



Evaluación de la actividad laboral de los estudiantes de pedagogía

Labor activity evaluation in students of pedagogy

M. Sc. Mario Orlando Urgellés Reyes

mario.urgelles@reduc.edu.cu

Dr. C. Lourdes Mariana Crespo Zafra

lourdes.crespo@reduc.edu.cu

Dr. C. Roberto Portuondo Padrón

roberto.portuondo@reduc.edu.cu

Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz", Camagüey, Cuba

Los autores se desempeñan como profesores universitarios. **Urgellés Reyes** es Profesor Auxiliar de la Facultad de Ciencias Aplicadas de la Universidad de Camagüey, es Máster en Enseñanza de la Química y ha trabajado por más de 30 años en la formación de profesores. **Crespo Zafra** es profesora Titular de la Facultad de Ciencias Aplicadas de la Universidad de Camagüey, Doctora en Ciencias Pedagógicas, y miembro de la Junta de Acreditación Nacional. **Portuondo Padrón** es Doctor en Ciencias Pedagógicas y Profesor Titular del Centro de Estudios "Enrique José Varona", con una amplia y reconocida práctica en la formación de doctores en Cuba y el extranjero.

RESUMEN

El presente artículo aborda la evaluación de la actividad laboral de los estudiantes de formación profesional pedagógica, dada la necesidad de elevar la calidad y el rigor del proceso docente educativo para la formación del modo de actuación de este profesional, expresado en un desempeño acorde con las demandas que la sociedad exige de la formación universitaria. El objetivo es precisar qué dimensiones e indicadores pueden ser empleados para la evaluación de la actividad laboral de los estudiantes de carreras pedagógicas y los criterios que lo sustentan, a partir de la identificación de las competencias profesionales que deben adquirir. Se emplearon como métodos fundamentales de investigación la revisión documental y el estudio de los resultados de la actividad. El estudio aporta las dimensiones e indicadores para la evaluación de la actividad laboral de los docentes en formación durante su práctica laboral de formación profesional pedagógica.

Palabras claves: formación profesional pedagógica, evaluación, desempeño, competencia.

ABSTRACT

This paper is aimed to examine the process of evaluation of teacher trainee's preservice practice, on the light of the need to raise the quality of the educational teaching process for the development of the way of acting of this professional, expressed in a performance in accordance with the demands of society demands. The objective is to specify which dimensions and indicators can be used for the evaluation of the preservice practice and the criteria that support it, from the identification of the professional competencies to be attained. Documentary review and study of the results of the activity were used as fundamental research methods. The study provides the dimensions and indicators for the evaluation of the preservice practice of teachers under training.

Keywords: professional training, evaluation, performance, competence.

La praxis educativa demuestra que la persistencia de posturas academicistas en el diseño curricular conduce a insuficiencias en el diseño del componente laboral, por lo que su evaluación no refleja las posibilidades de un desempeño exitoso de los estudiantes una vez egresados.

En estudios realizados de la literatura científica sobre la formación laboral en el ámbito educativo, se evidencia una gran cantidad de artículos, entre los que se pueden citar Cerezal, Fiallo y Rosario (2000); Bueno (2004); Andrés (2005); Miranda (2011); Quintero, Triana y Rodríguez (2011); Escobar, Leyva y Mendoza (2012); Cañedo y Figueroa(2013); Lorenzo, Hurtado y Ruiz (2014); Félix (2014); Calle, De La Caridad y Amayuela (2015). En la formación universitaria en particular, los autores refieren la importancia de la evaluación de la actividad práctica del docente en formación para la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; resultan disímiles los criterios sobre formación laboral y de los indicadores de evaluación que pueden ser empleados para medir el desempeño de los estudiantes.

Si bien los procesos de evaluación y acreditación han resultado favorables al incremento de la gestión institucional, en muchas ocasiones se caracterizan por la diversidad y formalidad, pues la evaluación se limita a ponderar la existencia o no de indicadores definidos por especialistas (Noda y Surós, 2016, p.16). En consecuencia, continúa siendo una necesidad la evaluación particularizada en la transformación que experimentan los estudiantes de un programa de formación y el efecto que tiene para la institución y sus procesos de transformación, a partir del empleo de indicadores que descubran y empleen de manera innovadora, la información pertinente sobre la actividad laboral de los estudiantes en formación, en correspondencia con las exigencias del desarrollo social.

Es por ello que la presente investigación se propone como objetivo develar las dimensiones e indicadores para la evaluación de la actividad laboral de los estudiantes de formación profesional pedagógica, a partir del criterio sobre el carácter integral del proceso formativo y su contribución a un desempeño eficiente y eficaz del profesional. Conviene aclarar que el objetivo de la discusión se centra en la actividad laboral con carácter preprofesional que realizan los estudiantes de carreras pedagógicas, desde la concepción de que la formación laboral constituye la dimensión rectora del proceso formativo.

Métodos

En calidad de métodos y técnicas de investigación que sustentan el presente trabajo, se sitúa en primer término el análisis y la síntesis de literatura actualizada sobre la actividad laboral del profesional en formación de carreras pedagógicas. La inducción-deducción para la valoración de los datos empíricos obtenidos de los últimos tres cursos (2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017), sobre los resultados de la actividad práctica de los estudiantes mediante diversos documentos: guías de la práctica laboral sistemática y concentrada en diferentes años de las carreras; informes de validación de la práctica laboral-investigativa y trabajos presentados por los profesores en diferentes eventos científicos. Se realizó, además, un estudio de los resultados del trabajo metodológico desarrollado a nivel de facultad y departamentos entorno a los indicadores para la evaluación de la Disciplina Principal Integradora Práctica Laboral Investigativa.

Resultados y discusión

De los estudios teóricos realizados se puede afirmar que el proceso formativo “es un proceso totalizador cuyo objetivo es preparar al hombre como ser social, que agrupa en una unidad dialéctica los procesos educativo, desarrollador e instructivo” (Álvarez, 1999, pág.9); en consecuencia, el proceso formativo laboral es la esencia del proceso formativo, ya que es en sí una abstracción del proceso laboral que desarrollan los profesores en su desempeño. Por lo que se coincide en que la caracterización de este proceso formativo debe partir de la caracterización de la actividad laboral del profesor.

Se tiene en cuenta que el desempeño, (...) *es un proceso desarrollado por el sujeto a través, de relaciones de carácter social con los objetos y otros sujetos de la actividad profesional, que se establecen durante la aplicación de métodos, para el cumplimiento de los objetivos de la actividad en que participa y el logro de un resultado que evidencia el mejoramiento profesional del individuo, de la institución donde se desempeña y de la sociedad* (Verdecia, 2011, pág. 64).

Lograr el desempeño en el proceso formativo solo es posible en la actividad laboral de los estudiantes, dado que quedaría éste vedado en dicho proceso en espera de que el estudiante egrese y se enfrente a su actividad profesional, para constatar su desempeño real. Algunos autores como Peña (2012), y Rubio (2012), se refieren al desempeño profesional deseado. Sin embargo, el término “*competencia*” se emplea frecuentemente para referirse a las características de las personas que en sus puestos laborales garantizan la excelencia de su desempeño (Corral, 2006). Entonces, es en el desempeño donde se expresa el modo de actuación y de ser un desempeño eficiente se dice que el profesional posee las competencias requeridas. De manera que para el desempeño profesional deseado es premisa que el sujeto posea las competencias requeridas en la actividad laboral.

O sea, el modo de actuación es una expresión teórica, que referido al hacer del profesional integra valores, habilidades y conocimientos. Cuando el profesional se apropia de ellos en forma generalizada y con un desempeño eficiente, se convierten en competencias profesionales.

Las competencias profesionales, de acuerdo con Verdecia, son (...) *las que permiten al individuo regular su actuación para desempeñarse con creatividad, eficiente y exitosamente dando solución a los problemas inherentes al objeto de su profesión, que él identifica como significativos, manifiestos en un contexto socio-histórico determinado, estando en correspondencia con las demandas del desarrollo humano sostenible* (2011, pág. 64).

El desempeño es lo que hace el profesional en su actividad laboral y las competencias son los rasgos personales de ese hacer. En efecto, la valoración de las competencias que posee el profesional es un indicador que puede medir el desempeño eficiente de un profesional. Las competencias nacen no solo de la necesidad de definir el desempeño exitoso en el mundo laboral o profesional, sino también surgen y se desarrollan en diferentes contextos para reflejar la necesaria integración del conocimiento, las habilidades y los valores con un sentido global y complejo, lo que permite la caracterización de la actuación de un individuo frente a un fenómeno, cuando moviliza de forma integrada todos sus recursos para identificar, formular y solucionar problemas de la profesión, anexando nuevas experiencias a su modo de actuación.

Sin embargo, históricamente, el perfeccionamiento del proceso formativo ha ido incorporando paulatinamente las categorías que identifican las competencias. Hasta los años 80 del siglo pasado en la literatura científica se hablaba del aprendizaje de conocimientos; a partir de esa fecha se agregó al discurso pedagógico la formación de habilidades, pero no fue hasta finales de ese siglo que se

incorpora la formación de valores, motivado por el surgimiento de crisis en la relación entre los hombres y entre los hombres y la naturaleza. Lo cierto es que aún no se han podido integrar en un currículo de forma eficiente la formación de conocimientos, habilidades y valores; en la realidad, se fracciona el proceso en conocimientos, en habilidades o en valores.

A partir de la declaración de Bolonia, en el año 2000, surge el Proyecto Tuning Europeo con alrededor de 135 universidades participantes, que tiene un impacto directo en el reconocimiento académico, la garantía y el control de la calidad, la compatibilidad de los programas de estudio a nivel europeo y el aprendizaje a distancia y permanente.

El Proyecto planteó que como consecuencia de la Declaración de Bolonia y como resultado directo de la decisión de los ministros de educación de realizar la convergencia de la educación superior, los sistemas educativos de la mayoría de los países europeos estaban en proceso de reforma, lo cual significaba un punto de partida para otro análisis: la sintonización (de ahí el nombre de Tuning), en términos de estructuras, programas y planes de enseñanza propiamente dicho.

Las reformas deberían desempeñar un importante papel en el futuro de la educación superior y tener en cuenta, además de los objetivos que fijara la colectividad académica, los perfiles académicos y profesionales que exigía la sociedad. Pero los perfiles no son suficientes; de igual importancia es el esclarecimiento del nivel de formación que debe lograrse en términos de competencias y resultados del aprendizaje.

El proyecto Tuning desarrolló una metodología (que hoy se conoce con este nombre) para la comprensión del currículo y su homologación, en la cual se introdujo el concepto de resultados de aprendizaje y competencias. Posteriormente otras regiones del mundo han aplicado esta metodología, por ejemplo, el Proyecto Tuning América Latina. La primera fase se realizó del 2004 al 2006, y su informe final concluye, entre otros aspectos, en un acuerdo general respecto a la importancia de tener en cuenta el concepto de competencia a la hora de elaborar o perfeccionar un currículo, así como la importancia de definir los perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y específicas. La necesidad de realizar un proyecto en la región latinoamericana se debe a las especificidades de cada sistema de educación superior, que provoca que los resultados obtenidos en una región o país, no necesariamente sean extensibles a otros países.

Los empleadores suelen hacer señalamientos críticos a la comunidad educativa, acerca de que egresados de las universidades, con muy buenas calificaciones en sus materias, no son capaces de trabajar eficientemente porque carecen de características indispensables para desempeñarse en el ambiente laboral de forma exitosa. Por consiguiente, un amplio conocimiento no es sinónimo de buen desempeño profesional, ya que una capacidad de actuar de manera más eficaz, en un tipo definido de situación, se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos (Perrenoud, 1999, pág. 63). Aquí se observa la necesidad de un cambio del sistema de caracterización del egresado, del sistema de *qué sabe*, al sistema de *qué es capaz de hacer*.

Horruiter lo expresa del siguiente modo:(...) *no basta con que el hombre se instruya para lograr un desempeño exitoso después de graduado. Si esa instrucción tuvo lugar al margen de la práctica de esa profesión, entonces no estará en condiciones de utilizar esos conocimientos y habilidades en la solución de los problemas que se le presenten como parte de su actividad laboral* (2009, pág. 21).

Se impone entonces un cambio de énfasis: de fijarse en lo que se imparte a los estudiantes (enseñanza: input), a centrar la atención en los resultados (aprendizaje: output). Esto lleva consigo un reflejo en la evaluación del desempeño de los estudiantes, que se desplaza del conocimiento como referencia dominante, y a veces única, hacia una evaluación centrada en las competencias, capacidades y procesos.

Actualmente, especialistas plantean que el modelo de competencias aún está en una etapa de desarrollo (Bermúdez y Rodríguez, 2016), que conceptualmente no está acabado y por tanto los intentos de implementarlo en las carreras pueden ser superficiales, por lo que necesita de una práctica de la evaluación verdaderamente educativa (López, Benedito y León, 2016).

Los Proyectos Tuning distinguen dos tipos de competencias, las genéricas o transversales y las específicas; las primeras son las que se presentan independientes del área de estudio, o sea comunes para diferentes carreras, como, por ejemplo: resolución de problemas, toma de decisiones, comunicación oral y escrita, entre otras. Las competencias específicas son características de cada área temática y por tanto diferente para cada carrera, sin embargo, los que han aplicado la metodología para precisarlas (Schmal y Ruíz, 2008; Knight y Trejos, 2008; Frade, 2008 Mora, 2009) hacen un listado bien de conocimientos, capacidades o habilidades de forma independiente, y le llaman competencias.

De igual forma, ante la tarea de identificar para cada asignatura las competencias genéricas y específicas, lo que se obtuvo fue un fraccionamiento tal, comparable con una taxonomía bloomeriana.

Uno de los autores de este estudio ha alertado en un trabajo anterior que esta fragmentación tiene trazas políticas, ya que la reducción de las competencias algunos la asocian con la disminución del valor de la asignatura y con ello la disminución del número de horas, que es equivalente a decir en muchos países, la reducción del salario (Portuondo, 2011). En otros países no hay este problema, pero existe uno de igual categoría, ya que los profesores se han adaptado a una metodología de enseñanza reproductiva, que necesita de mayor número de horas y, por consiguiente, su disminución resulta un atentado al rendimiento de la asignatura. Aún no se ha interiorizado que el proceso formativo está compuesto del proceso docente educativo, extradocente y extraescolar, y, por lo tanto, los procesos sustantivos de investigación y extensión pueden servir como espacios temporales para desarrollar la asignatura.

Así, el fraccionamiento de las competencias ha sido tal que de ellas se han pretendido reformular los modos de actuación, o sea, la causa se ha trocado en consecuencia de forma totalmente lineal.

Por citar un ejemplo, en México se definieron primero los modos de actuación por la Secretaría de Educación Pública en 2008 a partir de competencias genéricas y específicas. Más tarde, una vez implementada, Mora (2009) deriva de la competencia genérica *organizar y animar situaciones de aprendizaje* las siguientes competencias específicas:

- Anima y facilita el aprendizaje autónomo
- Planifica los procesos de enseñanza-aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.

Y los siguientes modos de actuación:

- Anima y facilita el aprendizaje autónomo. Planifica los procesos de enseñanza-aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.

Como puede apreciarse, se trata de una fusión de las competencias. Por demás, sin hacer alusión a ninguna disciplina, lo que de hacerlo haría crecer extraordinariamente su número.

Al hacer un estudio de los documentos sobre la práctica laboral en el proceso formativo, tomando como referencia los últimos tres cursos de las carreras de Licenciatura en educación Biología y Química, se denota que los modos de actuación del profesional no constituyen el punto de partida para la identificación de los criterios de valoración de la actividad laboral, por consiguiente existe una tendencia a alinear los indicadores de evaluación de la práctica laboral-investigativa con los consignados para la autoevaluación y acreditación de las carreras.

Sin embargo, si hacemos un análisis de la actividad del profesor se llega a la conclusión que está caracterizada por varios componentes: proceso docente educativo, extradocente y extraescolar en los que los modos de actuación no son otra cosa que componentes de aquellos. Así al subsistema proceso docente educativo le corresponden seis componentes (diseño, planeación, organización programación didáctica, ejecución y evaluación); a la actividad extra áulica del profesor se unen igualmente los componentes superación, dirección departamental, dirección de facultad, trabajo metodológico y trabajo investigativo (6) y al subsistema de las actividades extradocentes le son inherentes los componentes relacionados con la comunidad, los centros de estudios, los centros escolares y la familia. En total sumarían 16 componentes que suponen 16 competencias del profesor, sin embargo, si se precisan competencias genéricas y específicas, las relaciones se dan dentro de ellas y disminuiría el número de competencias.

Las competencias docentes en la actualidad, como se expresó, están referidas a las relaciones de los componentes dentro del sistema. De manera que el incumplimiento de dichas relaciones, puede poner en peligro las funciones del sistema, pues, cada cambio en una de las relaciones provoca un cambio general del sistema, o sea, cada una influye en las demás creándose cierta incertidumbre en el cumplimiento de las funciones dada la sinergia del sistema. Estas competencias ponen en dinamismo todas las relaciones, pues están dirigidas a las funciones del sistema.

Otro aspecto importante derivado de lo anterior es que, sí se hace un análisis a través de la relación sistémica entre los componentes académico, laboral e investigativo, en los que se concreta la actividad del profesional, independientemente de que exista un componente que en un momento dado sea el rector entre ellos, los restantes componentes aparecerán dentro del sistema, por lo que las actividades del sistema que se propone, tienen presencia en cada componente.

Hasta aquí se ha pretendido argumentar la necesidad de un análisis sustentado en las características de la actividad laboral del profesional, que permita derivar criterios valorativos de la misma a partir de las competencias que deben formarse en el maestro mediante la particularización en dicha actividad de los procesos sustantivos universitarios docencia, investigación y extensión (procesos longitudinales), los cuales se concretan en subprocesos que realizan los actores principales (directivos, profesores y estudiantes), de carácter científico, metodológico y de gestión y que conforman la esencia de la actividad profesional, denominados por Crespo (2005) *procesos transversales*.

De acuerdo con Crespo, los procesos transversales son “*aquellos en los que se involucran los actores fundamentales del proceso formativo para la ejecución con calidad de los procesos sustantivos universitarios o procesos longitudinales*” (2005, pág. 73), y que como se expresó, constituyen la esencia de su actividad. Esto es, los procesos transversales serán procesos directivos, procesos profesoriales y procesos estudiantiles.

Dada la sinonimia evidente entre sistema, componentes y dimensiones, si se caracterizan los procesos transversales del profesor se obtiene una relación que se convierte en dimensiones de la actividad laboral del profesional.

Actividad	Dimensiones de la actividad
Directiva profesoral	Dirección del proceso
Metodológica profesoral	Trabajo metodológico
Científica profesoral	Trabajo científico

Apelando a la organización científica del trabajo, que presupone que en toda actividad los sujetos implicados desarrollan diferentes procesos transversales, en el caso que nos ocupa los autores han precisado y elevado a nivel de competencias las anteriores dimensiones, obteniendo el siguiente sistema:

- Competencia pedagógica del contenido
- Competencia para la programación de aula
- Competencia de gestión pedagógica
- Competencia metodológica
- Competencia científica

A continuación, se define cada una de ellas.

Competencia pedagógica del contenido

La representación del sistema de vías posibles de explicación del contenido y adopción en la red de relaciones, de aquella que acerque el modelo mental de los estudiantes al modelo conceptual de la teoría explicada, teniendo en cuenta las relaciones socio- contextuales del estudiante para su aprendizaje.

Competencia para la programación de aula

La determinación del conjunto de estrategias y actividades de aprendizaje-enseñanza, a partir del diagnóstico pedagógico integral de su grupo de estudiantes, para planificar y organizar el proceso formativo a través de un sistema de actividades desarrolladoras.

Competencia de gestión pedagógica

La ejecución del proceso de aprendizaje-enseñanza con el concurso de los sujetos involucrados para introducir a los estudiantes en actividades desarrolladoras e incluirlos en una zona de desarrollo próximo grupal, para que gestionen el conocimiento, de forma tal que el aprendizaje sea significativo.

Competencia metodológica

La constatación y evidencia de las fallas ocurridas en la formación y la gestión del proceso a través de vías metodológicas y científico metodológicas para perfeccionarlo.

Competencia científica

La investigación, en casos de no encontrar solución por vías metodológicas y científico-metodológicas a un problema formativo y la aplicación de estrategias novedosas para las ciencias pedagógicas, con el objetivo de solucionar dicho problema.

El sistema de competencias obtenido se puede expresar como dimensiones de gestión de la actividad laboral del profesor.

Competencias	Dimensiones de la actividad
Competencia pedagógica del contenido	Gestión del conocimiento
Competencia para la programación de aula	Gestión didáctica
Competencia de gestión pedagógica	Gestión pedagógica
Competencia metodológica	Gestión metodológica
Competencia científica	Gestión científica

Se observa que el centro de la actividad profesional del profesor es la gestión. Conviene precisar entonces que de acuerdo a lo expresado por Macías y Fuentes (2006), la gestión es:

... aquel proceso, que de modo consciente se desarrolla a través del amplio sistema de relaciones e interacciones de carácter social que se establecen entre los sujetos implicados en el mismo, dirigido a crear, desarrollar y preservar, en un clima laboral adecuado, el talento humano, competente y motivado que desempeñe con pertinencia, impacto y optimización sus procesos para alcanzar los objetivos de la organización (2006, pág. 2).

Es decir, el concepto de gestión tiende más a definir la acción y efecto de integración de los procesos de una organización. La gestión de dirección refiere la influencia consciente sobre los individuos para contribuir al cumplimiento de las metas organizacionales y grupales, referido principalmente al aspecto de las relaciones interpersonales. Incluye además la gestión del conocimiento, que de acuerdo con Muñoz (2012), es "...el proceso sistemático de detectar, seleccionar, organizar, filtrar, presentar y usar la información por parte de los participantes de la organización...", con el objetivo potenciar las competencias organizacionales y generar valor (pág. 5).

El trabajo de gestión de los maestros incluye además una gestión didáctica y una gestión pedagógica; la primera expresada en el conjunto de estrategias y actividades de aprendizaje-enseñanza para planificar y organizar el proceso áulico; y la segunda, para implicar los demás sujetos comprometidos con la educación de los alumnos (familia, comunidad, organizaciones de masas y políticas, etc.)

Desde el punto de vista del enfoque sistémico, en particular sistémico estructural, resultan de particular importancia las relaciones entre los componentes y su integración sistémica en el momento de emplearlos, proceso complejo que se aleja de pensar que la suma de las partes nos conducirá al todo. No es lo mismo construir componentes por separado que relaciones integradas en el modo de actuar del docente.

El sistema de gestión de la actividad laboral del profesional permite, desde una concepción integral, optimizar el proceso formativo. Por lo que la evaluación de la actividad laboral del profesional en formación connota un proceso, que debe proporcionar información útil, tanto cuantitativa como cualitativa, en función de evidenciar la correspondencia entre lo previsto y lo logrado en la formación

del profesional, con vistas a la toma de decisiones para la mejora, por tanto “tiene que constituirse en un instrumento que contribuya a lograr el cambio en la política y la gestión institucional” (Crespo, Julián, Matos y Portuondo, 2014, pág. 3).

De acuerdo con Álvarez, la dimensión es la proyección de un objeto en una determinada dirección, lo que da lugar a un proceso que tiene funciones, regularidades y un fin específico y diferente de otros procesos pertenecientes a la misma naturaleza del objeto; por lo tanto son procesos que se desarrollan en una interrelación dialéctica y se influyen mutuamente como parte de un proceso más integrador (Álvarez, C., 1999, pp. 9-10, 141).

En consecuencia, las dimensiones de la actividad laboral se definen como direcciones que caracterizan los modos de actuación del profesional, con relación al cumplimiento de su función social, en correspondencia con la transformación que logran en el objeto de la profesión mediante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cada una de estas dimensiones connota criterios para la evaluación. Un criterio es entendido como “un principio o base axiomática definida a priori sobre la cual se puede emitir una valoración” (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, 2003-2004, pág.192) de la actividad laboral preprofesional, que pueden ser expresadas en indicadores para la evaluación del desempeño de dicha actividad, como se muestra a continuación. Para que dichos indicadores midan desarrollo, deben medir una situación antes y después.

Dimensiones de desempeño de la actividad laboral

- Gestión del conocimiento
- Gestión didáctica
- Gestión pedagógica
- Gestión metodológica
- Gestión científica

Contenido de los indicadores para la evaluación de la actividad laboral

1. Se orienta en las posibilidades de estructuración del contenido y selecciona las vías de explicación en función de lograr el óptimo aprendizaje en sus alumnos.
2. Programa las clases desarrollando estrategias en función de lograr eficiencia y efectividad en la asimilación de sus estudiantes.
3. Gestiona los procesos sustantivos para aumentar la calidad del proceso docente educativo.
4. Ejecuta análisis del proceso docente educativo precisando aquellos aspectos que necesitan ser repensados por la baja efectividad del aprendizaje obtenido.
5. Encuentra los vacíos teóricos en el proceso docente educativo y desarrolla investigaciones para su solución.

Como se puede comprender, estos indicadores están dirigidos a la esencia de la actividad del profesional, lo cual ratifica la tesis de que la evaluación debe impulsar el desarrollo, entendido éste

como la serie de cambios cualitativos o de saltos dialécticos y no simplemente como producto de meros cambios cuantitativos-acumulativos (Vigotsky, 1995).

Al igual que en las dimensiones, la selección de los indicadores responde a su operacionalidad y carácter sistémico, expresado en la relación de orden causal que se declara al ser identificado en una dimensión. El indicador asume en cada caso su significación en el contexto en que se sitúa, poniendo a su vez una relación genética entre los componentes del proceso de evaluación.

Se define entonces el indicador como una variable que identifica un atributo del objeto de evaluación del proceso o producto de la actividad laboral que permite emitir un juicio de valor acerca de la calidad del desempeño de los estudiantes en sus prácticas laborales.

En este contexto, los indicadores que se proponen presentan las siguientes características:

- Se trata de un dato o una información relevante y significativa sobre las características fundamentales de la actividad laboral expresada mediante la dimensión correspondiente.
- Permiten realizar comparaciones y estudiar las tendencias evolutivas del estudiante en la actividad formativa laboral.
- Han sido concebidos de forma tal que, de acuerdo con los objetivos de la evaluación que se desarrolla, podrán ser ampliados, modificados o reajustados porque su carácter dinámico lo permite.
- Permiten centrar la atención en los modos de actuación del profesional docente en formación.
- Producen un efecto positivo sobre la función de diagnóstico que realiza la evaluación con vistas a emitir juicios valorativos acerca del desarrollo del proceso formativo para su mejoramiento continuo.

Conclusiones

Al ser la práctica laboral, una abstracción del proceso laboral que desarrollan los profesores en su desempeño, el proceso formativo laboral es la esencia del proceso formativo. Los modos de actuación cualifican las competencias del profesional y representan la esencia de la actividad del profesional. Las dimensiones para la evaluación de la actividad laboral se derivan del análisis de los procesos transversales que realizan los profesores para el desarrollo de los procesos sustantivos universitarios. A su vez las dimensiones constituyen criterios para la evaluación del desempeño en la actividad laboral del profesional docente en formación. Mientras que los indicadores se ubican en el dominio de las dimensiones gestión del conocimiento, gestión didáctica, gestión pedagógica, gestión metodológica y gestión científica que cualifican el desempeño exitoso de los estudiantes en la actividad laboral.

Recibido: mayo 2017

Aprobado: septiembre 2017

Bibliografía

- Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2004). Recuperado el 2 de febrero de 2017, de Programa de acreditación. Guía de Valoración Interna. Glosario. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Boletines/Boletin-08-04>
- Álvarez de Zayas, C. M. (1999). *La Escuela en la Vida*. Ciudad de La Habana: Felix Varela.
- Andrés, M. A. (2005). Propuesta de indicadores del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación profesional en un contexto de gestión de calidad total. *Relieve*, 11(1), 63-82. Recuperado el 2 de febrero de 2017, de http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_4.htm.
- Bermúdez, R., & Rodríguez, M. (2016). El concepto pedagógico de competencia: ¿un concepto integrador o una usanza intelectual contemporánea?. *Pedagogía Universitaria*, 11(4), 16-37. Recuperado 12 de abril de 2017, de <http://cvi.mes.edu.cupeduniv/index.php/peduniv/article/view/732>.
- Bueno, N. (2004). *Metodología para promover comportamientos socioprofesionales proactivos a través de la práctica laboral investigativa. Tesis de Maestría inédita*. Santiago de Cuba: Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo.
- Calle, R., Rodríguez, M., & Amayuela, G. (2015). Los procesos de reflexión colectiva durante la práctica pre-profesional en la formación de profesores en Ecuador. *Transformación*, 11(1), 82-91. Recuperado el 2 de febrero de 2017 de <http://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/1562/1541>.
- Cañedo, T., & Figueroa, A. (2013). La práctica docente en Educación Superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*(41), 1-8. Recuperado el 2 de febrero de 2017, de <https://www.sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/30/23>.
- Cerezal, J., Fiallo, J., & Rosario, M. (2000). *La formación Laboral de los alumnos en los umbrales del siglo XXI*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Corral, R. (2003). *La evaluación del desempeño*. Recuperado el 2 de febrero de 2017, de Biblioteca Virtual. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: <http://www.clacso.edu.ar/> <http://www.clacso.org>.
- Crespo, L. (2005). *Metodología de autoevaluación de la dinámica curricular desarrolladora. Tesis Doctoral inédita*. Camagüey: Universidad de Camagüey. Recuperado el 2 de febrero de 2017 de <http://hdl.handle.net/123456789/1058>.
- Crespo, L., Julián, M. C., Matos, L., & Portuondo, R. (2014). Impacto de la autoevaluación de la dinámica curricular de la carrera universitaria. *Revista ECOS: Desde las Fronteras del Conocimiento*, 13(3), 16-25. Recuperado el 2 de febrero de 2017, de <http://www.revistaecos.net/files/antioresPDF/10.Octubre2014.pdf>.
- Escobar, R., Leyva, A., & Mendoza, L. (2012). El método cultural pedagógico-laboral en el proceso formativo. *Ciencias Holguín*, 13(4), 1-12. Recuperado el 2 de febrero de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181524363005>.

- Félix, L. (2014). *Gestión participativa y auténtica de la evaluación del desempeño profesional del profesor universitario. Tesis doctoral inédita*. Camagüey: Universidad de Camagüey.
- Frade, L. (2008). *Planeación por competencias*. Recuperado el 2 de febrero de 2017, de México :Inteligencia educativa: <https://es.scribd.com/document/266600589/Frade-L-2008-Planeacion-Por-Competencias-Mexico-Inteligencia-Educativa>
- Horruitiner, P. (2009). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. Ciudad de La Habana: Academia.
- Knight, J., & Trejos, J. (2008). *Encuestas generales del Proyecto 6x4 UEALC (2004-2007). Resumen Ejecutivo*. Recuperado el 2 de febrero de 2017, de Asociación Colombiana de Universidades.: http://www.6x4uealc.org/sit2008/6x4_p03.htm
- López, C., Benedito, V., & León, M. (2016). El enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación. La perspectiva de un grupo de profesionales expertos en pedagogía. *Revista Formación Universitaria*, 9(4), 11-22. Recuperado el 2 de febrero de 2017 de, doi: 10.4067/S0718-50062016000400003. .
- Lorenzo, I., Hurtado, M. E., & Ruiz, M. (2014). La disciplina Formación Laboral Investigativa en la formación del Licenciado en Educación especialidad Pedagogía-Psicología. *Universidad y Sociedad*, 6(1), 25-30. Recuperado el 2 de febrero de 2017 de, <http://rus.ucf.edu.cu/>.
- Macías, T., & Fuentes, H. C. (2006). *Gestión y calidad en la educación superior [Conferencia del curso de Gestión de la Educación Superior]*. Santo Domingo, República Dominicana: Universidad Acción Pro-Educación y Cultura (UNAPEC) .
- Miranda, T. (julio-diciembre de 2011). El modo de actuación profesional y su formación en las carreras pedagógicas. *Varona*(53), 24-28. Recuperado el 2 de febrero de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635>.
- Mora, R. (2009). Las competencias docentes ante los nuevos retos de la educación secundaria. *Revista Electrónica de Educación*, 6(53), 1-8. Recuperado el 2 de febrero de 2017 de www.escuelassecundaria.dnsalias.com.
- Muñoz, L. F. (2012). *Gestión del Conocimiento*. Recuperado el 2 de febrero de 2017, de Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas, Universidad ICESI, Colombia: <http://www.eoiamerica.com>.
- Noda, M. E., & Surós, E. M. (2016). El papel de la evaluación y acreditación de programas e instituciones en el contexto de la innovación universitaria. *Pedagogía 2016* (págs. 35-45). La Habana: Educación cubana.
- Peña, A. (2012). *Análisis del instrumento de evaluación del desempeño docente de los centros educativos privados del distrito No. 11-02 de Puerto Plata*. Recuperado el 2 de febrero de 2017, de <http://www.oei.es>.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Portuondo, R. (2011). *Diseño curricular por competencias y pensamiento complejo*. Culiacán, México: Centro de Investigación e Innovación Educativa del Nordeste.

- Quintero, N., Triana, M., & Rodríguez, J. (2011). *La formación laboral del siglo XXI*. Recuperado el 2 de febrero de 2017, de <http://www.monografias.com/trabajos14/formacion-laboral/formacion-laboral.shtml>.
- Rubio, J. F. (2012). El desempeño profesional en la educación. *Transformación*, 8(1), 46-53. Recuperado el 2 de febrero de 2017, de <http://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/1601/1580>.
- Schmal, R., & Ruíz, A. (2008). Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 16(1), 147-158. Recuperado el 2 de febrero de 2017, de http://www.ingeniare.cl/index.php?option=com_ingeniare&view=d&doc=59/ART04.pdf&aid=68&vid=59&lang=es.
- Secretaría de Educación Pública . (2008). *Competencias que expresan el perfil del docente de la educación media superior*. Recuperado el 2 de febrero de 2017, de : Secretaría de Educación Pública de México: www.sems.sep.gob.mx.
- Tuning América Latina. (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina [Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004 – 2007]*. Recuperado el 2 de febrero de 2017, de Universidad de Deusto, España: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>
- Tuning Europe. (2003). *Tuning Educational Structure in Europe [Informe final, fase 1]*. Recuperado el 2 de febrero de 2017, de Universidad de Deusto, España: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>
- Verdecia, E. (2011). *Metodología para la certificación formativa de roles desde la práctica profesional. Tesis doctoral inédita*. Camagüey: Universidad de Camagüey.
- Vigotsky, L. S. (1979). *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. Barcelona: Grijalbo.