el diseño de la aplicación de la evaluación?					
19. ¿Está previsto controlar los conflictos de intereses como parte de la selección del personal que llevará a cabo las evaluaciones?					
20. ¿Está prevista la implicación y participación del evaluando en la revisión del proceso y las evidencias resultantes antes de finalizar la elaboración final del certificado de evaluación?					

PREGUNTAS	Se evidencia en los documentos normativos.		Se evidencia en la práctica de la evaluación.		
	SÍ	NO	SÍ	NO	NS
21. ¿Está previsto que evidencias del proceso evaluativo son decisivas y deben utilizarse en caso de apelación?					
22. ¿El sistema utiliza múltiples fuentes de evaluación como la autoevaluación, evaluación hecha por los alumnos, observaciones de las actividades docentes, evaluaciones hechas por los colegas, portafolios, etc.?					
23. ¿Si se da un conflicto irresoluble está previsto designar evaluadores alternativos?					
24. ¿Está previsto llegar a acuerdos entre el evaluador y el evaluado sobre los criterios que regirán el proceso evaluativo y sus resultados?					

ESTÁNDAR DE PROPIEDAD P-4: ACCESO A INFORMES DE EVALUACIÓN DE PERSONAL

P-4: El acceso a los informes de evaluación del personal debería limitarse a los individuos con una necesidad legítima de revisar y utilizar los informes de manera que se garantice el uso adecuado de la información.

PREGUNTAS	Se evidencia en los documentos normativos.		Se evidencia en la práctica de la evaluación.		
	SÍ	NO	SÍ	NO	NS
25. ¿Está previsto el almacenamiento seguro de la información recogida durante el proceso de evaluación (uso de bases de datos u otros medios similares)?					
26. ¿Está previsto limitar el acceso a los certificados de evaluación a aquellos que deben tomar o defender decisiones basadas en ellos?					
27. ¿Está previsto quién recibirá las copias de los certificados de evaluación?					
28. ¿Está previsto discutir toda la información con el evaluado antes de que se archive en el archivo oficial de personal?					

ESTÁNDAR DE PROPIEDAD P-5: INTERACCIÓN CON LOS EVALUANDOS

P-5: La evaluación debería tratar a los evaluando de una manera profesional, cortés, educada, para que su propia estima, motivación, reputación profesional, actuación y actitud hacia la evaluación del personal mejoren, o por lo menos, no sean dañadas innecesariamente.

PREGUNTAS	Se evidencia en los documentos normativos.		Se evidencia en la práctica de la evaluación.		
	SÍ	NO	SÍ	NO	NS
29. ¿Está previsto establecer fechas específicas de evaluación en colaboración con los evaluandos?					
30. ¿Está prevista la asistencia o intervención inmediata cuando las deficiencias de la actuación requieran tal respuesta?					
31. ¿Está previsto apoyar y estimular el crecimiento profesional de los docentes?					
32. ¿Está previsto sostener permanentemente sesiones privadas con el evaluando para retroalimentarlo con respecto a los resultados parciales de su evaluación?					
33. ¿Está previsto un proceso de apelación de las evaluaciones?					
34. ¿Está previsto que los evaluandos señalen que están de acuerdo o en desacuerdo con su certificado de evaluación y que adjunten en este último caso su respuesta por escrito?					
35. ¿Está previsto que los evaluandos reciban una copia de su certificado de evaluación?					
36. ¿Está previsto que los evaluadores reciban capacitación en "interacción humana"?					

ESTÁNDAR DE UTILIDAD U-1: ORIENTACIÓN CONSTRUCTIVA

U-1: Las evaluaciones deberían ser constructivas para que ayuden a las instituciones a desarrollar recursos humanos y estimulen y apoyen a los evaluados a proporcionar un servicio excelente.

PREGUNTAS	Se evidencia en los documentos normativos.		Se evidencia en la práctica de la evaluación.		
	SÍ	NO	SÍ	NO	NS
37. ¿Está previsto que se definan estándares para la actuación de los docentes en la escuela y que todas las partes interesadas participen o estén representadas en el proceso de definición?					
38. ¿Está previsto comenzar todas las entrevistas con los evaluados para comunicar los resultados del proceso evaluador con una comunicación positiva (puntos fuertes en su actuación).					
39. ¿Está previsto detectar explícitamente áreas de actuación que requieran refuerzo y / o mejora?					
40. ¿Está previsto proporcionar al evaluando recursos para mejorar su actuación (apoyo de profesores expertos, líderes educativos, libros y nombre de libros que debe estudiar, cursos de capacitación a los que debe asistir, etc.)?					
41. ¿Está previsto dar al evaluando pautas para que mejore su autoevaluación y su propia práctica?					

ESTÁNDAR DE UTILIDAD U-2: USOS DEFINIDOS

U-2: Los usuarios y los usos pretendidos de una evaluación de personal deberían ser identificados para que la evaluación pueda tratar cuestiones adecuadas.

PREGUNTAS	Se evidencia en los documentos normativos.		Se evidencia en la práctica de la evaluación.		
	SÍ	NO	SÍ	NO	NS
42. ¿Está previsto informar a todos los agentes educativos interesados (docentes, alumnos, padres de los alumnos) los principales resultados de la evaluación de cada docente?					
43. ¿Está previsto limitar el acceso a los certificados de evaluación y acordar los usos que se les dará antes de iniciar el proceso evaluador?					

PREGUNTAS	Se evidencia en los documentos normativos.		Se evidencia en la práctica de la evaluación.		
	SÍ	NO	SÍ	NO	NS
44. ¿Está previsto que los jefes académicos utilicen los certificados de evaluación para elaborar el plan de mejora y de desarrollo profesional de cada evaluando para la próxima etapa?					

ESTÁNDAR DE UTILIDAD U-3: CREDIBILIDAD DEL EVALUADOR

U-3: El sistema de evaluación debería ser gestionado y ejecutado por personas con la necesaria cualificación y autoridad, y todos los evaluadores deberían comportarse profesionalmente para que los certificados de evaluación sean respetados y utilizados.

PREGUNTAS	Se evidencia en los documentos normativos.		Se evidencia en la práctica de la evaluación.		
	SÍ	NO	SÍ	NO	NS
45. ¿Está previsto proporcionarles preparación específica en evaluación del desempeño profesional de los docentes a los evaluadores?					
46. ¿Está previsto que esté implicado más de un evaluador en la recogida de información para la evaluación de un docente concreto?					
47. ¿Está previsto darles apoyo en la recogida y análisis de la información a aquellos evaluadores que no tienen la competencia profesional necesaria para determinadas tareas evaluativas?					
48. ¿Está previsto garantizar la estabilidad del evaluador durante todo el proceso evaluativo o la entrega formal y detallada de un evaluador a otro en los casos en que necesariamente se producen cambios?					

ESTÁNDAR DE UTILIDAD U-4: INFORMES O CERTIFICADOS FUNCIONALES

U-4: Los informes o certificados de evaluación deberían ser claramente oportunos en el tiempo, precisos y concisos para que tengan un valor práctico para el evaluado y otras audiencias pertinentes.

PREGUNTAS	Se evidencia en los documentos normativos.		Se evidencia en la práctica de la evaluación.		
	SÍ	NO	SÍ	NO	NS
49. ¿Está previsto utilizar múltiples criterios e indicadores para evaluar el desempeño de los docentes?					
50. ¿Está previsto otorgar una calificación o puntaje general de eficacia de la actuación docente?					
51. ¿Está prevista la realización de varios cortes evaluativos durante el curso escolar, con comunicación al evaluando de sus resultados?					
52. ¿Está prevista la comunicación formal y escrita del evaluador al evaluando cada vez que concluye un evento evaluativo (observación de clases, aplicación de encuesta a alumnos, prueba de conocimientos aplicada a los alumnos, etc.)?					

ESTÁNDAR DE UTILIDAD U-5: SEGUIMIENTO E IMPACTO

U-5: Las evaluaciones deberían tener un seguimiento de manera que los usuarios y evaluados sean asistidos en su comprensión de los resultados y en las acciones consiguientes.

PREGUNTAS	Se evidencia en los documentos normativos.		Se evidencia en la práctica de la evaluación.		
	SÍ	NO	SÍ	NO	NS
53. ¿Está previsto revisar y analizar con el evaluando los puntos fuertes y débiles de su desempeño y brindarle sugerencias para mejorarlo?					
54. ¿Está previsto establecer un plan preciso y calendariado para la mejora de los puntos débiles del desempeño del evaluando?					
55. ¿Está prevista la participación activa del evaluando en la concepción del plan para su crecimiento profesional, que le permita reforzar los puntos fuertes de su desempeño y mejorar los puntos débiles?					
56. ¿Está previsto realizar entrevistas de seguimiento de la evaluación con el evaluando y registrar por escrito sus resultados?					

ESTÁNDAR DE VIABILIDAD V1: PROCEDIMIENTOS PRÁCTICOS

V-1: Los procedimientos de evaluación del personal deberían ser planificados y dirigidos de manera que produzcan la información necesaria al tiempo que reduzcan al mínimo la desorganización y el costo.

PREGUNTAS	Se evidencia en los documentos normativos.		Se evidencia en la práctica de la evaluación.		
	SÍ	NO	SÍ	NO	NS
57. ¿Está previsto evitar o eliminar la duplicidad de información que ya existe?					
58. ¿Están previstas sesiones de orientación periódicas para ayudar a los educadores a comprender los fines y los procedimientos del sistema de evaluación?					
59. ¿Está previsto estimular al profesorado a sugerir formas en las que los procedimientos de evaluación puedan hacerse más útiles?					
60. ¿Está previsto limitar el recojo de la información que resulta relevante a los fines de la evaluación?					

ESTÁNDAR DE VIABILIDAD V2: VIABILIDAD POLÍTICA

V-2: El sistema de evaluación de personal debería ser desarrollado y supervisado de forma colaborativa de manera que todas las partes se impliquen constructivamente en que el sistema funcione.

PREGUNTAS	Se evidencia en los documentos normativos.		Se evidencia en la práctica de la evaluación.		
	SÍ	NO	SÍ	NO	NS
61. ¿Está previsto que el Consejo de Dirección de la escuela decida qué asuntos específicos sean los que definitivamente se evaluarán?					
62. ¿Está previsto que una comisión decidida por el Consejo de Dirección revise y proponga anualmente los cambios que deben producirse en los procedimientos y asuntos que han de evaluarse?					
63. ¿Está previsto que el Consejo de Dirección llegue a acuerdo con el claustro en relación con los asuntos a evaluar en el año escolar y los procedimientos que se utilizarán?					

ESTÁNDAR DE VIABILIDAD V3: VIABILIDAD FISCAL

V-3: Se deberían proporcionar el tiempo y recursos adecuados para las actividades de personal para que los planes de evaluación puedan ser aplicados eficaz y eficientemente.

PREGUNTAS	Se evidencia en los documentos normativos.		Se evidencia en la práctica de la evaluación.		
	SÍ	NO	SÍ	NO	NS
64. ¿Se dispone de los recursos necesarios para la ejecución de los diferentes procedimientos para la evaluación cuya aplicación está prevista?					
65. ¿Está previsto invertir un mínimo de tiempo y de procedimientos para obtener la información necesaria para la evaluación?					
66. ¿Está previsto supervisar la eficacia y eficiencia del sistema (evaluación de la evaluación)?					
67. ¿Está prevista la búsqueda continua de nuevas ideas para elevar al mayor nivel posible la eficacia del sistema de evaluación?					

ESTÁNDAR DE PRECISIÓN Pr.1: PAPEL DEFINIDO

Pr.-1: El papel, las responsabilidades, los objetivos de actuación y las cualificaciones del evaluado deberían estar claramente definidas para que el evaluador pueda determinar datos de evaluación válidos.

PREGUNTAS	Se evidencia en los documentos normativos.		Se evidencia en la práctica de la evaluación.		
	SÍ	NO	SÍ	NO	NS
68. ¿Existen descripciones claras de las funciones y tareas educativas de los docentes que sirvan de patrón para la evaluación?					
69. ¿Está previsto evaluar otras responsabilidades que no son directamente las educativas, como pueden ser hábitos de trabajo, colaboración con los compañeros, etc.?					
70. ¿Los docentes están informados de sus niveles de actuación que se consideran aceptables?					
71. ¿Está prevista la revisión periódica de los criterios de evaluación del desempeño de los docentes y la descripción de sus funciones?					

PREGUNTAS	Se evidencia en los documentos normativos.		Se evidencia en la práctica de la evaluación.		
	SÍ	NO	SÍ	NO	NS
72. ¿Está previsto requerir la aptitud de los evaluados para conocer permanentemente el grado de conocimientos de sus alumnos?					
73. ¿Está previsto determinar el nivel de implicación de los evaluados en actividades o espacios para la reflexión colectiva y la coordinación de influencias educativas entre docentes?					
74. ¿Está previsto evaluar si los alumnos reciben un trato justo por parte de los profesores?					

ESTÁNDAR DE PRECISIÓN Pr.2: AMBIENTE DE TRABAJO

Pr.-2: El contexto en el que trabaja el evaluado debería ser identificado, descrito y registrado de manera que las influencias ambientales y los límites a su actuación puedan ser tenidos en cuenta en la evaluación.

PREGUNTAS	Se evidencia en los documentos normativos.		Se evidencia en la práctica de la evaluación.		
	SÍ	NO	SÍ	NO	NS
75. ¿Está previsto tener en cuenta y registrar la disponibilidad e idoneidad de las instalaciones escolares y materiales docentes?					
76. ¿Está previsto registrar y tener en cuenta las condiciones de otros espacios donde se desempeña el docente en alguna otra forma de organizar el proceso docente educativo?					
77. ¿Está previsto registrar y tener en cuenta las características del alumnado que puedan afectar la actuación del profesorado?					
78. ¿Está previsto tener en cuenta el tipo de escuela y nivel de educación, su régimen (interno o externo) y otras características que pueden determinar que las condiciones laborales del docente sean menos favorables?					

ESTÁNDAR DE PRECISIÓN Pr.3: DOCUMENTACIÓN DE PROCEDIMIENTOS

Pr.-3: Los procedimientos de evaluación aplicados deben ser documentados para que el evaluado y otros usuarios puedan evaluar los procedimientos reales, en relación con los pretendidos.

PREGUNTAS	Se evidencia en los documentos normativos.		Se evidencia en la práctica de la evaluación.		
	SÍ	NO	SÍ	NO	NS
79. ¿Está previsto que los procedimientos de evaluación que se va a utilizar sean aprobados en el Consejo de Dirección de la escuela?					
80. ¿Está previsto registrar las evaluaciones basándose en criterios de evaluación establecidos?					
81. ¿Está previsto incluir todas las fuentes de datos de evaluación en los certificados de evaluación?					
82. ¿Está previsto mantener registros escritos de los resultados de las entrevistas individuales con los evaluados cuando se les da a conocer su certificado de evaluación?					

ESTÁNDAR DE PRECISIÓN Pr.4: MEDICIÓN VÁLIDA

Pr.-4: Los procedimientos de medición deberían ser elegidos o desarrollados sobre la base del papel descrito y el uso pretendido para que las inferencias relacionadas con el evaluado sean válidas y precisas.

PREGUNTAS	Se evidencia en los documentos normativos.		Se evidencia en la práctica de la evaluación.		
	SÍ	NO	SÍ	NO	NS
83. ¿Está previsto recoger información de evaluación de una variedad de fuentes?					
84. ¿Está previsto asegurar que las fuentes de información de evaluación utilizadas se correspondan con los fines del sistema?					
85. ¿Está previsto implicar a los docentes, padres y alumnos en la determinación de la idoneidad de los fines, criterios, procesos e instrumentos utilizados en la evaluación?					
86. ¿Está previsto limitar la evaluación a la valoración de los criterios e indicadores previstos y acordados?					

PREGUNTAS	Se evidencia en los documentos normativos.		Se evidencia en la práctica de la evaluación.		
	SÍ	NO	SÍ	NO	NS
87. ¿Está previsto explicitar y describir claramente, y con precisión, los datos en los que se basa la evaluación?					

ESTÁNDAR DE PRECISIÓN Pr.5: MEDICIÓN FIABLE

Pr.-5: Los procedimientos de medición deberían ser elegidos o desarrollados para que garanticen la fiabilidad, de manera que la información obtenida proporcione información consistente sobre la actuación del evaluado.

PREGUNTAS	Se evidencia en los documentos normativos.		Se evidencia en la práctica de la evaluación.		
	SÍ	NO	SÍ	NO	NS
88. ¿Está previsto formar a los evaluadores en el uso de los instrumentos y procedimientos que se pretenden emplear en la evaluación?					
89. ¿Está previsto probar la consistencia de los procedimientos entre todos los evaluadores y realizar los cambios indicados por los resultados?					
90. ¿Están previstas pruebas pilotos de cambios en los procedimientos e instrumentos antes de su aplicación completa para garantizar su consistencia?					

ESTÁNDAR DE PRECISIÓN Pr.6: CONTROL SISTEMÁTICO DE LOS DATOS

Pr.-6: La información utilizada en la evaluación debería guardarse en lugar seguro y debería ser procesada y mantenida cuidadosamente con el fin de asegurar que los datos mantenidos y analizados son los mismos que los datos recogidos.

PREGUNTAS	Se evidencia en los documentos normativos.		Se evidencia en la práctica de la evaluación.		
	SÍ	NO	SÍ	NO	NS
91. ¿Está previsto guardar la documentación de la evaluación en archivos de seguridad?					

PREGUNTAS	Se evidencia en los documentos normativos.		Se evidencia en la práctica de la evaluación.		
	SÍ	NO	SÍ	NO	NS
92. ¿Está previsto desarrollar y mantener un sistema de archivo adecuado para que la información pueda ser recuperada de forma fácil y precisa cuando sea necesario?					
93. ¿Está previsto asegurar que los documentos tomados de los lugares de almacenamiento sean devueltos a su forma original?					

ESTÁNDAR DE PRECISIÓN Pr.7: CONTROL DEL SESGO

Pr.-7: El proceso de evaluación debería proporcionar salvaguardias contra el sesgo con el fin de que las cualificaciones o la actuación del evaluado sea evaluada adecuadamente.

PREGUNTAS	Se evidencia en los documentos normativos.		Se evidencia en la práctica de la evaluación.		
	SÍ	NO	SÍ	NO	NS
94. ¿Está previsto que se realicen revisiones rápidas por terceras personas ante las apelaciones?					
95. ¿Está previsto supervisar el proceso de evaluación para que no se centre sobre aspectos de la actuación y actividades personales irrelevantes con respecto a las funciones de la evaluación identificadas y acordadas?					
96. ¿Está previsto que el evaluador y el profesor evaluado revisen conjuntamente el borrador del certificado de evaluación?					
97. ¿Está previsto comunicar la información relevante al evaluado, incluso si entra en conflicto con las conclusiones y recomendaciones generales?					

ESTÁNDAR DE PRECISIÓN Pr.8: SUPERVISIÓN DE SISTEMAS DE EVALUACIÓN

Pr.-8: El sistema de evaluación del personal debería ser revisado periódicamente y sistemáticamente para que se pueda hacer revisiones sistemáticas.

PREGUNTAS	Se evidencia en los documentos normativos.		Se evidencia en la práctica de la evaluación.		
	SÍ	NO	SÍ	NO	NS
98. ¿Está previsto revisar políticas, procedimientos e instrumentos de evaluación, periódicamente, para determinar si son todavía adecuados y eficaces?					
99. ¿Está previsto comparar los planes de evaluación con la práctica real?					
100. ¿Está previsto encuestar al personal para obtener críticas y recomendaciones relacionadas con las políticas, procedimientos e instrumentos de evaluación?					

BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, P. *Evaluación de la eficiencia docente*. Chile: Universidad Católica de Valparaíso, 1992.
- Arancibia, V. Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico. Vol.3, N°2, 1994.
- Andrews, H. A. *Evaluating for Excellence: Addressing the Need for Responsible and Effective Faculty Evaluation*. Stillwater, OK: New Forums Press, 1985.
- Ausubel, D.P; Novak, J.D; Hanesian, H. *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México:Trillas, 1977.
- Avendaño Olivera, Rita M. Y Minujin, Alicia. *Metodología de los círculos ¿Cómo soy y cómo quiero ser?, folleto*, La Habana: ICCP, octubre 1985.
- Banks, C.A.M. The challenges of national standards in multicultural society. *Education Horizons*, 75, 3: 126-132.
- Blanco C. , Ernesto y Di Vora, Mercedes. *Evaluación del personal docente: Guía para su desarrollo*. Carabobo, Venezuela: Ediciones publicitarias, 1992.
- Bolívar, A. *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma*. Madrid: Escuela Española, 1993.
- Bosello, A.P. *Escuela y valores*. Madrid: CCS, 1994.
- Brezinka, W. "¿Educación de los valores?", en *Revista de Ciencias de la Educación*, num. 151. La Habana: julio – septiembre, 1992.
- Bronferbrunner V. *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidos, 1979.
- Carreras, LL y otros. *Cómo educar en Valores*. Madrid: Editorial Narcea S.A, 6ª edición, 1998.
- Casassus, Juan y Arancibia Violeta. *Claves para una Educación de Calidad*, Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1997.
- Colectivo de autores del Grupo Pedagogía del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Principales categorías de la Pedagogía como ciencia, folleto, 1997.
- Colectivo de autores, grupo Pedagogía del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica, 1998.
- Colectivo de autores, grupo Pedagogía del ICCP. Principales categorías de la Pedagogía como ciencia, 1997.

- Coll, C. "La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje", en *Psicología genética y aprendizajes escolares*: Madrid – Siglo XXI, 1983.
- Coll, C.; Solé, Y. *Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica*. Cuadernos de Pedagogía, 1989.
- Coll, C.; Colomina, R. *Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar*, 1990.
- Cristán Gómez, D. "El educador y los valores sociales", en revista Española de Pedagogía, núm. 175, enero – marzo, 1987, pp. 57 – 81.
- Darling – Hammond, L. *Teacher evaluation: A proposal*, *The elementary School Journal*. 1986.
- De Zubiría Samper, Miguel. *Tratado de pedagogía Conceptual, tomo 3. Formación de valores y actitudes: Un reto a las escuelas y actitudes*. Colombia: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino. Fundación Alberto Merani, Bogotá, 1995.
- Domenech, J. Y Enesco, I. "Educación en valores", en Cuadernos de Pedagogía, núm. 205, julio – agosto, 1992, pp. 56 – 58.
- Dwyer, Carol. *Evaluación de los maestros. Evaluación y Reforma educativa*. Opiniones de política. Santiago de Chile: PREAL, 1997.
- Edwards, D.; Mucu, N. *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC, 1988.
- Escamez, J. Y Martínez, B. "Cómo se aprenden los valores y actitudes", en *Aula en Innovación Educativa*, núm. 16 – 17, julio – agosto, 1993.
- García Ramis, Lisardo y otros. *Los retos del cambio educativo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996.
- Gibaja, R.E. "Acerca del debate metodológico en la investigación educacional". *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo* 103 OEA, 1988.
- Gibaja, R.E. *La cultura de la escuela*. Buenos Aires: Aique, 1991.
- Guzmán, Jesús Carlos y Hernández Gerardo. *Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas*. México: CONALTE, UNAM, 1993.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. *The Personnel Evaluation Standards*. Newbury park, Ca: Sage, 1988.
- Krutetski, V.A. *Psicología*. Moscú: Vneshtorgizdat, 1989.
- Lafourcade, Pedro. *Calidad de la Educación*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información, difusión estadística y tecnología educativa del Ministerio de Educación y Justicia, 1988.

- Lenin, Vladimir I. *Cuadernos Filosóficos*. La Habana: Edit. Progreso, 1985.
- Lenin, Vladimir I. *Obras completas*, tomo 25. (En ruso).
- Martí Pérez, José. *La Edad de Oro*. La Habana: Edit. Cultural S.A, 1959.
- Pérez, E. Y Miestre, V. "La educación moral en los valores", en Cuadernos de trabajo social, núm. 6, 1993.
- Pretovski, A.V. *Psicología General*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.
- Piaget, J. La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. Madrid. Siglo XXI, 1978.
- Sanavria, B. El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes en Los contenidos de la Enseñanza, 1992.
- Schmelkes, Silvia. Documento 3. Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. Cumbre Iberoamericana, 1997.
- Tiana Ferrer, Alejandro. "Qué son y qué pretenden" *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 256, 1996.
- Valdés Veloz Héctor. Concepciones teóricas acerca de un sistema para evaluar la calidad de la educación en la enseñanza primaria. Tesis presentada en opción al título de Máster en Investigación Educativa. La Habana, 1995.
- Valdés Veloz, Héctor. Propuesta de un sistema para evaluar el desempeño profesional de los docentes: Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, noviembre, 2004.
- Valdés Veloz Héctor. *El desempeño del maestro y su evaluación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004.
- Valdés Veloz, Héctor. "De la utopía de la cantidad a la utopía de la calidad, reflexiones sobre la calidad de la educación y su evaluación" *Revista Desafío Escolar*. Año 1, Vol.1. Mayo-Junio de 1997, México.
- Vigotsky, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica. 1979.
- Webster, W.J, Mendro, R. L., Y Almaguer, T.O. Effectiveness Indices: The Major Component of an Equitable Accountability System. Estudio presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Atlanta, GA, 1993.



Con el apoyo de:



FUNDACIÓN SAN MARCOS
para el Desarrollo de la Ciencia y la Cultura

