

**PROPUESTA DE DIMENSIONES E INDICADORES PARA  
EVALUAR EL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES DE LOS  
INSTITUTOS SUPERIORES PEDAGÓGICOS EN CUBA (ISP)**

*Juana M. Remedios Gonzáles\**

*Orlando Fernández Aquino\*\**

*Sandra Y. Brito Padilha\*\*\**

*Roberto Valdés Puentes\*\*\*\**

**RESUMEN**

El presente artículo consta de tres partes principales. La primera se dedica a la fundamentación de la variable estudiada: Evaluación del desempeño profesional de los docentes, desde la perspectiva teórica del enfoque histórico-cultural, coherentemente integrada con los presupuestos de la calidad educativa. Ello ha permitido construir el marco conceptual necesario para el desarrollo del estudio. En la segunda parte se operacionaliza dicha variable en tres dimensiones: I) modo de actuación en el cumplimiento de las funciones profesionales, II) características personales asociadas a la creatividad (motivación profesional, flexibilidad, originalidad, independencia cognoscitiva, responsabilidad laboral) y, III) la naturaleza de sus relaciones interpersonales (comunicación pedagógica). Al mismo tiempo, se realiza un examen detallado de los indicadores que componen cada una de dichas dimensiones. En la tercera parte se expone una síntesis de los criterios evaluativos de la propuesta emitidos por importantes especialistas de la

---

\* Doctora em Ciências Pedagógicas por el Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”.

\*\* Doctor em Ciências Pedagógicas por el Instituto Superior Pedagógico “Felix Varela”.

\*\*\* Master em Ciências de la Educación por el Centro Universitário “José Martí”.

\*\*\*\* Doctor em Educação por la Universidad Metodista de Piracicaba.

Educación Superior de Cuba. Los criterios de especialistas avalan la novedad, transferencia y valor metodológico del estudio.

**Palabras claves:** Indicadores para la evaluación profesoral. Desempeño docente. Calidad de la educación. Educación superior.

### ABSTRACT

This paper is divided in three main parts. The first is about the theoretical foundation of the variable studied here: **the assessment of teachers' professional performance**, based on a historical-cultural perspective coherently integrated with the principles of educational quality. It allowed us to build the conceptual marks needed for the development of the study. In the second part we work with this variable from three dimensions: I) the manner of action in the accomplishment of the professional tasks; II) the personal characteristics associated with creativity (professional motivation, flexibility, originality, cognitive independence, work responsibility), and III) the nature of their interpersonal relations (pedagogical communication). At the same time, we examine the indicators that compose each one of those dimensions. In the third part we expose a synthesis of the evaluation criteria of the proposal as presented by important expertise in Higher Education studies from Cuba. Their criteria support the novelty, transference and methodological value of the study.

**Keywords:** Indicators for teaching evaluation. Teaching performance. Educational quality. Higher education.

### 1. Fundamentación

Aunque pueden rastrearse antecedentes desde la década de 1960, y aún desde inicios del siglo XX, la preocupación estatal, política e institucional por los problemas que afectan la calidad

educativa toma cuerpo en el decenio de 1980, momento a partir del cual se articulan esfuerzos y políticas a nivel internacional para el monitoreo de la calidad de los sistemas educativos.

En un estudio anterior, hemos expresado que la definición del concepto calidad de la educación, con toda su multidimensionalidad y complejidad teórica, puede entenderse mejor si se registran previamente los elementos definidores del fenómeno estudiado. De ahí que hayamos señalado que son relevantes para adentrarnos en tal definición las siguientes ideas rectoras:

- a) La calidad de la educación es una categoría interpretativa, una noción de valor íntimamente conectada con otras categorías sociales de más amplio alcance.
- b) Está relacionada con la capacidad de la institución docente para emplear una didáctica desarrolladora, para usar distintas estrategias de aprendizaje en la adquisición de conocimientos, valores, habilidades y competencias sociales y personales, con el propósito de cumplir así los fines y objetivos de la educación, normalmente declarados en los proyectos educativos, diseños curriculares y programas educativos.
- c) La calidad educativa pasa necesariamente por el tiempo dedicado a las tareas académicas, al estudio y al aprendizaje por parte de estudiantes y profesores y por la relevancia de lo que se aprende.
- d) La calidad educativa está conectada también de forma dinámica con el desempeño de los docentes y con el liderazgo académico. La competencia de docentes y directivos está sometida a una doble profesionalidad: de una parte, aparece la especialización en la ciencia en la cual se inscribe la asignatura que se enseña, y de otra la formación pedagógica del profesor para la efectiva conducción del proceso de aprendizaje de los alumnos.**
- e) La calidad del aprendizaje está influida también por los medios materiales con que se cuenta, como son: los aspectos físicos

- de la instalación, los recursos tecnológicos –computadoras, videos, acceso a redes-, libros, laboratorios, implementos para ser manipulados, materiales de consumo, etc.
- f) La calidad es sinónimo de desarrollo y adaptación a las exigencias de la globalización y por eso los patrones valorativos presentan movilidad. Tiene carácter mensurable y significatividad social; su evaluación es necesaria para medir la eficiencia de las instituciones educativas
  - g) La calidad de la educación guarda una estrecha relación con la política y condiciona la participación del Estado en la gestión educacional. (FERNÁNDEZ; VALDÉS, 2004, p. 213).

Lo anterior nos ha permitido definir la **calidad de la educación** como:

[...] una categoría intrínseca, instalada en la esencia del sistema educativo y a la vez una noción de valor, una aspiración, y por lo tanto no exenta de subjetividad. Está históricamente condicionada por el desarrollo de la ciencia, los valores y la ideología. Se determina a partir de un conjunto de indicadores previamente establecidos, que se constituyen en el referente de la medición-comparación y permiten valorar la cuantía en que el servicio satisface las necesidades de los actores implicados –profesores, alumnos, familia- en un contexto social específico. La evaluación de la calidad de la educación tiene implicaciones sociopolíticas que atañen a toda la sociedad. Una mirada hacia el interior del proceso pedagógico nos revela su multidimensionalidad, al hacernos visibles algunas variables fundamentales: el proceso de enseñanza-aprendizaje-investigación, el proceso ideológico-formativo, el desempeño profesional de docentes y directivos, la dedicación a las actividades académicas y al aprendizaje de los actores implicados, el diseño curricular y de planes y programas de estudio y las condiciones de la instalación, medios y recursos disponibles para llevar a cabo dicho proceso”. (FERNÁNDEZ; VALDÉS, 2004, p. 214).

En el párrafo anterior al precedente, hemos destacado en negrillas el inciso d), luego retomado en el concepto aportado de **calidad de la educación**, para hacer visible que el desempeño docente es una de las dimensiones intervinientes, y aún determinante, de la calidad educativa. Cuestión que justifica plenamente la preocupación de la comunidad científica educacional por las investigaciones emergentes en esta área, donde todavía los resultados son insuficientes.

En el contexto educativo cubano han cobrado relevancia los estudios realizados sobre este tema por el investigador H. Valdés (2003, 2004), quien ha centrado su interés en explicar **el qué evaluar** y **el para qué evaluar** al profesorado, desde el desempeño profesional, a la luz de las concepciones filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas que sustentan la escuela cubana actual. Ello le ha permitido concebir la **evaluación del docente** como:

[...] 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. (VALDÉS, 2003, p. 24).

En correspondencia con estas ideas se desarrolla el proyecto de investigación titulado: Evaluación del Desempeño Profesional de los Docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) - asociado al Programa Ramal del MINED "El Sistema Educativo y la Evaluación de la Calidad"-, el que ha presentado varios resultados dirigidos a conocer el estado actual de la temática objeto de estudio y los antecedentes que se reflejan como regularidades en el proceso de evaluación del profesorado, con énfasis en los que imparten docencia en las universidades pedagógicas.

El estudio ha permitido profundizar en la variedad de enfoques, tendencias y modelos que se aplican en diferentes países para evaluar al profesorado y comprender que no es nada despreciable

el número de autores que al plantearse la pregunta: ¿qué evaluarle al profesorado?, buscan las repuestas en el desempeño profesional. Se ha encontrado diversidad de criterios entre los investigadores (ANICKI, 1996; BRIDGES, 1996; DUQUE; STIGGINS, 1996; VELÁSQUEZ, 1996; VALDÉS, 2003, 2004; SARAIVA 2004), ya que la mayoría centra el desempeño profesional en la actuación, pero no concibe ésta en función de la formación integral de los educandos, por lo que no se explica en toda su amplitud la complejidad de las tareas básicas del docente en la actividad pedagógica profesional, ni el carácter personalizado que posee tan humana profesión.

Desde esta visión se ha llegado a una aproximación teórica acerca del **para qué, por qué y qué evaluar** a los docentes que tienen la misión de formar a los profesionales de la educación; o sea, a los formadores de formadores. A modo de síntesis se presenta a continuación dicha posición teórica:

1. Se considera la **evaluación** un recurso para elevar la calidad de la educación, a partir de convertirla, en un proceso que cumpla con las funciones que se le conceden en la actividad pedagógica (instructiva, educativa, diagnóstica y desarrolladora). La función **instructiva** permite perfeccionar el sistema de conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades propio de la profesión, está muy relacionada con la actividad académica; por su parte la **educativa** posibilita propiciar una síntesis de los indicadores del desempeño en correspondencia con el deber ser, de modo que sirva al directivo y al docente de guía para la derivación de acciones que permitan alcanzar niveles superiores de desarrollo; por su parte, la de **diagnóstico** se centra en la relación que existe entre los resultados de la evaluación profesoral y las motivaciones de los docentes hacia su labor y facilita conocer con precisión cómo es percibido su trabajo por los demás, esto le permite trazarse una estrategia para erradicar las insuficiencias señaladas y; la **desarrolladora** se cumple principalmente como resultado del proceso evaluativo, cuando se incrementa la madurez profesional del

- evaluado y consecuentemente lo intersíquico pasa a ser intrapsíquico.
2. En el **por qué** se enfatiza, que a pesar de las inquietudes que despierta el proceso evaluativo para evaluadores y evaluados, las contradicciones que se desatan a partir de la aplicación de la evaluación y los efectos negativos que puede causar, si esta no se aplica de manera adecuada, su valor radica en sus potencialidades para que los docentes logren un autoperfeccionamiento en su desempeño profesional, lo que significa tomar conciencia de la importancia de su actuación, del deber ser como profesional, de sus potencialidades y limitaciones.
  3. El **qué evaluar**, se centra en el desempeño profesional desde las particularidades de la actividad pedagógica y el encargo social del docente (la formación del profesional de la educación), por lo que se define el desempeño profesional de los docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) como “la preparación y la responsabilidad que poseen para resolver de manera independiente y creadora los problemas relacionados con las tareas de instruir y educar a los estudiantes en correspondencia con las demandas del sistema educativo, enunciadas en el modelo del profesional de la educación vigente, que se expresan en la práctica mediante el cumplimiento de las funciones profesionales”. (REMEDIOS, 2003, p. 10).
  4. La evaluación del desempeño se entiende “como un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables con el fin de comprobar y valorar el efecto formativo que produce en los estudiantes, su modo de actuación en el cumplimiento de las funciones profesionales, su motivación, originalidad, independencia, flexibilidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, colegas y directivos”. (REMEDIOS, 2003, p. 12).

Hasta aquí ha sido posible llegar a conclusiones sobre **el qué evaluar** y **el para qué evaluar** a los profesores de los ISP

(Universidades Pedagógicas). Ante lo cual surge una nueva problemática: ¿cómo instrumentar la evaluación?. Esta pregunta puede tener diversas respuestas, pero es obvio que desde el punto de vista metodológico se necesita precisar las dimensiones e indicadores que permitan medir y valorar el desempeño profesional. De ahí que se haya determinado que la interrogante principal a que se da respuesta en el presente estudio es la siguiente: ¿Qué dimensiones e indicadores permiten evaluar el desempeño profesional de los docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos?

De lo anterior se deriva que el propósito fundamental haya sido elaborar una propuesta de dimensiones e indicadores con vistas a la evaluación del desempeño profesional de los docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos de Cuba.

En consecuencia se ha estudiado la variable **Evaluación del desempeño profesional de los docentes**, ya conceptualizada en el punto 4 de la cita anterior. Para ello se ha operacionalizado en tres dimensiones: I) modo de actuación en el cumplimiento de las funciones profesionales, II) características personales asociadas a la creatividad (motivación profesional, flexibilidad, originalidad, independencia cognoscitiva, responsabilidad laboral) y, III) la naturaleza de sus relaciones interpersonales (comunicación pedagógica), con sus correspondientes indicadores.

En este estudio, la dimensión **modo de actuación profesional** de los docentes de las universidades pedagógicas cubanas se ha definido como:

[...] el sistema de acciones que realiza el docente vinculadas a las funciones: docente-metodológica, orientación-educativa e investigativa y las relaciones entre ellas; con el fin de formar de manera continua profesionales de la educación, mediante el que se modela una ejecución y se expresan los niveles de motivación, el sistema de conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades alcanzados, como manifestación de su propia identidad profesional (REMEDIOS, 2001, p.36).

La **identidad profesional** se ha entendido como:

[...] los rasgos de la personalidad y condiciones que tipifican al profesional de la educación y lo diferencian de otros profesionales, permitiéndole desarrollar sentimientos de pertenencia a la profesión pedagógica y a tomar conciencia de que es un/a educador/a cubano/a, lo que lo/a obliga a reflexionar sistemáticamente acerca de su desempeño profesional (CHIRINO, 2003, p. 78).

Estos conceptos constituyen elementos orientadores, ya que propician que en el proceso de evaluación del desempeño profesional evaluadores y evaluados reflexionen sobre el modo de actuación y busquen respuestas a interrogantes como las siguientes: ¿qué dominio tiene el profesor del contenido?, ¿cómo los enseña?, ¿qué acciones ejecutó?, ¿cuál de ellas le resultó más difícil y por qué?, ¿cómo hacerlo en situaciones nuevas?, ¿qué enseñó?, ¿cómo manifiesta su compromiso con las ideas que defiende la sociedad cubana?, ¿cómo prepara a sus estudiantes para trabajar con el componente axiológico del proceso de enseñanza y aprendizaje?, ¿cómo aplica y explica el método científico?

Otra definición conceptual que ha presidido el presente estudio es el de las **funciones del docente**. A. Blanco las define como “aquellas actividades que incluyen acciones y operaciones encaminadas a asegurar el cumplimiento exitoso de las tareas básicas”. (BLANCO, 2001, p. 33). Por su parte, M. Chirino afirma que las funciones profesionales pedagógicas son tres: “función docente metodológica, función orientadora, función investigativa” (CHIRINO, 2003, p. 67). A partir de estos autores, pueden caracterizarse las funciones pedagógicas del profesor de la siguiente forma:

**Función docente metodológica:** comprende las acciones del docente relacionadas con la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. A través de esta función el docente debe modelar y desarrollar didácticamente las asignaturas, considerando las exigencias curriculares, las diferencias individuales y el contexto grupal.

**Función investigativa:** se centra en el análisis crítico, la

problematización y la reconstrucción de la teoría y la práctica educacional.

**Función orientadora:** se expresa en las acciones encaminadas a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento personal mediante el diagnóstico del individuo.

Una orientación efectiva para comprender las **características personales del docente asociadas a la creatividad** como dimensión de la evaluación del desempeño, la ofrece la estudiosa cubana Martínez Llantada:

En la actividad se manifiestan y objetivizan las fuerzas esenciales del hombre y se revela su carácter creador. La actividad pedagógica es creadora por su esencia, porque encierra, a través de sus componentes la manera cómo en el proceso docente educativo es posible formar la personalidad del estudiante de acuerdo con los objetivos sociales. Cada momento del proceso es un acto de creación de mayor o menor nivel, porque las condiciones son diferentes en cuanto a los alumnos, lugar, momento y otros factores que inciden en el trabajo del docente. (MARTÍNEZ, 1998, p. 27).

Los estudiosos de la creatividad (GUILFORD, 1977; TORRANCE, 1979; LOGAN, 1980; BETANCOURT, 1997;) reconocen entre los elementos psicológicos asociados al comportamiento creativo **la motivación profesional, la originalidad, la independencia cognoscitiva, la flexibilidad y la responsabilidad**. Entre ellos se manifiesta una interrelación que asume un carácter dialéctico y se pone de manifiesto en **el hacer y el poder hacer** del profesorado.

Una importante posición en el análisis de la **motivación** como elemento estructurador de la personalidad es la desarrollada por los principales representantes de la escuela histórico cultural - entre ellos A. N. Leontiev, A. V. Petrosky, L. I. Bozhovich-, quienes aportaron reflexiones sobre la categoría motivo, las que explican el carácter orientador y sostenedor de éstos en la personalidad.

En Cuba, importantes psicólogos de orientación marxista (D.

González y F. González Rey, entre otros) han realizado estudios de suma importancia sobre la **motivación profesional**. D. González Serra (1995) expresa de forma clara la marcada interrelación entre motivación y personalidad. Considera que la motivación forma parte de la personalidad, que se incluye dentro de ella, que es una expresión, una función y un estado de la personalidad. En sus pesquisas profundiza en una teoría integradora sobre la motivación hacia el trabajo y la motivación hacia el estudio que constituyen aportes importantes y factibles de aplicar en este estudio. Analiza el papel de la motivación por la profesión pedagógica, en función del desarrollo de la originalidad e independencia que manifiesten los docentes en la transformación de los modos de actuación para la dirección del aprendizaje.

En los trabajos de F. González Rey, aparecen elementos vinculados a la motivación que sientan pautas para la determinación de ésta como indicador del desempeño profesional pedagógico. Ello “presupone la elaboración personal del proyecto profesional asumido, lo que integra los conocimientos del joven sobre su profesión y las principales emociones vinculadas con las necesidades y motivos que se expresan en la tendencia orientadora hacia la profesión” (GONZÁLEZ, 1995, p. 217). Este autor expresa que es importante conocer la categoría mencionada por cuanto altos niveles de creatividad en profesiones específicas, están asociados a la presencia de las intenciones profesionales.

La **originalidad** es uno de los rasgos que caracterizan el comportamiento creativo, por lo que ha sido objeto de estudio de numerosos psicólogos (GUILFORD, 1977; TORRANCE, 1979; LOGAN, 1980; BETANCOURT, 1993). En este estudio se entiende la **originalidad** como lo nuevo que se expresa en los procesos y en el producto del docente cuando se implica en las distintas funciones que encierra su actividad profesional. En ella se manifiestan cuatro cualidades básicas: novedad, impredecibilidad, unicidad y sorpresa. Estas cualidades diferencian lo auténtico, lo creativo, de otros arreglos de tipo mecánico.

La **novedad** implica algo todavía no dado, infrecuente, fresco, inventivo; se trata de una cualidad universal reconocida por los

autores que escriben sobre la originalidad. La **impredictibilidad** alude a la relación que existe entre el objeto creado y otros estados de cosa del mundo real. La **unicidad** se refiere a una realidad única, irrepetible que carece de precedentes. La **sorpresa** se relaciona con el efecto psicológico de las nuevas combinaciones ante el espectador; sirve como teste final de la originalidad, puesto que sin el “schok” del reconocimiento que registre la novedad de la experiencia no habría ocasión de que los sujetos se pusieran en movimiento para apreciar y producir obras creativas.

La **independencia cognoscitiva del profesor** puede asumirse a partir de la definición dada por M. A. Danilov quién plantea:

Se manifiesta ante todo como aspiraciones del pensamiento, como capacidad de orientarse en situaciones nuevas, como capacidad de hallar un camino propio para nuevas tareas, como necesidad de comprender no sólo el conocimiento asimilado, sino también de dominar las experiencias del logro de ese conocimiento, se manifiesta en la independencia del criterio personal. (DANILOV; SKATKIN, 1978, p. 87).

La independencia cognoscitiva subyace como una potencialidad básica de la motivación y la originalidad. Esta debe ser incentivada en la orientación, ejecución y control de todo el sistema de trabajo en que se implica el docente relacionado con la actividad profesional.

De la misma forma, no pocos investigadores han estudiado la **flexibilidad** como configuración de la personalidad. Aquí se asume la definición dada por la cubana I. Daudinot, quien plantea que la flexibilidad “ se manifiesta mediante los cambios de una estructura de pensamiento a otra, de una dirección a otra, de una percepción a otra, de una línea a otra en la búsqueda de soluciones a un problema” (DAUDINOT , 2000, p. 36).

La **responsabilidad** se entiende por muchos autores como la asunción de las obligaciones sociales por el individuo como un compromiso consecuente con su actuación. R. M. Avendaño y A. Minujin en su trabajo *Metodología de los círculos, ¿cómo soy y cómo*

*quiero ser?* (1985b) definen la responsabilidad del maestro, como “el cumplimiento cabal (en tiempo y con calidad) de las misiones, tareas o compromisos y el asumir las consecuencias de sus actos” (AVENDAÑO; MINUJIN, 1985b, p. 23).

La dimensión **naturaleza de las relaciones interpersonales del profesor** es una manifestación de las relaciones sociales; es decir, expresión de la comunicación. La comunicación es un proceso esencial que se interrelaciona con la actividad humana, la que ha ido evolucionando en dependencia del propio desarrollo alcanzado por el hombre y las condiciones histórico concretas en las que ha vivido.

Al revisar un número considerable de definiciones del término comunicación (LISINA, 1986; GONZÁLEZ, 1988; LOMOV, 1989; GONZÁLEZ REY, 1995; OJALVO, 1996) todas presentan como aspectos medulares y comunes los siguientes: el carácter de proceso, su vínculo con la actividad de los sujetos, el intercambio de información y la interrelación entre los sujetos.

La observación de la práctica muestra que la labor que realiza el docente en el proceso pedagógico es eminentemente comunicativa. Por ello, para comprender las relaciones interpersonales como una dimensión en su desempeño profesional, es de interés profundizar en el término **comunicación pedagógica**.

La comunicación pedagógica entendida, desde una concepción materialista dialéctica se considera un proceso que se manifiesta en el marco de la actividad pedagógica mediante un intercambio cognoscitivo – afectivo de finalidades y motivaciones entre el sujeto y el objeto de dicha actividad, con un carácter regulador, histórico social e individual y tiene como objetivo fundamental la formación y desarrollo de la personalidad de los alumnos. (SOTO, 2001, p. 6).

Desde esta visión la comunicación pedagógica adquiere características esenciales entre las que se distinguen:

- Es un proceso de intercambio cognoscitivo–afectivo de finalidades y motivaciones.

- Tiene un carácter regulador, histórico social e individual entre el profesor y sus estudiantes y entre ellos de forma específica y entre los elementos del sistema de influencia y los estudiantes de manera general.
- Posee como objetivo fundamental la formación y desarrollo de la personalidad de los estudiantes y a su vez propicia un crecimiento personal en el desempeño profesional del docente.
- Persigue dos funciones básicas: una educativa, cuyo objetivo es influir principalmente en la esfera inductora y, otra instructiva, cuyo propósito es incidir predominantemente en la esfera ejecutora de la personalidad.

En consecuencia este tipo de comunicación requiere que desde el punto de vista metodológico se le preste especial atención a:

- **Las redes de comunicación presentes en el contexto pedagógico.**
- **Las percepciones mutuas de los sujetos participantes en la comunicación pedagógica.**
- **El sistema de comunicación. Su expresión afectivo-cognitiva.**

Tomando en consideración las reflexiones antes expresadas, y en correspondencia con el objetivo de este estudio, precisamos que las relaciones interpersonales, en el desempeño profesional de los docentes de las universidades pedagógicas debe caracterizarse por:

- La comprensión de que el docente no tiene solamente un papel de emisor; para que la actividad pedagógica sea efectiva, es necesario que los docentes aprendan a desempeñar el rol de emisor y receptor, indistintamente, lo que les permitirá escuchar y recepcionar la información que ofrecen los estudiantes, colegas, directivos, miembros de la familia y la comunidad; autovalorarse determinando barreras y potencialidades en su desarrollo profesional.
- El predominio de la llamada comunicación interpersonal o comunicación cara a cara. Este tipo de comunicación es característico de grupos pequeños que se relacionan entre sí; esta resulta un eficaz medio de formación y modificación

de un modo de actuación que permita la influencia persuasiva sobre los sujetos que se implican en ella.

- La atención a la estrecha relación entre los elementos que componen a la comunicación: (sujeto- sujeto, objetivo-motivo, contenido-medio).
- La garantía de respeto absoluto a la expresión oral de los otros, la necesidad de que todos participen, desarrollen hábitos correctos, logren la motivación compartida, superen los prejuicios y los roles que ponen una persona por encima de otra, creen nuevas necesidades y se logre la interacción colectiva, pero con un profundo sentido personal para los participantes.

La perspectiva teórica asumida le confiere novedad al presente estudio y garantiza su transferencia, ya que dicho sistema de dimensiones e indicadores -con ligeras adecuaciones- puede ser empleado también en otros contextos universitarios para la evaluación del desempeño del profesorado.

## **2. Indicadores para la evaluación del desempeño docente**

### **Dimensión I: modo de actuación**

#### **En la función docente-metodológica**

El docente logra determinar, en la planificación de las formas de organización, los diferentes componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje (objetivo, contenido, método, forma de organización, medio de enseñanza, evaluación) en correspondencia con las exigencias del currículo y los resultados del diagnóstico de sus estudiantes:

#### **Objetivos:**

1. Derivación de los objetivos de las formas de organización en función de los del programa y los resultados del diagnóstico de los alumnos, de modo que se garantice la participación de los estudiantes en este proceso, con el fin

- de implicarlo en el para qué él va a aprender determinado contenido y cómo lo va usar en su desempeño profesional.
2. Determinación de la proyección futura del objetivo, lo que significa que se logre que el estudiante conozca qué puede aprender posteriormente sobre ese contenido.
  3. Precisión del aspecto lógico del contenido y su aplicación práctica, es decir, determinar los antecedentes que tiene el estudiante de lo que va a aprender y cómo lo puede aplicar en el ejercicio de su profesión.
  4. Determinación de la estructura interna del objetivo, en función de los conocimientos, habilidades, hábitos, ideas, normas, valores, que le propicien ese aprendizaje.
  5. Formulación que exprese con claridad los resultados que se aspira lograr y que sea comunicativo y operativo.

**Contenidos:**

6. Selección de los conocimientos, habilidades, normas, ideas, valores objeto de estudio y sus potencialidades para formular problemáticas, problemas, preguntas contradictorias, discrepancias, que pongan en posición de búsqueda a los estudiantes durante la apropiación de los saberes.
7. Determinación del nivel de sistematicidad y profundidad en que se trabajará cada elemento del contenido en su vínculo con el resto de los componentes del proceso pedagógico y las posibilidades reales de aprendizaje de los estudiantes.
8. Vinculación del contenido de aprendizaje con la práctica social y las posibilidades de valoración por profesor en formación en el plano educativo, en función de situaciones típicas de su contexto de actuación.
9. Precisión de las relaciones interdisciplinarias que se expresan en el contenido objeto de estudio, de modo que se busquen los vínculos entre diferentes áreas del saber, con énfasis en las habilidades de carácter intelectual y profesionales que son comunes a varias asignaturas.

**Métodos, medios y tareas docentes:**

10. Determinación de la relación con el para qué, el qué y el quién en correspondencia con las potencialidades del método y los medios, de modo que se alcance una justa combinación entre los llamados métodos productivos (posibilitan la aplicación de contenidos en situaciones nuevas) y los reproductivos (se centran en la fijación, repetición de los contenidos).
11. Relación de las potencialidades del método para operar con los conocimientos, habilidades, capacidades, hábitos, normas, valores, experiencias creadoras, que encierre el contenido objeto de aprendizaje.
12. Utilización de la computación, vídeo, televisión educativa y software para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades.
13. Diseño de las tareas docentes, de manera que se distinga lo que van hacer el estudiante y el docente, para qué lo van hacer, por qué, con quién, cómo, con qué, qué les aportan, qué contradicciones pueden encontrar, cómo resolverlas, en los diferentes momentos (orientación, ejecución y control).
14. Determinación de los elementos del conocimiento que requieren de tratamiento en el estudio independiente de los alumnos.
15. Concepción de tareas docentes en correspondencia con los elementos del contenido que propicien la búsqueda en diferentes fuentes de conocimientos desde posiciones reflexivas desde la lógica siguiente: qué hacer, por qué, para qué, cómo, con qué, dónde, qué resultados voy a obtener, qué utilidad tienen, qué nuevo me aporta.
16. Determinación de los niveles de complejidad que requiere cada tarea y relacionarlo con los resultados del diagnóstico de sus alumnos y con las tareas antecedentes, con el fin de valorar si son suficientes y necesarias.
17. Precisión de las condiciones para el desarrollo de la tarea docente y las vías para conocer sus resultados e identificar sus aciertos y desaciertos.

18. Elaboración de vías que posibiliten el control y autocontrol, la valoración y la autovaloración del alumno durante la ejecución de la tarea.

**Durante la ejecución y el control del proceso de enseñanza y aprendizaje el docente garantiza:**

19. Organización del trabajo del estudiante según las exigencias de las tareas planteadas y el nivel de desarrollo alcanzado por ellos.
20. Orientación del rol de cada estudiante en el intercambio de puntos de vista, criterios, opiniones ante las actividades que se realizarán de forma bilateral, grupal e individual.
21. Ofrecimiento de los niveles de ayuda necesarios para que cada estudiante de manera colectiva o individual se apropie de los conocimientos y de un modo de actuación para su obtención, que permitan operar con generalizaciones teóricas y aplicar lo aprendido a la práctica profesional.
22. Apropiación por el estudiante de los métodos y procedimientos para la obtención de los conocimientos por sí mismo y del cómo llegó a ellos, para posteriormente enseñar a sus alumnos, de forma que se aproveche la unidad que se produce entre los aspectos cognitivos y afectivo motivacional, logrando que todos los aprendizajes adquieran un sentido personal.
23. Comprobación de cómo los profesores en formación se han apropiado de las acciones que le permitan asimilar el contenido objeto de aprendizaje.
24. Determinación del desarrollo alcanzado en los procedimientos para realizar las situaciones de aprendizajes orientadas profundizando en el comportamiento, para lo que se recomienda buscar la respuesta a: qué conocimientos aprendí, qué habilidades desarrollé, cómo me comporté con mis compañeros y mi profesor, cómo debo afrontar y resolver las insuficiencias que tuve, qué y cómo debo transformar mi actuación.

25. Comprobación de la calidad de los resultados alcanzados por los estudiantes en el aprendizaje del contenido, mediante ejercicios que posibiliten la aplicación de conocimientos, y habilidades en situaciones nuevas vinculadas a su desempeño profesional, de modo que a partir de las exigencias de la tarea el estudiante pueda conocer en qué medida se aproxima con los resultados de su ejecución a lo esperado, y cómo resolver las insuficiencias.

**En la función de orientación educativa**

El docente domina el contenido del diagnóstico y lo aplica, de modo que en su desempeño logra:

26. Dominio de los conocimientos relacionados con el diagnóstico pedagógico integral: Definición del concepto diagnóstico pedagógico integral, importancia, características, funciones, principios, etapas.
27. Delimitación del estado actual en función de las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades actuales del alumno.
28. Establecimiento del sistema de dimensiones e indicadores a partir de los cuales se evaluará al alumno.
29. Selección de los métodos, técnicas y procedimientos adecuados.
30. Elaboración de los instrumentos que permitan recoger la información.
31. Aplicación del aparato instrumental elaborado.
32. Procesamiento de la información en sus diferentes niveles de complejidad.
33. Determinación de las características, regularidades y causas en función de las potencialidades, logros y carencias.
34. Elaboración y aplicación de estrategias pertinentes e individualizadas que permitan la transformación del alumno.
35. Elaboración de un sistema de recomendaciones con vistas al crecimiento y desarrollo del alumno.

36. Posee preparación política ideológica y aplica las acciones del sistema, en función de:
- La dirección de turnos de debate y reflexión de modo que garantice la argumentación y la orientación valorativa de los estudiantes.
  - La conducción de espacios de información política de forma dinámica y con actualización de los contenidos.

**En la función investigativa**

El docente puede identificar y jerarquizar problemas que están obstaculizando el proceso educativo a partir de:

- 37. Observación de la realidad educativa.
- 38. Descripción de la realidad educativa.
- 39. Comparación de la realidad educativa con la teoría científica pedagógica que domina.
- 40. Identificación de contradicciones.
- 41. Planteamiento de problemas científicos.

Teoriza acerca del problema y asume una posición científica que sustente las propuestas de cambio:

- 42. Análisis de textos y datos.
- 43. Síntesis de información.
- 44. Determinación de indicadores de un objeto de estudio.
- 45. Explicación de hipótesis, ideas, situaciones y/o hechos.
- 46. Comparación de criterios científicos.
- 47. Fundamentación de criterios científicos.
- 48. Elaboración de conclusiones teóricas.
- 49. Modelación de soluciones científicas a situaciones específicas.
- 50. Redacción de ideas científicas.

Introduce y evalúa en la práctica los resultados obtenidos con vistas a su transformación y continuo perfeccionamiento:

- 51. Selección de métodos de investigación.
- 52. Elaboración de instrumentos de investigación.
- 53. Aplicación de métodos e instrumentos de investigación.
- 54. Ordenamiento de información recopilada.
- 55. Tabulación de la información.

56. Procesamiento de información.
57. Interpretación de datos y gráficos.
58. Comparación de los resultados obtenidos con el objetivo planteado.
59. Evaluación de la información.
60. Presentación de resultados en eventos.
61. Redacción de ponencias y artículos científicos.

## **Dimensión II: características personales**

### **Motivación profesional:**

1. Vínculo afectivo con las tareas como profesor del ISP.
2. Disposición para la solución de tareas propias de un profesor del ISP.
3. Expresiones sobre la pertenencia a la actividad del profesor del ISP.
4. Manifestación de las vivencias afectivas en sus actuaciones profesionales.

### **Flexibilidad:**

5. Modo de adaptación a los cambios que se requieren para aplicar las transformaciones.
6. Posibilidad para utilizar nuevas variantes en el proceso pedagógico, que promuevan la participación de sus estudiantes y su autoperfeccionamiento.
7. Variedad y validez de las tareas docentes que aplica en contraposición a las clásicas que generalmente se utilizan en los ISP.
8. Modo en que se adapta a las nuevas estrategias de enseñanza que posibiliten desarrollar en sus alumnos la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
9. Posibilidad para realizar interrogantes a sus alumnos, que logren el vínculo del contenido objeto de aprendizaje con la práctica social.

**Originalidad:**

10. Capacidad para emitir respuestas novedosas, inesperadas y válidas en el cumplimiento de las funciones profesionales.
11. Novedad y variedad de las formas que utiliza para promover el perfeccionamiento de su desempeño.
12. Uso de nuevas estrategias de enseñanza dirigidas a estimular los procesos intelectuales y afectivos propios del aprendizaje en el ISP.
13. Formulación de preguntas inusitadas, pero lógicas en función de los estilos de comunicación que favorezcan la interacción de lo individual y lo colectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ISP.
14. Empleo de novedosas e inesperadas formas que posibiliten vincular el contenido de aprendizaje con la práctica y estimular la valoración por el alumno en el plano educativo distintas formas de docencia del ISP.

**Independencia cognoscitiva:**

15. Posibilidad para actuar con independencia en el cumplimiento de sus funciones profesionales.
16. Formas de orientarse en situaciones nuevas que provengan de los resultados que obtiene en su desempeño como profesor del ISP.
17. Encuentro de caminos propios para nuevas tareas en la conformación de estrategias de enseñanza dirigidas a optimizar el proceso de aprendizaje en el ISP.
18. Sostenimiento y defensa de criterios personales en el debate metodológico con sus colegas y directivos.
19. Vencimiento de dificultades propias de las actividades que desarrolla un profesor del ISP.

**Responsabilidad laboral:**

20. Asistencia y puntualidad a todas las actividades programadas.
21. Grado de participación en las actividades colectivas de carácter científico y metodológico.

22. Cumplimiento de las normativas establecidas.
23. Resultado de sus actos y de su labor profesional.

### **Dimensión III: relaciones interpersonales**

#### **Relaciones entre el docente y los estudiantes**

1. Logro del papel del receptor y el emisor.
2. Facilitamiento del intercambio cognitivo afectivo de finalidades y motivaciones.
3. Atención a necesidades y posibilidades de los alumnos.
4. Propicia la independencia, la individualidad, la autovaloración.
5. Exigencia por el desarrollo y uso correcto del lenguaje.
6. Preocupación y comprensión de los problemas de sus alumnos.
7. Demostración de flexibilidad para aceptar la diversidad educativa

#### **Relaciones entre el docente y los padres**

8. Establece relaciones empáticas con los padres.
9. Mantiene una comunicación afectiva, orientadora y educativa con los padres.
10. Respeta la dignidad personal de los padres.
11. Atiende necesidades y posibilidades de los alumnos.

#### **Relación entre el docente y los colegas**

12. Logra el intercambio cognitivo afectivo de finalidades y motivaciones.
13. Establece relaciones empáticas con los colegas.
14. Manifiesta solidaridad con sus colegas.
15. Propicia un clima de equidad, confianza y respeto con los colegas.

#### **Relaciones entre el docente y los miembros de la comunidad**

16. Vínculo con el contexto social.
17. Muestra estar comprometido con los problemas de la comunidad.

18. Mantiene una comunicación afectiva, orientadora y comunicativa con los miembros de la comunidad.

### 3. Valoración de la propuesta por criterio de especialistas

Con el propósito de evaluar la factibilidad de la propuesta de dimensiones e indicadores para la evaluación del desempeño docente, se sometió la misma al examen de un grupo de especialistas de la educación superior, de reconocido prestigio y larga experiencia profesional. A continuación se ofrece una síntesis cualitativa de las opiniones coincidentes de los especialistas.

- La propuesta posee nivel científico, lo que se constata en una fundamentación coherente que incorpora invariantes del conocimiento aportadas por la teoría histórico-cultural, así como en la correcta estructuración de los elementos necesarios y suficientes que dan cumplimiento al objetivo para el cual fue concebida.
- Su novedad radica en exhaustivo estudio de la variable **Evaluación del desempeño profesional de los docentes de los ISP** y su detallada operacionalización a través de las dimensiones **modo de actuación del docente** en el cumplimiento de las funciones profesionales, **las características personales asociadas a la creatividad y las relaciones interpersonales**.
- Con su puesta en práctica se dotará a directivos y docentes de un sistema de dimensiones e indicadores que cuenta con la integralidad necesaria para evaluar el desempeño profesional de los docentes universitarios en todos sus aspectos esenciales.
- El examen de esta propuesta permitirá a los directivos elevar la pertinencia de la evaluación del desempeño profesional de los docentes y potenciar con ello la elevación de la calidad educacional que brindan los Institutos Superiores Pedagógicos.
- La propuesta de dimensiones e indicadores permite al profesor utilizarla como referente de su propia labor,

autoevaluándose a sí mismo, ya que le permite conocer sus limitaciones y potencialidades en el desempeño de su labor.

- La propuesta es transferible a otros contextos universitarios, siempre que se hagan los ajustes de rigor, pues está concebida con amplitud y flexibilidad. Al mismo tiempo, no se requiere una preparación especial para su aplicación, pues está claramente formulada y su instrumentación no es compleja.

#### 4. Consideraciones finales

Aspectos relevantes de la teoría histórico-cultural, entre los que se encuentran la concepción marxista de la actividad humana, el papel de la motivación, las funciones de la evaluación, la importancia de la comunicación pedagógica, los modos de actuación, la identidad profesional, la creatividad y la independencia cognoscitiva del docente, así como una adecuada concepción de la calidad educativa, han permitido conformar un marco conceptual que concibe la evaluación del docente universitario como proceso y como resultado, para que de esta manera se pueda determinar el nivel de desarrollo del docente mediante la interacción constante con sus alumnos, colegas y directivos, considerados todos como seres históricos, sociales e individuales.

La propuesta se basa en la conceptualización, operacionalización y estudio detallado de la variable **evaluación del desempeño profesional de los docentes de las universidades pedagógicas**, la que se proyecta en tres dimensiones básicas: **modo de actuación en el cumplimiento de las funciones profesionales, características personales asociadas a la creatividad y las relaciones interpersonales**, así como un conjunto de indicadores y subindicadores que expresan el desempeño esperado de los docentes que tienen la estratégica misión de formar los profesionales de la educación.

Las posibilidades de aplicación en la práctica educativa de la propuesta han sido corroboradas por criterios de especialistas, los

cuales han expresado que las dimensiones atienden a los elementos básicos que deben caracterizar el desempeño de los docentes de los ISP y los indicadores permiten medir lo relacionado con el modo de actuación en el cumplimiento de las funciones profesionales, las características personales asociadas a la creatividad y las relaciones interpersonales.

### Referências

ADDINE, Fátima. *La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales*. Algunos aportes para su comprensión. Libro del Concurso. La Habana: Dirección de Ciencia y Técnica, 2003.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos M. *Didáctica*. La escuela en la vida. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la educación cubana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1988.

ANICKI, Edward. Evaluación del profesorado para la mejora de escuelas. En: *Manual para la evaluación del profesorado*. España: La Muralla, S.A., 1996.

ARGUDÍN, Yolanda. ¿Qué se entiende por eficiencia en la universidad? De entrevista con el Dr. Meneses. *Revista didáctica*. México, n. 25. Órgano del Centro de Procesos Docentes en la Universidad Iberoamericana. Primavera, 1995.

\_\_\_\_\_. La evaluación educativa en la actualidad. *Revista Didáctica*. México, n. 38. Órgano de Centro de Desarrollo Educativo en la Universidad Iberoamericana. Otoño, 2001.

AVENDAÑO, R.; MINUJIN, A. *Una escuela diferente*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985a.

\_\_\_\_\_. *metodología de los círculos, ¿cómo soy y cómo quiero ser?* Folleto. Impresión Ligera. La Habana: ICCP, 1985b.

BETANCOURT, Julián et al. *La creatividad y sus implicaciones*. La Habana: Editorial Academia, 1997.

BLANCO, Antonio. *Introducción a la sociología de la educación*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2001.

BRIDGES, Edwin. Evaluación del profesorado para su permanencia o despido. En: *Manual para la evaluación del profesorado*. España: La Muralla, S.A., 1996.

CASTRO, Orestes D. *Evaluación integral. Del paradigma a la práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

\_\_\_\_\_. *Evaluación y excelencia educativa personalizada*. Curso 6. Ciudad de la Habana: Pedagogía 1997.

CÉLIS, Guillermo. Docencia eficaz. *Revista Didáctica*. México, n.33. Órgano del Centro de Procesos Docentes en la Universidad Iberoamericana. Primavera, 1999.

CHIRINO, M. V. Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación. Tesis de Doctorado. ISP "Enrique José Varona". La Habana, 2003.

CRISPÍN, María L.; LUZ de la, María. ¿Pueden los procesos evaluativos apoyar la formación y práctica docente? *Revista Didáctica*. México, n.26. Órgano del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana. Otoño, 1995.

DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Editorial de Libros para la Educación, 1978.

DAUDINOT, Isabel. *La estimulación de las actitudes intelectuales y la creatividad en el personal docente y los estudiantes*. Lima: s/e, 2000.

DUQUE, Daniel; STIGGINS, Richard. Más allá de la competencia mínima: evaluación para el desarrollo profesional. En: *Manual para la evaluación del profesorado*. España: La Muralla, S.A., 1996.

DURÁN, A. Comunicación en el proceso docente-educativo. En: *Seminario Nacional a Dirigentes*. No 9. La Habana: MINED, 1985.

FERNÁNDEZ AQUINO, Orlando; VALDÉS PUENTES, Roberto. A avaliação da aprendizagem na educação superior: precisões conceituais e funções. En: *As múltiplas faces da avaliação. Teoria e prática na educação*. Roberto Valdés Puentes; Silvia Ester Orrú (organizadores). São João de Boa Vista, SP: Editora UNIFEOB, 2004a. Cap. 6, p. 131-148.

\_\_\_\_\_. Calidad del proceso enseñanza-aprendizaje-investigación en la educación superior: un modelo para su evaluación. En: *Ícone Educação*. Centro Universitario de Triângulo (Unitri). Brasil. Vol. 10 – n. 1 e 2. p. 207-234. Janeiro/Desembro, 2004b.

FERNÁNDEZ, Ana M. et al. *Comunicación educativa*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

FERNÁNDEZ, M. *La profesionalización del docente*. Madrid: Editora Escuela Española S.A., 1988.

GARCÍA, Lisardo et al. *Autoperfeccionamiento docente y creatividad*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996.

GONZÁLEZ CASTRO, V. *Profesión: comunicador*. Ciudad de La Habana: Editorial Pablo de la Torriente, 1988.

GONZÁLEZ REY, F. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

GONZÁLEZ SERRA, Diego. *Teoría de la motivación y práctica profesional*. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

GUILFORD, J. P. *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona: Paidós, 1977.

KAPLUN, M. Del educando oyente al educando hablante. Perspectivas de la comunicación educativa en tiempos de eclipse. *Revista Diálogos de la Comunicación*. n. 37. FELAFACS, septiembre, 1993.

KUZMINA, N. M. *Ensayo sobre psicología de la actividad del maestro*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1987.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Argentina: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LISINA, M.I. La comunicación con adultos en los niños hasta los siete años de vida. En: *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986.

LOGAN, L. M.; LOGAN V. G. *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona: Editorial Oikos – Tau, 1980.

LOMOV, B. F. *El problema de la comunicación en psicología*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1989.

MARTÍNEZ LLANTADA, Marta. *Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad*. La Habana: Editorial Academia, 1998.

\_\_\_\_\_. *Nuevos caminos en la formación de los profesionales de la educación*. Ciudad de la Habana: Dirección de Ciencia y Técnica, 2003.

OJALVO, V. *Comunicación educativa*. Material mimeografiado. La Habana: CEPES, 1996.

REMEDIOS, Juana M. et al. *Vías que contribuyen a transformar los modos de actuación en el desempeño profesional del docente de Secundaria Básica*. Informe final del Proyecto asociado al Programa Ramal 4. ISP "Capitán Silverio Blanco", Sancti Spiritus: CDIP, 2001.

REMEDIOS, Juana M. *Modelo Teórico Metodológico para Evaluar el Desempeño Profesional de los Docentes del ISP "Capitán Silverio Blanco Núñez"*. Informe del Proyecto Asociado al Programa Ramal 4 "Evaluación del desempeño profesional de los docentes del ISP. Sancti Spiritus: CDIP, 2003.

RODRÍGUEZ, Eugenio. *Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones*, 1994. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie05a02.htm>. Acessado em: 18/05/05

ROYERO, Jaím. *Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de educación superior*, 2002. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/334royero.PDF>. Acessado em: 18/05/05

RUANO, Carlos R. *Más allá de la evaluación por resultados: planteamientos metodológicos en torno al proceso de autoanálisis institucional y la construcción de indicadores de la calidad educativa en el contexto universitario*, 2003. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/367Ruano.PDF>. Acessado em: 18/05/05

RUEDA, Mario: La función docente en la universidad y su evaluación. *Revista Didac*. México. No 38. Órgano del Centro de Desarrollo Educativo en la Universidad Iberoamericana. Otoño, 2001.

RUGARCÍA, Armando: La evaluación de la función docente. *Revista Didac*. México, n.23. Órgano del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana. Primavera, 1994.

SARAVIA GALLARDO, Marcelo. Un enfoque desde la competencia profesional. Tesis doctoral. Barcelona. Abril, 2004.

SOTO, Manuel. *La comunicación pedagógica desde un enfoque personológico*. Pedagogía 2001. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, 2001.

TEJEDOR, Javier; MONTERO, Lourdes. Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario. *Revista Española de Pedagogía*. n.186. Mayo – Agosto, 1998.

TORRANCE, E. P. *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana, 1979.

TORRE, Saturnino de la. *Creatividad aplicada: recursos para una formación creativa*. Madrid: Editorial Escuela Española, S. A., 1995.

VELÁZQUEZ, Manuel V. La evaluación como recurso para elevar la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. n. 10, abr.- sep., OEI, 1996.

VALDÉS, Héctor. *Evaluación del desempeño docente*. Cartas al Director. La Habana: ICCP, 2003.

\_\_\_\_\_. La evaluación del desempeño profesional del docente. In: *As múltiplas faces da avaliação. Teoria e prática na educação*. Roberto Valdés Puentes; Silvia Ester Orrú (organizadores). São João de Boa Vista, SP: Editora UNIFEOP, 2004. Cap. 5, p. 97-130.

VIGOTSKY, L.S. *Pensamiento y lenguaje*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1998.

ZILBERSTEIN, José; SILVESTRE, M. *Aprendizaje y calidad de la educación*. La Habana: III Simposio ICCP, 2000.

ZILBERSTEIN, José; VALDÉS, Héctor. *Aprendizaje escolar y calidad educacional*. México: Ediciones CEIDE, 1999.

*Data de Registro 23/06/05*

*Data de Aceite 23/01/06*