

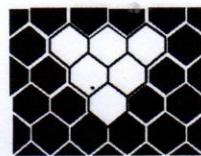
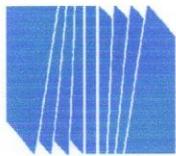
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

**EVALUACIÓN DE LOS INDICADORES CONTEMPLADOS EN EL
PROCESO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE
DEL PERSONAL ACADÉMICO DEL COLEGIO UNIVERSITARIO
PROF. JOSÉ LORENZO PÉREZ RODRÍGUEZ**

Trabajo presentado como requisito para optar al Grado de Magíster
en Educación Mención Evaluación Educacional

Autora: Profa. Ingrid Herbas
Tutora: Dra. Aida Justo

La Urbina, febrero 2015



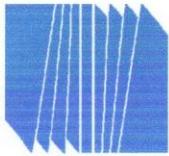
ACTA DE EVALUACIÓN DE TRABAJO DE GRADO

Quienes suscriben, miembros del jurado designados por el Consejo Directivo del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, reunidos para evaluar el Trabajo de Grado presentado por la ciudadana: **INGRID HERBAS**, titular de la cédula de identidad **Nº 12.385.988**, bajo el título: **EVALUACIÓN DE LOS INDICADORES CONTEMPLADOS EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DEL PERSONAL ACADÉMICO DEL COLEGIO UNIVERSITARIO PROF. JOSÉ LORENZO PÉREZ RODRÍGUEZ**, a los fines de cumplir con el requisito legal para optar al título de **Magíster en Educación Evaluación Educacional**, dejando constancia de lo siguiente:

Se procedió a la presentación pública del Trabajo en el Edificio Mirage, Aula M2-A1, del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

El mismo se considera **Aprobado** por unanimidad de acuerdo con los siguientes criterios:

- 1.- El estudio presentado fomenta la práctica reflexiva del nivel de Educación Universitaria.
- 2.- La investigación sirve de referencia a otros estudios relacionados con la evaluación del Desempeño Docente.
- 3.- El Trabajo de Grado es una contribución significativa para el Programa de Maestría en Educación Evaluación Educacional.

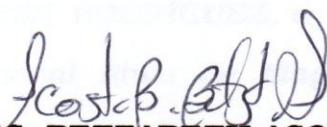


4.- La presentación oral estuvo acorde con el desarrollo de la investigación presentada.

En fe de lo cual se levanta la presente Acta a los **diecinueve días del mes de marzo de dos mil quince**, dejando constancia, de acuerdo con lo dispuesto en la Normativa vigente que la **Dra. Aida Justo**, Tutora del trabajo, actuó como Coordinadora del Jurado examinador.


DRA. LUISMAR PUNCELES
C.I: 11.925.538
Jurado Principal




MSC. BETZABETH ACOSTA
C.I. 11.941.702
Jurado Principal


DRA. AIDA JUSTO
C.I: 5.613.394
Coordinadora
Tutora

DEDICATORIA

Los esfuerzos dirigidos al logro del presente estudio, se ofrecen con profundo cariño:

A Dios, soporte de todos los actos de mi vida; que siempre me acompaña y dirige en el alcance de los más hermosos sueños.

A mis Padres, por su amor infinito, cada logro de mi vida es de ellos. Mami te amo profundamente.

A mi hermano Erick y toda la familia por el inmenso apoyo, sin él no se logran las metas.

En especial para mi sobrino Erick Alexander, que sea guía en su vida la perseverancia.

A ti Alejandro por el apoyo desde el momento de conocerte y caminar juntos por el tiempo que nos queda.

Gracias a todos ustedes, su amor, confianza y paciencia han permitido que siempre avance en cada ciclo de mi vida. Los quiero mucho.

RECONOCIMIENTO

Muchas son los seres e instituciones que han contribuido de diferente manera y en diferentes momentos, para realizar éste trabajo, entre los cuales deseo reconocer especialmente las contribuciones de las siguientes personas:

Mi tutora, la Dra. Aida Justo, por aceptarme, por su amistad, su confianza, oportunas orientaciones, estímulo constante y gran ejemplo de poseer una calidad humana que la acreditan como profesional de la nueva era docente.

Al Dr. José Peña, por su valiosa colaboración y orientación.

A las diferentes coordinaciones de las carreras pertenecientes al Colegio Universitario Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez, por su colaboración en el suministro de insumos.

A la Unidad de Control de Estudios del Colegio Universitario Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez, por su asistencia técnica.

A mis compañeros docentes del Colegio Universitario Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez, por su colaboración como informantes claves para la presente investigación.

INDICE GENERAL

	pp.
LISTA DE CUADROS.....	vii
LISTA DE GRÁFICOS.....	viii
RESUMEN.....	ix
INTRODUCCIÓN.....	1
I CAPÍTULO I	3
EL PROBLEMA	3
Planteamiento del Problema.....	3
Objetivos.....	8
Objetivo General.....	8
Objetivos Específicos.....	8
Importancia de la investigación.....	9
II CAPÍTULO II	11
MARCO TEÓRICO	11
Antecedentes del Estudio.....	11
Bases Teóricas.....	19
La Evaluación.....	19
Generaciones de la Evaluación.....	21
Modelo de Evaluación de Provus.....	24
El Desempeño Docente.....	28
Evaluación del Desempeño Docente.....	30
Importancia de Evaluar el Desempeño Docente.....	33
Modelos de Evaluación del Desempeño Docente.....	34
Indicadores de Desempeño Docente.....	38
Colegio Universitario Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez.....	44
III CAPÍTULO III	47
MARCO METODOLÓGICO	47
Paradigma y enfoque de la investigación.....	47
Tipo de Investigación.....	49
Diseño de Investigación.....	49
Población y Muestra.....	51
Técnicas e Instrumento de Recolección de Datos.....	54

I	Validez y Confiabilidad.....	56
I	Operacionalización de Variables	59
I	Etapas de la Investigación.....	63
IV	CAPÍTULO IV	65
	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	65
	Presentación y Análisis de los Datos obtenidos.....	65
V	CAPÍTULO V	91
	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	91
	Conclusiones.....	91
	Recomendaciones.....	93
	REFERENCIAS.....	94
	Anexos	101
	A Estructura Organizativa del C.U. Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez....	101
	B Cuestionario a los Docentes...	102
	C Instructivo y Formato de Validación.....	106
	CURRICULUM VITAE.....	115

LISTA DE CUADROS

CUADRO	pp.
1 Generaciones de la evaluación.....	23
2 Modelos de la evaluación.....	25
3 Indicadores de Evaluación de Desempeño Docente.....	40
4 Matriz de Coincidencias de Indicadores de Evaluación del Desempeño Docente.....	41
5 Indicadores de Evaluación de Desempeño Docente según Valdés (2000) (Versión preliminar-deber).....	42
6 Carreras que ofrece Colegio Universitario Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez.....	46
7 Paradigmas de Investigación.....	48
8 Población del Personal Académico del Colegio Universitario Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez.....	52
9 Distribución del Personal Académico en el Colegio Universitario Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez.....	52
10 Distribución de la Población y la Muestra Seleccionada por Estratos	54
11 Interpretación de la Confiabilidad.....	59
12 Operacionalización de variables.....	61
13 Rúbrica de Estimación de Uso de los Indicadores de Desempeño Docente.....	66
14 Indicadores relacionados con las Capacidades Pedagógicas.....	67

15	Indicadores relacionados con Emocionalidad	69
16	Indicadores relacionados con Responsabilidad.....	70
17	Indicadores relacionados con Relaciones Interpersonales.....	72
18	Indicador relacionado con Resultados	73
19	Rúbrica de estimación de grado de aceptación del indicador	75
20	Grado de acuerdo sobre Indicadores relacionados con las Capacidades Pedagógicas.....	75
21	Grado de acuerdo sobre Indicadores relacionados con Emocionalidad.....	78
22	Grado de acuerdo sobre Indicadores relacionados con Responsabilidad.....	79
23	Grado de acuerdo sobre Indicadores relacionados con Relaciones Interpersonales.....	81
24	Grado de acuerdo sobre Indicadores relacionados con Resultados.....	82
25	Síntesis de los Resultados del Primer y Segundo Objetivo Específico.....	84
26	Grado de Correspondencia de uso de los indicadores de evaluación de desempeño docente.....	85

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO	pp.
1 Etapas o Fases del Modelo de Evaluación de Provus.....	25
2 Modelo de Discrepancias de Provus.....	27
3 Pilares Epistemológicos de la Formación del Docente.....	29
4 Fines de la evaluación del desempeño docente.....	31
5 Indicadores de Capacidades Pedagógicas.....	68
6 Indicadores de Emocionalidad.....	69
7 Indicadores de Responsabilidad.....	71
8 Indicadores de Relaciones Interpersonales.....	72
9 Indicador de Resultados	74
10 Grado de acuerdo sobre Indicadores relacionados con las Capacidades Pedagógicas	77
11 Grado de acuerdo sobre Indicadores relacionados con Emocionalidad.....	79
12 Grado de acuerdo sobre Indicadores relacionados con Responsabilidad.....	80
13 Grado de acuerdo sobre Indicadores relacionados con Relaciones Interpersonales.....	82
14 Grado de acuerdo sobre Indicadores relacionados con Resultados.....	83

**INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE
DEL PERSONAL ACADÉMICO DEL COLEGIO UNIVERSITARIO
PROF. JOSÉ LORENZO PÉREZ RODRÍGUEZ**

Autor: Prof. Ingrid Herbas
Tutor: Dra. Aida Justo
Fecha: febrero 2015

RESUMEN

En términos generales la evaluación del desempeño docente representa la valoración sistemática de la actuación docente, la cual involucra las acciones que realiza el docente dentro y fuera del aula, destinadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes respecto a los objetivos y/o competencias definidas en un plan de estudios . En este sentido el objetivo general de este estudio fue evaluar los indicadores contemplados en el proceso de evaluación de desempeño docente, a fin de cooperar con la optimización de la calidad de la evaluación del personal académico del Colegio Universitario Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez (CUPJLPR). En el marco teórico se consideraron aspectos asociados a evaluación y desempeño docente, entre otros. Este estudio se enmarcó dentro del paradigma positivista, apoyado en un diseño no experimental de campo. El modelo de evaluación asumido fue el Modelo de Probus. Para recabar la información se empleó la técnica de la encuesta, apoyada en un cuestionario y el análisis de los datos se realizó a través de la estadística descriptiva. Inicialmente se establecieron los indicadores contemplados en el CUPJLPR (Ser), luego se caracterizaron los indicadores que constituyeron el estándar (Deber ser) y finalmente se estableció el grado de correspondencia (Ser vs Deber ser). Los resultados mostraron que más del 87% de los docentes encuestados consideran que los indicadores formulados son utilizados en grado muy bajo, con respecto al grado de correspondencia se encontró discrepancia en todos los casos. Considerando estos resultados es necesario generar acciones que involucren la incorporación de indicadores válidos y contextualizados en pro de la mejora de la calidad de la evaluación del personal académico del CUPJLPR.

Descriptores: evaluación, desempeño docente, indicadores.

INTRODUCCIÓN

La evaluación del desempeño docente siempre ha sido un tema de interés en el ámbito universitario por ser controversial y necesario en la praxis educativa, la necesidad de disponer de mecanismos que proporcionen información sobre la actuación de los docentes en su labor educativa en el Colegio Universitario Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez (CUPJLPR) no escapa de ello y fue la razón fundamental para emprender un trabajo como el que se presenta, aunado a la prioridad de crear y fortalecer una cultura evaluativa.

Para realizar esta investigación se reflexionó sobre diferentes enfoques o maneras de evaluar el desempeño, en la búsqueda de una forma de valorar la actuación del docente universitario, que además de considerar las características, cualidades y habilidades que debe poseer en su formación y praxis docente diaria, pudiera garantizar que el CUPJLPR impulse los indicadores criteriales de valoración de su personal académico, cerciorándose así, que el claustro académico sea poseedor de competencias personales y profesionales identificadas con la concepción filosófica de este colegio universitario.

La investigación además de asumir una concepción sobre el proceso de evaluación a desarrollar, identificó aspectos de cada uno de las generaciones de evaluación y, modelos de evaluación del desempeño docente, que pudieran aportar elementos de gran importancia para el proceso de evaluación.

Es relevante señalar que en el procedimiento utilizado en el estudio, se diseñó en correspondencia con las fases o etapas del Modelo de Provus, seleccionado en atención al propósito y naturaleza de la investigación.

Esta investigación está estructurada en cinco capítulos, en atención a las orientaciones señaladas en el Manual de Trabajos de Grado, de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales de la UPEL, los cuales se describen a continuación.

En el capítulo I, se enuncia la situación problemática, se define el objeto de estudio, se plantean las interrogantes de la investigación, se declara el objetivo

general y los objetivos específicos de la investigación y se realiza la justificación de la misma, al igual que el alcance de la misma.

En el capítulo II, se desarrolla el marco teórico de la investigación y este contempla tres apartados: el primero está sustentado en los antecedentes de la investigación, en el mismo se hace referencia a investigaciones desarrolladas con anterioridad y que sirven de base para la comprensión y ubicación teórica del problema objeto de estudio. En el segundo apartado se describen las bases teóricas que sustentan al proceso de investigación y que permite la contextualización espíritueme -ontológica del fenómeno estudiado.

El capítulo III, es la construcción del marco metodológico, se describe el cómo ha llevado a cabo el proceso de investigación, indicando el paradigma enfoque, tipo y nivel de investigación, la población y la muestra objeto de estudio, las técnicas e instrumentos empleados para la obtención de datos, así como la validez y la confiabilidad que poseen los instrumentos utilizados.

El capítulo IV, se analizan los resultados de la información, que arrojaron los instrumentos aplicados a los docentes. Esto se hizo a través de un análisis cuantitativo de la información, y en contraste con la teoría desarrollada en el capítulo tres.

En el capítulo V se establecen las conclusiones y recomendaciones, que se produjeron después de realizado el análisis de la información, los cuales trataron de satisfacer los objetivos de la investigación.

Seguidamente se presentan las referencias impresas y electrónicas que apoyaron la investigación, los anexos pertinentes que complementan la información y el Currículum Vitae de la autora.

Realizar este proceso de investigación permitió de una u otra forma a la autora, acercarse aún más a la estimación de una serie de indicadores de evaluación del desempeño docente en el CUPJLPR; y por consiguiente, contribuir en la mejora de la calidad del proceso de evaluación de los docentes, acorde con los requerimientos de la sociedad actual.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

El éxito organizacional requiere excelencia individual, y la excelencia individual hoy demanda mucho más que competencia técnica. Exige un sofisticado tipo de destreza social: eficacia y eficiencia, que capacite a profesionales para lograr importantes objetivos a pesar de los obstáculos. La educación en la actualidad a nivel mundial ha sufrido cambios y transformaciones; por lo tanto, cada individuo en el desempeño de sus funciones, adopta conductas que le son propias en diferentes situaciones y ambientes, lo que le da una característica muy particular en su forma de realizarse.

Según Van Vaugh (1998), son varios los factores que exigen la calidad de la docencia en Educación Superior y de allí el creciente interés en ésta. En primer lugar, el gasto público de las universidades ha aumentado y ahora deben rendir los mejores y mayores resultados, más que en otras épocas. En segundo lugar, la sociedad evidentemente globalizada requiere del incremento en las universidades de procesos estandarizados de calidad para obtener paralelismo ante un mercado mundial avanzado, competitivo y globalizado. En tal sentido, las definiciones de la función docente, han sufrido un proceso evolutivo que va, desde aspectos puramente cuantitativos relacionados con la calidad técnica, hasta un enfoque acorde a las necesidades de la sociedad enmarcada en el planteamiento cualitativo.

Por su parte Pérez (2008) señala que cada competencia que se despliega en el desempeño docente es un aprendizaje complejo que integra habilidades, actitudes y conocimiento; se desarrollan a través de experiencias de aprendizaje en cuyo campo de conocimiento se integran tres tipos de saberes: conceptual (saber), procedural (saber hacer) y actitudinal (ser). Siguiendo el planteamiento del desempeño docente como factor influyente en parámetros de calidad de la educación, se consideran las

afirmaciones de Brito (2009), donde señala que entre la existencia de múltiples acciones que pueden realizarse para el mejoramiento de la calidad de la educación, la evaluación del docente juega un papel de primer orden, pues permite caracterizar su desempeño y por lo tanto, orientar las acciones encaminadas a propiciar su desarrollo futuro y constituye una vía fundamental para su atención y estimulación.

Es tan necesario el estudio de la función del docente según su desempeño, que el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), referido en Ávalos (2007), en el marco de su Programa Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, decidió promover el Programa de Investigaciones Relacionadas con Situación y Perspectivas de las Universidades e Institutos Pedagógicos y su Rol en la Formación de Maestros. Esta decisión ha permitido que la comunidad vinculada con la Educación Superior de América Latina y el Caribe, pueda consultar informes nacionales e internacionales relacionados con el tema de la formación docente, las competencias y su evaluación.

Por su parte Rodríguez (1996), plantea la necesidad de la evaluación del docente, que durante mucho tiempo estuvo restringido al ámbito del aula y que ha tenido en los últimos años una expansión considerable, la evaluación y su aplicación se ha hecho cada vez más compleja y en particular extensiva a diferentes objetivos: la institución educativa, los docentes, el currículum, entre otros. Tal expansión no emerge de necesidades intrínsecas a la situación educativa, sino de presiones externas ligadas en general a la crisis económica y a los procesos de globalización económica y cultural.

De allí que en el campo de la docencia, la evaluación del desempeño definida por Brock (2001) como un “proceso que se utiliza para verificar la actuación del educador y de todas las acciones y las tareas administrativas y pedagógicas inherentes a su cargo, entre otros aspectos; a fin de garantizar la calidad educativa con el propósito de que los educandos tengan una mejor formación” (pág.48), constituye un reto para quienes rigen la gestión educativa.

Siguiendo con los planteamientos de este autor, se considera, que la evaluación del docente, tiene diferentes funciones: (a) para detectar los aciertos y desaciertos de

la praxis docente, con el propósito de diseñar la capacitación o los correctivos necesarios para coadyuvar en la erradicación de sus deficiencias; (b) como medio de reflexión, a fin de internalizar qué y cómo es lo que se está realizando en el quehacer educativo, en función de las percepciones de la comunidad educativa en general, y (c) puede asociarse con la función de crecimiento o maduración, ya que como resultado del proceso de evaluación, el docente es capaz de autoevaluar permanentemente su desempeño y llega a una metacomprepción de lo que no sabe y necesita comprender.

En el caso de este estudio la evaluación del docente se incorpora, a la organización educativa, con todos los fines antes mencionados; ya que visto desde ésta perspectiva en el sistema educativo actual el gran ausente en el proceso de evaluación ha sido el propio docente, lo que implica que el docente no hace una evaluación reflexiva sobre su propia práctica, o la evaluación interactiva con el resto de sus pares.

En este orden de ideas, cabe señalar lo que expresa Zúñiga (2006), quien plantea:

La evaluación de desempeño no puede restringirse a un simple juicio superficial y unilateral del jefe respecto del comportamiento funcional del subordinado; es necesario descender más profundamente, localizar las causas y establecer perspectivas de común acuerdo con el evaluado. Este no es un fin en sí mismo, sino un instrumento para mejorar los resultados de los recursos humanos de la organización (p.81).

Por consiguiente, es necesario que el docente se involucre directamente en el proceso evaluativo de su desempeño, pues de esta manera será participante de éste proceso, y a su vez conocedor de los criterios o indicadores discretionales vinculados con sus competencias profesionales y la gestión de la organización educativa en la cual está inmerso.

Desde ésta visión, Ahumada (2002), afirma que es necesario entender la crítica y el reclamo de los docentes frente a cualquier intento evaluativo, ya que la mayoría de las veces los resultados de este proceso suelen ser usados con propósitos que hacen que la evaluación se convierta en un atentado a la estabilidad laboral más que a una ayuda para mejorar su acción didáctica; persistiendo con lo dicho por Ahumada ,

lejos de suponer mejoras en la calidad de la enseñanza, generará simulaciones de comportamiento y hasta acuerdos en las diferentes dimensiones organizacionales de la praxis del profesional académico.

Así mismo, es relevante destacar que cuando la evaluación viene de las altas instancias, por ejemplo, de las autoridades educativas - Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (MPPEUCT), Coordinación, entre otros-; es asumida por el personal docente a manera de un rendimiento de cuentas como lo señala McLaughlin y Pfeifer (2000): "... si se piensa en la evaluación que proporciona información para la mejora, el docente debe reflexionar sobre su práctica con el propósito de mejorar sus competencias profesionales y no sobre su permanencia en la institución educativa" (p.61).

Al respecto cabe señalar, que el MPPEUCT para fines de promoción o ascenso del personal docente, contempla la evaluación del desempeño docente, desde el área académica y administrativa, la cual se archivará en los respectivos expedientes de cada profesor; dando así cumplimiento por cada Colegio e Instituto Universitario al Reglamento del Personal Docente y de Investigación de los Institutos y Colegios Universitarios a la Gaceta Oficial N°30320 Extraordinario de fecha 2-2-1974 decreto N°1575 (no derogado) en su Art.39 Sección Segunda: De la Evaluación para el Ascenso, donde se estipula como un requisito para la promoción o ascenso los resultados de la calificación de los servicios del profesor que puede ser a discrecionalidad del área académica, aplicados por medio de un instrumento de evaluación del desempeño docente u otra metodología que resulte de la aprobación del consejo directivo de cada Colegio e Institución Universitario.

En este sentido, los propósitos dados a conocer por el CUPJLPR, donde la investigadora ejerce su labor educativa, en cuanto a la valoración del desempeño de su personal docente, responde a fines de permanencia y ascensos solicitados en los diferentes niveles organizacionales, se evidencia la confusión y/o desconocimiento por parte del personal académico, con respecto a los criterios discretionales o indicadores de evaluación del desempeño docente con fines de mejora en su acción

educativo y su influencia en la calidad de la educación que se imparte en el referido colegio universitario.

Desde este punto de vista, restarle a la evaluación el carácter punitivo, de castigo o premio, es un imperativo que ayuda a construir, a producir interacciones adecuadas y satisfactorias entre los distintos actores del proceso educacional, lo cual asocia lo dicho por Ahumada (1992) referente al hecho que tanto la tarea de evaluar a los docentes como los resultados de tal evaluación, deben constituir insumos para mejorar la calidad de la educación.

Por lo tanto, la presente investigadora infiere que la poca influencia en la calidad educativa la evaluación del desempeño docente atendiendo a un requerimiento en cuanto a permanencia y ascenso del personal académico del CUPJLPR, aunado a la inadvertencia de dicho personal académico sobre los criterios que valoran sus competencias docentes, no los conduce a una reflexión sobre su labor educativa en el referido colegio universitario.

En atención a lo expresado por los diferentes autores considerados previamente, se destaca de manera relevante, la necesidad de responder a la pregunta ¿qué evaluar en el desempeño docente?, en este sentido Dante (2004) considera que deben ser todos los factores importantes del puesto, tanto los carácter cuantitativo como cualitativo, mientras que otros autores hablan de capacidades, competencias y actitudes, observándosele en este sentido la gran variedad y diversidad de opiniones al respecto, dado que siguiendo a Torres (2005) el término desempeño docente puede considerarse multivariable y multifactorial, y el término indicador dentro de un contexto educativo alude a un elemento informativo relacionado con los atributos de los sistemas educativos, que puede servir de fundamento para elaborar un juicio, sin dejar de considerar que la interpretación de la realidad es una tarea compleja que atiende a diversos enfoques y herramientas.

Dentro de estas perspectivas, destaca la necesidad de estudiar indicadores del proceso de evaluación de desempeño docente, también la necesidad de evaluar el uso de indicadores de evaluación de desempeño docente en el personal académico del CUPJLPR; además de la correspondencia que se debe tener con las competencias del

personal académico que labora allí, y sus posibles discrepancias o no que se generen. De ahí que la presente investigación busca responder las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los indicadores de desempeño docente utilizados en la evaluación del personal académico del CUPJLPR?

¿Cuáles indicadores deben considerarse para la evaluación del desempeño docente del personal académico del CUPJLPR?

¿Cuál es el grado de correspondencia de los indicadores de desempeño docente utilizados en el proceso de evaluación del personal académico del CUPJLPR con respecto a estándares de uso?

A fin de dar respuestas a estas interrogantes, se plantearon los objetivos que a continuación se presentan.

Objetivos

Objetivo General

Evaluar los indicadores de desempeño docente contemplados en el proceso de evaluación del personal académico, a fin de cooperar con la optimización de la calidad de la evaluación del personal académico del CUPJLPR.

Objetivos Específicos

Establecer los indicadores de desempeño docente contemplados en el proceso de evaluación actual del personal académico del CUPJLPR.

Caracterizar los indicadores de desempeño docente, desde la posición de diferentes autores expertos en la temática, y del personal académico del CUPJLPR para el establecimiento de estándares de uso.

Determinar el grado de correspondencia de uso de los indicadores de desempeño docente utilizados en el proceso de evaluación del personal académico del CUPJLPR con respecto a estándares de uso.

Importancia

La evaluación del desempeño es una necesidad en cualquier organización educativa, desde todo punto de vista, para la: toma de decisiones, conocimiento de la adaptación en la organización y para que el personal reconozca sus propias competencias, sus fortalezas y debilidades. Además de utilizarla, para confirmar los logros de los que intervienen en el proceso evaluativo y proporcionarle(s) retroalimentación, de manera que puedan mejorar todos los que intervienen en éste proceso. Por otra parte, investigar acerca de la labor del docente es fundamental en el proceso educativo, porque permite comprender los alcances del quehacer educativo, así como valorar y reflexionar acerca del impacto de la evaluación de su desempeño

Por lo que se ha visto actualmente, ha proliferado una tendencia hacia la construcción de una cultura evaluativa; donde no escapa la estimación de ese desempeño docente y la evaluación de esa “calidad” que se proporcione a partir del reconocimiento de las competencias presentes en ese personal docente. En tal sentido la presente investigación no pretende ser la solución o remedio a la situación planteada del Colegio Universitario Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez, sino que sea una opción para la evaluación del desempeño docente a partir de los indicadores identificados para dicha institución educativa, pues le da un valor agregado a una visión distinta de valorar la actuación del personal académico.

La investigación implica la revisión documental de temáticas de desempeño, evaluación del desempeño, contentiva los aspectos criteriales de la valoración del desempeño docente bajo la óptica de múltiples fuentes; entre la diversa información que será de utilidad para un posterior contraste con la realidad institucional de este Colegio Universitario que puedan confirmar los supuestos teóricos expuestos por distintos autores.

Es relevante la investigación porque aporta a los: (a) docentes una comprensión sobre sus prácticas laborales y capacidades establecidas, además de la reflexión sobre las mismas, (b) al reflexionar sobre su actuación laboral, permite tomar conciencia en los diferentes roles que asume dentro de la institución educativa, (c) además de sus funciones educativas también sus funciones evaluativas en los diferentes niveles

organizacionales del colegio, con vistos a la mejora de la calidad educativa y (d) este estudio le sirve de insumos a los diferentes investigadores y profesionales del campo de evaluación educacional, y aporta a la evaluación institucional una visión actual y más amplia de las directrices criteriales manejadas tanto nacional como internacional

Para el Colegio Universitario Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez, se considera relevante conocer aquellos indicadores de evaluación que proporcionen una valoración sobre el desempeño de su personal académico; porque permitirá detectar y reflexionar sobre las fortalezas y las posibles dudas, vacíos, fallas, debilidades, entre otras, que pudiesen estar presentes en la labor educativa.

Los resultados de la investigación aportan una fuente de información para el personal académico, administrativo, estudiantado y todo aquel que hace vida en el CUPJLPR; en segunda instancia permite al personal directivo y la institución permitirá conocer mejor el desempeño de su personal docente; además de ofrecer opciones de mejoramiento profesional en función de las debilidades ó reforzar las potencialidades identificadas. Al CUPJLPR le favorecerá el hecho de contar con éste tipo de material de investigación, para ofrecérselos a todas las dependencias académicas y administrativas que intervienen en materia de evaluación del referido instituto universitario.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se expone la revisión preliminar de investigaciones, relacionadas con el tema en estudio, las cuales conformaron los antecedentes, además se consideran las bases teóricas, entre las que destacan aspectos asociados a la evaluación y el desempeño docente, entre otras.

Antecedentes del Estudio

Durante el proceso de revisión bibliográfica se encontraron investigaciones, internacionales y nacionales, relacionadas con la evaluación del desempeño docente y por ende asociadas con la temática que involucra esta investigación, tales como las que se reseñan a continuación.

El estudio de Báez, Cazenave y Lagos (2007) titulado Percepción de la Evaluación del Desempeño Docente: Diagnóstico desde la Perspectiva del Docente; señala como uno de sus objetivos prioritarios conocer la situación en que se encuentra el proceso de evaluación del desempeño docente en las Universidades Estatales Chilenas, pertenecientes al Consejo de Rectores, percibido desde actores relevantes: vicerrectores y decanos, académicos y estudiantes. Reseñando las percepciones que se recogen de uno de los actores claves del proceso aprendizaje-enseñanza: el docente, en cuyo estudio se definió una muestra conformada por sesenta y cuatro académicos seleccionados al azar de 11 universidades chilenas pertenecientes al Consejo de Rectores. Las dimensiones consideradas en la consulta fueron (a) directrices institucionales, (b) participación en la elaboración de políticas, (c) mecanismos de evaluación, (d) implicancias de los resultados, (e) retroalimentación para el académico, (f) percepción del sistema de evaluación del desempeño docente, y (g) aspectos a contemplar en la evaluación del desempeño docente.

Una vez examinado los resultados en cada una de las dimensiones consideradas, el estudio comunica que la evaluación del desempeño docente es un tema altamente conflictivo en el interior de los claustros universitarios, dado que en él se enfrentan intereses, opiniones y creencias del conjunto de actores educativos, de esta manera no es de extrañar la diversidad de criterios y ponderaciones que a estos se otorgan. El estudio de Báez, Cazenave y Lagos (ob. cit.) reseñado en la presente investigación, es pertinente dado su alcance en cuanto a la consideración de la percepción del docente y su desempeño, que guía el proceso de evaluación del desempeño académico y su experiencia en cuanto al sistema de evaluación de desempeño docente vigente en las universidades chilenas, enriqueciendo el marco referencial de la presente investigación y siendo correspondiente con los objetivos planteados.

La Unidad de Desarrollo y Perfeccionamiento Docente de la Universidad de Chile (Alarcón y Méndez, 2005), diseñó y aplicó un Plan de Perfeccionamiento Docente para el año 2004-200, la investigación previa a la aplicación del plan señala que la acción educativa no está ajena a los cambios y reformas en las universidades. Perciben a las instituciones educativas chilenas desde un punto de vista organizacional y estratégico, donde uno de los elementos claves para asegurar el éxito organizacional y hablar de calidad, es el seguimiento del desempeño del profesorado.

Es de destacar que las instituciones de educación superior, según Alarcón y Méndez (ob. cit.), se preocupan por mantenerse dentro del proceso de mejora continua, y dentro del mismo, se hace necesario conocer mediante un seguimiento cuales son las brechas de desempeño, a partir de la determinación de indicadores bases del perfil de excelencia del profesor universitario. El aporte de este trabajo es significativo para la construcción de las bases teóricas de esta investigación, ya que sigue reafirmando, la necesidad de estudio del desempeño docente en el CUPJLPR y su valoración.

Por su parte Letelier, Rodés, Ríos y Oliva (2007) dan a conocer la propuesta de un Modelo para la Evaluación del Desempeño Docente para las universidades estatales chilenas, en donde se consideran dos elementos fundamentales que deben estar contenidos en la evaluación del desempeño docente: perfil profesional del

docente universitario (diseñado utilizando la aproximación al enfoque por competencias) y, la relación con la evaluación del cumplimiento de ciertos estándares de productividad acorde a las políticas y lineamientos existentes en cada universidad.

La propuesta de Letelier, Rodés, Ríos y Oliva (ob. cit.) implica un cambio radical en el enfoque de la evaluación, en el sentido de que su implementación determina el establecimiento de un periodo de adaptación al interior de las diversas instituciones de educación superior, donde cada universidad debe ir estableciendo estándares progresivos de desempeño asociados al cumplimiento de estos. Lo cual sirve de insumo para la presente investigación, ya que, coincide en destacar la importancia de la evaluación del desempeño como un medio para presentar diferentes necesidades que tiene el colegio universitario donde labora la investigadora, así como también, la experiencia que exponen sobre estándares de evaluación de desempeño docente facilita a la presente investigación la elección de estándares de uso en la evaluación del desempeño docente.

Mesa, Naranjo y Pérez (2008) desarrollaron un trabajo denominado: La Evaluación del Desempeño Herramienta Vital en la Dirección Organizacional, cuyo objetivo fue realizar una valoración de los elementos indispensables a tener en cuenta para la aplicación consecuente de la evaluación del desempeño como instrumento de dirección del capital humano. La metodología empleada fue la investigación de campo, la muestra estuvo conformada por 30 docentes de una zona rural en la Habana, Cuba. En dicho trabajo los autores llegaron a las siguientes conclusiones: (a) la evaluación del desempeño es un concepto dinámico, (b) constituye una herramienta indispensable en la actividad administrativa, y (c) es un medio a través del cual es posible localizar problemas, tales como, la integración de los trabajadores a la organización o al cargo que ocupa, desacuerdos entre docentes y poco aprovechamiento de las potencialidades de los docentes, y por último, la motivación por parte de los educadores.

Este estudio tiene importancia para la presente investigación, ya que, establece una serie de aportes a las instituciones educativas cuando toman en cuenta el desempeño de su personal, en el caso de estudio el personal académico del

CUPJLPR; logrando así el desarrollo y éxito de la organización educativa. De ahí que, la evaluación del desempeño puede ayudar a determinar la falta de desarrollo de una política de recursos humanos adecuada a las necesidades de la organización, y parte de considerar que el eslabón entre la estrategia de una organización y el comportamiento individual es la evaluación del desempeño, por lo que es de vital importancia prever, entre los aspectos a evaluar, aquellos que en mayor medida resultan aportes individuales al logro de la estrategia organizacional.

Por otra parte, en México, Cruz (2008) realizó una investigación sobre Una Propuesta para la Evaluación del Profesorado Universitario, siendo un estudio descriptivo, basado que el problema sobre una justa valoración del profesorado, puede radicar en la percepción que se tiene sobre evaluación docente. El enfoque que fundamenta el trabajo subyace en la evaluación docente pudiera favorecer al profesor universitario en términos de desarrollo profesional, una evaluación formativa en la que participan todos los actores a ser evaluados, además una evaluación con la que el profesor estará seguro y no se sentirá amenazado. Se diseño una muestra de tipo selectiva, con la disposición voluntaria de cuatro profesores de la Universidad de Guadalajara, que estuvieron dispuestos a ser grabadas sus respuestas y filmados.

De los resultados analizados por Cruz (ob. cit.), concluye que la labor desempeñada por los profesores es compleja, pero esencial en el desempeño de los procesos educativos. Esto implica que los juicios emitidos después de una evaluación no sean totalmente objetivos y fundamentados como se quisiera, sobre los agentes y factores que intervienen en los procesos educativos, como son: personales, sociales, culturales, económicos y pedagógicos; articulándose en sentidos diversos originando una gran variedad de características docentes. Esta investigación aportó información útil para este estudio, en el sentido que permite comprender y analizar la postura que presenta el docente a la hora de evaluar su desempeño, desde diversas perspectivas en la organización educativa.

En el ámbito nacional reseñamos a Acosta (2005), la cual en su trabajo de ascenso, plantea la necesidad de un sistema que proporcione información sobre la actuación de los docentes en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso

Martínez (IPMJMSM) y fue su razón fundamental para emprender su trabajo; donde se formularon objetivos orientados a: (a) determinar la necesidad del sistema de evaluación, (b) identificar los componentes y la factibilidad del mismo y (c) diseño de la propuesta. A través de su investigación, establece que los resultados evidenciaron la necesidad de un sistema de evaluación de desempeño docente basado en competencias, además, el estudio de factibilidad demostró que el IPMJMSM está en capacidad de asumir la propuesta, la cual estructuró en dos aspectos: la fundamentación filosófica, legal y teórica y los procedimientos para su puesta en ejecución. Este estudio se considera como apoyo en la fundamentación de la presente investigación, ya que, evidencia la necesidad de establecer criterios para la evaluación del desempeño del docente en instituciones educativas, constituyendo un contenido valioso para la investigación que se plantea, donde se desarrollan aspectos asociados a los indicadores de evaluación del desempeño docente.

Adicionalmente Delgado (2005) señala en su investigación sobre el sistema de evaluación integral y permanente del personal académico del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (IPMJMSM), la evaluación que se hace del desempeño docente es en atención meramente a un ascenso académico, ya que, el enfoque evaluativo subyacente es el de una evaluación como suministro de información para la toma de decisiones, algunos de los aspectos propuestos por los docentes y estudiantes coinciden con lo planteado en las regulaciones legales sobre esta materia. Tal es el caso, que los aspectos relacionados con los valores, la ética, la formación, las competencias profesionales y el desempeño, donde se evidenciaron claramente en éste trabajo de ascenso; y sus indicadores al respecto y como los criterios, están referidos a los logros alcanzados por los docentes en su labor educativa (la responsabilidad y puntualidad), y su alcance para el presente trabajo con el establecimiento de indicadores evaluativos que discriminen el desempeño docente.

Se consideró relevante la investigación de Punceles (2008), por destacar la importancia de la evaluación del desempeño docente en el proceso de formular juicios, considerados en relación con los logros profesionales e idoneidad, fundamentados en un amplio conocimiento del área de desempeño del docente.

Además de asumir una concepción sobre el proceso de evaluación a desarrollar en los docentes del Preescolar Jacinto Lara e identificar aspectos de cada uno de los enfoques que pudieran aportar elementos importantes en la evaluación del desempeño de los docentes contactados, y propone la evaluación desde cuatro perspectivas: (a) centrado en el perfil del maestro, (b) centrado en los resultados obtenidos, (c) centrado en el comportamiento del docente en el aula y (d) centrado en la práctica reflexiva. De estos cuatro enfoques se tomaron aspectos fundamentales para la evaluación y se plantea un procedimiento a seguir en la evaluación del desempeño de los docentes de Educación Inicial en el Nivel Preescolar en cumplimiento de sus funciones como evaluador del desarrollo y potencialidades de los educandos.

A través de su investigación Punceles (op. cit.) llega a la conclusión de que no hay clara relación entre las concepciones sobre el proceso de evaluación en los que se encuentran los docentes del centro educativo, con respecto a lo planteado en el currículo de educación inicial, donde se concibe la evaluación como un proceso continuo de valoración cualitativa del desarrollo y potencialidades del educando, así como de las condiciones que los afecten tanto a educandos como profesores en ésta etapa. Siendo pertinente este estudio con la presente investigación, atendiendo a la importancia que se le otorga a la valoración que tiene el docente sobre su desempeño, siendo su contenido un referente válido para este estudio, donde se desarrolla una temática similar.

Brito (2009) desarrolló una investigación titulada Evaluación del Desempeño de las Competencias Docentes en la I y II Etapa de Educación Básica en el Centro Educativo Fe y Alegría Abraham Reyes. Entre los objetivos propuestos están: (a) describir el proceso de evaluación del desempeño de las competencias de los educadores de la primera y segunda etapa de Educación Básica en el Centro Educativo Fe y Alegría “Abraham Reyes”, (b) establecer parámetros para una propuesta que permita evaluar el desempeño de las competencias de los educadores en la primera y segunda etapa de Educación Básica en el referido centro educativo, (c) diseñar una propuesta que permita evaluar el desempeño de las competencias de los educadores en la primera y segunda etapa de Educación Básica, y (d) Valorar la

factibilidad de una propuesta que permita fortalecer el proceso de evaluación del desempeño de las competencias de los educadores en la primera y segunda etapa de Educación Básica del referido dentro educativo. El trabajo se fundamentó en una investigación descriptiva de campo, y la modalidad de estudio se enfocó como proyecto factible. La muestra estuvo representada por trece docentes de la I y II Etapa Básica de la Institución.

A partir del análisis de los resultados, mencionan que: (a) es necesario solventar las deficiencias y limitaciones visualizadas en cuanto a las competencias docentes, y (b) se promoverá una cultura de evaluación orientada al mejoramiento, considerando que la propuesta presentada por la autora cuenta con la factibilidad necesaria para consolidar los lineamientos que favorecerán la evaluación del desempeño docente en la referida institución. Esta investigación desarrollada por Brito (ob. cit.), sirve de apoyo al presente trabajo por cuanto se pretende describir una realidad observada desde la propia experiencia del autor y utilizando instrumentos adecuados. Y así después de la revisión bibliográfica, análisis de resultados, y presentación de propuesta planteada aporta elementos significativos a la presente investigación en cuanto a las orientaciones para el proceso de selección del modelo de evaluación; además de resaltar aspectos fundamentales para el mejoramiento de las funciones docentes.

Por su parte Ojeda (2010) desarrolló una investigación titulada Evaluación del Desempeño Docente de la Unidad Educativa Prof. Fernando Ramírez, la cual tuvo como propósito analizar la evaluación del desempeño de los docentes en esta Unidad Educativa, en sus dimensiones pedagógicas, emocional y de responsabilidad. Los objetivos planteados fueron: (a) diagnosticar el desempeño en sus funciones pedagógicas, emocional y de responsabilidad del docente de la Unidad Educativa Prof. Fernando Ramírez, (b) identificar el desempeño del docente de acuerdo a su acción pedagógica en la facilitación del aprendizaje en la Unidad Educativa Prof. Fernando Ramírez, (c) determinar la actuación del personal docente de la Unidad Educativa Prof. Fernando Ramírez. El trabajo se fundamentó en una investigación

descriptiva apoyada en un diseño de campo. La muestra estuvo representada por treinta y dos docentes que laboran en el plantel objeto de este estudio.

Entre los resultados obtenidos, se encuentra: (a) en relación al indicador actualización y formación permanente se determinó que los docentes objeto del estudio presentan limitación en la disposición de asistir a cursos, jornadas, talleres, seminarios para el mejoramiento continuo de las habilidades profesionales pedagógicas y mantenerse al día con las innovaciones de los métodos y técnicas en el campo educativo, con mejora de lo técnico-práctico de la didáctica en el aula y, por ende, optimizar su desempeño como docente, (b) de acuerdo al indicador creatividad e innovación, demuestran que los docentes muy poco seden espacios para tratar problemas de dificultades de aprendizajes, no utilizan métodos de instrucción de atención individual, pequeños grupos y colectivos, igualmente casi nunca aplican estrategias innovadoras para lograr que la adquisición del conocimiento de los niños sea significativa y creativa, (c) con respecto al indicador motivador, los resultados reflejan que pocas veces los docentes motivan a los alumnos para que el aprendizaje sea significativo, menos aun estimulan la competencia sana para lograr los objetivos académicos planteados en los proyectos de aprendizaje, y (d) en cuanto al indicador emocionalidad, los docentes muy poco le divierte el trabajo con los niños, debido a que no utilizan la parte lúdica en las actividades pedagógicas, menos utiliza dinámicas al inicio de las mismas; igualmente muy poco consideran la parte afectiva en la pedagogía.

La investigación anterior muestra cómo evaluar el desempeño del docente para determinar su actuación en la Unidad Educativa Prof. Fernando Ramírez, además del abordaje sobre los criterios de selección con respecto a los indicadores de evaluación, acorde a las dimensiones planteadas en la investigación reseñada. Este estudio constituye un aporte, por cuanto en él se visualiza la identificación y distinción de indicadores evaluativos de desempeño docente en correspondencia al estudio de la realidad diagnosticada en la referida institución educativa; lo cual es pertinente con los objetivos de la presente investigación planteada, y su reforzamiento en cuanto a la consideración de los indicadores de evaluación del desempeño docente.

Todas las investigaciones antes citadas, están estrechamente relacionadas con el presente estudio, ya que abordan, la evaluación del desempeño de los docentes y los diferentes indicadores de evaluación determinados para cada caso de estudio, además de la preocupación por llevar a cabo una evaluación idónea sobre desempeño docente.

Bases Teóricas

Para el desarrollo de la investigación es evidente, la necesidad de analizar diferentes concepciones sobre evaluación, considerar las generaciones y modelos de evaluación, además de nociones sobre desempeño docente, especialmente lo relacionado con los indicadores del desempeño docente.

La Evaluación

Evaluar implica valorar y tomar decisiones que impactan directamente en la vida de otros. En tal sentido, es un proceso que compromete una dimensión ética, no siempre tenida en cuenta y asumida como tal. Su práctica requiere, en consecuencia, un desarrollo reflexivo que asuma una posición de análisis crítico en torno a las acciones que se realizan conjuntamente con las intenciones que se persiguen.

Para Román (1999), la evaluación no se trata de un tema en absoluto, sino porque administradores, educadores, padres, alumnos y toda la sociedad en su conjunto, son más conscientes que nunca de la importancia y las repercusiones del hecho de evaluar o de ser evaluado.

Siguiendo con éste autor Román (ob. cit.), afirma que en el ámbito del campo de evaluación está concebida como un proceso en el cual se emiten juicios de valor y de toma de decisiones. En este sentido, el término evaluación no puede confundirse con los de calificación y medición; el concepto de evaluación es el más amplio y engloba, por tanto a los otros dos. En otras palabras, la evaluación es un elemento inmerso de toda actividad humana y requiere de objetividad y sistematización usando algunas escalas o criterios que sirvan de referencia.

Lafourcade (1972), (citado en Román, 1999), considera a la evaluación “como una etapa del proceso educativo que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se especificaron con antelación” (p.40). Asimismo, Provus (1971), define el término de evaluación como “comparación de las ejecuciones o comportamientos de los alumnos con ciertas normas, para determinar si se debe llevar a cabo, se continua o concluye el proceso de enseñanza” (p. 63).

En este orden de ideas Casanova (1999) afirma, que la evaluación es el principal proceso que el educador debe conocer y manejar a la hora de la toma de decisiones en: (a) la marcha del currículo, (b) el desempeño de su labor profesional y (c) en el proceso de desarrollo y aprendizaje del educando.

Para Fuentes, Chacín y Briceño (2003), la conceptualización de la evaluación educativa alude al develamiento de los paradigmas epistemológicos subyacentes, los cuales han estructurado un cuerpo de ideas acerca del género humano y su relación con el conocimiento. El cambio de las condiciones económicas, políticas, sociales, científicas y tecnológicas inciden en los proyectos educativos y generan transformaciones en los ejes entrelazados de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

En una aproximación más práctica sobre evaluación, tenemos que para Valdés (2000), la evaluación debe:

En sí misma, ha de ser una opción reflexiva y de mejora de la realidad, pero su oportunidad y sentido de repercusión tanto en la personalidad del evaluado, como en su entorno y en el equipo del que forma parte, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de todos los involucrados. Se intenta con la misma dar respuesta a las interrogantes: ¿Para qué evaluar?, ¿Qué se evalúa?, ¿Cómo se evalúa? (p.5)

En el caso de este estudio se considera la evaluación como una actividad reflexiva que permite conocer la calidad de los procesos y los logros alcanzados, una valoración sistemática que posibilita el conocimiento meticoloso de los procesos aplicados y, sustenta decisiones futuras de cambios necesarios.

Siendo el conocimiento sobre evaluación una construcción teórica, en su práctica ha sumido diferentes posturas acorde al momento histórico y contexto que se ha desarrollado, por ello se hace necesario realizar una síntesis de las diferentes generaciones, modelos, asociados a la concepción de evaluación asumida.

Generaciones de la Evaluación

Según Lincoln y Guba (1989), la evaluación, tal como la entendemos hoy, ha tenido una larga historia en donde se ha producido un conjunto de factores interactuantes por procesos de construcción y reconstrucción de su concepción y planeamiento.

En este devenir se identifican cinco generaciones de evaluadores quienes con su entendimiento y acción han creado tendencias y posiciones determinadas claramente definidas. Estas generaciones se han identificado con los términos de: Medición, Descripción, Juicio, Negociación y en la última década se viene hablando de la quinta generación, que se identifica con el término de calidad. Considerando a Rivero (2000), a continuación se comentan aspectos de cada una de estas generaciones.

1. Primera Generación de la Medición. Se ha caracterizado por centrar la atención en el evaluado a fin de determinar en qué medida los estudiantes logran y dominan el contenido de lo que se les enseña o a lo que han estado expuestos, medición que se realiza mediante tests o pruebas . Entre sus representantes se encuentran Rice, Galton, Bidet y Horance Mann.

2. Segunda Generación de la Evaluación de Programas. Enfoca sus esfuerzos en la evaluación de programas organizacionales y/o de recursos y sus resultados. Se inicia el desarrollo de los objetivos conductuales, taxonomía de los objetivos y tablas específicas, donde prevalecen los principios propuestos por Tyler (1967) para la evaluación educativa. Si la generación de medición centra la atención en la relación estudiante-instrumento, este enfoque centra la atención en la relación estudiante-curriculum, por medio de la posibilidad de operacionalizar en los instrumentos los principios fundamentales de currículo.

3. La Tercera generación o la generación de juicio. Tiene entre sus máximos representantes a Stake, Provus, Scriven, Eisner y Stufflebeam. Esta generación se caracterizó por los esfuerzos para enriquecer los juicios como función primordial de la evaluación, atendiendo a estándares de comparación, en donde el evaluador asume el papel de juez, aunque mantiene las cualidades de las generaciones anteriores. Centra su atención en la relación Curriculum-sistema y es considerada una evaluación libre de metas, centrada en el enfoque sistémico: contexto, entrada, proceso y producto, donde la acción evaluativa tiene fases de formulación, aplicación, evaluación y retroalimentación.

Es importante destacar que en esta generación aparece la evaluación para la toma de decisiones, la cual se basa en la sociología de la organización, el análisis de sistema y la teoría y práctica de la administración.

4. La Cuarta generación o generación de la negociación. Cuenta entre sus representantes con Guba, Lincoln, Mc Donald, Parlett y Hamilton quienes se fundamentan en la visión constructivista como hecho social, político, y rodeado de valores. Se parte de la premisa que todos los esfuerzos educativos, incluyendo la evaluación deben buscar el crecimiento cognitivo y el desarrollo personal de todos los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Hernández, 1998). En este sentido, la evaluación se concibe como orientadora y formativa del proceso; de tal manera que se convierte en uno de los mejores procedimientos para el control de la calidad de la educación.

5. La Quinta generación de evaluación. También llamada evaluación para la calidad de vida, plantea que la evaluación debe tomarse como una decisión personal donde el actor tendrá la oportunidad de convertirla en un ejercicio profesional de investigación permanente, un trabajo llevado a cabo en plena libertad, haciendo las consideraciones correspondiente de un proceso humano, haciendo énfasis en el cambio de objetividad por honestidad. La evaluación para la calidad de vida plantea que los participantes del proceso sean capaces de reconocer sus fortalezas y debilidades; además de buscar las opciones que les permita crecer.

A continuación en el Cuadro 1, se presentan la fundamentación de las mismas.

Cuadro 1

Generaciones de la Evaluación

GENERACIONES	FUNDAMENTACIÓN
1era. Generación de la Medición	Centra la atención en el evaluando y los instrumentos a fin de determinar en qué medida los estudiantes logran y dominan el contenido de lo que se les enseña o a lo que han estado expuestos. El evaluador (y el docente cuando evalúa) se concibe como técnico que posee conocimientos sobre una variada gama de instrumentos de medición y su construcción.
2da. Generación de la Evaluación de Programas	Este enfoque la centra en la relación estudiante-curriculum por medio de la posibilidad de operacionalizar en los instrumentos los propósitos fundamentales del curriculum. De aquí se declare el nacimiento de la evaluación de programas. El evaluador de esta generación es considerado un descriptor que ayuda muy estrechamente a docentes y especialistas de las disciplinas científicas a seleccionar, organizar y formular en forma precisa los objetivos educacionales, las estrategias de instrucción y los procedimientos evaluativos
3era. Generación del Juicio	Surge como necesidad de satisfacer las limitaciones del modelo anterior, sobre todo, en lo relativo al inicio del proceso que debía esperar por el cuidadoso y preciso diseño de la instrucción y de la evaluación, y por no contemplar en forma bien definida la evaluación del proceso. La meta de alcanzar juicios como producto de la evaluación es la función principal de ésta, pero se retienen las características de las generaciones anteriores. El evaluador debería ser un juez, pero dada la práctica de esa visión sólo se convirtió en un proveedor de información y juicios sobre ella, para que otras instancias tomaran las decisiones pertinentes. En la terminología de esta generación se destacan: mejoramiento, toma de decisiones, evaluación centrada en el cliente y en el consumidor, metaevaluación.
4ta. Generación de la Negociación	Fundamentada en el paradigma llamado emergente el cual concibe la realidad de acuerdo a la perspectiva del propio sujeto, quien crea su entorno y aprende de acuerdo a los elementos y motivaciones internas o externas que se proporcionen o creen. Se fundamenta en la observación por la diferencia de cada proceso individual y colectivo, no cree en la generalización.
5ta. Generación de la Evaluación para la Calidad	Cuyas bases se sustentan en la teoría general de sistemas y la teoría organizacional. Esta generación tiene un elemento fundamental y prioritario que es la <i>autoevaluación</i> , con la cual cada actor en su escenario podrá valorar sus fortalezas, identificar sus debilidades, saber dónde está y hacia dónde quiere ir. Asumirá su responsabilidad de vida y podrá reorientar su proyecto de vida y la forma como la ha venido ejecutando. Esta autoevaluación debe ir acompañada de una coevaluación, ya que la mirada de otros permite conocer y valorar situaciones que, desde nuestra lógica, no son visibles, ya sea porque no queremos ver o no sabemos cómo verlas. Estos elementos son fundamentales para desarrollar una cultura de evaluación para la calidad.

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de “Enfoques epistemológicos y estilos de pensamientos”, por Rivero, 2000.

En atención al propósito y naturaleza del presente estudio, el mismo se enmarcó dentro de la tercera generación de evaluación, que por sus consideraciones para la toma de decisiones, permitió evaluar los indicadores de desempeño docente utilizados en la evaluación del desempeño de los profesionales académicos del CUPJLPR.

Modelo de Probus

De acuerdo con Álvarez (1997), el evaluador es un líder con capacidad de negociar, que incrementa la participación, y con sus conocimientos propone estrategias de mejora del sistema en conjunto con los actores y considerando sus

puntos de vista. La evaluación se realiza a través de diversas vías que surgen de la negociación misma, considerando todos los elementos, momentos y eventos internos y externos del proceso educativo, en este sentido emergen distintos modelos de evaluación perfectamente diferenciados en cuanto a dimensiones o elementos básicos, rol del evaluador, propósito o metas y enfoque metodológico, tal como se puede apreciar en el Cuadro 2.

Cuadro 2

Modelos de Evaluación

MODELO	PRINCIPAL REPRESENTANTE	FUNDAMENTACIÓN
Modelo De Evaluación Orientada Al Consumidor	Scriven (1967)	También es conocido como Modelo sin Referencia a Metas, por cuanto para este autor, lo importante no es evaluar el logro de los objetivos sino emitir juicios de valor, en tal sentido, el propósito de este método es juzgar los méritos relativos de bienes y servicios alternativos, por ello sus organizadores previos los constituyen las necesidades y valores sociales
Modelo de Discrepancia	Malcom Provus (1971)	Considera que la evaluación de un programa es el proceso en el que: se definen las pautas del programa, se determina si existe discrepancia entre las pautas que rigen el programa y su ejecución, se utiliza esta información discrepante para cambiar la ejecución o pautas del programa. En consecuencia, se proponen las siguientes etapas a seguir en el proceso: Diseño de objetivos, recursos y actividades. Implantación y comparación de la práctica con las pautas diseñadas. Proceso: evaluación del progreso (paralelo a la implantación), y el producto
Modelo de Evaluación Iluminativa	Parlety y Hamilton (1972)	La cual considera la evaluación como un conjunto holístico que tiene en cuenta el contexto en el que funciona el proceso educativo.
Modelo de Estudio de Casos	Jenkias y Kemmis (1976)	La evaluación se desarrolla en situaciones reales en las que los individuos tienen responsabilidades y obligaciones, este permite al evaluado generalizar desde afuera o desde la misma instancia de clase, permite formar archivos de material descriptivo para sus interpretaciones
Modelo de Evaluación Respondente	Stake (1979)	La evaluación educativa es eficaz si se orienta más a las actividades del programa que a las intenciones del mismo, esto permite a los individuos elaborar consideraciones acerca del programa, así responde a las necesidades de información y del nivel de conocimiento de quienes se encuentran interesados en el programa
Modelo de Evaluación Democrática	Stenhouse, McDonald y Elliot (1991)	Las opiniones e interpretaciones de los participantes deben expresarse, contrastarse y reflejarse en el informe de evaluación, mediante un proceso de negociación que respete y garantice el derecho a los alumnos y profesores de conocer los datos de la evaluación y sus resultados.

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de “La cultura de la evaluación en la sociedad del conocimiento”, por Fuentes, Chacín y Briceño, 2003.

Revisados los modelos de evaluación con sus respectivas características y en atención al propósito de este estudio, se consideró conveniente utilizar el Modelo de Discrepancias de Provus en la presente investigación.

Provus (1971) define a la evaluación “como el proceso mediante el cual se establecen los estándares que se aspiran con la planificación de un programa y las

diferencias, que en términos de discrepancias sean observables en su ejecución. Todo ello con el propósito de que la información recopilada surta las bases para su modificación o la de los estándares establecidos” (p.51).

El modelo está inspirado en el análisis de sistemas y orientado hacia la formulación de juicios valorativos, enfatizando la evaluación como insumos para la toma de decisiones. Es decir, se fundamenta en un enfoque sistémico de la evaluación, con la premisa de que la evaluación implica la comparación entre la ejecución de un programa o proceso y de unas pautas previamente establecidas, atendiendo especialmente a las discrepancias entre las pautas o modelo normativo del proceso y la ejecución real, (Márquez, 2012).

En síntesis, consiste en comparar la información recabada, con los criterios establecidos por la normativa oficial, a fin de tomar decisiones para mejorar el programa o proceso. En el modelo se especifican cuatro etapas (Gráfico 1), más una adicional susceptible de aplicarse o no, depende de las necesidades.

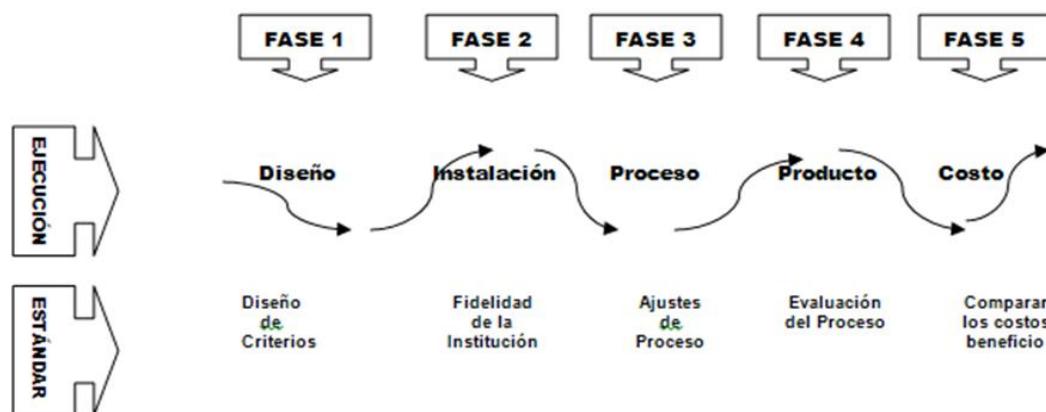


Gráfico 1. Etapas o Fases del Modelo de Evaluación de Provus. Gráfico elaborado con datos tomados de: “Modelo de Discrepancias de Provus” por Fajardo, 2010, Universidad Metropolitana. Proyectos Especiales.

Es función del evaluador hacer la comparación entre el SER y DEBER SER, a fin de obtener las discrepancias existentes. En cada etapa del proceso de evaluación se deben ofrecer datos útiles que faciliten la toma de decisiones y el mejoramiento del programa; a continuación describe cada una considerando a Martínez (2007), en

primer lugar el diseño, esta actividad se centra en la documentación de la naturaleza del programa. Se determinan sus objetivos, características generales del personal, los recursos con los que se cuenta y las actividades orientadas al logro de esos objetivos.

En segunda instancia se procede con la instalación del programa, aquí se prevé la correspondencia entre el plan de evaluación y el programa a ser evaluado. Para tal efecto, se establecen en el plan de evaluación los estándares con los que el programa es comparado para detectar discrepancias. En esta fase se analizan y comparan las denominadas características de instalación, facilidades, medios, métodos, habilidades y calificaciones.

La tercera fase corresponde al proceso con el cual se busca determinar hasta qué punto se están logrando los objetivos previstos en el programa. En esta fase compara el grado en que se logran los resultados intermedios contra las hipótesis de las relaciones entre procesos y productos.

En lo que respecta a la cuarta fase llamada producto, se contrastan los logros reales del programa, con los estándares establecidos en la fase de diseño, a objeto de detectar discrepancias. En esta fase se analizan los efectos producidos por la aplicación global del programa. Las comparaciones se llevan a cabo con los productos esperados, y los productos de otras realidades similares.

Finalmente la quinta fase llamada costo beneficio, se refiere al análisis en términos de costos-beneficios del programa una vez que haya sido completado. Luego se contrasta con otros programas una vez que haya sido completado. Luego se contrasta con otros programas alternativos. Se determina el rendimiento o la efectividad del mismo tomando en cuenta los estándares establecidos. La pregunta a formularse en este caso es si la importancia de los resultados se corresponde con el valor del costo. Y cuando hablamos de costo no hacemos referencia exclusivamente al económico, sino también al costo moral, en términos de tiempo dedicado y del sustraído a otras tareas, entre otros. La respuesta a esta discrepancia deberá tener implicaciones económicas, políticas y sociales.

En caso de existir discrepancia en alguna de las fases, producto del proceso de comparación, se lleva a cabo los siguientes pasos: (a) se le envía la discrepancia a la

persona o personas que tiene a cargo la toma de decisiones, (b) se realiza la acción correspondiente en cada etapa, las decisiones tomadas se tienen que limitar a las siguientes alternativas, realizada en la próxima etapa (c) volver a la etapa anterior, (d) comenzar el programa de nuevo (e) terminar el programa. A continuación se presenta el Gráfico 2, donde se refleja el proceso.

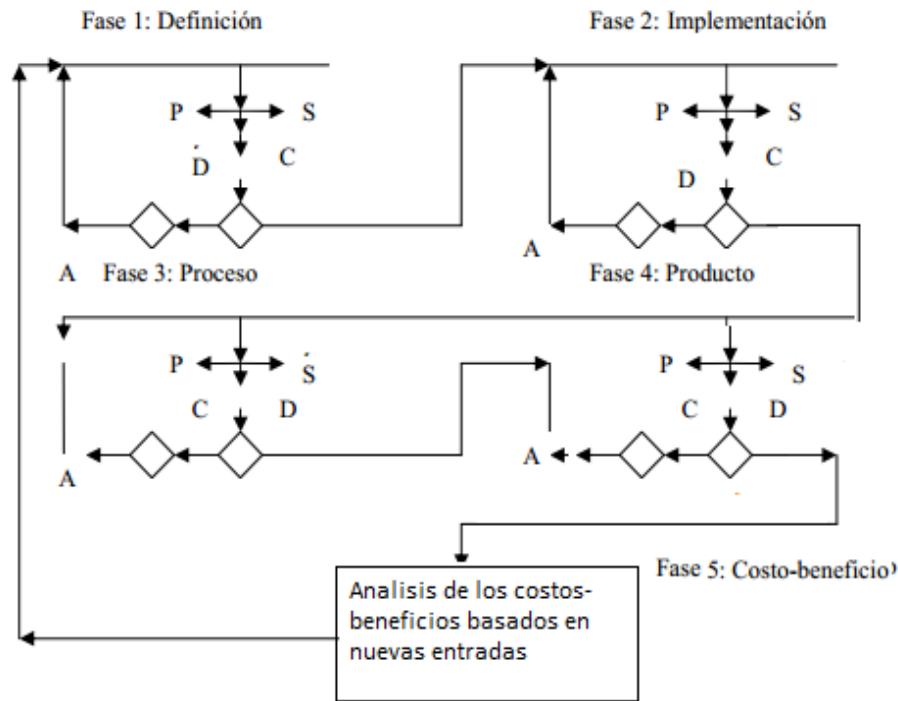


Gráfico 2. Modelo de Discrepancias de Provus. Fuente: Provus (1971).

Es de destacar que entre las cualidades del Modelo de Discrepancias de Provus (1971) y su concepción del proceso de evaluación, cada etapa del proceso de evaluación ofrece datos útiles que facilitan la toma de decisiones y el mejoramiento del programa o del proceso.

Además, este modelo provee información válida para la toma de decisiones, haciendo énfasis en la autoevaluación y el mejoramiento de programas o procesos, por lo tanto provee espacio para hacer cambios en los estándares, o en la ejecución del programa o proceso para transformarlo o descontinuarlo, en todo caso contribuye

al mejoramiento de la calidad de la evaluación y por ende al mejoramiento de la calidad de la educación.

El Desempeño Docente

Chavarry (2009) habla sobre el concepto de desempeño, el cual ha sido tomado del inglés performance o de perform. Aunque admite también la traducción como rendimiento, es importante conocer que su alcance original tiene que ver directamente con el logro de objetivos (o tareas asignadas). Es la manera como alguien o algo trabaja, juzgado por su efectividad. Bien pudiera decirse que cada empresa o sistema empresarial debiera tener su propia medición de desempeño.

En la perspectiva de la construcción de saberes y la cultura de la educación, el docente constituye junto con el educando, los actores fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para Pérez (ob.cit.), ese aprendizaje complejo se manifiesta en el desempeño docente, el conocimiento que posee el docente y por lo que su acción es un elemento relevante para el logro de las metas del cambio educativo.

En tal sentido, Delors (1996), opina que la formación de las personas debe orientarse desde el conocimiento en lo personal y en su interrelación con los demás. De aquí que la formación de los seres humanos en el mundo de hoy debe fundamentarse en los cuatro tipos de aprendizaje propuestos por la UNESCO como son: Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Convivir y Aprender a Ser. A continuación se presenta el Gráfico 3, que permite visualizar los pilares epistemológicos del conocimiento sobre los cuales se sustenta la formación de competencias en el educador:



Gráfico 3. Pilares Epistemológicos de la Formación del Docente. Tomado de “La educación esconde un tesoro” por Delors, 1996, UNESCO-CRESALC.

El primero de ellos, aprender a conocer, exige que el sistema educativo facilite al estudiante las herramientas que les permitan apropiarse de los conocimientos necesarios para comprender el mundo que lo rodea, adquirir información y capacitarse para explicar lo fenómenos que acontecen en su entorno. El segundo, aprender a hacer, plantea que el sujeto logre dominio de las metodologías que les proporcionen habilidades para el desempeño de oficios y profesiones, por tanto, la aplicación, poner en práctica los conocimientos y capacidades desarrollados en el aprender a conocer. El tercero, aprender a convivir, se orienta hacia la formación para la convivencia; reclama ocuparse del ser humano en su dimensión socio-afectiva, teniendo como norte la formación para aprender a vivir juntos, bajo un clima de comprensión y ayuda mutua, tolerancia, respetando la pluralidad de los valores y posiciones. El cuarto pilar, tiene como fin colocar al ser humano en condiciones óptimas para hacer uso apropiado de su libertad.

Es prioritario contar con docentes de calidad, ya que, son ellos el principal elemento que requiere una educación de calidad. Ese docente precisa contar con una formación integral, que lo capacite para desempeñarse como promotor y agente de cambio, dotado de herramientas pertinentes para enfrentarse a una renovación permanente que le permite creer tanto en el ámbito personal como profesional e introducir cambios significativos en el ejercicio de la docencia.

Evaluación del Desempeño Docente

Las prácticas de evaluación del desempeño no son nuevas, desde que el hombre dio empleo a otro, su trabajo pasó a evaluarse. Para Dessler (1996), toda evaluación es un proceso para estimar o juzgar el valor, la excelencia, las cualidades o el status de algún objeto o persona. La evaluación de las personas que desempeñan papeles dentro de una organización puede hacerse mediante enfoques diferentes, sin embargo, merece destacarse que la Evaluación del Desempeño es un concepto dinámico, ya que los empleados son siempre evaluados, sea formal o informalmente, con cierta continuidad por las organizaciones (Mondy y Noé, 1997).

En el mismo sentido, Pereda y Berrocal (1999), plantean la evaluación del desempeño “como el proceso sistemático y periódico de medida objetiva del nivel de eficacia y eficiencia de un empleado, o equipo, en su trabajo”. La evaluación de desempeño generalmente se elabora a partir de programas formales de evaluación, basados en una razonable cantidad de información respecto de los empleados y de su desempeño en el cargo. En las Instituciones (no educativas) con frecuencia se efectúan exámenes y evaluaciones con el propósito de conocer las fortalezas y debilidades del personal, para lo cual se reúne una lista de competencias que debe reunir el personal (Peñalver, 2005). Cada institución define sus competencias de acuerdo con sus propios criterios, los cuales van a depender de sus necesidades, intereses y expectativas. Las competencias suelen ser evaluadas en un contexto determinado, un saber hacer contextual, es decir, donde permita a la persona evaluada poner de manifiesto las competencias que exige el desempeño eficaz de una actividad laboral concreta. De esta manera se mide el grado en que los trabajadores son capaces de poner en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes abordadas en el transcurso de la acción formativa.

En el ámbito educacional, Ralph Tyler (en Casanova, 1999) refiere la evaluación de desempeño como el proceso que permite establecer en qué grado se han alcanzados los objetivos educativos propuestos, por su parte Cronbach (en Casanova, ob. cit.) la señala como recolección y uso de la información para tomar decisiones

relacionadas con un programa educativo, es decir, un instrumento básico al servicio de la educación al emplearla como elemento retroalimentador del objetivo evaluado, y no sólo como un fin.

Algunos autores destacan y subrayan la función de la evaluación marcada por Cronbach (en Casanova, 1999) como algo intrínsecamente propio de la misma, por consiguiente se puede decir que, en un principio, el objetivo de toda evaluación es tomar una decisión que, en muchas ocasiones, se inscribirá en el marco de otro objetivo más global. Esto quiere decir que el fin de la evaluación, al contrario de lo que muchas veces se cree y se practica, no es emitir un juicio, ya que la evaluación se orienta necesariamente hacia una decisión que es preciso tomar de una manera fundada, (Postic, 1992 en Casanova, 1999).

Finalmente, Valdés (2000) señala que la evaluación del desempeño de un profesor, es un proceso sistemático de recolección de datos válidos y fiables, con el propósito de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, emocionalidad y responsabilidad laboral entre otros, y adoptar una decisión con respecto a cuales de estos fines pretende cumplir el sistema de evaluación del desempeño docente (Gráfico 4).

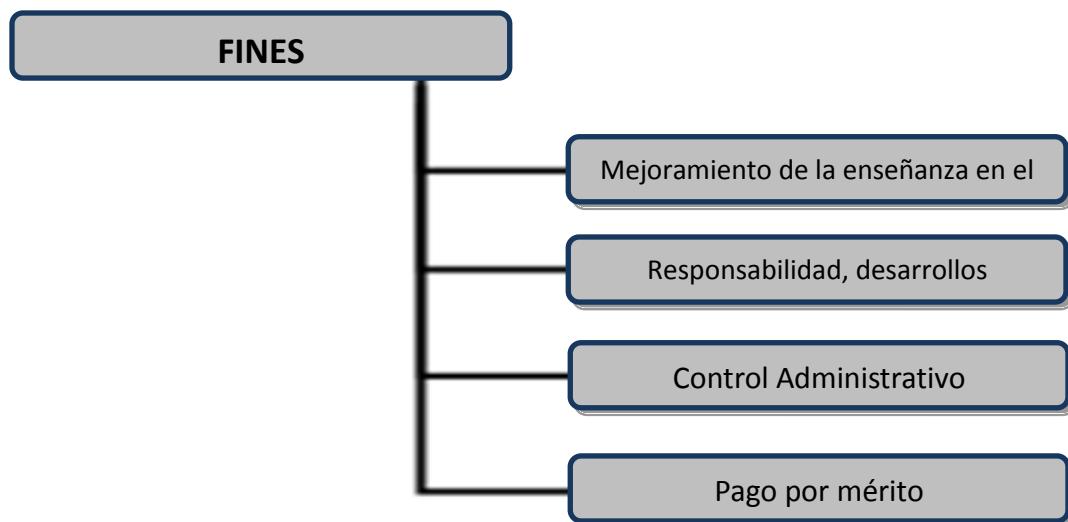


Gráfico 4. Fines de la evaluación del desempeño docente. Tomado de “*Evaluación del desempeño docente*” por Valdés, (2000), Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente, México, 2000.

El objetivo principal de la evaluación del desempeño docente es determinar debilidades y fortalezas del trabajador. Este resultado ayudará a desarrollar sus fortalezas y corregir sus debilidades preparándole para el mejor desempeño de sus funciones en su labor profesional (Toro, 2000).

Cuando se habla de unos fines de evaluación del desempeño docente, Fernández (2008), señala tres (3) propósitos de la evaluación del profesorado, el primer propósito hace referencia “al control del rendimiento para lograr una enseñanza eficaz, reforzando los comportamientos individuales de alto rendimiento con incrementos salariales” (p. 38). Al analizar los fines propuestos por éste autor, se encuentra a una serie de profesores en sus puestos determinados desempeñando sus funciones con excelencia, para lo cual necesitaría una efectiva retroalimentación que le informe sobre sus puntos débiles y las posibles vías para mejorarlo, sería ésta entonces la labor de la evaluación.

El segundo propósito hace referencia a la oportuna movilidad dentro del sistema, pues gracias a la evaluación se puede saber quiénes son los individuos deseosos de alcanzar una determinada posición dentro del sistema, es decir, un ascenso, los que piensan abandonarlo o aquellos a los que sería conveniente exigirle su retirada; éste propósito se refiere a la introducción de cambios en el sistema mediante la movilización de sus profesores, el cambio organizacional, tiene la intención de mejorar el rendimiento global, dejando de lado lo relacionado con el rendimiento concreto de cada profesor.

El tercer fin o propósito se refiere al control del sistema organizativo; mediante las evaluaciones se pretende dar a conocer al profesorado y a la sociedad en general que las decisiones tomadas por la jerarquía institucional son justas, racionales y equitativas, pues están fundamentadas en informaciones recogidas en forma fiable y válida. Los resultados propuestos van más allá de la propia institución universitaria, pues con la evaluación se pretende rendir cuentas ante aquellas autoridades académicas y sociales que han otorgado el dinero de los contribuyentes a unos centros para que estos logren unos fines específicos.

Una vez revisados los propósitos, se observa que el segundo y tercero guardan relación con lo que persigue esta investigación, pues la intención es mejorar la calidad del proceso de evaluación de éstos profesores que laboran en el CUPJLPR, además de optimizar el rendimiento global de la institución universitaria; procurando cambios efectivos basados en información previamente recogida y de forma sistemática.

Importancia de Evaluar el Desempeño

Entre los principales objetivos de una evaluación de desempeño, según Alles (2008), se encuentran: (a) el desarrollo personal y profesional de colaboradores, (b) la mejora permanente de resultado de la organización, (c) el aprovechamiento adecuado de los recursos humanos. A veces las evaluaciones de desempeño se hacen para incrementar el salario o no, ó para saber a quiénes hay que despedir, pero al finalidad es que las evaluaciones de desempeño es mucho más rico y tiene otras implicaciones en la relación jefe-empleado y en la relación más perdurable entre la empresa y los empleados (p.31).

La evaluación del desempeño es útil y necesario para: (a) tomar decisiones de promociones y remuneraciones, (b) reunir y revisar las evaluaciones de los jefes y subordinados sobre el comportamiento del empleado en relación con el trabajo, y (c) la mayoría de las personas necesitan y esperan una retroalimentación, partir de conocer cómo hacen la tarea, saber si deben modificar su comportamiento (Alles, ob. cit. p.31).

La presente investigación, al evaluar una serie de indicadores para valorar el desempeño docente, proporciona beneficios a la institución educativa, entre los cuales se destacan: detectar necesidades de formación docente, descubrir personas claves, descubrir inquietudes del evaluado, encontrar a una persona para otro puesto, motivar las personas al comunicarles su desempeño, e involucrarlas en los objetivos de la organización (retroalimentación), jefes y colaboradores analizan cómo se están haciendo las cosas y tomar decisiones como promociones y salarios.

Modelos de Evaluación del Desempeño Docente

Con el objetivo de facilitar un marco de referencia para comprender mejor la práctica de la evaluación de la acción del docente en algunos países que han iniciado un proceso de reforma educativa, presentamos a continuación los cuatro modelos de evaluación de la eficiencia docente que han surgido de investigaciones realizadas en los diferentes países de América Latina (Torres, 2005).

Existe una diversidad de enfoques evaluativos de la eficiencia docente, dependiendo de la finalidad que dicha evaluación persiga: se puede evaluar al profesor con fines administrativos, de promoción, retribución, ascenso o fines didácticos, cuando lo que se busca es mejorar la calidad de su carrera pedagógica. Esta diversidad de modelos tiene que ver con las diferentes teorías de aprendizaje que están presentes en los sistemas y organizaciones existentes. Según Torres (2005) el objetivo de presentar los modelos de evaluación de la eficiencia docente, es el de facilitar un marco de referencia para comprender mejor la práctica de la evaluación de la acción docente en algunos países que han iniciado un proceso de reforma educativa.

1. **Modelo Centrado en el Perfil del Maestro.** Consiste en evaluar el desempeño de un docente de acuerdo a su concordancia con los rasgos y las características según un perfil previamente determinado de lo que constituye un profesor ideal. Estas características se pueden establecer de dos maneras: la primera consiste en establecer un perfil de las percepciones que tienen diferentes grupos (alumnos, padres, colegas) sobre lo que es un buen profesor.

En estudios ya clásicos como los de Charters y Waples (en Schulman, 2001), se recogen las características más altas: adaptabilidad, consideración, entusiasmo, buen juicio, honestidad y carisma. Otra manera de establecer el perfil del buen profesor es a partir de observaciones directas e indirectas, que permitan destacar rasgos importantes de los profesores que están relacionados con los logros de sus alumnos.

Una vez establecido el perfil se establecen cuestionarios que se pueden aplicar de diferentes maneras, autoevaluación, mediante un evaluador externo que entrevista al

profesor o mediante la consulta a los mismos alumnos; este modelo a recibido críticas positivas y negativas. Un rasgo positivo es que la identificación del profesor se hace después de que la educación haya sólo recibida; se deduce que los profesores que causaron mejor impresión han sido eficientes y pueden ser identificados por los alumnos. En cambio, un rasgo negativo seria que en los estudios de observación se sabe poco o no se sabe nada de los efectos a largo plazo de la tarea educativa, ya que este método de evaluación se basa en el proceso de enseñanza mientras ocurre. Además, los estudios de rasgo pocas veces distinguen entre las características humanas básicas que se dejan influir apenas por los procesos de educación de profesores y características educables, como el conocimiento del contenido o la habilidad que tiene una persona para hacer preguntas.

El aspecto más crítico del modelo es que establece el perfil de un profesor inexistente y cuyas características son prácticamente imposibles de inculcar a futuros maestros, ya que, muchas de ellas se refieren a rasgos de carácter difícilmente enseñable mediante capacitación. Por otra parte, si bien este enfoque ha sido criticado por construir sus indicadores sobre las percepciones de alumnos a los que no se les considera con condiciones para evaluar ciertos aspectos, se mantiene que hay aspectos en los que la opinión del estudiante es indispensable y que éstos pueden proporcionar información válida y fiable (Álvarez, 1997).

Este modelo aporta instrumentos interesantes y ha contribuido a la aclaración de criterio, al mismo tiempo que permite establecer la relatividad del concepto de buen profesor por no poder conciliar los criterios o estándares que vienen desde perspectivas diferentes del profesor y del alumno.

2. **Modelo Centrado en los Resultados Obtenidos.** La principal característica de este modelo consiste en evaluar el desempeño docente mediante la comprobación de los aprendizajes o resultados alcanzados por sus alumnos. Surge de una corriente de pensamiento que es muy crítica sobre la escuela y lo que en ella se aprende. Los representantes de este modelo sostienen que para evaluar a los maestros, el criterio que hay que usar no es el de poner en lo que hace éste (el docente), sino mirar lo que acontece a los alumnos como consecuencia de lo que el profesor hace. Al establecer

este criterio como fuente esencial de información para la evaluación del docente se corre el riesgo de descuidar la calidad de la educación, pues, como muy bien señala Ahumada (2002), al saber el docente que se le está evaluando por los logros estudiantiles, es un hecho que enfatizará el aprendizaje de conductas reproductivas de más bajo nivel, en desmedro de conductas superiores que, de por sí, son más difíciles de alcanzar.

En este modelo se pone énfasis en la enseñanza como un proceso y su correlación con variables de productos tales como los logros de los alumnos. El modelo propone que la evaluación de la eficacia docente se haya identificado aquellos comportamientos del profesor que se consideran relacionados con los logros de los alumnos. Este modelo ha predominado desde la década de los años sesenta, empleando pautas de observación, tablas de interacción o diferentes escalas de medida del comportamiento docente. La crítica que recibe esta forma de evaluación se refiere más bien a la persona que realiza la evaluación.

Se objeta que los registros obedecen a la concepción que los observadores sostienen sobre lo que es una enseñanza efectiva y que se demuestra por los estándares que sustentan para cada hecho observado. La subjetividad del observador entra fácilmente en juego y posibilita que éste gratifique o perjudique a los observados por razones ajena a la efectividad docente, sino más bien por su simpatía o antipatía hacia ellos.

La aplicación de este modelo contribuye al aporte de técnicas e instrumentos de observación siempre que se haga a partir de la observación empírica y de los propios enfoques educativos que cada país desarrolle.

3. **Modelo Centrado en el Comportamiento del Docente en el Aula.** Este modelo propone que la evaluación de la eficacia docente se haga identificando aquellos comportamientos del profesor que se consideran relacionados con los logros de los alumnos. Dichos comportamientos se relacionan, fundamentalmente, con la capacidad del docente para crear un ambiente favorable para el aprendizaje en el aula. El modelo de referencia ha predominado desde la década de los años sesenta,

empleando pautas de observación, tablas de interacción o diferentes escalas de medida del comportamiento docente.

Esta forma de evaluación ha recibido una crítica fundamentalmente referida a la persona que realiza la evaluación. Se objeta que los registros obedecen a la concepción que los observadores sostienen sobre lo que es una enseñanza efectiva y que se demuestra por los estándares que sustentan para cada hecho observado. La subjetividad del observador entra fácilmente en juego y posibilita que este gratifique o perjudique a los observados por razones ajenas a la efectividad docente, sino más bien por su simpatía o antipatía hacia ellos.

4. Modelo de la Práctica Reflexiva. Consiste en una instancia de reflexión supervisada. Se trata de una evaluación para la mejora del personal académico y de control para motivos de despido o promoción. En este sentido, aporta informaciones que permiten tomas decisiones para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

El modelo se fundamenta en una concepción de la enseñanza como una secuencia de episodios de encontrar problemas y resolver problemas, en la cual las capacidades de los profesores crecen continuamente mientras enfrentan, define y resuelven problemas prácticos a la que Ahumada (ob.cit.), llama reflexión en la acción y que requiere de una reflexión sobre la acción o evaluación después del hecho para ver los éxitos, los fracasos y las cosas que se podría haber hecho de otra manera.

La aplicación de este modelo requiere de la existencia de un sistema de supervisión, con personas y tiempos destinados a ello. Sin embargo, el modelo puede ser adaptado para que la observación sea hecha por otras personas como por ejemplo, colegas del mismo establecimiento o algún directivo. La evaluación es esencialmente un juicio de valor, profundamente comprensivo de una realidad, en este caso con la acción y participación del profesorado en el diseño y desarrollo de la tarea educativa y en su proyección socio relacional y profesionalizadora.

Hasta aquí se han descrito las características fundamentales de los modelos de evaluación del desempeño docente identificados por la investigación educativa. Con esto se precisa, que los aspectos del modelo de práctica reflexiva sobre evaluación del desempeño docentes son apreciables para el presente estudio, ya que facilita la

valoración de los indicadores de evaluación con los cuales se evalúa el desempeño docente en el CUPJLPR.

Indicadores de Desempeño Docente

Pocas funciones dentro del ámbito educativo han atraído más atención que la evaluación del personal académico, y pocas han sido tan resistidas. El término indicador, en el contexto educativo, constituye para Torres (2005) un elemento informativo, específicamente cuantitativo, relacionado con los atributos de los sistemas educativos, tanto en su totalidad como en alguno de sus componentes principales, pueden servir como fundamento para elaborar juicios sobre fines, contextos, insumos, procesos o productos de la educación, teniendo presente que la explicación e interpretación de la realidad es una tarea compleja que exige diversos enfoques y herramientas

Para Dante (2004), los indicadores de desempeño son el núcleo de un sistema de evaluación del desempeño, porque contestan la pregunta ¿qué evaluar?, describen los aspectos clave o críticos de la gestión de un puesto de trabajo, por ello deben ser objetivos, relevantes y consensuado.

También para Dante (ob. cit.) los indicadores de desempeño contemplan los factores importantes del puesto, cuantitativos y cualitativos, la presencia o no de creatividad e innovación para resolver problemas, mejorar procesos, actividades, y ponerlos en práctica. Las experiencias acumuladas aconsejan el uso mínimo posible de indicadores, porque implican la demostración en acto del conocimiento adquirido, son fuente de grandes dificultades en su recolección, ponderación, consideración como indicador y retroalimentación, además de discordia entre evaluadores y evaluados. La polémica entre los partidarios de la medición objetiva y quienes se inclinan por utilizar evaluaciones de ejecución para evaluar el logro académico están superada al diseñarse sistemas de evaluación matriciales que permiten medir cualquier actividad, combinando indicadores de ambos sistemas. Los sistemas matriciales de evaluación del desempeño incorporan diversas formas de medición: rankeos, puntos, comportamientos observados o no, juicios y categorizaciones, y

hacen intervenir a distintos sectores vinculados con el desempeño a evaluar (multisectorial) y retroalimentación panorámica.

Los indicadores proporcionan una información relevante, significativa y fácilmente comprensible, incluso para no especialistas en educación. Ahora bien, Torres (ob.cit.) señala que al construir un sistema de indicadores, debemos tener en cuenta que: (a) los indicadores deben apoyarse en alguna teoría o modelo de los procesos educativos; (b) deben referirse a rasgos estables del sistema educativo; (c) se requiere que previamente a la construcción de indicadores se ponga de manifiesto lo que se espera del sistema educativo, en este caso de la actuación del maestro.

Es relevante destacar cómo diferentes autores agrupan y/o se refieren a los indicadores de desempeño, Dante (2004) señala componentes, Torres (2005) y Echeverry (2011) aluden a criterios, en otros casos se apuntan dimensiones, dominios o estándares, de cualquier manera en este estudio todos ellos se considera que aluden a indicadores de evaluación de desempeño docente.

Para Dante (2004) un conjunto o serie de indicadores para evaluación del desempeño para el ámbito docente, incluye cuatro componentes en torno a los cuales construir los formularios de la evaluación: (a) Evaluación de resultados, (b) Evaluación de capacidades profesionales, (c) Evaluación de desempeño profesional, (d) Evaluación de méritos profesionales. Lo más que se puede esperar de un sistema de indicadores, es que representen de manera coherente la parcela de la realidad educativa para cuya valoración se ha diseñado, y que destaque sus puntos fuertes y débiles, que permita un cierto grado de comparación y el estudio de las tendencias principales. Mientras que Valdés (2000) las dimensiones de evaluación de desempeño docente son: (a) capacidad pedagógica, (b) emocionalidad, (c) responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales, (d) relaciones interpersonales y (e) resultados de su labor educativa.

A efectos informativos en el Cuadro 3, se presenta una síntesis de diferentes dimensiones de indicadores de evaluación de desempeño docente en atención a diferentes autores.

Cuadro 3**Dimensiones de Indicadores de Desempeño Docente**

Autor	Indicador
Lombardi (1999)	Practica laboral Practica enseñante Practica social Practica institucional
Valdés (2000)	Capacidades pedagógicas Emocionalidad Responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales Relaciones interpersonales con sus alumnos, padres, directivos, docentes y comunidad Resultados de su labor educativa
McBer (2000)	Profesionalismo Pensamiento Planificación y fijación de expectativas Liderazgo Relaciones con los demás
OECD (2001)	Conocimiento del contenido Conocimiento del aprendiz Motivación del aprendizaje Conocimiento del aprendizaje Conocimiento sobre los recursos y tecnologías del currículo Conocimiento sobre la colaboración Capacidad de reflexionar
Rivero (2002)	Personal Pedagógica Institucional Social
Marco de la buena enseñanza (CNE) (2003)	Preparación de la enseñanza Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes Responsabilidades profesionales

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de Consejo Nacional de Educación (CNE) (2003), Propuesta. Nueva docencia en el Perú, Rivero (2002), OECD e Instituto de Estadísticas de la UNESCO (2001), Research into Teacher Effectiveness, Mcber, H. (2000), El desempeño del maestro y su evaluación, Valdés, H. (2000), La formación docente continua, Lombardi, G. (1999).

Como se puede apreciar en el cuadro anterior, hay presencia de dimensiones de indicadores que son comunes desde diferentes perspectivas, como son: capacidades pedagógicas, práctica enseñante, práctica social, práctica laboral, profesional, pensamiento reflexivo, resultados, relaciones interpersonales, responsabilidad, compromiso institucional, entre otros; además también hay la presencia de otros indicadores que no son comunes como son: conocimiento del contenido, motivación del aprendiz, creación de un ambiente, entre otros.

Igualmente se aprecia en este cuadro que los propuestos por Valdés (ob. cit.) son los que agrupan mayor coincidencia, razón por la cual en esta investigación se consideró apropiado utilizar su propuesta como referencia inicial para la estructuración del DEBER SER, requerido en el Modelo de Evaluación de Provus y así dar respuesta a los objetivos planteados en este estudio. Estos indicadores se presentan en detalle en el Cuadro 5.

Cuadro 5

Indicadores de Evaluación de Desempeño Docente según Valdés (2000) (Versión preliminar-deber ser)

DIMENSIONES	INDICADORES
1. Capacidades pedagógicas.	1.1. Grado de dominio de los contenidos que imparte, de la Teoría de la Educación, de la Didáctica General y de la Didáctica de la especialidad. 1.2. Capacidad para hacer su materia entretenida e interesante. 1.3. Calidad de su comunicación verbal y no verbal. 1.4. Capacidad para planificar adecuadamente el proceso docente – educativo. 1.5. Alcance de su contribución a un adecuado clima de trabajo en el aula. 1.6. Capacidad para identificar, comprender las situaciones áulicas y ajustar su intervención pedagógica. 1.7. Utilización de variedad de prácticas educativas. 1.8. Grado de conocimiento y tratamiento de las características psicológicas individuales de los alumnos. 1.9. Grado de información sobre la marcha del aprendizaje de sus alumnos. 1.10. Calidad de su representación sobre el encargo social de la escuela. 1.11. Contribución a la formación de valores nacionales y universales y al desarrollo de capacidades valorativas. 1.12. Efectividad de su capacitación y autopreparación. 1.13. Capacidad para crear un ambiente favorable para que el alumno conozca sus derechos y responsabilidades, y aprenda a ejercerlos.

	1.14. Capacidad para desarrollar un proceso de reflexión autocrítica permanente sobre su práctica educativa
2. Emocionalidad	2.1. Vocación pedagógica. 2.2. Autoestima. 2.3. Capacidad para actuar con justicia, y realismo. 2.4. Nivel de satisfacción con la labor que realiza.
3 .Responsabilidad	3.1. Asistencia y puntualidad a la escuela y a sus clases. en el desempeño de sus funciones laborales. 3.2. Grado de participación en las sesiones metodológicas o en jornadas de reflexión entre los docentes. 3.3. Cumplimiento de la normativa. 3.4. Nivel profesional alcanzado. 3.5. Implicación personal en la toma de decisiones de la institución. 3.6. Grado de autonomía profesional relativa alcanzada para desarrollar su tarea en la institución.
4. Relaciones interpersonales con sus alumnos, padres, directivos, docentes y comunidad escolar en general.	4.1. Nivel de preocupación y comprensión de los problemas de sus alumnos. 4.2. Nivel de expectativas respecto al desarrollo de sus alumnos 4.3. Flexibilidad para aceptar la diversidad de opinión y sentimientos de los alumnos y respeto real por sus diferencias de género, raza y situación socioeconómica.
5. Resultados de su labor educativa.	5.1. Rendimiento académico alcanzado por sus alumnos en la o las asignaturas que imparte. 5.2. Grado de orientación valorativa positiva alcanzado hacia las cualidades de la personalidad deseables de acuerdo al modelo de hombre que se pretende formar 5.3. Grado en que sus alumnos poseen sentimientos de amor a la Patria, a la naturaleza, al estudio y al género humano.

Nota: Cuadro elaborado con datos de Valdés, H. (2000)

Con relación a los indicadores de evaluación de desempeño docente, la Association of American Schools in South America (AASSA) (2011), aclara que la selección de los criterios direccionales (indicadores) para la valoración del desempeño docente, está sujeto a los diseños educativos vigentes en cada país, por eso la presencia de una diversidad acorde a la realidad de cada país, región, e incluso institución (p.2). Por su parte Valdés (2000) considera que emitir un juicio de valor sobre el desempeño del docente, necesita referentes bien consolidados a los que atender, y con los que contrastar la realidad evaluada, más esta constatación requiere plena coincidencia en la identificación de tales referentes y en su aplicación (producir estándares ideales –DEBER SER- específicos para cada contexto).

Para la autora de esta investigación la afirmación anterior, proporciona una clave para la determinación de los indicadores que debe comprender la operacionalización de la variable indicador de desempeño docente, y por lo tanto resulta útil para la construcción de una definición operacional de un sistema o conjunto de indicadores para evaluar la calidad del desempeño docente. De igual manera lo expresado por AASSA (2011), en cuanto a que la selección de estos indicadores debe estar acorde a la realidad de cada país, región, e incluso institución, llevó a la autora de este estudio a someter a consideración de los docentes del CUPJLPR la versión inicial de indicadores, estableciéndose así la versión definitiva del DEBER SER.

Colegio Universitario Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez

El Colegio Universitario Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez, es una institución de Educación Universitaria, que nació en el año 1976, según Decreto Presidencial N° 1820 del 05-10-76, publicado en Gaceta Oficial N° 31086 del 11-10-76, se crea con el nombre de Instituto Nacional de Psiquiatría Infantil (INAPSI); como Instituto de Educación Superior que imparte enseñanza para la atención de los niños con dificultades de aprendizaje (Manual de las Carreras de Educación y Administración Colegio Universitario “Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez”, 2003).

Posteriormente cambia su nombre por Colegio Universitario INAPSI, según Decreto Presidencial N°215 del 26-07-84, publicado en Gaceta Oficial N°33027 de la misma fecha.

En 1990, el Colegio queda incorporado académica y presupuestariamente al Ministerio de Educación, según resolución conjunta del Ministerio de educación-Ministerio de Sanidad y Asistencia Social N° 401 del 05-04-90.

En el año 1991, según Decreto Presidencial nº 1598 publicado el día 04-06-91, el Colegio Universitario INAPSI cambia su nombre por Colegio Universitario Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez, en honor al ilustre docente forjador de luchas y libertades.

Dentro de la Filosofía Institucional se tiene, (a) misión: institución de Educación Superior fundamentada en los compromisos, valores y principios curriculares, cuya finalidad es la formación profesional, ética y humanística de Técnicos Superiores Universitarios en las carreras de: Educación Especial, Administración y Turismo, capaces de afrontar con éxito los requerimientos del entorno.; (b) visión: ser una Institución de Educación Superior caracterizada por la investigación e innovación, generadora de conocimientos y cambios en las áreas humanísticas, científicas y tecnológicas, que impulsen el proceso de desarrollo socio-económico del país; y (c) sus valores compartidos de responsabilidad, honestidad, respeto, solidaridad, pensamiento crítico, innovación, justicia y equidad.

Entre sus objetivos institucionales, se tienen los siguientes:

1. Formar Técnicos Superiores con actitudes positivas hacia el sistema democrático, conscientes de la realidad venezolana, su vinculación con la situación internacional y dispuesta a contribuir de forma creativa con la solución de los problemas del país, asumiendo una postura crítica y responsable.
2. Fortalecer el desarrollo individual y colectivo, con base en una educación integral, orientada por los requerimientos de una sociedad susceptible de profundas y constantes transformaciones.
3. Promover nuestros valores culturales y el perfeccionamiento de los sectores profesionales, a través de programas de extensión.
4. Desarrollar programas de investigación que contribuyen a la solución de problemas en el ámbito local, regional y nacional.
5. Auspiciar actividades de producción con miras a la autogestión, a fin de contribuir con desarrollo sustentable del sector público.
6. Realizar la actualización permanente de la oferta académica, perfiles profesionales, planes y programas de estudio, en atención a los avances científicos y tecnológicos que se están generando dentro del mundo globalizado.
7. Garantizar elevados niveles de productividad y retribución de la inversión del Estado, contribuyen con el desarrollo personal y profesional de nuestro recurso humano.

8. Establecer mecanismos de control efectivos que permitan la pulcritud y transparencia de los procesos administrativos y contables que garanticen el aprovechamiento racional de los recursos materiales y financieros asignados.

9. Establecer los estándares en calidad educativa, que brinden pertinencia con el perfil de egreso de los futuros profesionales que integran las diversas carreras.

En la estructura organizativa de la institución educativa, se ofrecen las carreras de: Administración, Educación Especial y Turismo. Y cada carrera se divide en diferentes menciones, como se aprecia en el Cuadro 6.

Cuadro 6

Carreras que ofrece Colegio Universitario Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez

CARRERAS	MENCIONES
ADMINISTRACIÓN	Personal
	Publicidad y Mercadeo
EDUCACIÓN ESPECIAL	Retardo Mental
	Dificultades del Aprendizaje
TURISMO	Turismo

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de *Manual de las Carreras de Educación y Administración 2003* (p.78) del Colegio Universitario “Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez”, Caracas.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se describe cómo se llevó a cabo el proceso de investigación, considerando el paradigma, tipo de estudio y el diseño de investigación desarrollado, además de la población y la muestra objeto de estudio, las técnicas e instrumentos empleados para la obtención de datos, así como la validez y la confiabilidad de los instrumentos utilizados y las etapas de su desarrollo.

Paradigma y Enfoque de la Investigación

La acepción de una metodología implica la aceptación de un concepto de conocimiento y de ciencia, es decir afianzarse a un paradigma, el cual, según Kuhn (1980) comprende realizaciones científicas reconocidas universalmente que durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.

En este sentido Lincoln y Guba (1990), los asocian a las dimensiones: (a) ontológica, la forma y naturaleza que dan a la realidad, lo que es posible conocer; (b) epistemológica, la naturaleza de la relación entre el sujeto que conoce y el objeto que puede ser conocido y, en consecuencia, la posición que debe asumir el investigador respecto a su objeto de estudio y (c) metodológica, la forma como el investigador puede proceder para hallar el conocimiento de aquella realidad que cree puede ser conocida.

Considerando lo expresado por Arrollo (2011), es notorio el criterio emitido por diversos autores sobre la existencia de tres paradigmas fundamentales en el desarrollo de la investigación educativa: (a) el paradigma empírico-analítico, positivista, cuantitativo o racionalista, (b) el paradigma simbólico, interpretativo, cualitativo, hermenéutico o cultural y (c) el enfoque crítico, participativo, militante u orientado a la acción, como se denota cada uno de estos paradigmas ha recibido diferentes

denominaciones, en atención a las diferentes posiciones adoptadas por los especialistas que han profundizado en su estudio y resultan de gran importancia para el conocimiento preciso de las acciones a emprender dentro del campo de la investigación educativa (Cuadro 7).

Cuadro 7
Paradigmas de Investigación

Paradigma	Dirigido a	Fin	Sujeto-objeto	Métodos- técnicas
Empírico-Analítico	Comprobación de hipótesis	Establecer generalizaciones	Pasivo	Cuantitativas
Hermenéutico-Interpretativo	Descubrimiento	Comprender los fenómenos en condiciones naturales	Activo	Cualitativas
Socio-Crítico	Aplicación	Mejorar la práctica educativa	Activo	Cualitativas y cuantitativas

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de La distinción de los paradigmas por Arroyo, 2011

Considerando la naturaleza y el propósito de esta investigación, la misma se ubica dentro del paradigma empírico-analítico; por lo que la naturaleza de la realidad se considera objetiva, estática, única, dada, fragmentable y convergente, dirigida a explicar, predecir, controlar fenómenos o verificar teorías

Este paradigma empírico-analítico se corresponde con el denominado por algunos autores como paradigma positivista, el cual de acuerdo con Sandín (2003) se corresponde con investigaciones enmarcadas dentro del enfoque cuantitativo. Este enfoque según Hernández, Fernández, y Baptista (2003), se fundamenta en “un esquema deductivo y lógico que busca formular preguntas de investigación e hipótesis para posteriormente probarlas” (p.48). Es decir, utiliza la recolección y análisis de datos para contestar preguntas de investigación, confía en la numeración, el conteo y frecuentemente en el uso de estadísticas para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población.

Es así como en concordancia con los objetivos propuestos y las características del estudio, en el mismo estuvo enmarcado dentro del enfoque cuantitativo, por lo que se hace énfasis en la medición objetiva de los hechos sociales, opiniones o actitudes individuales, demostración de la causalidad y la generalización de la información, a la

vez que los datos fueron recogidos de manera estructurada y sistemáticamente y el análisis de los mismo se hizo de manera estadística con el fin de cuantificar la realidad social, las relaciones causales y su intensidad.

Tipo de Investigación

La presente investigación se enmarca en un diseño de campo de tipo no experimental, que según el Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales (2006), se concibe como:

El análisis sistemático de problemas de la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo. La investigación de campo puede ser de carácter exploratorio, descriptivo, interpretativo, reflexivo-crítico, explicativo o evaluativo. (p.14)

Del mismo modo Ruiz (2003), señalan que el “investigador se pone en contacto con la realidad en que ocurre el hecho, fenómeno o situación, tomando la información directamente de ella” (p.43). En el caso de ésta investigación los datos de interés fueron recogidos en forma directa de la realidad estudiada, en este caso se tomaron datos de fuente primaria, pues la misma fue aportada por el personal académico del CUPJLPR.

Diseño de la Investigación

El diseño de la investigación, tiene por objeto, según Sabino (2000), “proporcionar un modelo de verificación que permite constatar hechos con teorías y su forma es la de una estrategia o plan general que determine las operaciones necesarias para hacerlo” (p.91), es decir, que el diseño de la investigación, es el que permite crear estrategias que guían el proceso de investigación, desde la recolección de datos hasta el análisis e interpretación de los mismos, en función de los objetivos propuesto.

Además bajo ese mismo orden de ideas, la presente investigación se orientó hacia la incorporación de un diseño no experimental, según Hernández, Fernández y Baptista (ob. cit.) “es la que se realiza sin manipular deliberadamente las variables” (p.58). En este estudio se observaron las situaciones ya existentes no provocadas, tal como se dan en el contexto natural, para luego analizar la información obtenida.

La utilidad del empleo de este tipo de diseño, reside en que permite conocer las verdaderas condiciones en que se realizan las actividades y cómo se ubica el poder de la toma de decisiones. Este diseño fue empleado para obtener los datos necesarios directamente del sitio donde se presenta la problemática descrita, a través de los instrumentos de recolección de datos que se diseñaron para tal fin.

Tomando en cuenta los tipos de diseño no experimentales formulados por Hernández, Fernández y Baptista (2003) esta investigación responde a un diseño transeccional o transversal debido a que los datos se recolectan en un sólo momento. Al respecto cabe citar a Palella y Martins (2010), este tipo de investigación “se ocupa de recolectar datos en un solo momento y en un tiempo único. Su finalidad es la de describir las variables y analizar su incidencia e interacción en un momento dado, sin manipularlas” (p.104).

Según los objetivos propuestos, la investigación es una investigación de carácter evaluativa. A tal respecto Hurtado (2008), define a la investigación evaluativa: “el objetivo de la investigación evaluativa es el de evaluar los resultados de uno o más programas, que han sido, o están siendo aplicados dentro de un contexto determinado. Este tipo de investigación se diferencia de la confirmatoria en que los resultados que intenta obtener son más específicos y se orientan hacia la solución de un problema concreto en un contexto social o institucional determinado” (p.123).

Interpretando lo señalado por Hurtado, mediante la investigación evaluativa nos permite establecer criterios definidos y concretos que brindan la posibilidad de compararlos con las informaciones o datos obtenidos de la muestra representativa, a fin de llegar a conclusiones con respecto a la situación objeto de estudio.

Población y Muestra

Tal como lo señala Palella y Martins (2010), toda investigación en la etapa de diseño, requiere establecer la población y su respectiva muestra. De no ser así, se correría el riesgo de que el estudio adolezca de la cantidad apropiada de sujetos, lo cual obstaculiza o impide estimar con precisión y claridad los parámetros, identificar diferencias significativas o aspectos relevantes cuando realmente existen, estudiar un número de individuos, lo cual conllevaría a pérdida de tiempo, inversiones innecesarias y lo más grave afectar la calidad y confiabilidad del estudio.

En correspondencia con esta investigación, la selección de la población y la muestra se hizo tanto en atención a los objetivos y alcances del estudio como de las características de los sujetos que podrían suministrar o solicitarle la información.

Población

La población se puede definir como el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones. Castro M, F. (2001) establece que “la población constituye la totalidad de los sujetos de la investigación” (p.63) Asimismo, para Palella y Martins (2010), la población de una investigación la constituye “el conjunto de unidades de las que se desea obtener información y sobre las que se van a generar conclusiones” (p.115).

En este caso la población está conformada por todo el personal académico que labora en el Colegio Universitario Profesor José Lorenzo Pérez Rodríguez distribuido en diferentes cargos y carreras que se imparten (ver Cuadro 8 y 9), es una población finita.

Para el momento de llevar a cabo la investigación, primer semestre del 2014, está conformada de la siguiente forma:

1. Doscientos diez y seis (216) profesores, que representan la totalidad, es decir el 100%, correspondiente a profesores adscritos a las carreras, profesores

coordinadores en las diferentes carreras y profesores gerentes con cargos directivos, que laboran en el Colegio Universitario Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez.

2. Dentro de esos doscientos diez y seis (216) profesores, tenemos que 202 están adscritos a las carreras, 11 laboran como coordinadores en las carreras y, 3 ejercen funciones directivas en el Colegio Universitario Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez.

Cuadro 8

Población del Personal Académico que labora en el Colegio Universitario Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez

Tipo de Personal Académico	Población- Académico	
	Cantidad	Porcentaje
Personal académico adscrito a las carreras	202	94%
Coordinadores en las Carreras	11	5%
Director/Subdirector	3	1%
TOTAL	216	100%

Nota. Cuadro elaborado con datos obtenidos Departamento de Control de Estudios del Colegio Universitario “Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez” matrícula 2014-I, Caracas.

Cuadro 9

Distribución del Personal Académico en el Colegio Universitario Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez

CARRERAS	PERSONAL ACADÉMICO ABSCRITO A LA CARRERA	COORDINADORES EN LA CARRERA	GERENTE
ADMINISTRACIÓN	97 Docentes	(1) Coordinador Docente (Diurno) (1) Coordinador Docente (Nocturno) (1) Coordinador de Pasantías (Diurno) (1)Coordinador de Pasantías (Nocturno)	(1)Director (a) (2) subdirectores académico-administrativo
TURISMO	82 Docentes	(1) Coordinador Docente (Diurno) (1) Coordinador Docente (Nocturno) (1) Coordinador de Pasantías (Diurno) (1)Coordinador de Pasantías (Nocturno)	
EDUCACIÓN ESPECIAL	23 Docentes	(1) Coordinador Docente (Diurno) (1) Coordinador Docente (Nocturno) (1) Coordinador de Pasantías (Diurno)	
TOTAL	202	11	3

Nota. Cuadro elaborado con datos obtenidos Departamento de Control de Estudios del Colegio Universitario “Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez” matrícula 2014-I, Caracas.

Muestra

Hernández, Fernández y Baptista (ob. cit.) define a la muestra como “un subgrupo de la población del cual se recolectan los datos y debe ser representativo de dicha población” (p.305), en este sentido para el muestreo, se extrajo a un grupo de la población ajustado a ciertos criterios de selección. Para llevar a cabo la selección de la muestra se tomó como criterio la fijación proporcional del 14% de la población total del personal académico, en los diferentes labores que realiza en el CUPJLPR, a objeto de lograr una muestra estadísticamente, lo más representativa posible de dicha población.

El criterio asignado para la selección del tamaño de la muestra del 14% para el personal académico que labora en el CUPJLPR, a objeto de que la muestra fuera lo más representativa de la población se hizo tomando en consideración lo planteado por Palella y Martins (ob.cit.), quienes manifiestan que existen autores que comparten la idea de que una muestra del 10%, 20%, 30% o 40%, es representativa de una población, pero en el caso de que dentro de la muestra coexistan sujetos con características diferentes, la muestra deberá representarlos en similares o iguales porcentajes a las que poseen dentro de la totalidad.

Tomando en cuenta lo anterior, se señala que la muestra de 30 profesores pertenecientes al personal académico de la referida institución es un subconjunto de la población personal académico que representa las características principales del objeto estudiado. Para esta investigación se tomó una muestra estratificada, ya que, la población personal académico está dividida en varios grupos o estratos, esto permitió dar representatividad a los distintos grupos que integran a la población en estudio.

Citando a Palella y Martins (2006) plantea “que una de las maneras para el muestreo está referida a la proporcionalidad y manifiesta que el tamaño de cada estrato dentro de la muestra sea proporcional a cada tamaño en la población”. Así el tipo de muestreo estratificado quedó conformado como se observa en el Cuadro 10.

La muestra de treinta profesores (30) que representan el 14% de la población del personal académico que labora en el CUPJLPR, quedando proporcionalmente

distribuida en los diferentes estratos: (a) personal académico adscrito a las carreras 25 sujetos (correspondiente al 12%), (b) coordinadores en las carreras 4 sujetos (correspondientes al 2%), (c) un directivo (correspondiente al 1%).

Cuadro 10

Distribución de la Población y la Muestra Seleccionada por Estratos

Tipo de personal académico/ Por estratos	Población		Muestra	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Personal académico adscrito a las carreras	202	93%	25	12%
Coordinadores en las Carreras	11	5%	4	36%
Gerente /Directivo	3	2%	1	33%

Nota. Cuadro elaborado con datos obtenidos Departamento de Control de Estudios del Colegio Universitario “Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez” matrícula 2014-I, Caracas.

En cuanto al método de selección de la muestra fue estratificado probabilístico o aleatorio, el cual consiste en que todos los individuos o sujetos de investigación tienen la misma probabilidad de ser seleccionados al separar los elementos de la población en grupos llamados estratos y que de acuerdo a Palella y Martins (ob.cit.), se aplica si se tiene la posibilidad de conocer la probabilidad de escogencia de cada unidad de análisis que conforma la muestra. Y la muestra seleccionada de profesores que conforman el personal académico del CUPJLPR quedo así: (a) 1 directivo, (b) 4 coordinadores de diferentes carreras, (c) 25 docentes que imparten clases en diferentes carreras.

Técnicas e Instrumento de Recolección de Datos

Se entiende como técnicas de recolección de datos al conjunto de mecanismos o procedimientos prácticos para recopilar la información necesaria prevista en el diseño de la investigación, al respecto Arias (2006), señala que son “las distintas formas o maneras de obtener información” (p.53) y por su parte Hurtado (2008), refiere que las técnicas tienen que ver con los procedimientos utilizados para la recolección de datos. Es decir, las técnicas se refieren a los procedimientos, mecanismos, medios o

forma particular de obtener o recolectar los datos o información requeridos para la investigación.

Al respecto, Arias (2006) señala que las técnicas más utilizadas en investigaciones bajo un enfoque cuantitativo son la observación y la encuesta, es así como para esta investigación se utilizó como técnica la encuesta, la cual de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2003) “es una técnica para obtener información de una muestra de individuos” (p. 41). Por su parte Ander Egg (2006), señala que la técnica señalada pretende obtener información de un grupo o muestra de sujetos tanto de forma oral como escrita. Es decir, la encuesta es una técnica de investigación que consiste en interrogar en forma verbal o escrita que se aplica a diferentes sujetos con el fin de obtener determinada información necesaria para una investigación

La aplicación de una técnica conduce a la obtención de información, que debe ser respaldada mediante un instrumento de recolección de datos, los cuales según Palella (2006), son recursos metodológicos que materializan la obtención de datos, información y/o aspectos relevantes en la investigación. Es condición indispensable para el éxito metodológico del estudio que su estructura sea coherente con los objetivos de la investigación y que éstos a su vez, originen respuestas en función de los mismos. Es decir, los instrumentos de recolección de datos son los medios materiales o recursos de diversos tipos, que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente.

El instrumento relacionado a la técnica de la encuesta escrita es el cuestionario, el cual Arias (2006) lo describe como un instrumento o formato en papel, contentivo en serie de preguntas, de carácter auto administrativo, porque el encuestado lo llena sin intervención del encuestador. De esta manera, un cuestionario consiste en un documento con un listado de preguntas, pre-determinadas a objeto de facilitar la posterior codificación y análisis.

En esta investigación, y en atención a la técnica seleccionada, se obtuvo la información directamente de cada sujeto del estudio a través de un cuestionario previamente construido para tal fin. El mismo se conformó con una serie de

preguntas para ser respondidas mediante la elección de una opción concreta de entre todas las ofrecidas, las cuales ayudaron a obtener la data que posteriormente fue tabulada y analizada para obtener resultados y responder a las interrogantes de la investigación.

El cuestionario diseñado (Anexo B) tuvo como propósito indagar aspectos relacionados con los indicadores de desempeño docente del personal académico del CUPJLPR. Se estructuró en dos partes. En la parte I se consulta sobre los indicadores contemplados en proceso de evaluación actual de desempeño docente del personal académico del CUPJLPR, y en la parte II se averigua en relación a cuáles indicadores pueden considerarse como estándares de uso en el proceso de evaluación de desempeño docente del personal académico del CUPJLPR. Es de destacar que la primera parte se corresponde con el primer objetivo específico del estudio y comprende el “SER” contemplado en el Modelo de Probus, mientras que la segunda parte ataña al segundo objetivo específico del estudio y complementa el “DEBER SER” referido en el Modelo de Probus.

Validez y Confiabilidad

La validez y confiabilidad son consideradas uno de los requisitos fundamentales que debe cumplir todo instrumento, pues si un instrumento reúne estos requisitos los resultados obtenidos tendrán garantía. Es decir, se recaba información útil y fidedigna sobre el problema de estudio, por lo tanto, las conclusiones son creíbles y presentan una mayor confianza. La validez se refiere al grado en que un instrumento proporciona información apropiada al estudio, la confiabilidad tiene que ver con la exactitud y precisión del procedimiento de medición.

Validez

La validez del instrumento según Hernández, Fernández y Baptista (2003), se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende

medir" (p.346), es decir es la congruencia entre el instrumento de medida y la propiedad medible.

Al respecto, Ruiz (2002) afirma que existen básicamente tres tipos de validez: de contenido, de constructo y de criterio. Refiere que la validez de contenido es el grado en que un instrumento refleja un dominio específico del contenido de lo que se mide. En relación a la validez de criterio, plantea que se establece comparando el instrumento de medición con algún criterio externo (criterio estándar con el que se juzga la validez del instrumento), y la validez de constructo se refiere al grado en que una medición se relaciona consistentemente con otras mediciones de acuerdo con hipótesis derivadas teóricamente y que conciernen a los conceptos o constructos que están siendo medidos.

Para este estudio, dada la naturaleza y objetivos del mismo, se determinó la validez de contenido, la cual no se expresa cuantitativamente pues es una cuestión de juicio, se estima de manera subjetiva o intersubjetiva empleando, el denominado Juicio de Expertos cuyo proceso Stracuzzi y Pestana (2003) lo describen como:

...entregarle a tres, cinco o siete expertos, de la materia a objeto de estudio un ejemplar de los instrumentos con su respectiva matriz acompañada de los objetivos de la investigación, el sistema de variables y una serie de criterios para cualificar las preguntas. (p.147)

En este estudio, la validez del instrumento se obtuvo a través del juicio de cinco (5) expertos quienes se encargaron de validar la redacción, pertinencia, claridad y relevancia de los ítems del instrumento, aunado a la calidad de contenido. Los expertos elegidos fueron profesionales, profesores, con reconocida experiencia en evaluación, desempeño docente y metodología de investigación.

A cada experto se le entregó una carpeta contentiva de una carta de solicitud de colaboración en la validación, protocolo para la validación de expertos, título y objetivos del estudio, operacionalización de variables y ejemplar del instrumento (Anexo C).

Con relación a las sugerencias dadas por los expertos sobre el instrumento destacan: (a) Ajustar a 1, 3 ó 5 ítems por sub-indicador, (b) Revisar la redacción de algunos ítems, (c) Reubicar algunos ítems, (d) Fusionar algunos ítems y (e) Agregar

un espacio para que el entrevistado agregue otro indicador de evaluación no referenciado.

Luego de la revisión de parte de los expertos se procedió a establecer cuáles ítems requerían modificarse, eliminarse o mantenerse, en atención al porcentaje de coincidencia de opinión, de la siguiente forma: (a) Los ítems con 100% de coincidencia favorable entre los expertos, se dejaron incluidos en el instrumento, (b) Los ítems con un 100% de coincidencia desfavorable entre los expertos se excluyeron del instrumento, (c). Los ítems en los cuales hubo acuerdo parcial entre los expertos fueron revisados y se tomó la decisión de modificarlos según las observaciones de los especialistas.

Se tomaron en cuenta las observaciones y recomendaciones de los expertos, para modificar la versión inicial del instrumento y construir la versión definitiva la cual fue utilizada para la aplicación de la prueba piloto a un grupo de individuos con las mismas características de la muestra pero que no pertenecían a ella, tal como se describe en la sección que sigue.

Confiabilidad

Una vez diseñado y validado el instrumento por los expertos; se determinó la confiabilidad del cuestionario como instrumento de recolección de datos. La confiabilidad para Bautista (2004), es definida como “el grado en que su aplicación repetida al instrumento al mismo sujeto y objeto produce iguales resultados” (p.46). En este sentido, la confiabilidad supone que al medir el mismo rasgo en otra oportunidad pero en condiciones idénticas, los resultados obtenidos con el instrumento se mantienen iguales.

Existen muchos métodos para determinar la confiabilidad de un instrumento, todos ellos generan un coeficiente de confiabilidad (número entre 0 y 1, donde 0 significa confiabilidad nula y 1 confiabilidad total). En este estudio la confiabilidad se determinó a través del Método Coeficiente Alfa de Cronbach, pues es común emplearlo

cuando se trata de alternativas de respuestas policotómicas, como las escalas utilizadas en el instrumento de este estudio.

El Coeficiente de Alfa de Cronbach (α) es un modelo de consistencia interna, basado en el promedio de correlaciones entre los ítems, con el cual se busca obtener resultados consistentes y coherentes. Se determinó a través del cálculo mediante la varianza de los ítems y la varianza del puntaje total (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Realizado el cálculo, se obtuvo un $\alpha=0,78$ lo que indica según Ruiz y Bolívar (2002), confiabilidad alta. (Cuadro 11)

$$\alpha = \frac{N}{(N-1)} \left[1 - \frac{\sum S^2(Y_i)}{S^2(X)} \right]$$

Dónde:

N =Número de ítems de la escala

$S^2(X)$ =Varianza de toda la escala

$\sum S^2(Y_i)$ =Sumatoria de las varianzas de los ítems

Cuadro 11 **Interpretación de la Confiabilidad**

Rangos	Magnitud
0,81 a 1,00	Muy Alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy Baja

Nota. Cuadro elaborado con datos tomados de “Instrumentos de Investigación Educativa” por Ruiz Bolívar, 2002.

Operacionalización de Variables

Una variable, de acuerdo con Arias (2006), es una cualidad susceptible de sufrir cambios. En lo concerniente a la operacionalización de las variables, Palella y Martins (2006) señalan que es importante tomar en consideración los objetivos que

persigue la investigación, y conjuntamente extraer de estas, la variable en sí de estudio y posteriormente, las dimensiones e indicadores de la misma; tomando en cuenta la definición conceptual,

De este modo, la operacionalización de variables consiste en determinar el método a través del cual las variables serán medidas o analizadas, (Palella, 2010). Por otra parte, es importante señalar que las variables pueden ser descompuestas en dimensiones y estas a su vez traducidas en indicadores que faciliten la observación directa y la medición. Esto implica que las dimensiones a su vez son subvariables o variables con un nivel más cercano al indicador y que estas dimensiones, para poder ser contrastadas empíricamente por el investigador, necesitan operacionalizar en indicadores, entendidos éstos como parámetros que contribuyen a ubicar la situación en la que se halla la problemática a estudiar.

En el caso de estudio que se presenta, se consideró como variable la expresión “indicador de desempeño docente”. Estableciéndose la definición operacional y dimensiones e indicadores respectivos, tal como se observa en el Cuadro 12.

Cuadro No. 12 Operacionalización de variables

Objetivo específico1: Establecer los indicadores contemplados en el proceso de evaluación actual del desempeño docente en el CUPJLPR

VARIABLES	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	ítems
DESEMPEÑO DOCENTE	Son el núcleo de un sistema de evaluación del desempeño, porque contestan la pregunta ¿qué evaluar?; describen los aspectos claves o críticos de la gestión de un puesto de trabajo, deben ser objetivos, relevantes y consensuados con el superior, contemplan los factores importantes del puesto, cuantitativos, cualitativos, entre otros (Dante, 2004)	1.Capacidades pedagógicas	<u>Planificación del conocimiento</u> <u>Aplicación del conocimiento.</u> <u>Creatividad del personal académico</u> <u>Iniciativa del personal académico</u> <u>Formación del personal académico</u>	3 4 5 13 11
		2. Emocionalidad	<u>Perfil humano-autovvaloración</u> <u>Compromiso social</u>	7 6
		3.Responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales	<u>Asistencia</u> <u>Puntualidad</u> <u>Dedicatoria al trabajo</u> <u>Colaboración del personal académico</u> <u>Capacidad en el área de trabajo</u>	10 10 15 4 2
		4.Relaciones interpersonales	<u>Relaciones interpersonales</u> <u>Conducción de los procesos de aprendizajes</u>	13 1
		5.Resultados de su labor educativa	<u>Resultados de los procesos de aprendizaje</u>	14

Objetivo específico2: Caracterizar los indicadores de evaluación de desempeño docente, desde la posición de diferentes autores expertos en la temática, y de los profesores del CUPJLPR para el establecimiento de estándares de uso.

DESEMPEÑO DOCENTE	Son el núcleo de un sistema de evaluación del desempeño, porque contestan la pregunta ¿qué evaluar?; describen los aspectos claves o críticos de la gestión de un puesto de trabajo, deben ser objetivos, relevantes y consensuados con el superior, contemplan los factores importantes del puesto, cuantitativos, cualitativos, entre otros (Dante, 2004)	1.Capacidades Pedagógicas	Calidad en los cursos que imparten	1
			Calidad del proceso de enseñanza aprendizaje	2
			Eficacia en la planeación de clases	3
			Eficacia en la planeación de actividades	4
			Identificación de las necesidades de los alumnos	5
			Comunicación de las necesidades de los alumnos	6
			Calidad en la evaluación del alumno	7
			Calidad del logro del curso	8
				12
		2. Emocionalidad	Compromiso social	13
3.Responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales			Seguimiento de las valoraciones del perfil humano	21
			Compromiso en su formación	9
			Compromiso en su capacitación permanente	10
			Autoevaluación	14
		3.Responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales	Apoyo al alumno en su desarrollo personal	19
			Apoyo al alumno en su desarrollo social	12
			Apoyo al alumno en su desarrollo extracurricular	20
			Efectividad del liderazgo	21
			Calidad total del logro	23
			Calidad en la comunicación	16
4.Relaciones Interpersonales			Calidad en la orientación	15
			Calidad en el seguimiento de su trabajo	14
		4.Relaciones Interpersonales	Valores institucionales	11
5. Resultados de su labor educativa			Clima organizacional	15
			Efectividad en las relaciones interpersonales	17
		5. Resultados de su labor educativa	Participación colegiada	20
			Uso de los resultados	22
			Distinción en la presentación de un plan de mejora	13

Etapas de la Investigación

Con el fin de lograr los objetivos previstos en la presente investigación, se establecieron una serie de etapas que en su conjunto dieron respuestas a las interrogantes del estudio. En lo que respecta a etapas del diseño de investigación, Hernández y otros (2003), lo definen como el “plan o estrategia concebida para responder a las preguntas de investigación” (p.106).

Durante la realización de este trabajo de investigación se siguieron los pasos del Modelo de Evaluación Propuesto por Provus, desarrollándose el mismo en cinco fases o etapas.

La primera etapa corresponde al diseño y la misma está relacionada con las diferentes fuentes de información relacionada con la investigación. En el mismo se delimitó: (a) la problemática del estudio, se describió y puntualizó el contexto en el que surge el problema, definieron los objetivos, necesidad, justificación del estudio del mismo, (b) se analizaron las diferentes fuentes de información que permitieron apoyar el logro de los objetivos planteados, (c) descripción de la metodología que se usó en el presente investigación.

La segunda etapa relacionada con la instalación, en la misma se hace referencia a los elementos que representan los estándares que serán considerados para establecer las comparaciones respectivas. Provus (1971) señala que se establecen los estándares para luego compararlos y así establecer las discrepancias. (p. 117)

En la tercera etapa denominada fase de proceso, se determina hasta qué punto se están logrando los objetivos propuestos en el proceso (Ser). En esta fase se aplicó la parte I del instrumento con el fin de consultar sobre los indicadores contemplados en proceso de evaluación actual de desempeño docente del personal académico del CUPJLPR.

En la cuarta etapa o fase de producto tiene como objetivo contrastar los logros reales de la investigación con respecto a los estándares establecidos en la fase de diseño y con la cual se pueden establecer las discrepancias. Esta fase se organizó de la siguiente forma: (a) se concluye la aplicación completa del instrumento con la parte

II del mismo, (b) con los datos obtenidos se realiza el análisis estadístico y se presentan a través de cuadros y su representación gráfica de barras con interpretación, (c) Se procedió a construir tablas tipo Rúbricas para categorizar las respuestas de la muestra y establecer una síntesis de resultados del instrumento.

En la quinta fase se realizó el análisis interpretativo, además del grado de correspondencia de uso de los indicadores de evaluación del desempeño docente; estableciendo las discrepancias entre el DEBER SER y el SER; y se elaboraron las conclusiones encontradas en el estudio con las correspondientes recomendaciones; que permitan contribuir evaluar los indicadores de evaluación del desempeño docente en el CUPJLPR, en beneficio del personal académico que allí labora.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se expone la presentación de los datos y el análisis de los resultados a fin de dar respuesta a los objetivos planteados.

Para la interpretación de los datos, se aplicó la estadística descriptiva a la variable indicadores de desempeño docente, la cual contempla los factores cuantitativos y cualitativos importantes del cargo (Dante, 2004).

En la presentación y análisis se tomó como base la categorización planteada por Valdés (2000), la cual se orienta en cinco dimensiones de indicadores criteriales fundamentales del desempeño docente: (a) capacidad pedagógica, (b) emocionalidad, (c) responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales, (d) relaciones interpersonales y (e) resultados de su labor educativa.

El procesamiento de los datos requirió de un agrupamiento en unidades de análisis coherentes, los cuales se sistematizaron y posteriormente se organizaron en cuadros que dieron origen a los gráficos.

Indicadores del desempeño docente en el CUPJLPR

Esta sección se corresponde con el primer objetivo específico de este estudio, el cual comprende establecer los indicadores de desempeño docente contemplados en el proceso de evaluación actual del personal académico del CUPJLPR.

Para el logro de este objetivo se consideró la primera parte del instrumento de esta investigación, el análisis de estos datos corresponde al SER establecido en el Modelo de Provus.

Adicionalmente se elaboró una rúbrica de estimación de uso de los indicadores (Cuadro 13).

Cuadro 13

Rúbrica de Estimación de Uso de los Indicadores de Desempeño Docente

Actividad/Nivel	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo
Uso del indicador en la evaluación	Predominio del % de siempre	Predominio del % de frecuentemente	Predominio del % de bajo grado	Predominio del % de rara vez o ninguna

Capacidades Pedagógicas

Para Valdés (2001) citado por Remedios (2003, p.12), es la capacidad para hacer posible el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes; a través de: grado de dominio de los contenidos, capacidad para hacer su materia entretenida e interesante, capacidad para planificar adecuadamente el proceso docente – educativo, capacidad para identificar, comprender las situaciones áulicas y ajustar su intervención pedagógica, utilización de variedad de prácticas educativas, contribución a la formación de valores nacionales y universales y al desarrollo de capacidades valorativas, capacidad para desarrollar un proceso de reflexión autocrítica permanente sobre su práctica, entre otras.

Los resultados obtenidos en el estudio, sobre indicadores referidos a capacidades pedagógicas se muestran en el cuadro 14:

Cuadro 14

Indicadores relacionados con las Capacidades Pedagógicas

Ítem	Nunca	%	Rara Vez	%	Algunas veces	%	Frecuentemente	%	Siempre	%
1	3	10	11	37	11	37	3	10	2	7
2	6	20	18	60	4	13	1	3	1	3
3	3	10	12	40	10	33	3	10	2	7
4	12	40	12	40	5	17	0	0	1	3
5	5	17	14	47	7	23	2	7	2	7
6	4	13	20	67	4	13	1	3	1	3
7	5	17	13	43	8	27	3	10	1	3

Los resultados con respecto a los indicadores relacionados con las Capacidades Pedagógicas, utilizados en la evaluación de su Desempeño Docente señalan para: (a) indicador 1 (Grado de dominio de los contenidos que imparte, de la Teoría de la Educación, de la Didáctica General y de la Didáctica de la especialidad) el 37% de la muestra respondió algunas veces y rara vez, 10% nunca, y frecuentemente y 7% siempre; (b) indicador 2 (Capacidad para hacer su materia entretenida e interesante) el 60% de la muestra respondió rara vez, 20% nunca, 13% algunas veces, 3% siempre y frecuentemente; (c) indicador 3 (Capacidad para planificar adecuadamente el proceso docente – educativo.) el 40% de la muestra respondió rara vez, el 33% algunas veces, el 10% frecuentemente y nunca, 7% siempre; (d) indicador 4 (Capacidad para identificar, comprender las situaciones áulicas y ajustar su intervención pedagógica) el 40% de la muestra respondió nunca y rara vez, 17% algunas veces, 3% siempre, 0% frecuentemente; (e) indicador 5 (Utilización de variedad de prácticas educativas) el 47% de la muestra respondió rara vez, el 23% algunas veces, el 17% nunca, el 7% frecuentemente y siempre; (f) indicador 6 (Contribución a la formación de valores nacionales y universales y al desarrollo de capacidades valorativas) el 67% de la muestra respondió rara vez, el 13% nunca y algunas veces, el 3% frecuentemente y siempre; y (g) indicador 7 (Capacidad para desarrollar un proceso de reflexión autocrítica permanente sobre su práctica educativa) el 43% de la muestra respondió rara vez, 27% algunas veces, 17% nunca, 10% frecuentemente, 3% siempre.

Realizada la distribución de frecuencia, se elaboró la gráfica respectiva, siguiendo el procedimiento señalado por la estadística descriptiva, presentada en el

Gráfico 5.

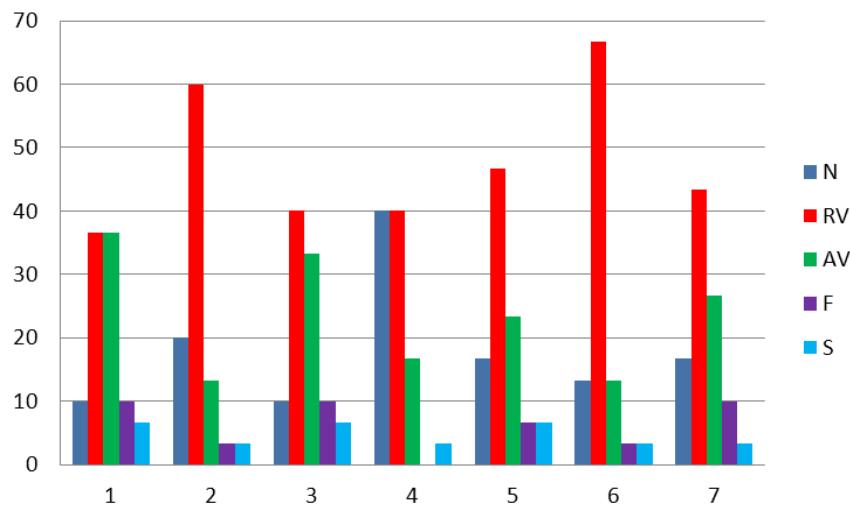


Gráfico 5.-Indicadores de Capacidades Pedagógicas (ítems 1 al 7)

En atención a los resultados obtenidos y tomando como base los criterios definidos en la Rúbrica de estimación de uso de los indicadores de desempeño docente, se infiere que los indicadores contemplados en los ítem del 1 a 7 tienen un grado de uso bajo, pues en todos ellos el mayor porcentaje de uso (entre 37% y 67%) se agrupa en la opción rara vez, en la evaluación del desempeño docente del personal académico del CUPJLPR.

Emocionalidad

Para Valdés (2001) citado por Remedios (2003), la emocionalidad en el docente es un grado de concordancias con los rasgos y características, según el perfil previamente determinado por la comunidad educativa, de lo que constituye un profesor ideal, a través de la vocación pedagógica, capacidad para actuar con justicia y realismo, y más (p.13)

Los resultados obtenidos en el estudio, sobre los indicadores referidos a emocionalidad se muestran en el Cuadro 15

Cuadro 15.

Indicadores relacionados con Emocionalidad

Ítem	Nunca	%	Rara Vez	%	Algunas veces	%	Frecuentemente	%	Siempre	%
8	5	17	9	30	12	40	3	10	1	3
9	8	27	16	53	4	13	1	3	1	3

Los resultados con respecto a los indicadores relacionados con Emocionalidad, utilizados en la evaluación de su Desempeño Docente señalan para: (a) indicador 8 (Vocación Pedagógica) el 40% de la muestra respondió algunas veces, 30% rara vez, 17% nunca, 10% frecuentemente y 3% siempre; (b) indicador 9 (capacidad para actuar con justicia y realismo) el 53% de la muestra respondió rara vez, 27% nunca, 13% algunas veces, 3% siempre y frecuentemente.

Realizada la distribución de frecuencia, se elaboró la gráfica respectiva, siguiendo el procedimiento señalado por la estadística descriptiva, presentada en el Gráfico 6.

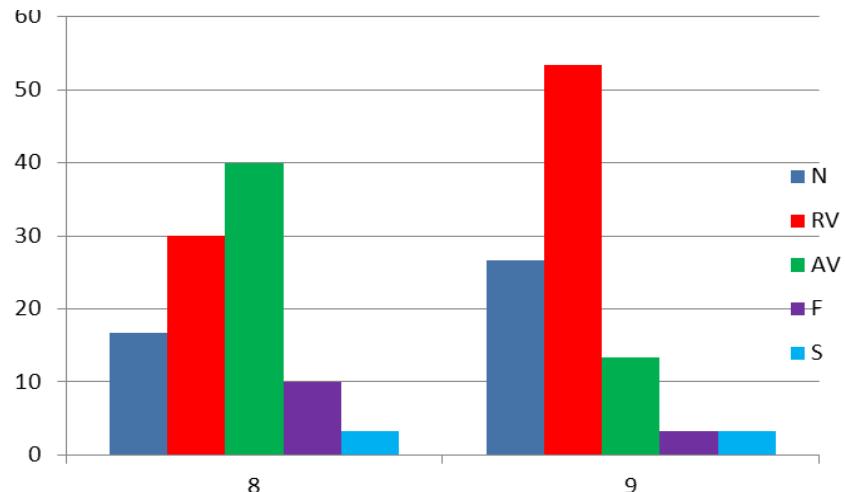


Gráfico 6. Indicadores de Emocionalidad (ítems 8 y 9)

En atención a los resultados obtenidos y tomando como base los criterios definidos en la Rubrica de Estimación de Uso de los Indicadores de Desempeño Docente, se infiere que los indicadores del contemplados en los ítem del 8 y 9 tienen

un grado de uso bajo, pues en todos ellos el mayor porcentaje de uso (entre 30% y 53%) se agrupa en la opción rara vez, en la evaluación del desempeño docente del personal académico del CUPJLPR.

Responsabilidad

Según Stiggins y Duke (1988) citado por Valdés (2000), la evaluación del desempeño del profesorado puede servir a dos propósitos: responsabilidad y desarrollo profesional .El primero de ellos implica la reunión de datos para determinar el grado en que los profesores han alcanzado niveles mínimos aceptables de competencias y definidos los estándares que deben lograr, como son: asistencia y puntualidad, grado de participación en las sesiones o jornadas de reflexión entre los docentes. El interés por la responsabilidad ha tenido que dominar los pensamientos y las acciones de los directivos responsables de la evaluación de los profesores.

Los resultados obtenidos en el estudio, sobre los indicadores referidos responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales, se muestran en el Cuadro 16

Cuadro16

Ítem	Nunca	%	Rara Vez	%	Algunas veces	%	Frecuentemente	%	Siempre	%
10	3	10	9	30	13	43	4	13	1	3
11	4	13	4	13	15	50	5	17	2	7

Indicadores relacionados con Responsabilidad

Los resultados con respecto a los indicadores relacionados con Responsabilidad en el Desempeño de sus Funciones Laborales, utilizados en la evaluación de su Desempeño Docente señalan para: (a) indicador 10 (asistencia y puntualidad a la escuela y las clases) el 43% de la muestra respondió algunas veces, el 30% rara vez, 13% frecuentemente, 10% nunca y 3% siempre; (b) indicador 11 (grado de

participación en las sesiones o jornadas de reflexión entre los docentes) el 50% de la muestra respondió algunas veces, 17% frecuentemente, 13% para rara vez y nunca, 7% siempre.

Realizada la distribución de frecuencia, se elaboró la gráfica respectiva, siguiendo el procedimiento señalado por la estadística descriptiva, presentada en el Gráfico 7.

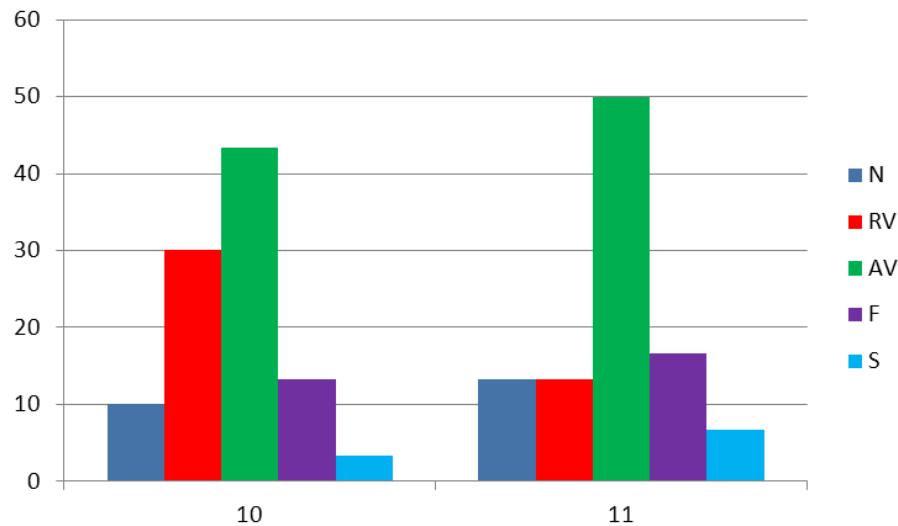


Gráfico 7. Indicadores de Responsabilidad (ítems 10 y 11)

En atención a los resultados obtenidos y tomando como base los criterios definidos en la Rubrica de Estimación de Uso de los Indicadores de Desempeño Docente, se infiere que los indicadores contemplados en los ítem del 10 y 11 tienen un grado de uso medio, pues en todos ellos el mayor porcentaje de uso (entre 43% y 50%) se agrupa en la opción algunas veces, en la evaluación del desempeño docente del personal académico del CUPJLPR.

Relaciones Interpersonales

Para Valdés (ob.cit.) la naturaleza de las relaciones interpersonales atiende a la comunicación pedagógica, en relación al nivel de preocupación y comprensión de los

problemas de los alumnos, nivel de expectativas respecto al desarrollo de sus alumnos, y las interacciones con los otros.

Los resultados obtenidos en el estudio, sobre los indicadores referidos a relaciones interpersonales se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro 17

Indicadores relacionados con Relaciones Interpersonales

ítem	Nunca	%	Rara Vez	%	Algunas veces	%	Frecuentemente	%	Siempre	%
12	6	20	13	43	7	23	3	10	1	3
13	6	20	16	53	4	13	2	7	2	7

Los resultados con respecto a los indicadores relacionados con Relaciones Interpersonales, utilizados en la evaluación de su Desempeño Docente señalan para: (a) indicador 12 (nivel de preocupación y comprensión de los problemas de los alumnos) el 43% de la muestra respondió rara vez, 23% algunas veces, 20% nunca, 10% frecuentemente y 3% siempre; (b) indicador 13(nivel de expectativas respecto al desarrollo de sus alumnos) el 53% de la muestra respondió rara vez, 20% nunca, 13% algunas veces, 7% siempre y frecuentemente.

Realizada la distribución de frecuencia, se elaboró la gráfica respectiva, siguiendo el procedimiento señalado por la estadística descriptiva, presentada en el Gráfico 8.

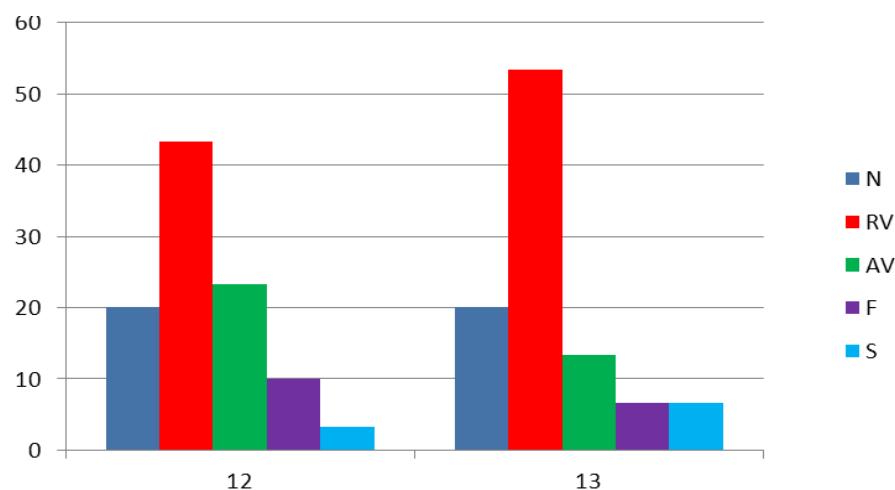


Gráfico 8. Indicadores de Relaciones Interpersonales

En atención a los resultados obtenidos y tomando como base los criterios definidos en la Rubrica de Estimación de Uso de los Indicadores de Desempeño Docente, se infiere que los indicadores del contemplados en los ítem del 12 y 13 tienen un grado de uso bajo, pues en todos ellos el mayor porcentaje de uso (entre 43% y 53%) se agrupa en la opción rara vez, en la evaluación del desempeño docente del personal académico del CUPJLPR.

Resultados

Para Valdés (ob.cit.) consiste en evaluar el desempeño docente mediante la comprobación de los aprendizajes o resultados alcanzados por sus alumnos, que muchas veces se asocia al rendimiento académico alcanzado por los alumnos, el grado de orientación valorativa positiva alcanzado, entre otros.

Los resultados obtenidos en el estudio, sobre los indicadores referidos a resultados de su labor educativa, se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro 18

Indicador relacionado con Resultados

Ítem	Nunca	%	Rara Vez	%	Algunas veces	%	Frecuentemente	%	Siempre	%
14	2	7	5	17	15	50	6	20	2	7
15	10	33	15	50	3	10	1	3	1	3

Los resultados con respecto a los indicadores relacionados con resultados de su labor educativa, utilizados en la evaluación de su Desempeño Docente señalan para: (a) indicador 14 (rendimiento académico alcanzado por los alumnos) el 50% de la muestra respondió algunas veces, 20% frecuentemente, 17% rara vez, 7% siempre y nunca (b) indicador 15 (grado de orientación valorativa positiva alcanzado) el 50% de la muestra respondió rara vez, 33% nunca, 10% algunas veces, 3% siempre y frecuentemente.

Realizada la distribución de frecuencia, se elaboró la gráfica respectiva, siguiendo el procedimiento señalado por la estadística descriptiva, presentada en el Gráfico 9.

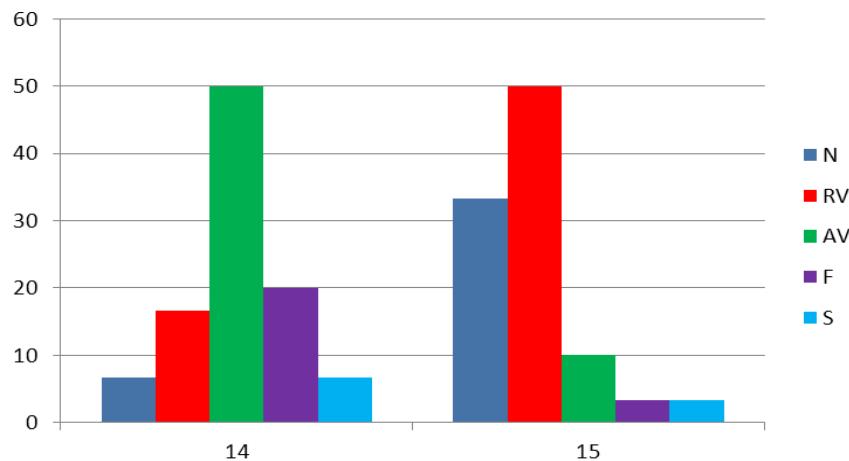


Grafico 9. Indicador de Resultados (ítems 14 y 15)

En atención a los resultados obtenidos y tomando como base los criterios definidos en la Rubrica de Estimación de Uso de los Indicadores de Desempeño Docente, se infiere que los indicadores contemplados en los ítem del 14 y 15 tienen un grado de uso medio, pues en todos ellos el porcentaje de uso es igual (entre 50% y 50%) para las opciones rara vez y algunas veces, en la evaluación del desempeño docente del personal académico del CUPJLPR.

A partir de las tendencias de las respuestas en la primera parte del instrumento, dirigida a establecer los indicadores de desempeño docente contemplados en el proceso de evaluación actual del personal académico del CUPJLPR, se observa que gran parte de estos indicadores son utilizados en grado muy bajo.

Indicadores de evaluación de desempeño docente, desde la posición de diferentes autores y del personal académico del CUPJLPR

Esta sección se corresponde con el segundo objetivo específico de este estudio, el cual comprende caracterizar los indicadores de desempeño docente, desde la posición de diferentes autores expertos en la temática, y del personal académico del CUPJLPR para el establecimiento de estándares de uso.

Para el logro de este objetivo se consideró la segunda parte del instrumento de esta investigación, el análisis de estos datos genera la versión definitiva del DEBER SER establecido en el Modelo de Provus,

En este caso también se elaboró una rúbrica (Cuadro 19), a fin de estimar los niveles de acuerdo, sólo aquellos indicadores de nivel alto se consideraron válidos.

Cuadro 19.

Rúbrica de estimación de grado de aceptación del indicador

Actividad/Nivel	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo
Aceptación del indicador como válido	Predominio de acuerdo el % totalmente de acuerdo	Predominio del % de medianamente de acuerdo	Predominio del % Indeciso	Predominio del % totalmente en desacuerdo

Continuando en éste sentido, se examinaron las respuestas de los indicadores propuestos para conformar indicador validos de evaluación de desempeño docente en el CUPJLPR. A continuación se presentan el análisis e interpretación de los resultados expresados acorde a las dimensiones de cada indicador:

Capacidades Pedagógicas

En el Cuadro 20 se presentan los resultados de los indicadores relacionados con las Capacidades pedagógicas, producto de la consulta a la muestra de estudio, con respecto al grado de aceptación como indicador válido para el desempeño docente.

Cuadro 20

Grado de acuerdo sobre Indicadores relacionados con las Capacidades Pedagógicas

Ítem	Tot.desacu. %	Med.desac. %	Indeciso %	Med.acuerd. %	Tot.acuerd. %
1	0	0	0	9	20
2	0	0	1	6	23
3	0	1	3	11	18
4	0	0	0	7	23
5	0	1	3	4	23
6	0	0	3	5	22
7	0	1	3	13	15
8	0	1	3	10	18
9	0	0	1	12	17
10	0	0	1	12	17
11	0	0	1	10	19
12	0	0	0	17	13

Los resultados con relación al grado de acuerdo con respecto a la inclusión del indicador como válido para el desempeño docente señalan para: (a) indicador 1 (Grado de dominio de los contenidos que imparte, de la Teoría de la Educación, de la Didáctica General y de la Didáctica de la especialidad), el 67% de la muestra respondió totalmente de acuerdo, 30% medianamente de acuerdo, 3% indeciso, 0% medianamente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo; (b) indicador 2 (Capacidad para hacer su materia entretenida e interesante), el 77% de la muestra respondió totalmente de acuerdo, 20% medianamente de acuerdo, 3% indeciso, 0% medianamente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo; (c) indicador 3 (Calidad de su comunicación verbal y no verbal), el 60% de la muestra respondió totalmente de acuerdo, 37% medianamente de acuerdo, 3% medianamente en desacuerdo, 0% totalmente en desacuerdo; (d) indicador 4 (Capacidad para planificar adecuadamente el proceso docente – educativo), el 77% de la muestra respondió totalmente de acuerdo, 23% medianamente de acuerdo, 0% indeciso, medianamente en desacuerdo, totalmente en desacuerdo; (e) indicador 5 (Capacidad para identificar, comprender las situaciones áulicas y ajustar su intervención pedagógica), el 77% de la muestra respondió totalmente de acuerdo, 13% medianamente de acuerdo, 7% indeciso, 3% medianamente en desacuerdo, 0% totalmente en desacuerdo; (f) indicador 6 (Utilización de variedad de prácticas educativas), el 73% de la muestra respondió totalmente de acuerdo, 17% medianamente de acuerdo, 10% indeciso, 0% medianamente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo; (g) indicador 7 (Grado de conocimiento y tratamiento de las características psicológicas individuales de los alumnos), el 50% de la muestra respondió totalmente de acuerdo, 43% medianamente de acuerdo, 3% indeciso y medianamente en desacuerdo, 0% totalmente en desacuerdo; (h) indicador 8 (Grado de información sobre la marcha del aprendizaje de sus alumnos), el 60% de la muestra respondió totalmente de acuerdo, 33% medianamente de acuerdo, 3% indeciso y medianamente de acuerdo, 0% totalmente en desacuerdo; (i) indicador 9 (Contribución a la formación de valores nacionales y universales y al desarrollo de capacidades valorativas), el 57% de la muestra respondió totalmente de acuerdo, 40% medianamente de acuerdo, 3% indeciso, 0%

medianamente de desacuerdo y totalmente en desacuerdo; (j) indicador 10 (Efectividad de su capacitación y autopreparación), el 57% de la muestra respondió totalmente de acuerdo, 40% medianamente de acuerdo, 3% indeciso, 0% medianamente en desacuerdo y totalmente de acuerdo; (k) indicador 11 (Capacidad para crear un ambiente favorable para que el alumno conozca sus derechos y responsabilidades, y aprenda a ejercerlos), el 63% de la muestra respondió totalmente de acuerdo, 33% medianamente de acuerdo, 3% indeciso, 0% medianamente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo; y (l) indicador 12 (Capacidad para desarrollar un proceso de reflexión autocrítica permanente sobre su práctica educativa), el 57% de la muestra respondió medianamente de acuerdo, 43% totalmente de acuerdo, 0% indeciso, medianamente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

Realizada la distribución de frecuencia, se elaboró la gráfica respectiva, siguiendo el procedimiento señalado por la estadística descriptiva, presentada en el Gráfico 10.

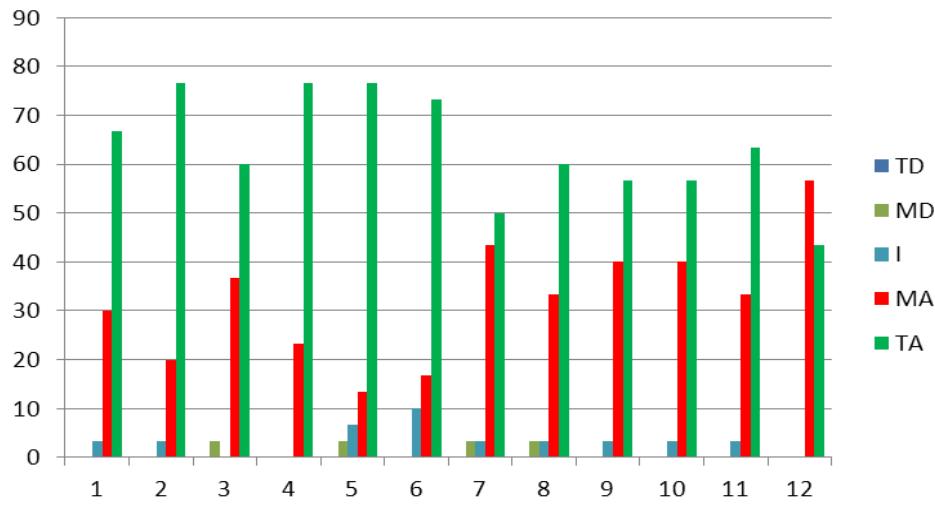


Gráfico 10. Grado de acuerdo sobre Indicadores relacionados con las Capacidades Pedagógicas (ítems 1 al 12).

En atención a los resultados obtenidos y tomando como base los criterios definidos en la Rúbrica de estimación de grado de aceptación del indicador, se infiere: (a) los indicadores del contemplados en los ítem del 1 a 11 tienen un grado de aceptación alto, pues en todos ellos predomina el % totalmente de acuerdo (entre

57% y 77%), (b) el ítem 12 tiene un grado de aceptación medio, pues predomina el % medianamente de acuerdo (43%). En este caso se consideraron válidos los indicadores de los ítems 1 al 11.

Emocionalidad

En el Cuadro 21 se presentan los resultados de los indicadores relacionados con emocionalidad, producto de la consulta a la muestra de estudio, con respecto al grado de aceptación como indicador válido para el desempeño docente.

Cuadro 21

Grado de acuerdo sobre Indicadores relacionados con Emocionalidad

Ítem	Tot.desacu.	%	Med.desac.	%	Indeciso	%	Med.acuerd.	%	Tot.acuerd.	%
13	0	0	0	0	2	7	14	47	14	47
14	0	0	0	0	3	10	14	47	13	43
15	0	0	1	3	3	10	17	57	9	30

Los resultados con relación al grado de acuerdo con respecto a la inclusión del indicador como válido para el desempeño docente señalan para: (a) indicador 13 (Vocación Pedagógica), el 47% de la muestra respondió totalmente de acuerdo, 47% medianamente de acuerdo, 7% indeciso, 0% medianamente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo; (b) indicador 14 (Autoestima), el 47% de la muestra respondió medianamente de acuerdo, 43% totalmente de acuerdo, 10% indeciso, 0% medianamente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo; (c) indicador 15 (Capacidad para actuar con justicia y realismo), el 57% de la muestra respondió medianamente de acuerdo, el 30% totalmente de acuerdo, 10% indeciso, y 3% medianamente en desacuerdo.

Realizada la distribución de frecuencia, se elaboró la gráfica respectiva, siguiendo el procedimiento señalado por la estadística descriptiva, presentada en el

Gráfico 11.

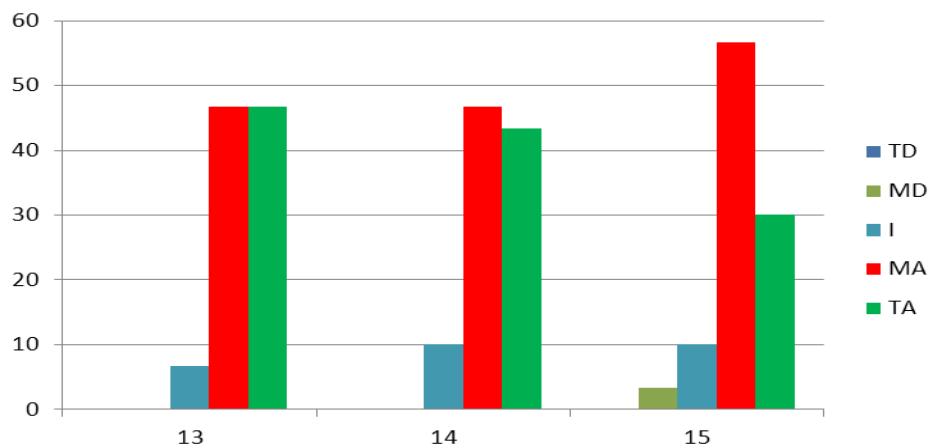


Gráfico 11. Grado de acuerdo sobre Indicadores relacionados con Emocionalidad (ítems 13 al 15)

En atención a los resultados obtenidos y tomando como base los criterios definidos en la Rubrica de estimación de grado de aceptación del indicador, se infiere: (a) los indicadores contemplados en los ítems del 13 a 15 tienen un grado de aceptación medio, pues en todos ellos predomina el % medianamente de acuerdo (entre 47% y 57%), (b) En este caso no se consideraron válidos los indicadores de los ítems 13,14 y 15.

Responsabilidad

En el Cuadro 22 se presentan los resultados de los indicadores relacionados con responsabilidad, producto de la consulta a la muestra de estudio, con respecto al grado de aceptación como indicador válido para el desempeño docente

Cuadro 22

Grado de acuerdo sobre Indicadores relacionados con Responsabilidad

Ítem	Tot.desacu.	%	Med.desac.	%	Indeciso	%	Med.acuerd.	%	Tot.acuerd.	%
16	0	0	0	0	0	0	7	23	23	77
17	0	0	0	0	3	10	18	60	9	30
18	0	0	0	0	3	10	7	23	18	60

Los resultados con relación al grado de acuerdo con respecto a la inclusión del indicador como válido para el desempeño docente señalan para: (a) indicador 16 (Asistencia y puntualidad a la escuela y a sus clases), el 77% de la muestra respondió totalmente de acuerdo, 23% medianamente de acuerdo, 0% indeciso, 0% medianamente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo; (b) indicador 17 (Grado de participación en las sesiones metodológicas en jornadas de reflexión entre los docentes), el 60% de la muestra respondió medianamente de acuerdo, 30% totalmente de acuerdo, 10% indeciso, 0% medianamente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo; (c) indicador 18 (Grado de autonomía profesional relativa alcanzada para desarrollar su tarea en la institución), el 60% de la muestra respondió totalmente de acuerdo, el 23% Medianamente de acuerdo, 10% indeciso, y 0% para medianamente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

Realizada la distribución de frecuencia, se elaboró la gráfica respectiva, siguiendo el procedimiento señalado por la estadística descriptiva, presentada en el Gráfico 12

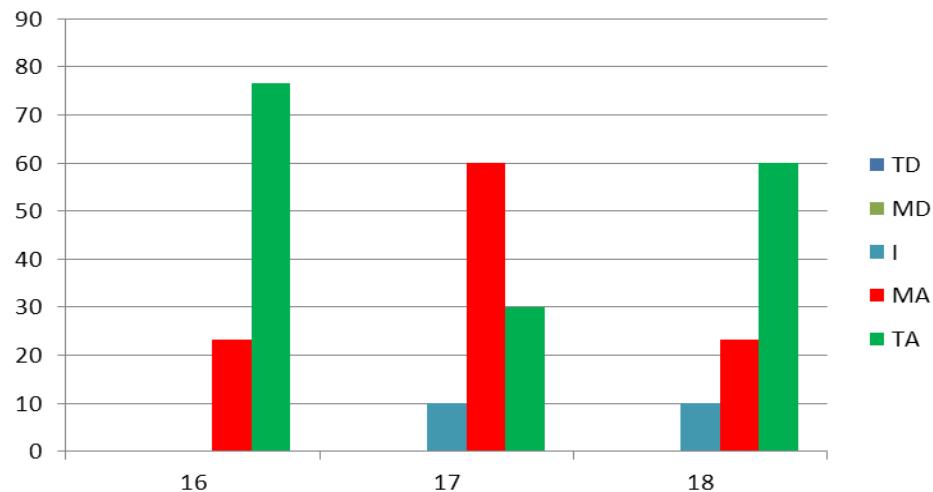


Gráfico 12. Grado de acuerdo sobre Indicadores relacionados con Responsabilidad (ítems 16 al 18)

En atención a los resultados obtenidos y tomando como base los criterios definidos en la Rúbrica de estimación de grado de aceptación del indicador, se

infiere: (a) los indicadores contemplados en los ítem del 16 y 18 tienen un grado de aceptación alto, pues en todos ellos predomina el % totalmente de acuerdo (entre 60% y 77%), (b) el ítem 17 tiene un grado de aceptación medio, pues predomina el % medianamente de acuerdo (60%). En este caso se consideraron válidos los indicadores de los ítems 16 y 18

Relaciones Interpersonales

En el Cuadro 23 se presentan los resultados de los indicadores relacionados con relaciones interpersonales, producto de la consulta a la muestra de estudio, con respecto al grado de aceptación como indicador válido para el desempeño docente.

Cuadro 23

Grado de acuerdo sobre Indicadores relacionados con Relaciones Interpersonales

Ítem	Tot.desacu.	%	Med.desac.	%	Indeciso	%	Med.acuerd.	%	Tot.acuerd.	%
19	0	0	1	3	8	27	10	33	11	37
20	0	0	0	0	1	3	9	30	20	67
21	0	0	0	0	0	0	11	37	19	63

Los resultados con relación al grado de acuerdo con respecto a la inclusión del indicador como válido para el desempeño docente señalan para: (a) indicador 19 (Nivel de preocupación y comprensión de los problemas de los alumnos), el 37% de la muestra respondió totalmente de acuerdo, 33% medianamente de acuerdo, 8% indeciso, 3% medianamente en desacuerdo y 0% totalmente en desacuerdo; (b) indicador 20 (Nivel de expectativas respecto al desarrollo de sus alumnos), el 67% de la muestra respondió totalmente de acuerdo, 30% medianamente de acuerdo, 3% indeciso, 0% medianamente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo; (c) indicador 21 (Flexibilidad para aceptar la diversidad de opinión y sentimientos de los alumnos y respeto real por sus diferencias de género, raza y situación socioeconómicas), el 63% de la muestra respondió totalmente de acuerdo, el 37% Medianamente de acuerdo, 0% para indeciso, medianamente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

Realizada la distribución de frecuencia, se elaboró la gráfica respectiva, siguiendo el procedimiento señalado por la estadística descriptiva, presentada en el Gráfico 13.

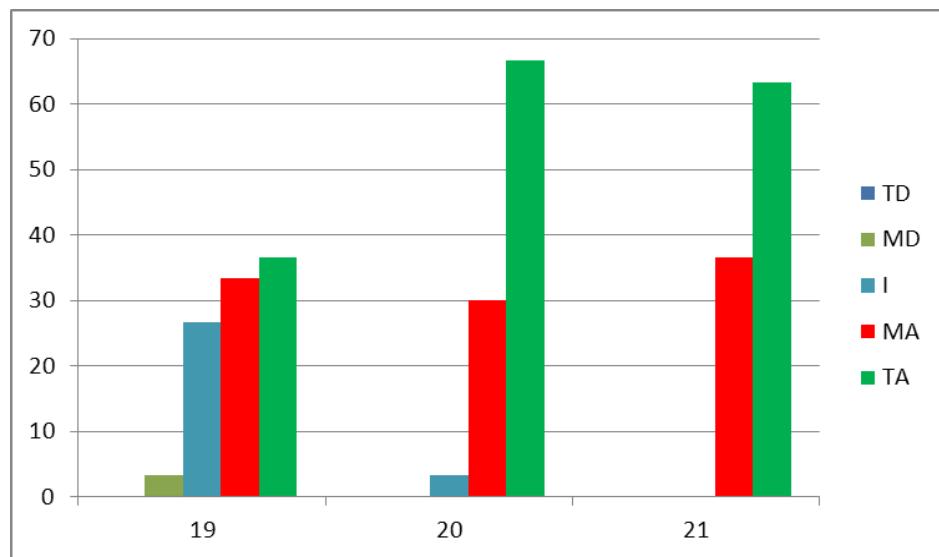


Gráfico 13. Grado de acuerdo sobre Indicadores relacionados con Relaciones Interpersonales (ítems 19 al 21)

En atención a los resultados obtenidos y tomando como base los criterios definidos en la Rubrica de estimación de grado de aceptación del indicador, se infiere: (a) los indicadores contemplados en los ítem del 19 al 21 tienen un grado de aceptación alto, pues en todos ellos predomina el % totalmente de acuerdo (entre 37% y 67%). En este caso se consideraron válidos los indicadores de los ítems 19, 20 y 21.

Resultados

En el Cuadro 24 se presentan los resultados de los indicadores relacionados con relaciones interpersonales, producto de la consulta a la muestra de estudio, con respecto al grado de aceptación como indicador válido para el desempeño docente.

Cuadro 24**Grado de acuerdo sobre Indicadores relacionados con Resultados**

Ítem	Tot.desacu.	%	Med.desac.	%	Indeciso	%	Med.acuerd.	%	Tot.acuerd.	%
22	0	0	1	3	2	7	5	17	22	73
23	0	0	0	0	2	7	12	40	16	53

Los resultados con relación al grado de acuerdo con respecto a la inclusión del indicador como válido para el desempeño docente señalan para: (a) indicador 22 (Rendimiento académico alcanzado por sus alumnos en la o las asignaturas que imparte), el 73% de la muestra respondió totalmente de acuerdo, 17% medianamente de acuerdo, 7% indeciso, 3% medianamente en desacuerdo y 0% totalmente en desacuerdo; (b) indicador 23 (Grado de orientación valorativa positiva alcanzado hacia las cualidades de la personalidad deseables de acuerdo al modelo de hombre que se pretende formar), el 53% de la muestra respondió totalmente de acuerdo, 40% medianamente de acuerdo, 7% indeciso, 0% medianamente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Se elaboró la gráfica respectiva (Gráfico 14).

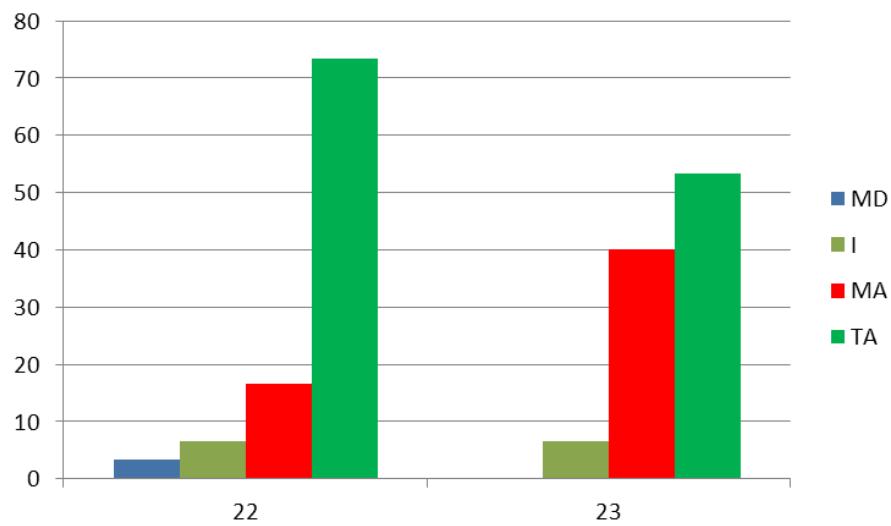


Gráfico 14. Grado de acuerdo sobre Indicadores relacionados con Resultados (ítems 22 y 23)

En atención a los resultados obtenidos y tomando como base los criterios definidos en la Rúbrica de grado de aceptación del indicador, se infiere: (a) los indicadores contemplados en los ítems del 22 y 23 tienen un grado de aceptación alto, pues en todos ellos predomina el % totalmente de acuerdo (entre 53% y 73%). En este caso se consideraron válidos los indicadores de los ítems 22 y 23.

Una vez analizados los resultados obtenidos de los indicadores propuestos, y teniendo como base criterial la Rubrica ya referida, que sólo aquellos indicadores de nivel alto se consideraron válidos; podemos señalar que los indicadores contemplados en los ítems 12, 13, 14, 15 y 17 no se consideran como indicadores válidos para el desempeño docente del personal académico del CUPJLPR. Además, no hubo respuesta en la parte I y II del instrumento por parte de la muestra, consultando su opinión sobre otro(s) indicadores que considere pertinente.

En el Cuadro 25 se presenta a manera de síntesis los resultados del primer y segundo objetivo específico de éste estudio.

Cuadro 25

Síntesis de los Resultados del Primer y Segundo Objetivo Específico

Dimensión	Instrumento		
	Nº ítem parte I (SER)	Nº ítem parte II (DEBER SER 2)	Indicador en Valdés (2000) (DEBER SER 1)
Capacidades pedagógicas	1	MB-B	1.1. Grado de dominio de los contenidos que imparte, de la Teoría de la Educación, de la Didáctica General y de la Didáctica de la especialidad.
	2	MB	1.2. Capacidad para hacer su materia entretenida e interesante.
		3	1.3. Calidad de su comunicación verbal y no verbal.
	3	MB	1.4. Capacidad para planificar adecuadamente el proceso docente – educativo.
	4	MB	1.6. Capacidad para identificar, comprender las situaciones áulicas y ajustar su intervención pedagógica
	5	MB	1.7. Utilización de variedad de prácticas educativas.
		7	1.8. Grado de conocimiento y tratamiento de las características psicológicas individuales de los alumnos.
		8	1.9. Grado de información sobre la marcha del aprendizaje de sus alumnos.
	6	MB	1.11. Contribución a la formación de valores nacionales y universales y al desarrollo de capacidades valorativas.

		10	1.12. Efectividad de su capacitación - autopreparración.
		11	1.13. Capacidad para crear un ambiente favorable para que el alumno conozca sus derechos y responsabilidades, y aprenda a ejercerlos.
	7 MB	12 (no válido)	1.14. Capacidad para desarrollar un proceso de reflexión autocrítica permanente sobre su práctica educ
Emocionalidad	8 B	13	2.1. Vocación pedagógica.
		14 (no válido)	2.2. Autoestima.
	9 MB	15 (no válido)	2.3. Capacidad para actuar con justicia, y realismo.
Responsabilidad	10 B	16	3.1. Asistencia y puntualidad a la escuela y a sus clases.
	11 B	17 (no válido)	3.2. Grado de participación en las sesiones metodológicas o en jornadas de reflexión entre los docentes.
		18	3.6. Grado de autonomía profesional relativa alcanzada para desarrollar su tarea en la institución
Relaciones terpersonales	12 MB	19	4.1. Nivel de preocupación y comprensión de los problemas de sus alumnos.
	13 MB	20	4.2. Nivel de expectativas respecto al desarrollo de sus alumnos
		21	4.3. Flexibilidad para aceptar la diversidad de opinión y sentimientos de los alumnos y respeto real por sus diferencias de género, raza y situación socioeconómica.
Resultados	14 B	22	5.1. Rendimiento académico alcanzado por sus alumnos en la o las asignaturas que imparte.
	15 MB	23	5.2. Grado de orientación valorativa positiva alcanzado hacia las cualidades de la personalidad acuero al modelo de hombre que se pretende formar

B: bajo; MB: muy bajo

Correspondencia de Uso de los Indicadores de Desempeño Docente

En atención al tercer objetivo específico que consistió en determinar el grado de correspondencia de uso de los indicadores de evaluación de desempeño docente utilizados en el CUPJLPR, con respecto a los estándares de uso en el proceso de evaluación tenemos el cuadro 26.

Cuadro 26

Grado de Correspondencia de uso de los indicadores de desempeño docente

	Deber ser	Ser	Resultados
1.Capacidades pedagógicas	1.(1.1). Grado de dominio de los contenidos que imparte, de la Teoría de la Educación, de la Didáctica General y de la Didáctica de la especialidad.	1. Ubicado en el nivel muy bajo y bajo. Solo un 7% de la muestra consideran que este indicador es usado en la evaluación de su desempeño docente	Discrepancia
	2.(1.2). Capacidad para hacer su materia entretenida e interesante.	2. Ubicado en el nivel muy bajo. Solo un 3% de la muestra consideran que este indicador es usado en la evaluación	Discrepancia

		de su desempeño docente	
	3.(1.3). Calidad de su comunicación verbal y no verbal.	No considerado	Discrepancia
	4.(1.4). Capacidad para planificar adecuadamente el proceso docente – educativo.	3. Ubicado en el nivel muy bajo. Solo un 7% de la muestra consideran que este indicador es usado en la evaluación de su desempeño docente	Discrepancia
	5.(1.6). Capacidad para identificar, comprender las situaciones áulicas y ajustar su intervención pedagógica	4. Ubicado en el nivel muy bajo. Solo un 3% de la muestra consideran que este indicador es usado en la evaluación de su desempeño docente	Discrepancia
	6(1.7). Utilización de variedad de prácticas educativas.	5. Ubicado en el nivel muy bajo. Solo un 7% de la muestra consideran que este indicador es usado en la evaluación de su desempeño docente	Discrepancia
	7.(1.8). Grado de conocimiento y tratamiento de las características psicológicas individuales de los alumnos.	No considerado	Discrepancia
	8(1.9) Grado de información sobre la marcha del aprendizaje de sus alumnos.	No considerado	Discrepancia
	9(1.11). Contribución a la formación de valores nacionales y universales y al desarrollo de capacidades valorativas.	6. Ubicado en el nivel muy bajo. Solo un 3% de la muestra consideran que este indicador es usado en la evaluación de su desempeño docente	Discrepancia
	10(1.12). Efectividad de su capacitación y autoprepación.	No considerado	Discrepancia
	11(1.13). Capacidad para crear un ambiente favorable para que el alumno conozca sus derechos y responsabilidades, y aprenda a ejercerlos.	No considerado	Discrepancia
2. Emocionalidad	13(2.1).Vocación pedagógica.	8. Ubicado en el nivel bajo. Solo un 3% de la muestra consideran que este indicador es usado en la evaluación de su desempeño docente	Discrepancia
3. Responsabilidad	16.(3.1). Asistencia y puntualidad a la escuela y a sus clases.	10. Ubicado en el nivel bajo. Solo un 3% de la muestra consideran que este indicador es usado en la evaluación de su desempeño docente	Discrepancia
	18.(3.6). Grado de autonomía profesional relativa alcanzada para desarrollar su tarea en la institución	No considerado	Discrepancia
4.Relaciones interpersonales	19(4.1). Nivel de preocupación y comprensión de los problemas de sus alumnos.	12. Ubicado en el nivel muy bajo. Solo un 3% de la muestra consideran que este indicador es usado en la evaluación de su desempeño docente	Discrepancia
	20(4.2). Nivel de expectativas respecto al desarrollo de sus alumnos	13. Ubicado en el nivel muy bajo. Solo un 7% de la muestra consideran que este indicador es usado en la evaluación de su desempeño docente	Discrepancia

5. Resultados	21(4.3). Flexibilidad para aceptar la diversidad de opinión y sentimientos de los alumnos y respeto real por sus diferencias de género, raza y situación socioeconómica.	No considerado	Discrepancia
	22(5.1). Rendimiento académico alcanzado por sus alumnos en la o las asignaturas que imparte.	14. Ubicado en el nivel bajo. Solo un 7% de la muestra consideran que este indicador es usado en la evaluación de su desempeño docente	Discrepancia
	23(5.2). Grado de orientación valorativa positiva alcanzado hacia las cualidades de la personalidad deseables de acuerdo al modelo de hombre que se pretende formar	15. Ubicado en el nivel muy bajo. Solo un 3% de la muestra consideran que este indicador es usado en la evaluación de su desempeño docente	Discrepancia

En correspondencia a los indicadores relacionados con las Capacidades Pedagógicas, Valdés, citado por Remedios (2003), lo asocia con aspectos que valoran la capacidad para hacer posible el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes, por lo que estos indicadores estiman el dominio de los contenidos impartidos, la calidad de la comunicación, el planificar adecuado, la contribución en la construcción de un clima adecuado de trabajo, entre otros, elementos todos que son de gran importancia en el desempeño docente, de allí su importancia como señal o pista válida de estimación de desempeño docente.

Con base a los resultados obtenidos en este proceso de evaluación, se determina la existencia de discrepancia en cuanto al grado o nivel de uso; los resultados muestran que el uso que se hace de estos indicadores en la evaluación del desempeño docente del personal académico del CUPJLPR es muy bajo, se puede apreciar que apenas entre un 3% y 7% de los docentes consideran que han sido usados siempre en la evaluación de su desempeño.

En tal sentido, se puede inferir que es necesario incorporar indicadores asociados a la Capacidades pedagógicas en la evaluación de desempeño docente en mayor grado, a fin de contribuir en el mejoramiento de la calidad de la evaluación del personal académico del CUPJLPR.

Se puede apreciar que los indicadores relacionados con Emocionalidad, para Valdés (2001) citado por Remedios (2003), asocia a la emocionalidad en el docente

con un grado de concordancias de rasgos y características, según el perfil previamente determinado por la comunidad educativa, de lo que constituye un profesor ideal, a través de la vocación pedagógica, capacidad para actuar con justicia y realismo, y más (p.13), entre otros, elementos todos que son de gran importancia en el desempeño docente, de allí su importancia como señal o pista válida de estimación de desempeño docente.

Con base a los resultados obtenidos en este proceso de evaluación, se determina la existencia de discrepancia en cuanto al grado o nivel de uso; los resultados muestran que el uso que se hace de estos indicadores en la evaluación del desempeño docente del personal académico del CUPJLPR es muy bajo, se puede apreciar que apenas entre un 3% de los docentes consideran que han sido usados siempre en la evaluación de su desempeño.

En tal sentido, se puede inferir que es necesario incorporar indicadores asociados a Emocionalidad en la evaluación de desempeño docente en mayor grado, a fin de contribuir en el mejoramiento de la calidad de la evaluación del personal académico del CUPJLPR.

Se puede apreciar que los indicadores relacionados con Responsabilidad, según Stiggins y Duke (1988) citado por Valdés (2000), la evaluación del desempeño del profesorado puede servir a dos propósitos: responsabilidad y desarrollo profesional; el primero de ellos implica la reunión de datos para determinar el grado en que los profesores han alcanzado niveles mínimos aceptables de competencias y definidos los estándares que deben lograr, como son: asistencia y puntualidad, grado de participación en las sesiones o jornadas de reflexión entre los docentes, entre muchos más elementos son todos de gran importancia en el desempeño docente, de allí su virtud como señal o pista válida de estimación de desempeño docente.

Con base a los resultados obtenidos en este proceso de evaluación, se determina la existencia de discrepancia en cuanto al grado o nivel de uso; los resultados muestran que el uso que se hace de estos indicadores en la evaluación del desempeño docente del personal académico del CUPJLPR es muy bajo, se puede apreciar que apenas un

3% de los docentes consideran que han sido usados siempre en la evaluación de su desempeño.

Respecto a lo señalado, se puede inferir que es necesario incorporar indicadores asociados a Responsabilidad en la evaluación de desempeño docente en mayor grado, a fin de contribuir en el mejoramiento de la calidad de la evaluación del personal académico del CUPJLPR.

Se puede apreciar que los indicadores relacionados con Relaciones Interpersonales, que Valdés (ob.cit.), menciona a la naturaleza de las relaciones interpersonales que atiende a la comunicación pedagógica, en relación al nivel de preocupación y comprensión de los problemas de los alumnos, nivel de expectativas respecto al desarrollo de sus alumnos; y son elementos todos de gran importancia en el desempeño docente, de allí su atributo como señal o pista válida de estimación de desempeño docente.

Con base a los resultados obtenidos en este proceso de evaluación, se determina la existencia de discrepancia en cuanto al grado o nivel de uso; los resultados muestran que el uso que se hace de estos indicadores en la evaluación del desempeño docente del personal académico del CUPJLPR es muy bajo, se puede apreciar que apenas entre un 3% y 7% de los docentes consideran que han sido usados siempre en la evaluación de su desempeño.

Respecto a lo señalado, se puede inferir que es necesario incorporar indicadores asociados a Relaciones Interpersonales en la evaluación de desempeño docente en mayor grado, a fin de contribuir en el mejoramiento de la calidad de la evaluación del personal académico del CUPJLPR.

Se puede apreciar que los indicadores relacionados con Resultados, para Valdés (ob.cit.) consiste en evaluar el desempeño docente mediante la comprobación de los aprendizajes o resultados alcanzados por sus alumnos, que muchas veces se asocia al rendimiento académico alcanzado por los alumnos, el grado de orientación valorativa positiva alcanzado, entre otros, son elementos todos de gran importancia en el desempeño docente, de allí su atributo como señal o pista válida de estimación de desempeño docente.

Con base a los resultados obtenidos en este proceso de evaluación, se determina la existencia de discrepancia en cuanto al grado o nivel de uso; los resultados muestran que el uso que se hace de estos indicadores en la evaluación del desempeño docente del personal académico del CUPJLPR es muy bajo, se puede apreciar que apenas entre un 7% y 3% de los docentes consideran que han sido usados siempre en la evaluación de su desempeño.

Respecto a lo señalado, se puede desprender que es necesario incorporar indicadores asociados a Resultados en la evaluación de desempeño docente en mayor grado, a fin de contribuir en el mejoramiento de la calidad de la evaluación del personal académico del CUPJLPR.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Una cultura evaluativa en el Colegio Universitario Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez, implica ser capaces de tomar en cuenta y construir, con la participación de todos los que hacen vida allí, su propia valoración en relación a su actuación como una joven institución universitaria. Hacia el fortalecimiento de un modelo educativo cónsono con las exigencias educativas-formativas de los nuevos tiempos, que requiere que las instituciones de educación superior y los docentes participen de manera activa, como promotores de cambio. Es evidente con el presente trabajo investigativo el desconocimiento, o poca difusión entre el profesorado académico sobre los aspectos criteriales o indicadores que orienten su evaluación de desempeño docente, pero también subyace, en el mismo profesorado el grado de aceptación a elementos propuestos que puedan orientar su desempeño.

En relación al primer objetivo específico que es establecer los indicadores de desempeño docente contemplados en el proceso de evaluación actual del personal académico del CUPJLPR, se presentan las siguientes conclusiones:

1. Más del 87% de los docentes del CUPJLPR considera que rara vez o algunas veces han sido usados algunos de los indicadores de evaluación de desempeño docente, para estimar su capacidades, así como, su desempeño en su labor educativa. En tal sentido se puede inferir, que la mayoría de los docentes del CUPJLPR, presentan un desconocimiento o desaprovechan el uso de los indicadores de evaluación de desempeño docente, como lo plantean Valdés (2000), que la evaluación del desempeño del profesor es un juicio de valor que necesita referentes bien consolidados a los que atender y con los que contrastar la realidad evaluada, más

esta constatación exigiría plena coincidencia en la identificación de tales referentes y en su aplicación..

2. En cuanto a la baja frecuencia en el uso de los indicadores de evaluación de desempeño docente (sólo entre un 3% y 7% de los profesores consultados reconocen siempre su frecuencia) en el CUPJLPR, se puede inferir que se utiliza solo para casos puntuales. Esta baja frecuencia de uso de indicadores evaluativos de desempeño docente, justifica en cierto grado que los docentes desconozcan los mismos o no se sientan adecuadamente valorados en su desempeño. Para Dante (2004) los indicadores de desempeño son el núcleo de un sistema de evaluación, porque contestan preguntas: ¿que evaluar?, ¿para qué evaluar? y dan a conocer ¿cómo van a ser evaluados?, lo que es clave o crítico de la gestión de un puesto de trabajo.

En cuanto a la caracterización de los indicadores de desempeño docente, desde la posición de diferentes autores expertos en la temática y del personal académico del CUPJLPR, se tiene un alto grado de aceptación en el establecimiento de indicadores para estándares de uso. Lo cual, reafirma lo señalado en el primer objetivo acerca del poco conocimiento o desaprovechamiento que se tiene de los indicadores de desempeño. Reafirmando lo dicho por Valdés (2000) que evaluar al profesorado no es proyectar en él las deficiencias o razonables limitaciones del Sistema Educativo, sino es asumir un nuevo estilo, clima y horizonte de reflexión compartida para optimizar, y posibilitar espacios reales de desarrollo profesional de los docentes, de generación de culturas innovadoras en los centros.

Con respecto al grado de correspondencia se puede estimar una discrepancia a la luz de lo planteado por Valdés (op.cit.) en lo relacionado al uso de los indicadores que conforman y caracterizan sus dimensiones. Esto motivado a que los docentes del CUPJLPR escasamente incorporan o desconocen indicadores que determinen su desempeño; y por ende no hay mejora en la calidad de la evaluación del personal académico del CUPJLPR.

Recomendaciones

Una vez concluido los resultados de este estudio, el mismo condujo a la autora de éste trabajo, a una reflexión en procura de hacer una serie de recomendaciones que permitan incorporar el uso de indicadores de evaluación del desempeño docente en el CUPJLPR.

A los docentes

1. Actualizarse en materia de evaluación en el CUPJLPR, en todos sus niveles y campos de acción, con el fin de desarrollar competencias evaluativas en pro de la mejora de la calidad de desempeño.
2. Promover el uso indicadores de desempeño entre sus pares, directivos y estudiantes para aprovechar lo potencial de éstas en la guía de sus acciones.
3. Desarrollar estándares de uso de indicadores de evaluación de desempeño, cónsonos a las nuevas formas de evaluación y la realidad educativa que se tiene en el CUPJLPR, con el fin de incorporar mejora en su labor educativa.

A las Autoridades del CUPJLPR

1. Revisar y actualizar por parte de los niveles de mando del CUPJLPR, aquellos criterios o indicadores de evaluación docente a la luz de diversas fuentes actuales sobre indicadores de desempeño docente
2. Fomentar las relaciones y comunicaciones en materia de evaluación, entre las diversas instituciones universitarias; posibilitando así o disminuyendo ese vacío en materia evaluativa que quedó evidenciado a través de los encuestados
3. Promover el uso de indicadores de desempeño docente, organizando talleres, eventos con invitados expertos en el campo, entre muchas formas de difusión, y que involucre a todos de la comunidad educativa en el referido Colegio Universitario.

REFERENCIAS

- AASSA (2011). *Teacher Performance Evaluation System*. Association of American Schools in South America. Disponible: <http://www.aassa.com/> [Consulta: Febrero, 2015].
- Acosta, G. (2005). *Sistema de evaluación integral y permanente del personal académico del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez*. Trabajo de ascenso no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Caracas.
- Ahumada, P. (2002). *Evaluación de la eficiencia docente*. Trabajo de ascenso no publicado, Universidad Católica de Valparaíso. Chile
- Alarcón N. y Méndez R. (2005). *Calidad y productividad en la docencia de la Educación Superior*. Chile.
- Alles, M. (2008). *Desempeño por Competencias, Evaluación de 360°*. Ediciones Granica S. A. Buenos Aires
- Álvarez M. (1997). *Evaluación de la acción docente en América Latina*. Chile: CIDE
- Ander-Egg, E. (2006). *Investigación social*. Editorial Humanitas. Buenos Aires.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de la investigación*. (5ta. ed.).Editorial Episteme. Caracas
- Arollo, D. (2011). *Métodos y técnicas de investigación social. Docente* [Documento en línea].Madrid. Disponible:[http://davidam9.wordpress.com/.../metodologia-quantitativa-metodos-y-\[Consulta:2014, Noviembre 13\].](http://davidam9.wordpress.com/.../metodologia-quantitativa-metodos-y-[Consulta:2014, Noviembre 13].)
- Ávalos, B. (2007, Septiembre). *Formación Docente Continua y Factores Asociados a La Política Educativa en América Latina y El Caribe* [Documento en línea]. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política Banco Interamericano de Desarrollo, por IESALC.UNESCO. Disponible: <http://ru.searchuu.com/ebook/www.iesalc.unesco.org.ve%2Fprogramas%2Fformacion+docente%2Finforme> [Consulta: 2010, Diciembre 13].
- Báez, Cazenave y Lagos (2007). *Percepción de la Evaluación del Desempeño Docente: Diagnóstico desde la Perspectiva del Docente* [Documento en línea].Trabajo presentado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA,

Fondo de Desarrollo Institucional-MINEDUC. Chile. Disponible: http://www.google.co.ve/?gws_rd=ssl#q=revista+del+cinda+2007 [Consulta:2014, Noviembre 13].

Bautista, M.E. (2004). *Manual de metodología de la investigación*. Caracas TALIPIP.

Benítez, J. (2004). *Competencias hacia un enfoque unificado*. [Documento en línea].Disponible:<http://www.gestiopolis.com/canales2/rrhh/1/compunif.htm>. [Consulta: 2011, Enero 20].

Brito (2009). *Evaluación del Desempeño de las Competencias Docentes en la I y II Etapa de Educación Básica en el Centro Educativo Fe y Alegria Abraham Reyes*. Trabajo de Maestría en Evaluación Educacional no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Caracas.

Brock, D. (2001). *Criterios y Sistema de Evaluación del Docente*. Madrid: Narcea

Casanova, M. (1999). *Manual de Evaluación Educativa* (5ta.ed.). Madrid: La Muralla.

Castro, M. (2001). *Propuesta Educativa de Mejoramiento*. México: Tromata.

Chartes, V. y Waples, D. (1929). *The commonwealth teacher training study*. University of Chicago, Chicago.

Chavarry, Patricia. (2009). *Propuesta alternativa de evaluación del desempeño docente basado en competencias para mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje en la cátedra universitaria en la escuela de enfermería de la Universidad Alas Peruanas- filial Chiclayo-2008*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.portalesmedicos.com/publicaciones/articles/1430/11/Propuesta-alternativa-de-evaluacion-del-desempe%F1o-docentebasado-encompetencias-para-mejorar-la-calidad-del-proceso-de-ense%F1anza-aprendizaje-en-la-catedra-universitaria-en-la-escuela-de-enfermeria-> [Consulta: 2011, Enero 20]

Colegio Universitario Profesor José Lorenzo Pérez Rodríguez, Subdirección Académica. (2003). *Manual de las carreras de educación y administración*. Caracas: Autor

Consejo Nacional de Educación (2003). *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente*. . [Documento en línea].Lima. Disponible: http://www.cne.gob.pe/images/stories/cnepublicaciones/propuestapreliminar_FSM.pdf[Consulta: 2015, Febrero 26]

- Cruz (2008). *Una Propuesta para la Evaluación del Profesorado Universitario*. Trabajo de grado de doctorado publicado. Universidad de Guadalajara, México. Disponible en:<http://www.ittepic.edu.mx/doc/Cuestionario-evaluaciondocente.pdf> [Consulta: 2015, Febrero 28]
- Dante, E. (2004). *La evaluación del desempeño docente*. [Documento en línea]. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Administración de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Disponible: <http://eco.unne.edu.ar/administracion/jornadas/area3/trab05.pdf> [Consulta: 2011, Septiembre 26]
- Delgado, R. (2005). *Sistema de Evaluación Integral y Permanente del Personal Académico del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez*. Trabajo de ascenso no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Caracas.
- Delors, J. (1996). *La educación esconde un tesoro*. Paris: UNESCO-CRESALC.
- Dessler, G (1996). *Administración de Personal* (6ta.ed.). México: Prentice-Hall Hispanoamérica.
- Echeverry, T. (2001). *Indicadores de desempeño*. Editorial Humanitas. Buenos Aires.
- Edwars, y Ewen C. (1996). *Desempeño Docente por Competencias*. Buenos Aires: Caidos.
- Fajardo, T. (2010). *Modelo de Discrepancias de Provis*. Universidad Metropolitana: Proyectos Especiales.
- Fuentes, Chacín y Briceño (2003). *La cultura de la evaluación en la sociedad del conocimiento*. Caracas: UNESR.
- Hernández S., R., Fernández C., C. y Baptista L., P. (2003). *Metodología de la Investigación*. (3era) ed.) México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hurtado, J. (2008). *El proyecto de investigación, comprensión holística de la metodología y la investigación* (6ta.ed.) Caracas: QUIRÓN/SYPAL.
- Khun, T. (1980). *La racionalidad y la objetividad en la filosofía de la ciencia*. México: Fondo de Cultura Económica
- Lafourcade, P. (1972). *Calidad de la Educación*. Buenos Aires. Dirección Nacional de Difusión Información Tecnología Educativa del Ministerio de Educación y Justicia.

- Letelier, Rodés, Ríos y Oliva (2007). *Modelo para la Evaluación del Desempeño Docente*. [Documento en línea]. Trabajo presentado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA, Fondo de Desarrollo Institucional-MINEDUC.Chile. Disponible: http://www.google.co.ve/?gws_rd=ssl#q=revista+del+cinda+2007 [Consulta: 2014, Noviembre 13].
- Lincoln, S. Y Guba, E. (1989). *Criteria for assessing naturalistic inquiries as products*. Paper presented at the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Lombardi, G. (1999). *Formación Docente Contínua*. Ponencia presentada Disponible: <http://archivo.iep.pe/textos/DDT/discursosynociones.pdf>
- MacLaughlin, D. y Pfeifer, L. (2002). Organización para el desarrollo, una función de gestión en línea, desarrollo de un proceso evolutivo. Editado por JD, Adams, NTL Institute, Arlington. VA.
- Márquez, E. (2012). *Modelos, enfoques y tendencias de la evaluación curricular orientados a la formulación de juicios de valor*. Universidad Simón Bolívar. Venezuela. Disponible: <http://elimarquez.wikispaces.com/inicio>.
- Martins F. y Véliz G. (2010). *Valoración del Educador en la Evaluación de los Aprendizajes*. Caracas: FEDEUPEL
- Mateo, J. (1993). *La evaluación en el aula universitaria*. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.
- Mcber, H. (2000). *Research into Teacher Effectiveness: A Model of Teacher Effectiveness*. London: Department for Education and Employment.
- Mesa, Naranjo y Pérez (2008). *La Evaluación del Desempeño Herramienta Vital en la Dirección Organizacional*. Trabajo presentado en la revista Observatorio de la Economía Latinoamericana, N° 73. Disponible: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/cu/>
- Mondy, R. Y Noe, R. (1997). *Administración de recursos humanos* (6ta.ed.). México: Prentice-Hall Hispanoamérica.
- Ojeda, J. (2010). *Evaluación del Desempeño Docente de la Unidad Educativa “Prof. Fernando Ramírez”*. Revista Icono14 [Publicación en Línea] 1 de julio del 2010, N° , Año 8, Vol.2, pp. 58-70. Disponible: <http://www.icono14.net> [Consulta: 2014, Noviembre 2]

- Palella, S., y Martins, F. (2010). *Metodología de la investigación Cuantitativa.* (4ta.edi.). Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental (FEDEUPEL).
- Peñalver, L. (2005). *La Formación Docente en Venezuela Estudio Diagnóstico-UNESCOIESALC.* [Documento en línea]. Disponible: http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_venezuela_iesalc.pdf. [Consulta: 2009, Noviembre 2]
- Pereda, S. Y Berrocal, F. (1999). *Gestión de recursos humanos por competencias.* España: Centro de Estudios Ramón Areces
- Pérez, F. (2008). *Educación basada en competencias.* [Publicación en Línea]. Disponible: <http://www.vo.edu.mx/campusveracruz/alumno/archivoU.Ophp?id06> [Consulta: 2009, Noviembre 2].
- Provus, M. (1971). *Discrepancy evaluation. For educational program improvement and assessment.* Berkeley, Ca.: McCutchan Publishing Co.
- Punceles, L. (2008). *Evaluación del desempeño docente del preescolar Jacinto Lara, ubicado en la Urbina, edo. Miranda, en sus funciones como evaluador partiendo de sus concepciones y prácticas.* Trabajo de ascenso no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Caracas.
- Reglamento del Personal Docente y de Investigación de los Institutos y Colegios Universitarios (Decreto N°1575). (1974, Febrero). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 30320 (Extraordinario), Febrero 2, 1974.
- Remedios, J. (2003). *Modelo teórico metodológico para evaluar el desempeño profesional de los docentes del ISP.* Informe del Proyecto Asociado al Programa Ramal 4. Sancti Spiritus: CDIP.
- Rivero, E. (2000). *Enfoques Epistemológicos y Estilos de Pensamiento.* [Documento en línea]. Disponible: http://www.espaciovirtual.net/Epistem/unidad1/Tesis_Norma_Rivero.pdf. [Consulta: 2009, Noviembre 10]
- Rivero, D. (2002). Nueva Docencia en el Perú. [Documento en línea]. Disponible: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/21FEB8877945552105257AFD006C61AB/\\$FILE/nueva_docencia.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/21FEB8877945552105257AFD006C61AB/$FILE/nueva_docencia.pdf). [Consulta: Febrero 2015]
- Rivera M. y Piñero (2006). *Modelo interpretativo de los docentes frente a la evaluación de los aprendizajes* (vol.10.). Caracas: Editorial EDUCERE

Rodríguez, O. (1996). *La evaluación de Dispositivos Educativos*. Trabajo de ascenso. México.

Román, M. (1999). *Educar enseñando*. España: Universidad de Jaén.

Ruiz, C. (2002). *Diseño de instrumentos de investigación y evaluación educativa*. Caracas: Editorial CIDEG.

Sabino, C. (2006). *El Proceso de la Investigación*. 2da. edición. Editorial Panapo. Caracas

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos Y tradiciones*. Editorial Mc Graw Hill. Barcelona. España.

Schulman, L. (2001). *Knowledge and Teaching*. Foundations of the New Reform. Cambridge, MA: Harvard Educational Review and Center for the Study of Development and Social Change

Stiggins, J. y Duke, M. (1998). *La evaluación educativa*. México: McGraw-Hill

Stracuzzi, r. y Pestana F., (2010). *Metodología en la Educación*. Caracas: FEDEUPEL.

Toro, M. (2000). *Evaluación de desempeño docente*. España: Paidos.

Torres, E. (2005). *Hacia un modelo de evaluación del desempeño profesional del docente en Honduras*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa.

UNESCO (2001). *Docentes para las Escuelas del Mañana, Análisis de los Indicadores Mundiales de la Educación*. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OECD. Disponible: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/wei01-spa-execsum.pdf>.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. (2011). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales* (4ta. ed.). Caracas: Autor.

Van Vaugh, H. (1998). *The Humboldtian University under Pressure. New Forms of Quality Review in Western European Countries*. London: University Open Press.

Valdés V., (2000, Mayo). *Evaluación del desempeño docente* [Documento en línea]. Ponencia presentada por Cuba en Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente, México. Disponible: <http://www.campus-oei.org/de7rifad01.htm> [Consulta: 2011, Septiembre 20].

Zúñiga, C. (2006). Evaluación 360 grados. [Documento en línea]. Disponible: <http://deguat.e.com/infocentros/gerencia/rrhh/evaluación360htm> [Consulta: Noviembre 2014].

[ANEXO A]
**ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL COLEGIO UNIVERSITARIO
 PROF. "JOSÉ LORENZO PÉREZ RODRÍGUEZ"**



REPÚBLICA BOLIVARIANA
 DE VENEZUELA



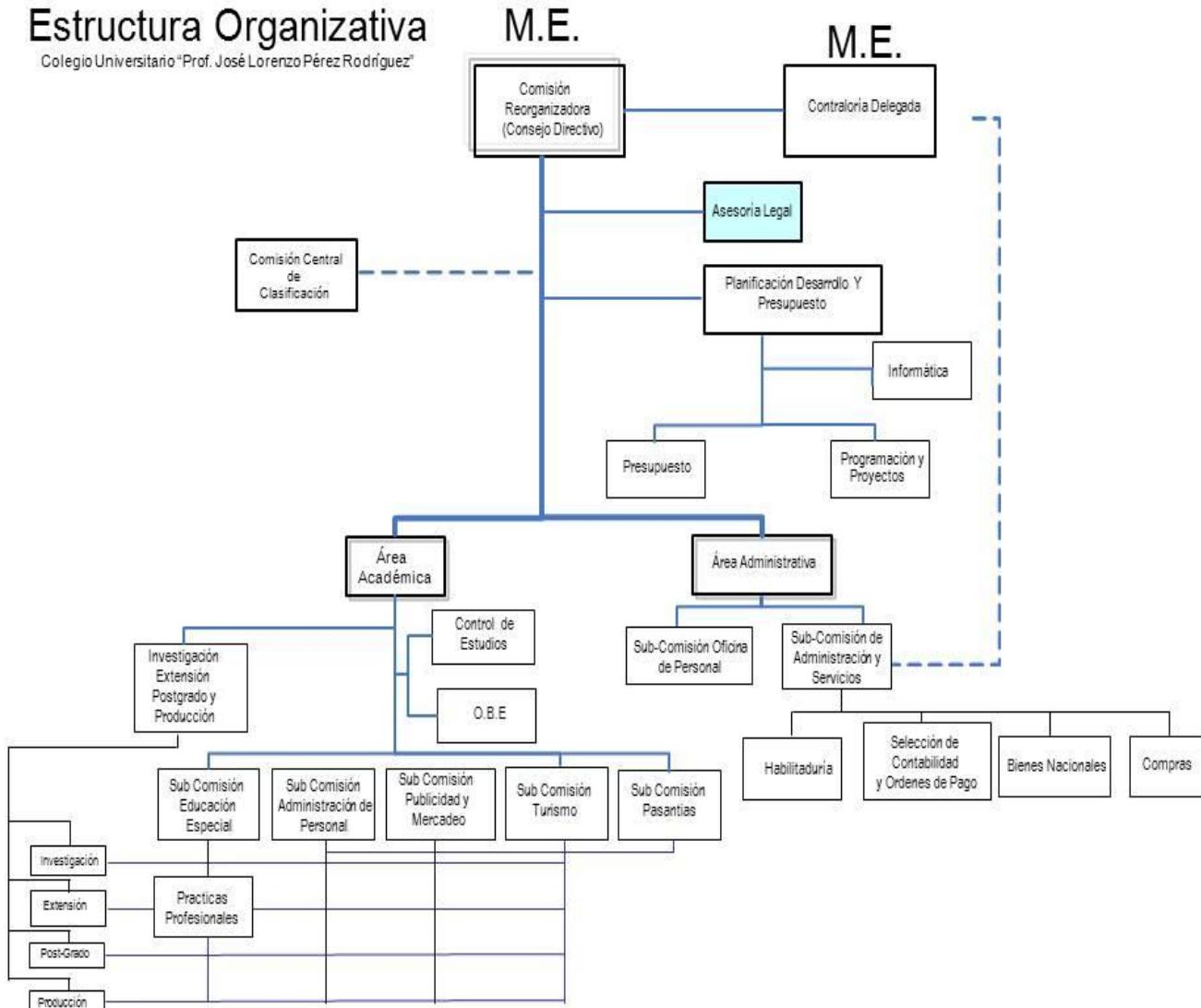
MINISTERIO DEL PODER POPULAR
 PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR



Colegio Universitario
 "Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez"

Estructura Organizativa

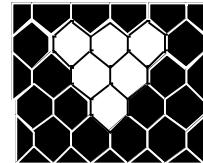
Colegio Universitario "Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez"



[ANEXO B]
CUESTIONARIO APLICADO AL PERSONAL DOCENTE



República Bolivariana de Venezuela
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez
Subdirección de Investigación y Postgrado
Maestría en Educación mención Evaluación Educacional



Estimado Colega

El presente instrumento ha sido diseñado con el fin de obtener información necesaria para ser incorporado en un trabajo de investigación evaluativo; exigido por el Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”, a nivel de Magister en Educación, mención Evaluación Educacional.

Para los fines consiguientes, me permito solicitar la colaboración que Ud., pueda presentar al contestar sincera y objetivamente éste cuestionario, ya que, los resultados obtenidos serán utilizados en la ejecución de una investigación requerida para la elaboración del trabajo final del Subprograma de Postgrado antes mencionado, la cual tengo en proceso.

En virtud de lo anterior, se le agradece responder todas las interrogantes, pues la confiabilidad de los resultados depende de la sinceridad con que usted responda. La información suministrada se mantendrá su confidencialidad para el presente trabajo investigativo; ya que es para uso del investigador y su objeto de estudio.

¡Gracias por su colaboración!

Atentamente.,
Profa. Ingrid Herbas C.
C.I.12.385.988

INSTRUCCIONES:

1. Lea con detenimiento cada uno de los ítems en cada apartado correspondiente
2. Seleccione una alternativa de las que se presentan y marque con una equis (x) dentro de la casilla correspondiente
3. Responda todas las preguntas en forma precisa.
4. Si tiene alguna duda consulte con la persona que le suministró el instrumento.

PARTE I. Indique la frecuencia de uso del indicador señalado en la evaluación de su desempeño docente, como personal académico del CUPJLPR.

ítem	INDICADOR	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
1	Grado de dominio de los contenidos que imparte, de la Teoría de la Educación, de la Didáctica General y de la Didáctica de la especialidad.					
2	Capacidad para hacer su materia entretenida e interesante					
3	Capacidad para planificar adecuadamente el proceso docente – educativo.					
4	Capacidad para identificar, comprender las situaciones áulicas y ajustar su intervención pedagógica					
5	Utilización de variedad de prácticas educativas.					
6	Contribución a la formación de valores nacionales y universales y al desarrollo de capacidades valorativas					
7	Capacidad para desarrollar un proceso de reflexión autocrítica permanente sobre su práctica educativa					
8	Vocación pedagógica.					
9	Capacidad para actuar con justicia, y realismo.					
10	Asistencia y puntualidad a la escuela y a sus clases.					
11	Grado de participación en las sesiones metodológicas o en jornadas de reflexión entre los docentes					
12	Nivel de preocupación y comprensión de los problemas de sus alumnos.					
13	Nivel de expectativas respecto al desarrollo de sus alumnos					
14	Rendimiento académico alcanzado por sus alumnos en la o las asignaturas que imparte.					
15	Grado de orientación valorativa positiva alcanzado hacia las cualidades de la personalidad deseables de acuerdo al modelo de hombre que se pretende formar					

Señale cualquier otro indicador, que considere que se utiliza en el CUPJLPR:

PARTE II. Señale su opinión con respecto a la inclusión del indicador propuesto como indicador valido, para la evaluación del desempeño docente del CUPJLPR.

ítem	INDICADOR	Totalmente en desacuerdo	Medianamente en desacuerdo	Indeciso	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Grado de dominio de los contenidos que imparte, de la Teoría de la Educación, de la Didáctica General y de la Didáctica de la especialidad.					
2	Capacidad para hacer su materia entretenida e interesante.					
3	Calidad de su comunicación verbal y no verbal.					
4	Capacidad para planificar adecuadamente el proceso docente – educativo.					
5	Capacidad para identificar, comprender las situaciones áulicas y ajustar su intervención pedagógica.					
6	Utilización de variedad de prácticas educativas.					
7	Grado de conocimiento y tratamiento de las características psicológicas individuales de los alumnos.					
8	Grado de información sobre la marcha del aprendizaje de sus alumnos.					
9	Contribución a la formación de valores nacionales y universales y al desarrollo de capacidades valorativas.					
10	Efectividad de su capacitación y autopreparación.					
11	Capacidad para crear un ambiente favorable para que el alumno conozca sus derechos y responsabilidades, y aprenda a ejercerlos					
12	Capacidad para desarrollar un proceso de reflexión autocritica permanente sobre su práctica educativa					
13	Vocación pedagógica.					
14	Autoestima.					
15	Capacidad para actuar con justicia, y realismo.					
16	Asistencia y puntualidad a la escuela y a sus clases.					
17	Grado de participación en las sesiones metodológicas o en jornadas de reflexión entre los docentes.					
18	Grado de autonomía profesional relativa alcanzada para desarrollar su tarea en la institución.					
19	Nivel de preocupación y comprensión de los problemas de sus alumnos.					
20	Nivel de expectativas respecto al desarrollo de sus alumnos					
21	Flexibilidad para aceptar la diversidad de opinión y sentimientos de los alumnos y respeto real por sus diferencias de género, raza y situación socioeconómica.					
22	Rendimiento académico alcanzado por sus alumnos en la o las asignaturas que imparte.					
23	Grado de orientación valorativa positiva alcanzado hacia las cualidades de la personalidad deseables de acuerdo al modelo de hombre que se pretende formar					

Señale cualquier otro indicador, que considere debe considerar en la evaluación del desempeño docente en el CUPJLPR: _____

[ANEXO C] INSTRUCTIVO Y FORMATO DE VALIDACIÓN

La presente investigación busca responder las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los indicadores de desempeño docente utilizados en la evaluación del personal académico del CUPJLPR?

¿Cuáles indicadores deben considerarse para la evaluación del desempeño docente del personal académico del CUPJLPR?

¿Cuál es el grado de correspondencia de los indicadores de desempeño docente utilizados en el proceso de evaluación del personal académico del CUPJLPR con respecto a estándares de uso?

A fin de dar respuestas a estas interrogantes, se plantearon los objetivos que a continuación se presentan.

Objetivos

Objetivo General

Evaluar los indicadores de desempeño docente contemplados en el proceso de evaluación del personal académico, a fin de cooperar con la optimización de la calidad de la evaluación del personal académico del CUPJLPR.

Objetivos Específicos

Establecer los indicadores de desempeño docente contemplados en el proceso de evaluación actual del personal académico del CUPJLPR.

Caracterizar los indicadores de desempeño docente, desde la posición de diferentes autores expertos en la temática, y del personal académico del CUPJLPR para el establecimiento de estándares de uso.

Determinar el grado de correspondencia de uso de los indicadores de desempeño docente utilizados en el proceso de evaluación del personal académico del CUPJLPR con respecto a estándares de uso.

Cuadro No. 12 Operacionalización de variables

Objetivo específico 1: Establecer los indicadores contemplados en el proceso de evaluación actual del desempeño docente en el CUPJLPR

VARIABLES	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	INSTRUMENTO	ÍTEM
INDICADOR DE DESEMPEÑO DOCENTE	Según Valdés (2004): [...] una categoría intrínseca, que garantiza la calidad de la educación es el desempeño docente, y que no excede de subjetividad, se determina a partir de un conjunto de indicadores previamente establecidos, que se constituyen en el referente de la medición-comparación y permite valorar la cuantía en que el servicio satisface las necesidades de los implicados-directivos, profesores, alumnos, familia, comunidad- en un contexto social (p.214).	1. Capacidades pedagógicas	<u>Planificación del conocimiento</u> <u>Aplicación del conocimiento.</u> <u>Creatividad del personal académico</u> <u>Iniciativa del personal académico</u> <u>Formación del personal académico</u>	Cuestionario	3 4 5 13 11
		2. Emocionalidad	<u>Perfil humano-autovaloración</u> <u>Compromiso social</u>		7 6
		3. Responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales	<u>Asistencia</u> <u>Puntualidad</u> <u>Dedición al trabajo</u> <u>Colaboración del personal académico</u> <u>Capacidad en el área de trabajo</u>		10 10 15 4 2
		4. Relaciones interpersonales	<u>Relaciones interpersonales</u> <u>Conducción de los procesos de aprendizajes</u>		13 1
		5. Resultados de su labor educativa	Resultados de los procesos de aprendizaje		14

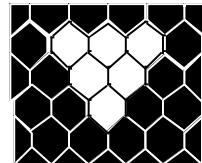
Objetivo específico2: Caracterizar los indicadores de evaluación de desempeño docente, desde la posición de diferentes autores expertos en la temática, y de los profesores del CUPJLPR para el establecimiento de estándares de uso.

INDICADOR DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE	Dante (2004),”...los indicadores de desempeño son el núcleo de un sistema de evaluación del desempeño, porque contestan la pregunta ¿qué evaluar?, toda vez que describen los aspectos claves o críticos de la gestión de un puesto de trabajo, por ello deben ser objetivos, relevantes y consensuados con el superior...”. También contemplan los factores importantes del puesto, cuantitativos, cualitativos, entre otros	1.Evaluación de Capacidades Pedagógicas	Calidad en los cursos que imparten	1
			Calidad del proceso de enseñanza aprendizaje	2
			Eficacia en la planeación de clases	3
			Eficacia en la planeación de actividades	4
			Identificación de las necesidades de los alumnos	5
			Comunicación de las necesidades de los alumnos	6
2.Evaluación de Emocionalidad			Calidad en la evaluación del alumno	7
			Calidad del logro del curso	8
			Compromiso social	12
			Seguimiento de las valoraciones del perfil humano	13
			Compromiso en su formación	21
			Compromiso en su capacitación permanente	9
3.Evaluación de responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales			Autoevaluación	10
				14
4.Evaluación Relaciones Interpersonales				
5.Evaluación de Resultados de su labor educativa				
		Cuestionario		

CUESTIONARIO APLICADO AL PERSONAL DOCENTE QUE LABORA EN EL COLEGIO UNIVERSITARIO PROF. JOSÉ LORENZO PÉREZ RODRÍGUEZ, LA URBINA



**República Bolivariana de Venezuela
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez
Subdirección de Investigación y Postgrado
Maestría en Educación mención Evaluación Educacional**



Estimado Colega

El presente instrumento ha sido diseñado con el fin de obtener información necesaria para ser incorporado en un trabajo de investigación evaluativo; exigido por el Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”, a nivel de Magister en Educación, mención Evaluación Educacional.

Para los fines consiguientes, me permito solicitar la colaboración que Ud., pueda presentar al contestar sincera y objetivamente éste cuestionario, ya que, los resultados obtenidos serán utilizados en la ejecución de una investigación requerida para la elaboración del trabajo final del Subprograma de Postgrado antes mencionado, la cual tengo en proceso.

En virtud de lo anterior, se le agradece responder todas las interrogantes, pues la confiabilidad de los resultados depende de la sinceridad con que usted responda. La información suministrada se mantendrá su confidencialidad para el presente trabajo investigativo; ya que es para uso del investigador y su objeto de estudio.

¡Gracias por su colaboración!

Atentamente.,

Profa. Ingrid Herbas C.
C.I.12.385.988

INSTRUCCIONES:

1. Lea con detenimiento cada uno de los ítems en cada apartado correspondiente
2. Seleccione una alternativa de las que se presentan y marque con una equis (x) dentro de la casilla correspondiente
3. Responda todas las preguntas en forma precisa.
4. Si tiene alguna duda consulte con la persona que le suministró el instrumento.

PARTE I. Indique la frecuencia de uso del indicador señalado en la evaluación de su desempeño docente, como personal académico del CUPJLPR.

ítem	INDICADOR	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
1	Grado de dominio de los contenidos que imparte, de la Teoría de la Educación, de la Didáctica General y de la Didáctica de la especialidad.					
2	Capacidad para hacer su materia entretenida e interesante					
3	Capacidad para planificar adecuadamente el proceso docente – educativo.					
4	Capacidad para identificar, comprender las situaciones áulicas y ajustar su intervención pedagógica					
5	Utilización de variedad de prácticas educativas.					
6	Contribución a la formación de valores nacionales y universales y al desarrollo de capacidades valorativas					
7	Capacidad para desarrollar un proceso de reflexión autocritica permanente sobre su práctica educativa					
8	Vocación pedagógica.					
9	Capacidad para actuar con justicia, y realismo.					
10	Asistencia y puntualidad a la escuela y a sus clases.					
11	Grado de participación en las sesiones metodológicas o en jornadas de reflexión entre los docentes					
12	Nivel de preocupación y comprensión de los problemas de sus alumnos.					
13	Nivel de expectativas respecto al desarrollo de sus alumnos					
14	Rendimiento académico alcanzado por sus alumnos en la o las asignaturas que imparte.					
15	Grado de orientación valorativa positiva alcanzado hacia las cualidades de la personalidad deseables de acuerdo al modelo de hombre que se pretende formar					

Señale cualquier otro indicador, que considere que se utiliza en el CUPJLPR:

PARTE II. Señale su opinión con respecto a la inclusión del indicador propuesto como indicador valido, para la evaluación del desempeño docente del CUPJLPR.

ítem	INDICADOR	Totalmente en desacuerdo	Medianamente en desacuerdo	Indeciso	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Grado de dominio de los contenidos que imparte, de la Teoría de la Educación, de la Didáctica General y de la Didáctica de la especialidad.					
2	Capacidad para hacer su materia entretenida e interesante.					
3	Calidad de su comunicación verbal y no verbal.					
4	Capacidad para planificar adecuadamente el proceso docente – educativo.					
5	Capacidad para identificar, comprender las situaciones áulicas y ajustar su intervención pedagógica.					
6	Utilización de variedad de prácticas educativas.					
7	Grado de conocimiento y tratamiento de las características psicológicas individuales de los alumnos.					
8	Grado de información sobre la marcha del aprendizaje de sus alumnos.					
9	Contribución a la formación de valores nacionales y universales y al desarrollo de capacidades valorativas.					
10	Efectividad de su capacitación y autopreparración.					
11	Capacidad para crear un ambiente favorable para que el alumno conozca sus derechos y responsabilidades, y aprenda a ejercerlos					
12	Capacidad para desarrollar un proceso de reflexión autocritica permanente sobre su práctica educativa					
13	Vocación pedagógica.					
14	Autoestima.					
15	Capacidad para actuar con justicia, y realismo.					
16	Asistencia y puntualidad a la escuela y a sus clases.					
17	Grado de participación en las sesiones metodológicas o en jornadas de reflexión entre los docentes.					
18	Grado de autonomía profesional relativa alcanzada para desarrollar su tarea en la institución.					
19	Nivel de preocupación y comprensión de los problemas de sus alumnos.					
20	Nivel de expectativas respecto al desarrollo de sus alumnos					
21	Flexibilidad para aceptar la diversidad de opinión y sentimientos de los alumnos y respeto real por sus diferencias de género, raza y situación socioeconómica.					
22	Rendimiento académico alcanzado por sus alumnos en la o las asignaturas que imparte.					
23	Grado de orientación valorativa positiva alcanzado hacia las cualidades de la personalidad deseables de acuerdo al modelo de hombre que se pretende formar					

Señale cualquier otro indicador, que considere debe considerar en la evaluación del desempeño docente en el CUPJLPR: _____

VALORACIÓN DE LOS ITEMS

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, _____, titular de la cédula de identidad N° _____ por medio de la presente certifico que he revisado rigurosa y objetivamente los instrumentos de recolección de información propuestos, que me ha sido presentado por la Lic. Ingrid Herbas, portadora de la cédula de identidad N° 12385988 y considero que los mismos reúnen los criterios de congruencia, calidad técnica, representatividad en correspondencia a la validez de contenido, para ser aplicados a la investigación titulada: Evaluación del Desempeño Docente del Personal Académico del Colegio Universitario Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez.

Firma

C.I.N°. _____

Título Académico: _____

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES:

Nombres y Apellidos: **Ingrid Asdrid Herbas Crespo**
Cédula de Identidad N° **V- 12.385.988**
Dirección: (1) Calle Adrián Rodríguez, Edif. Ana María, piso 3, apto.17.Chacao.
(2) Quinta “La Vista”, Número 4, San Diego de los Altos. Edo Miranda
Teléfonos: **0212- 2616446 /0212-893035 0426-3179418 0414 – 2608664**
Correo Electrónico: **ingridherbas@hotmail.com, ingridherbas@gmail.com**

DATOS ACADÉMICOS:

- Primaria: Unidad Educativa “Libertador” Chacao
- Secundaria: Liceo “Gustavo Herrera”, título obtenido: Bachiller en Ciencias
- Superior: **Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez**, Ciencias de la Educación Título obtenido: Licenciada en Educación mención docencia en Idioma Inglés (2007)
- Post-grado: **Universidad Pedagógico Experimental Libertador**. Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Maestría en Educación, Mención Evaluación Educacional (en estudio)
Magister en Educación Mención Evaluación Educacional

EXPERIENCIA PROFESIONAL:

- Docente Contratado Tiempo Parcial: Instituto Universitario de Profesiones Gerenciales (IUPG), Sede Sabana Grande, Cátedra: Procesos Hospitalarios, desde Agosto de 1.999-2002.
“Universidad Pedagógica Experimental Libertador”, Cátedra: Diplomado en Gerencia de los Servicios de la Salud, 2007-2012.
C. U.”Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez”, Cátedras: Inglés, Formulación y Evaluación de Proyectos, Proyecto(s) en el PNFE y PNFA, 2008-hasta la actualidad
- Docente (suplencia) Materia Inglés en la Unidad Educativa Básica Estadal “Magaly Burgos” 2006-2007.

CURSOS DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL:(RESUMEN)

- Ministerio de Poder Popular para la Educación Universitaria. Programa Nacional de Formación Permanente, año 2012.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Evento: Tendencias en el Diseño Curricular Universitario del Siglo XXI, realizado 06/05/2010
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”. Curso: Competencias Formales para la Investigación. Duración 3 meses: del 10/10/2009 al 07/12/2009
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”. Curso: Estadística Aplicada a la Educación. Duración 3 meses: del 03/10/2009 al 05/12/2009
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Evento: XVI Jornada Anual de Investigación y VII de Postgrado, del 19 al 23 de Octubre de 2009
- Richmond Publishing evento: “Which English?”How to Embrace Linguistic Diversity in the Classroom”, UCV 17 de Octubre del 2006.
- Richmond Publishing, Foro XXI “Regional Richmond Day 2006”, Centro Letonia 12 de mayo Del 2006.
- Editorial Mundial, Evento: “Second Meeting with our Friends, the Teachers”, Hotel Avila 10 de Junio de 2006.
- Instituto Universitario de Profesiones Gerenciales, curso:” Alcance y limitaciones de la Gerencia de los Procesos Hospitalarios” ,días 25 y 26 abril del 2001.

- Instituto Universitario de Profesiones Gerenciales,
"I Jornadas de Evaluación Educativas", el día 10 de diciembre de 1999.
- Instituto Universitario de Profesiones Gerenciales,
Curso: "Capacitación y Adiestramiento en la Gerencia de Servicios de Salud", los días 7, 8, 9, 19,11 y 12 de julio de 1999.
- Instituto Universitario de Profesiones Gerenciales,
Curso: "Introducción a la Gerencia de Servicios de Salud", los días 6 y 7 de abril de 1999.